

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DAS
ACADEMIAS DE LÍDERES UBUNTU EM ESCOLAS TEIP DA ÁREA
METROPOLITANA DE LISBOA**

António Manuel Mateus Castel-Branco Ribeiro

Dissertação de Mestrado

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Dissertação orientada pelas Professoras Doutoradas

Maria Eugénia Cotta Patrício Álvares

Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Maio de 2023

Licença Creative commons

<https://chooser-beta.creativecommons.org/>

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

 **CC BY-NC-ND 4.0**

**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

AGRADECIMENTOS

No momento em que concluímos a dissertação, estamos cientes de que, apesar do intenso trabalho e dedicação que aplicámos na mesma, tal não seria possível sem o apoio e colaboração de inúmeras pessoas.

Assim, a nossa gratidão:

À professora Maria, pela disponibilidade e pertinência do apoio;

À professora Susana, sempre disponível;

Às professoras do MAGE, pela disponibilidade e ensinamentos;

Aos colegas do 20º MAGE, pela partilha;

Aos colegas da direção do Agrupamento, pelo apoio;

Ao IPAV, pelo estímulo e colaboração;

A todos os que participaram neste estudo;

À nossa família, pelo tempo que lhes retirámos;

À Paula, companheira de todas as horas, pela motivação e apoio.



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, 12 de maio de 2023

Assinatura: _____

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DAS ACADEMIAS DE LÍDERES UBUNTU EM ESCOLAS TEIP DA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

RESUMO

Desde o final do século XX que tem crescido o interesse pelo desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças e nos jovens, levando ao aparecimento de diversos programas tendentes à sua promoção.

A Academia de Líderes Ubuntu (ALU) é um desses programas, tendo a Direção-Geral de Educação (DGE), em 2019, colocado à disposição das escolas integradas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) a adesão ao mesmo, com o objetivo de contribuir para o sucesso dos alunos, através do desenvolvimento de competências sociais. Dois anos passados, o programa foi alargado a todas as escolas que manifestassem interesse no programa.

Atendendo ao sucesso do programa da ALU, e à ausência de qualquer avaliação formal do programa, que se constituiria como um importante apoio para os decisores, quer de políticas educativas, quer os líderes escolares, entendemos avaliar este programa, verificando se os seus objetivos foram cumpridos e auscultando a perceção dos intervenientes, dois/ três anos após a frequência.

Pretendemos, assim, explorar os resultados do projeto das Academias de Liderança Ubuntu no desenvolvimento das competências dos alunos que as frequentaram. Para isso, socorremo-nos dos resultados dos questionários que os participantes na ALU preencheram no final da mesma, efetuámos uma entrevista exploratória ao Diretor-Geral da Educação, aplicámos um questionário aos animadores e ouvimos os pais e os alunos em *focus group*.

Os resultados obtidos, analisados de acordo com a matriz de avaliação definida, parecem indicar que os objetivos foram atingidos, sendo referidas mudanças verificadas na generalidade dos alunos e a expectativa de continuidade da ALU.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Academia de Líderes Ubuntu; Avaliação; Comunidade; Sucesso escolar.

ASSESSMENT OF IMPLEMENTATION OF THE UBUNTU LEADERY ACADEMY AT TEIP SCHOOLS IN THE LISBON METROPOLITAN AREA

ABSTRACT

Since the end of the 20th century, there has been a growing interest in the development of socioemotional skills in children and young people, leading to the emergence of various programs aimed at promoting them. The Ubuntu Leadership Academy (ALU) is one of these programs, and in 2019, the Directorate-General for Education (DGE) made it available to schools integrated into Priority Educational Intervention Territories (TEIP), with the aim of contributing to the success of students through the development of social skills. Two years later, the program was expanded to all schools that expressed interest in the program.

Given the success of the ALU program and the absence of any formal evaluation of the program, which would constitute an important support for decision-makers in both educational policies and school leaders, we intend to evaluate this program by verifying if its objectives were met and by listening to the perception of the participants two to three years after attending. We aim to explore the results of the Ubuntu Leadership Academy project in the development of the skills of the students who attended it. To do this, we used the results of the questionnaires that the ALU participants filled out at the end of the program, conducted an exploratory interview with the Director-General of Education, applied a questionnaire to the animators, and heard from parents and students in a focus group.

The results obtained, analysed according to the defined evaluation matrix, seem to indicate that the objectives were achieved, with changes reported in the majority of students and an expectation of continuity of the ALU.

Keywords: Socioemotional skills; Ubuntu Leadership Academy; Evaluation; Community; School success.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. DESBRAVANDO O CONHECIMENTO	3
1.1 COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS	3
1.2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	5
1.3. EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.....	7
1.4. A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM PORTUGAL	8
1.5. AS ACADEMIAS DE LÍDERES UBUNTU	10
1.6. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO ALU	11
1.7. AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.....	13
2. MERGULHANDO NOS MÉTODOS	16
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	16
2.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	16
2.3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	17
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	18
2.5. SUJEITOS DA PESQUISA.....	19
2.6. MÉTODOS USADOS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	20
3. REVELANDO AS DESCOBERTAS	22
3.1. ENQUADRAMENTO.....	24
3.1.1. <i>Questionários aplicados aos alunos no início e final da ALU (fonte secundária)</i>	24
3.1.2. <i>Questionários aplicados aos animadores da ALU</i>	26
3.1.3. <i>E o que disseram os Animadores?</i>	27
3.1.4. <i>Grupo focal a pais de alunos participantes nas Academias</i>	29
3.1.5. <i>Grupo focal a alunos participantes nas Academias</i>	30
3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	31
3.2.1. <i>Dimensão de Competências Socioemocionais desenvolvidas</i>	31
3.2.2. <i>Dimensão de Estratégias</i>	32
3.2.3. <i>Dimensão de Mudanças Verificadas</i>	35
3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
4. NOTAS FINAIS	45
4.1. EM SÚMULA.....	45
4.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	46
4.3. E PARA O FUTURO?	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	54
ANEXO I	55
<i>Declaração de Consentimento Informado para as entrevistas em focus group</i>	55
ANEXO II.....	57
<i>Guião prévio ao inquérito por questionário</i>	57
ANEXO III	59
<i>Questionário aplicado aos Animadores</i>	59
ANEXO IV.....	66
<i>Guião da entrevista em Focus Group aos Pais</i>	66
ANEXO V	68
<i>Guião da entrevista em Focus Group a alunos</i>	68
ANEXO VI.....	70
<i>Guião da entrevista exploratória ao Diretor Geral de Educação</i>	70

ANEXO VII	72
<i>Listagem de Categorias e Subcategorias com as frequências de respostas.....</i>	<i>72</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

Tabela 3.1 - Avaliação do Impacto da ALU	24
Gráfico 3.1 - Avaliação do Impacto da ALU.....	25
Gráfico 3.2 - Motivos que levaram os animadores a frequentar a ALU.....	27
Gráfico 3.3 - Expectativas dos Animadores em relação à ALU	28
Gráfico 3.4 - Pilar que mais afetou os Animadores durante a ALU	28
Gráfico 3.5 - Tema / Seminário que mais influenciou os Animadores.....	29
Gráfico 3.6 - Competências mais desenvolvidas nos alunos.....	32
Gráfico 3.7 - Principais fatores causadores de mudança nos participantes da ALU	34
Gráfico 3.8 - Seminários com maior impacto nos alunos que frequentaram a ALU	35
Gráfico 3.9 - Alterações mais frequentes nos alunos após freqüência da ALU	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 - Diagrama conceptual do campo e metodologia do estudo	21
Figura 3.1 - Diagrama da categoria de Competências Socioemocionais.....	22
Figura 3.2 - Diagrama da categoria de Estratégias.....	23
Figura 3.3 - Diagrama da categoria de Mudanças verificadas.....	23
Figura 3.4 - Caracterização dos Animadores que participaram no estudo.....	26
Figura 3.5 - Diagrama dos resultados obtidos no estudo.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Agrupamento de Escolas

AERA – American Educational Research Association

ALU – Academia de Líderes Ubuntu

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

DGE – Direção-Geral de Educação

EUA – Estados Unidos da América

ISCTE – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa

JCSEE - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SEAL – Social and Emotional Aspect of Learning

ASE – Aprendizagem Socioemocional

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências socioemocionais, cuja importância tem sido referenciada desde o final do século XX, tem merecido cada vez mais atenção, aparecendo em 2017 formalmente assumido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Tendo sido criada em 2010 pelo Instituto Padre António Vieira, a Academia de Líderes Ubuntu (ALU) é um projeto de educação não formal que visa “a construção de relações focadas na ética do cuidado” (Alarcão, 2023, p. 43), através do desenvolvimento de competências socioemocionais agrupadas em cinco pilares. Foi desenvolvida para aplicação em áreas socialmente desfavorecidas, com o objetivo de desenvolver capacidades de liderança nos jovens, tendo, em 2018/2019 sido implementada em quatro escolas integradas nas Academias do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 2019/2020, devido aos resultados obtidos nestas experiências piloto em algumas escolas, o Ministério da Educação (ME) disponibilizou às escolas integradas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da Área Metropolitana de Lisboa este projeto da ALU, com o objetivo de contribuir para a integração e motivação dos jovens e, assim, para o seu sucesso. O objetivo era conseguir, através do desenvolvimento de competências como a autoconfiança ou a empatia, uma mais-valia comportamental traduzida numa diminuição da indisciplina e do absentismo. A adesão ao projeto por parte das escolas foi voluntária, tendo aderido nos dois primeiros anos (2019/2020 e 2020/2021) 20 Agrupamentos e 1 Centro Educativo, num total de 39 formações em 2019/2020 e 2020/2021, envolvendo 177 educadores e 755 alunos participantes.

A ALU é baseada nos princípios da liderança servidora, identificada em líderes como Nelson Mandela ou Martin Luther King, que se afasta do “conceito de liderança centrada num só indivíduo, na verticalidade hierárquica ou na lógica do poder” (Academia de Líderes Ubuntu, n.d.) e que se vai focar “na capacidade de uma pessoa, em registo relacional, interdependente e colaborativo, potenciar as capacidades dos outros em prol do bem comum.” (idem) É implementada

durante cinco dias suportada numa dimensão experimental e relacional, desenvolvendo os pilares do: 1) Autoconhecimento; 2) Autoconfiança; 3) Resiliência; 4) Empatia e; 5) Serviço.

O objetivo desta investigação é contribuir para a avaliação do Programa Ubuntu, estudando o impacto da frequência da ALU em alunos das escolas TEIP da área metropolitana de Lisboa e alguns resultados do projeto das Academias de Liderança Ubuntu no desenvolvimento das competências dos alunos que as frequentaram, consubstanciado, nomeadamente, na melhoria do comportamento e da participação. Para isso, pretendemos caracterizar os docentes e não docentes envolvidos nas academias, caracterizar as práticas e processos associados à participação na ALU, identificar e discutir efeitos dessa participação entre os alunos que a frequentaram, analisar o impacto da participação na semana Ubuntu (semana durante a qual decorre a ALU) no comportamento e participação dos alunos e identificar os efeitos da ALU na comunidade.

Para cumprir o desiderato proposto, optámos por uma metodologia mista, combinando técnicas e métodos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, focando como critérios de avaliação os impactos da frequência. Assim, recolhemos informação de alunos e encarregados de educação através de grupos focais e de pessoal docente e não docente através de um inquérito por questionário, abrangendo as formações realizadas em 2019/2020 e 2020/2021.

Apresentaremos, no capítulo seguinte, o enquadramento teórico do estudo, a que se seguirá um capítulo com explicação da metodologia utilizada na investigação, após o que analisaremos os resultados obtidos, discutindo-os, posteriormente, à luz da teoria e de outros estudos. No capítulo final, apresentaremos as conclusões e pistas para o futuro.

1. DESBRAVANDO O CONHECIMENTO

1.1 Combate às desigualdades Sociais

O projeto das Academias Ubuntu surge no contexto de um conjunto de políticas que, ao longo do tempo, têm vindo a ser aplicadas em escolas com níveis de insucesso e abandono mais elevados.

O combate à exclusão social e escolar tem sido um imperativo dos governos e as políticas educativas, a partir dos anos 60, passaram por isso a ser orientadas para o combate ao insucesso escolar e à exclusão social (Ferraz et al., 2018). Estas políticas, concretizadas através de programas de educação compensatória inspiradas nos resultados das investigações conduzidas por James Coleman (Coleman et al, 1966) nos EUA, e por Plowden (1967) no Reino Unido, que concluíam que as diferenças de sucesso entre escolas eram explicadas pelas origens familiares (diferenças sociais) dos alunos que as frequentam, tentavam de alguma forma repor as possibilidades e as condições de mérito, substituindo as políticas de igualdade pelas políticas de diferença (Lopes, 2012, p.52).

Em Portugal surge em 1996 o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que apostou na diferenciação positiva de Agrupamentos de Escolas (AE), situados em zonas onde se concentravam problemas sociais, para diminuir o impacto da origem social nos resultados escolares e promover a igualdade de oportunidades, em particular nas escolas com maior diversidade, resultado de diferenças de “raça, etnia, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades mentais e físicas, classe e estatuto de emigrante” (Seabra, 2017, p. 767). Esta resposta tem sido alvo de várias investigações. Maria Álvares (2010, p. 2) procurou, entre outros, “discutir o contexto e a pertinência do programa TEIP, à luz dos debates em torno dos desafios das desigualdades no acesso e na adaptação à escola, da gestão da heterogeneidade no espaço escolar (...)”. Mouraz (2018) analisou os efeitos do TEIP à luz da avaliação externa das escolas, e Ferraz *et al.* (2018) apresentaram os resultados sobre o impacto dos TEIP nas classificações escolares dos alunos entre 2001/2002 e 2014/2015. Em 2011 o ISCTE efetuou uma avaliação dos impactos escolares e

sociais (Abrantes *et al.*, 2011), e o consórcio Quaternaire Portugal/IESE (2013) estudou o contributo dos TEIP no combate ao abandono e insucesso escolar. Benedita Melo (2016) analisou o desvirtuamento dos objetivos iniciais dos TEIP pelos novos modos de regulação e, mais recentemente, Marta Sampaio (2018) investigou a melhoria educacional baseada na justiça social.

Seabra (2009) refere que, apesar de não mudar a sociedade, a escola é “(...) o contexto social com mais probabilidades de concretizar alguma mobilidade social” (Seabra, 2009, p. 43). E uma das apostas deve ser na promoção da cidadania, de que a escola é o local privilegiado, não na perspetiva de educação para a vida em sociedade, mas no proporcionar a “cultura do outro” como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Oliveira-Martins, 2012, citado em Vasconcelos, 2007, p. 111). É no respeito pelo outro, pela sua singularidade e diferenças, que se constrói a ideia de cidadania atual, numa prática que desenvolve competências sociais nos alunos.

Um dos temas que surge associado à intervenção no combate às desigualdades sociais prende-se com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em particular, a cidadania. A cidadania é abordada por Vasconcelos (2007), procurando o seu significado, enquanto a procura dos modos de potenciar essa educação leva as Escolas TEIP, com o apoio da Direção Geral da Educação (DGE), a implementar projetos diversos, como o Includ-ed¹, que tem como objetivo a construção de comunidades de aprendizagem e as academias de liderança Ubuntu. Tendo sido reconhecido como um dos 12 projetos mais relevantes em termos de boas práticas de trabalho com jovens pela Comissão Europeia e distinguido com o Prémio Iberoamericano de educação em direitos humanos Oscar Arnulfo Romero, este programa tem suscitado interesse, estando a ser desenvolvidas diversas investigações. Estas, a que tivemos acesso como manuscrito no decurso da presente investigação, foram publicadas em abril de 2023 na revista UBUNTU: Revista de Ciências Sociais, tendo sido desenhadas “para compreender os efeitos e impactos que a abordagem da ALU tem nos agentes educativos da Escola” (Gonçalves & Alarcão, 2023, p.9). Assim,

¹ Includ-ed tem como objetivo alcançar tanto o sucesso académico como a coesão social para todas as crianças e comunidades. (<https://www.dge.mec.pt/projeto>)

Madalena Alarcão (2023) avalia a percepção de alunos e educadores sobre um conjunto de competências desenvolvidas antes e após a formação, enquanto Gonçalves e Santos (2023) estudaram a forma como a experiência Ubuntu faz parte da estratégia institucional de uma escola, e Marques e Caires (2023) tentam perceber a influência da experiência Ubuntu na ressocialização de jovens em risco psicossocial. Num estudo de caso levado a cabo num Agrupamento de Escolas de Sintra, Susana Fonseca (2023) procura identificar os impactos da ALU, enquanto Rebola e Carvalho (2023) efetuaram o mesmo num outro Agrupamento do Norte. Por outro lado, Rebola et al (2023) estudam os efeitos da ALU no 1º ciclo e Alarcão (2023a) analisa os efeitos percebidos nos clientes do Centro de Reabilitação de Gaia. Também Marta Marques (2022), na sua dissertação de Mestrado, estuda o papel da ALU na adaptação ao trauma.

1.2. Competências Socioemocionais

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais tem aparecido nos últimos anos com enfoque no desenvolvimento de competências socioemocionais, pois a diversidade de experiências sociais dos alunos, dos seus contextos socioculturais torna, no entender de Costa e Faria (2019), a missão da escola mais difícil e complexa, sendo essencial “envolver, motivar e manter estes alunos através de estratégias eficazes de desenvolvimento socioemocional. (idem, 2019, p.7)

A importância destas competências tem sido devidamente assinalada na literatura, desde Elias et al. (1997), que referem a sua influência na diminuição de problemas de comportamento e na melhoria dos relacionamentos, até Durlak et al. (2011), que refere que os resultados no desempenho académico e nas relações podem ser implementados através de programas estruturados. Costa e Faria (2019) salientam que o efeito positivo da educação social, emocional e académica se pode observar na “melhoria das atitudes dos alunos face a si próprios, aos outros e à escola”, na “promoção do bem-estar”, na “melhoria do rendimento académico” e na “redução de problemas de comportamento”, enquanto a OCDE (2015) destaca a importância do desenvolvimento precoce das

competências socioemocionais no alcançar do sucesso das crianças e jovens.

A percepção da relevância dos aspetos emocionais na aprendizagem emergiu com maior relevância no final do século XX através de diversos autores, como Goleman (2009), mas outros autores tinham-na defendido anteriormente, com destaque para John Dewey, que defendia que a mudança da sociedade conseguia-se através da integração de crianças em pequenas comunidades, ensinando-as a autorregular-se (Dewey, 1907). Estas preocupações com a aprendizagem socioemocional (SEL) levam à criação, em 1994, da CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, sediada na Universidade de Illinois, com o objetivo de tornar a aprendizagem social e emocional (SEL) parte de uma educação de alta qualidade e equitativa para todos.

Deste modo, as competências socioemocionais são divididas em cinco grupos, autoconhecimento, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável (CASEL, 2022), e devem ser desenvolvidas em todos os contextos em que as crianças e jovens se movimentam, desde a sala de aula, à escola, à família e à comunidade.

Em Inglaterra surge, aproximadamente na mesma altura, a SEAL – Social and Emotional Aspect of Learning, que origina a criação do The National Healthy Schools Standard para, através do desenvolvimento das competências socioemocionais, promover um sistema promotor do sucesso dos alunos. (Lendrum, 2010) De acordo com Humphrey et al. (2010), foi desenhado para desenvolver as cinco competências sociais e emocionais identificadas por Goleman (2009) em 1995 no seu modelo de inteligência emocional, que são o autoconhecimento, a autorregulação, a motivação, a empatia e a aptidão social.

De referir que as abordagens inglesa (SEAL) e americana (SEL) são equivalentes em objetivos e definições, como constata Coelho et al. (2016), e com muitas semelhanças nas estratégias dos programas, mais flexível o SEL, de estrutura mais rígida o SEAL.

Já a OCDE, que tem abordado esta área, faz corresponder as competências socioemocionais ao modelo dos *Big Five* da personalidade, agrupando-as em extroversão, abertura à experiência, conscienciosidade,

amabilidade e estabilidade emocional (Goldberg, 1990; OCDE, 2015). Esta concepção pressupõe uma adaptação às competências socioemocionais, ou, como referido em OCDE (2015), a uma relação entre as dimensões dos *Big Five* e os *comportamentos, pensamentos e sentimentos associados*.

1.3. Eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional

Mas que vantagens tem providenciado a aprendizagem de competências socioemocionais (SEL)? Vários estudos têm sido efetuados que mostram os seus benefícios. Destacamos o estudo efetuado por Mahoney et al. (2018) a quatro meta-análises realizadas nos últimos 11 anos, que constata o impacto do desenvolvimento das competências socioemocionais em seis domínios, concluindo que este é maior a curto que a longo prazo, pelo que o programa deve ser contínuo e aplicado desde o pré-escolar ao final da escolaridade obrigatória. De realçar o grande impacto no desempenho académico a longo prazo, onde os alunos sujeitos ao programa tiveram uma melhoria de 11% relativamente aos que não participaram no mesmo (Mahoney et al., 2018).

No entanto, a sua introdução no currículo escolar tem sido encarada sempre com cautela por poder inflacionar a carga horária dos alunos, como referem Costa e Faria (2013), ressaltando a importância da utilização dos processos de educação informal, em conjunto com abordagens transversais ao currículo e alterações nas estratégias de ensino e aprendizagem, tornando os alunos mais ativos.

A eficácia destes programas implica que se consiga medir a aquisição de competências socioemocionais, que é uma área de pesquisa em evolução, contando com vários tipos de abordagens.

Assim, Weissberg et al. (2013) defendem que esta medição tem de incluir tanto a avaliação direta das competências socioemocionais quanto a avaliação em áreas relacionadas, como o desempenho académico ou a saúde mental. Porém, Duckworth (2016) propõe uma abordagem que se concentre na persistência, na paixão e no propósito, que considera essenciais para o sucesso em várias áreas da vida, incluindo a educação, sendo estas medidas aferidas por meio de questionários e entrevistas. Este tipo de medição é defendido também

por Bracket (2019), enquanto Jones e Kahn (2017) propõem medir a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional através de estudos controlados aleatórios e outros.

1.4. A aprendizagem socioemocional em Portugal

Em Portugal, e na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 28/10) apenas em 1989 surge a primeira tentativa de incluir programas direcionados para a promoção de competências socioemocionais, com a inclusão de uma disciplina não curricular para desenvolvimento de projetos (Área de Projeto), para desenvolver competências de relacionamento e de trabalho em equipa, e a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa. Esta tentativa foi abandonada em 1994, “com uma crescente ênfase na necessidade de retornar às ‘aprendizagens básicas’ por contraponto com o suposto ‘laxismo’ subjacente à reforma.” (Menezes, 2007, p. 20) Apenas com a reorganização curricular do ensino básico, efetuada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001), esta opção aparece claramente identificada com a criação, nos 2.º e 3.º ciclos, de áreas curriculares não disciplinares destinadas à promoção destas competências, onde, além da já referida Área de Projeto e de um área para Estudo Acompanhada, aparece a Formação Cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (art.º 5º, n.º 3)

Estas áreas acabam por ser extintas em 2012, com nova revisão dos currículos do ensino básico e secundário, que pretende “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, (...) e procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência” (Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012, p. 3476), com o reforço das disciplinas fundamentais. Só a Formação Cívica aparece referida, não com existência autónoma, mas como

área transversal a todas as disciplinas do currículo.

Apenas em 2016 assistimos ao reaparecimento do desenvolvimento das competências socioemocionais nas preocupações do governo, com a publicação do Manual para a Promoção das Competências Sociais e Emocionais nas Escolas, que sugere o desenvolvimento simultâneo das competências escolares e socioemocionais, potenciando a saúde mental, o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e socioemocional e a aprendizagem. (Carvalho et al., 2016)

Mas é em 2017 que surge o documento que vai servir de base à reestruturação do ensino obrigatório em Portugal: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). De base humanista, baseado no conhecimento sólido e robusto, no desenvolvimento da aprendizagem, inclusivo, coerente e flexível, promovendo a adaptabilidade e a ousadia, consciencializando para a sustentabilidade e estabilidade (Martins et al., 2017), aposta no desenvolvimento de dez áreas de competências, onde, além das tradicionalmente académicas, se juntam competências de relacionamento interpessoal, de desenvolvimento pessoal e autonomia e de bem-estar, saúde e ambiente.

Com este enquadramento, e atendendo aos desafios atuais, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o desenvolvimento das Academias do Conhecimento, integradas na Estratégia 2018-2022 que tinha como objetivos a coesão e integração social, a sustentabilidade e o conhecimento, com repercussões na Arte, na Ciência, na Educação e na Beneficência. (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a). Estas Academias, cujo objetivo era o de apoiar projetos de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens até aos 25 anos, de modo a “preparar jovens para o futuro através de uma rede nacional de 100 Academias Gulbenkian do Conhecimento – projetos dedicados à promoção do pensamento crítico, resiliência, criatividade, resolução de problemas e comunicação” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018b), que apoiam e integram vários programas desde 2018, incluem a Academia de Líderes Ubuntu (ALU), definido como um programa de educação não-formal, que trabalha competências sociais e emocionais orientadas para o desenvolvimento pessoal e comunitário. (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018c).

1.5. As Academias de Líderes Ubuntu

As Academias de Líderes Ubuntu implementadas pelo Instituto Padre António Vieira, baseiam-se na filosofia Ubuntu, que é um modo de encarar a vida partilhado por muitos povos africanos a sul do Sahara, sustentada na interdependência da individualidade humana com outros humanos e com o Cosmos (Chuwa, 2014). “Eu sou porque tu és”, que resume esta filosofia de vida (Academia de Líderes Ubuntu, n. d.). De acordo com Chuwa (2014), o postulado defende que um ser humano é humano por causa dos outros seres humanos e um ser humano é humano devido à alteridade dos outros seres humanos. (idem) A liderança Ubuntu é, assim, entendida como uma liderança ao serviço dos outros, centrada nas necessidades dos liderados, sendo holística, altruísta e espiritual (Mbhele, 2015).

A filosofia Ubuntu assenta em cinco pilares, que são o autoconhecimento, a autoconfiança, a empatia, a resiliência e o serviço. Estas enquadram-se nas áreas de desenvolvimento da cidadania elencadas por Coster & Sigalos (2018) em que a interação inclui o desenvolvimento da autoconfiança, da responsabilidade e da empatia, a capacidade para comunicar e escutar, o respeito pela justiça e pelo outro, pela diversidade e pelo ambiente e sustentabilidade. Estão ainda diretamente relacionadas com as competências identificadas nos SEL, elencadas por Goleman e enquadrando-se nos princípios dos *Big Five* da personalidade, pilares da abordagem da OCDE.

Assim, Adams (2023) estabelece a relação entre as competências CASEL de Autoconhecimento e Autorregulação e os pilares Ubuntu de Autoconhecimento e Autoconfiança e Resiliência, entre a Consciência Social e a Gestão de Relacionamentos e o pilar Ubuntu da Empatia, e entre a Tomada de Decisão Responsável e o pilar Serviço, identificando a correspondência existente entre os pilares Ubuntu e as *Big Five*.

Os princípios que sustentam esta abordagem, identificados na filosofia Ubuntu como de liderança servidora, são sustentados no exemplo de Nelson Mandela, Martin Luther King ou Gandhi, e, apesar de alguma nebulosidade na sua definição pelos diferentes autores, foi já objeto de várias abordagens. Eva *et al.* (2019) efetuaram um estudo sobre a mesma, tendo para o efeito analisado 285

artigos publicados em 20 anos. Descobriram 16 dimensões de liderança servidora nessa análise e, de entre o total de investigações nos diversos países, identificaram 3 estudos quantitativos e um qualitativo em Portugal, até à data do estudo. Antunes (2018), partindo de 12 diferentes visões, propõe 11 dimensões de liderança servidora, e, através de um estudo de caso múltiplo, onde investiga seis organizações, dá-nos um enquadramento mais rico da liderança servidora como motivadora de um “vestir da camisola” ou “sentimento de pertença” dos colaboradores (Antunes, 2018, p. 97).

Silva (2011) aborda a filosofia Ubuntu e o seu estilo de gestão e liderança no seu estudo sobre a cultura e a liderança em Moçambique, tendo detetado a presença dos valores desta filosofia, como humanismo, protecionismo e auto-ajuda, nos gestores de topo que participaram no *focus-group*. (Silva, 2011, p. 59). Já Mbhele (2015) relaciona Ubuntu com a liderança escolar, através de uma investigação efetuada em duas escolas situadas em meios rurais da África do Sul, concluindo, entre outras, que o Ubuntu é valorizado na comunidade e que potencia o envolvimento da participação dos encarregados de educação.

A investigação em torno das Academias Ubuntu e sobre os seus resultados é ainda escassa e apenas em 2022 foram conhecidos os primeiros trabalhos que a exploram de forma sistemática, em vários contextos escolares, e se debruçam sobre os seus efeitos nos alunos.

1.6. Operacionalização do projeto ALU

A Academia de Líderes Ubuntu desenvolve-se em três eixos transversais, Ética do Cuidado, Construção de Pontes e Liderança Servidora, nos cinco pilares atrás identificados de Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, Empatia e Serviço, e, no modelo escolhido a nível nacional, desenvolve-se ao longo de cinco dias temáticos, designados de Seminários. Foram definidos cinco seminários: Liderar como Mandela, Construir Pontes, Vencer Obstáculos, Vidas Ubuntu e *Have a Dream*: o primeiro tem por base as capacidades de liderança e a história de vida de Néelson Mandela; no segundo, são trabalhadas a empatia e o relacionamento; os obstáculos que a vida coloca e como podem ser ultrapassados são trabalhados no terceiro dia; o quarto dia é dedicado à partilha

de histórias de vida; finalmente, perspetivar o futuro, sonhar, conceptualizar e partilhar um propósito de vida, é o que se trabalha no quinto e último dia da formação. Durante estes dias são trabalhadas as competências socioemocionais com base na metodologia de aprendizagem experimental de Kolb (Academia de Líderes Ubuntu, n.d.; Kolb & Kolb, 2023), que defende que existe uma melhor aprendizagem quando se participa ativamente num processo reflexivo baseado numa experiência de vida concreta, com a aprendizagem por modelos de referência, com o exemplo de líderes como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Gandhi, e de líderes comunitários. O método recorre à visualização de filmes e vídeos, à realização de dinâmicas relacionais, a momentos de reflexão individual e em grupo e à partilha de histórias de vida, em ambiente escolar, de modo a conseguir que cada participante melhore as suas competências individuais e de relacionamento. Alarcão (2023) identifica que o seu propósito é de promover “uma cultura democrática e competências pessoais, sociais e cívicas que lhes permitam ser agentes de mudança ao serviço de uma comunidade mais justa e solidária” (p. 44), conforme estabelecido em Academia de Líderes Ubuntu (n. d.).

Este programa, designado genericamente por Escolas Ubuntu, cuja duração é variável, no que se refere às atividades que se desenvolvem junto dos alunos, abrangendo o mínimo de um ano letivo, é composto por uma fase mais intensiva e outra mais extensiva. Na fase intensiva, os alunos durante uma semana imergem na formação na Academia de Líderes Ubuntu (ALU), com o propósito de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e, eventualmente, de liderança. Na segunda fase, são criados os clubes Ubuntu em cada escola, clubes constituídos por estes alunos, que passam a ser responsáveis pela realização de várias atividades e, até, de mentorias e mediação interpares. A escolha dos professores e trabalhadores não docentes que vão dinamizar as Academias é efetuada normalmente por convite das direções ou por iniciativa dos próprios. Quanto aos alunos, a escolha varia de escola para escola, e vai desde a opção por determinadas turmas até à identificação por parte dos conselhos de turma de alunos cujo perfil possa beneficiar com a frequência da ALU, constituindo grupos heterogéneos.

O processo é iniciado com a frequência, pelos futuros animadores - que podem ser professores, técnicos superiores ou assistentes operacionais convidados pela direção - da formação de formadores Ubuntu, para, posteriormente, poderem dinamizar as ALU nas escolas. Os Clubes Ubuntu são constituídos por todos, formadores e alunos, que tenham frequentado as ALU, tendo como objetivos a interação entre os elementos do Clube e entre estes e a restante comunidade, dinamizando atividades e promovendo a filosofia Ubuntu na comunidade escolar.

Ora, Coster & Sigalos (2018), no Relatório Eurydice 2017, identificam quatro áreas de desenvolvimento da cidadania: interagir de forma eficaz e construtiva com os outros; desenvolver um espírito crítico; atuar de maneira socialmente responsável; e agir democraticamente. Por outro lado, identificam a participação dos alunos nas tomadas de decisão como sendo muito importante, referindo como exemplo que “[a] quase totalidade dos países inquiridos confirma a existência de assembleias de alunos em um ou mais níveis de ensino. Vinte e três países contam com recomendações para a participação estudantil em todos os níveis de ensino” (Coster & Sigalos, 2018, p. 17), o que evidencia a necessidade de desenvolvimento das áreas citadas através de programas específicos.

As Academias de liderança Ubuntu abrangem já 16 países, 1734 educadores e 9325 participantes, dos quais 529 educadores formados e 1659 alunos participantes em Portugal, envolvendo um total de 69 Escolas e 2 Centros Educativos. Das 45 Escolas TEIP da região de Lisboa e Vale do Tejo, 20 (44%) abraçaram o projeto das Academias de Liderança Ubuntu e, nestas, até final de 2020/2021, já se tinham realizado 39 formações, envolvendo 177 educadores e 755 alunos.

1.7. Avaliação dos programas de aprendizagem socioemocional

A implementação de um programa como a Academia de Líderes Ubuntu deve ser avaliada no âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Recordemos que Fitzpatrick et al. (2011) identificam um programa de

acordo com a definição do *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), na versão de 2010, como sendo um conjunto de atividades organizadas e planejadas, mobilizando recursos para atingir resultados específicos em um grupo-alvo de alunos ou em um contexto educacional específico.

A avaliação é, no entender de Fernandes (2011), um “processo que se destina a formular um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto” (p. 189), objeto esse que pode ser uma política, programa ou projeto, podendo a avaliação ser, no entender de Cook et al. (2010), considerada um exame ao valor do mesmo, efetuando assim uma estimativa do seu mérito. Além disso, como constata Capucha (2008), a avaliação tem uma grande importância na prestação de contas, tornando visíveis os méritos do programa ou projeto, potenciando a sua melhoria. Esta visão é partilhada por Wall (1994), que alerta para a recolha cuidadosa e sistemática de dados, cujo rigor permite aferir da eficácia de um programa e utilizar os resultados para a introdução de melhoramentos.

No entanto, Fernandes (2011) considera que embora a avaliação de programas constitua uma prática sofisticada, não é uma ciência exata mas, não chegando a conclusões exatas, pode ser credível e útil (p. 197). Defende este autor a ideia de que a avaliação de programas tem de ser socialmente útil, baseada num forte enquadramento teórico e relaciona as práticas com as questões teóricas (p. 200). O *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* recorda que as avaliações formais, propositada e deliberadamente destinadas a acompanhar e a analisar programas, têm de estar apoiadas em princípios claros e devem ter em conta normas que permitam escrutinar a sua qualidade tais como o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade (Yarbrough et al., 2010). Gomes (2012) considera que a avaliação permite melhorar o conhecimento das intervenções e os processos de tomada de decisão, produzindo informação sistematizada, promovendo uma cultura de diálogo e desenvolvendo competências, tendo assim uma utilidade instrumental, estratégica e substantiva. Já Stufflebeam (2003) considera que a avaliação permite orientar a tomada de decisão, prestar contas, informar decisões de disseminação e melhorar a compreensão do objeto em estudo. Assim, a avaliação do programa

deve ter um forte enquadramento teórico, relacionar as práticas com a teoria, ter princípios claros e ser útil, aumentando o conhecimento sobre o objeto de estudo e permitindo sustentar tomadas de decisão.

Existem diversos modelos de avaliação de programas, destacando-se o trabalho do grupo CASEL na avaliação de programas de aprendizagem socioemocional (ASE), elaborando guias sobre diversos programas e indicando as estratégias de implementação. No entanto, há uma enorme multiplicidade de abordagens e modelos de avaliação, pelo que a “avaliação de programas reflete um amplo leque de esquemas conceptuais sobre a avaliação e não segue um conjunto estandardizado de procedimentos ou metodologias” (Pinto & Alvarez, 2016, p. 4). Esta multiplicidade e diversidade constitui um desafio, mas acaba por ser uma necessidade devido à grande variedade de objetivos e de audiências interessados na avaliação (idem).

Independentemente do modelo de avaliação, da metodologia utilizada ou das opções efetuadas, a qualidade da avaliação não depende dos resultados, mas sim da credibilidade, fiabilidade e factualidade dos mesmos e do rigor dos métodos e técnicas utilizados, levando a Equipa K’CIDADE (2007) a seguir os princípios elencados em Wall (1994) de quatro conjuntos de padrões de qualidade, nomeadamente os da ética, exequibilidade, exatidão e utilidade, de modo a velar pelo bem estar, quer dos envolvidos no processo, quer daqueles que poderão ser afetados pelos seus resultados, pela realidade e eficiência, pela imparcialidade e objetividade, e pela relevância dos resultados para os utilizadores.

Como vimos anteriormente, depois de efetuada a avaliação, é importante utilizá-la para a sua melhoria, identificando os pontos fortes do programa e corrigindo os pontos menos positivos, com ampla divulgação dos resultados e conclusões que permitam um procedimento sistemático de melhoria contínua (Pinto & Alvarez, 2016; Wall, 2014). Esta avaliação, sendo rigorosa e fiável, constituirá evidência científica, pois “a avaliação de programas educativos, em última análise, contribui para criar cultura educacional”. (Helen Simons, citada por Fernandes, 2011, p. 204)

2. MERGULHANDO NOS MÉTODOS

2.1. Contextualização do estudo

Este estudo pretendeu avaliar os resultados da aplicação do programa de Escolas Ubuntu, baseado no desenvolvimento de competências socioemocionais, no âmbito da cidadania, nas escolas TEIP da área metropolitana de Lisboa, escolas que servem comunidades mais frágeis, inseridas em zonas cujo tecido socioeconómico é mais debilitado, e cujos projetos educativos apontam para a inclusão escolar como meio de melhorar o comportamento e aproveitamento dos seus alunos.

Desta forma, procurámos estudar o Programa Escolas Ubuntu nos Agrupamentos Teip da Área Metropolitana de Lisboa, abrangendo escolas dos concelhos de Loures (1), Vila Franca de Xira (1), Sintra (4), Amadora (3), Oeiras (2), Almada (1), Seixal (2) e Lisboa (6).

2.2. Definição do problema e das questões de investigação

Para o presente estudo, definimos como objetivo principal explorar os resultados do projeto das Academias de Liderança Ubuntu no desenvolvimento das competências dos alunos que as frequentaram, consubstanciado, nomeadamente, na melhoria do comportamento e da participação.

Estabelecemos como objetivos específicos:

1. Caracterizar os docentes e não docentes envolvidos nas academias, em termos de idade, género, grupo de recrutamento, anos de serviço, etc.
2. Caracterizar as práticas e processos associados à participação na Academia Ubuntu.
3. Identificar e discutir efeitos da participação na Academia entre os alunos que a frequentaram.
4. Analisar o impacto da participação na ALU no comportamento e participação dos alunos.
5. Identificar os efeitos da ALU na comunidade.

Para atingir os objetivos estabelecidos, colocámos as seguintes questões de investigação:

- Quais as competências desenvolvidas na ALU entre os alunos que a frequentaram?
- Foram identificadas mudanças no relacionamento dos alunos entre si e com os demais alunos, professores e não docentes? Quais?
- Quais as principais mudanças, em termos de participação nas atividades, verificadas nos alunos?
- Que influência teve a frequência da ALU para formadores nos animadores?
- Existe relação entre as competências desenvolvidas na ALU e o comportamento posterior dos alunos?
- Existe relação entre a formação e as alterações verificadas?

2.3. Fundamentos metodológicos da investigação

Para alguns autores, é importante que os trabalhos de investigação “apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social” (André, 2001, p. 59). Esta relevância exige um cuidado extremo na escolha do objeto da investigação e na escolha e utilização da metodologia de investigação.

No problema equacionado é claro que pretendemos estudar a introdução de uma estratégia tendente a melhorar as competências individuais e relacionais com efeito no sucesso dos estudantes. Assim, estaremos perante um estudo de avaliação que Coutinho (2019) enquadra na categoria de estudos mistos ou pluri-metodológicos. Como refere Weiss (1975) citado em Coutinho (2019, p. 373), “[o] que distingue a investigação avaliativa não é o método ou a matéria de estudo mas o objetivo ou finalidade que a motivam: uma tomada de decisão”, enquadrando-se aqui o nosso plano, que pretende abordar problemas práticos e emitir eventuais juízos de mérito e valor, e não procura generalizações.

A nossa opção acaba por combinar a avaliação por objetivos (modelo de Tyler) com a avaliação múltipla, de modo a percebermos o impacto do projeto, quer no alcançar dos objetivos estabelecidos, quer na percepção e entendimentos dos seus intervenientes. A avaliação por objetivos (modelo de Tyler) é muito

prática e assume que o sucesso do programa tem como critérios as suas finalidades e objetivos, enquanto a avaliação múltipla assenta no entendimento dos múltiplos pontos de vista das pessoas que integram o programa de intervenção, utilizando sobretudo métodos qualitativos. Poderíamos ter optado, num estudo mais “puro” e focado nos resultados obtidos e no relacionamento entre estes e os processos utilizados, por um estudo experimental ou quasi-experimental, em que, recorrendo a dois grupos, um de controlo e outro de estudo, e utilizando métodos de recolha de dados essencialmente quantitativos, efetuaríamos a comparação entre ambos. Mas esse não é o objetivo da nossa investigação. Pretendemos, sim, avaliar quais os efeitos da frequência da Academia de Liderança Ubuntu nos alunos, fazendo-o passado algum tempo (dezoito meses a três anos). Assim, será realizada uma avaliação *ex-post* que incidirá sobre os impactos e nos aspetos que os influenciaram (Capucha, 2008), verificando, simultaneamente, se os objetivos foram alcançados e que mudanças ocorreram (Pinto & Alvarez, 2016).

Fitzpatrick (2011, p. 10) defende que uma investigação pede conclusões, explorando e estabelecendo relações de causalidade, enquanto uma avaliação leva a julgamentos, examinando e descrevendo algo, incluindo as relações de causalidade. Eis o que nos propusemos fazer, recorrendo a técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e tratamento de dados.

2.4. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Sabendo que “a avaliação é o principal instrumento de apoio à replicação e reprodução alargada das boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas” (Capucha, 2008, p.45), deveríamos recolher tanto dados descritivos (o que e como aconteceu) como dados avaliativos (porque aconteceu). Assim, o nosso estudo baseou-se, além da utilização de questionários, em entrevistas (individuais e a grupos focais) e análise de dados administrativos do programa.

A qualidade científica dos resultados e das conclusões dos estudos estão dependentes da qualidade da recolha de dados (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999, citados em Coutinho, 2019), cujos procedimentos de recolha devem ser escolhidos de acordo com os objetivos da investigação, de entre os seis tipos

elencados por Charles (1998), citado em Coutinho (2019): notação, descrição, análise, inquérito, testes e medição. Desta forma, optámos pelos procedimentos de inquérito, “que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Giglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995, citados em Coutinho, 2019, p. 107).

Assim, utilizámos dados provenientes dos seguintes métodos de recolha:

- 1 – Entrevista exploratória semiestruturada ao Diretor-Geral de Educação.
- 2 – Questionários da avaliação efetuada no final da academia de liderança.
- 3 – Questionários ao pessoal docente e não docente (animadores) que dinamizou as academias nas várias escolas do estudo.
- 4 – Grupo focal de alunos.
- 5 – Grupo focal de pais e encarregados de educação.

Utilizámos instrumentos de recolha de dados originais para os inquéritos, tendo submetido o questionário a pré-teste a nove sujeitos, e efetuado um pré-teste do guião do *focus group* a um encarregado de educação, que resultaram em alterações aos guiões construídos.

Por fim, e no que concerne às **questões éticas**, respeitámos o direito à privacidade ou à não participação, o direito de anonimato e confidencialidade, assim como o direito de os inquiridos/entrevistados exigirem a responsabilidade ética do investigador, como refere Tuckman (2000, pp. 20-21), com base no *Code of Ethics* da American Educational Research Association (AERA). Em todo o processo procurou-se o respeito pela dignidade e diversidade, não discriminando por qualquer meio, e solicitar o consentimento informado a todos os participantes, ou aos encarregados de educação dos alunos menores de idade. As entrevistas em grupo focal, após transcritas, foram enviadas aos entrevistados para validação e eventual correção.

2.5. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi efetuada em quinze Agrupamentos de Escolas da área Metropolitana de Lisboa inseridos no Programa TEIP e que implementaram, nos anos letivos 2019/20 e 2020/21, a Academia de Líderes Ubuntu, num total de 137 animadores e 536 alunos envolvidos.

Foi efetuada uma entrevista exploratória ao Diretor-Geral de Educação (José Vítor Pedroso), de modo a enquadrar a adoção do projeto pelo Ministério da Educação (ME) e foi solicitado ao universo de animadores (professores, técnicos e assistentes operacionais) que dinamizaram as academias, após frequência de formação para o efeito, que respondessem a um inquérito por questionário *online*.

O facto de se tratar de um estudo ex-post, que visa refletir sobre um processo já terminado, implicaria o acesso a alunos que terão já deixado a escola onde frequentaram a Academia de Líderes Ubuntu (Academia), tornando difícil assegurar a existência de contactos suficientes. Deste modo, e atendendo a que todos eles preencheram um questionário após a participação na Academia, e confirmada a viabilidade da cedência dos resultados, efetuámos uma análise dos mesmos, que foi utilizada na realização de uma sessão de *focus group* com alguns destes alunos.

Sendo a perceção dos pais de grande relevância para o presente estudo, foram também auscultados através da realização de uma sessão em *focus group*.

2.6. Métodos usados para o tratamento e análise de dados

Os dados resultantes da aplicação das várias técnicas – qualitativas e quantitativas foram cruzados de modo a assegurar a triangulação da informação (Álvares, 2021), de informações de diversas fontes e as perceções de diferentes atores.

Foi efetuada uma análise estatística dos resultados dos questionários e utilizámos a análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, citado em Moreira, 2021), designa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, aos dados recolhidos nos grupos focais. Esta análise de conteúdo foi feita com base numa análise temática categorial, na qual incluímos uma análise da avaliação (Quivy & Campenhoudt, 1995), motivada pela constante formulação de juízos pelos entrevistados.

Na figura seguinte, podemos ver o diagrama conceptual da nossa investigação.

Figura 2.1

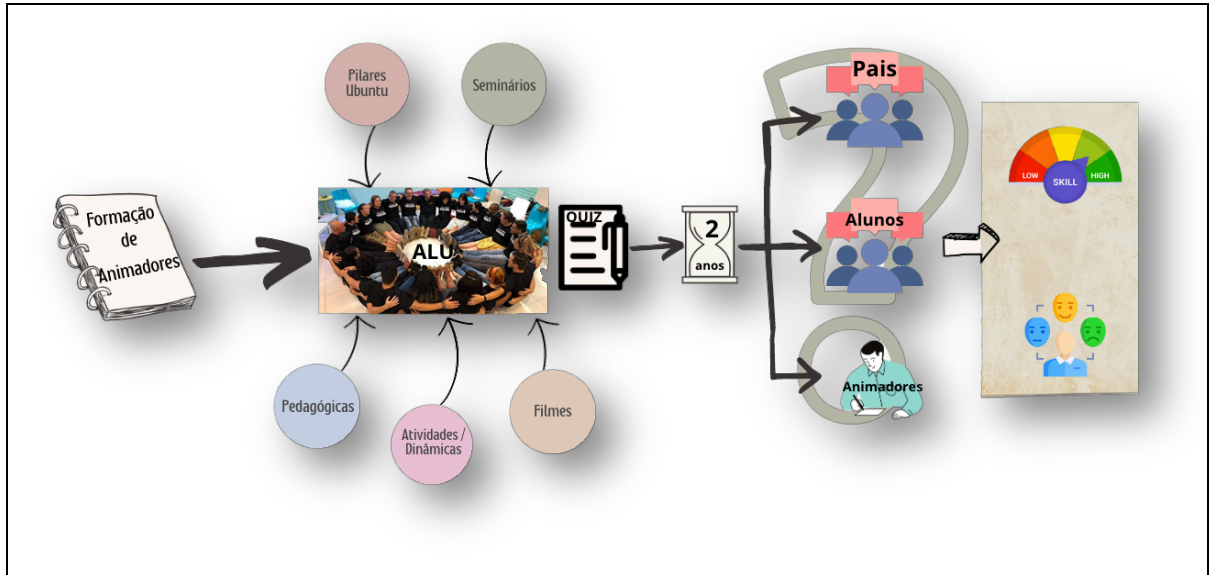


Diagrama conceitual do campo e metodologia do estudo.

3. REVELANDO AS DESCOBERTAS

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com as três dimensões ou categorias principais da investigação, que são as **competências socioemocionais desenvolvidas**, as **estratégias pedagógicas** e as **mudanças verificadas**.

À divisão em categorias e subcategorias efetuada inicialmente, em que foram considerados os cinco grupos de competências socioemocionais (CASEL, 2022), os métodos (pilares e seminários Ubuntu) em que se baseia a Academia de Líderes Ubuntu (ALU) e as mudanças percecionadas, houve que adicionar novas subcategorias que emergiram dos dados.²

Assim, as figuras 3.1, 3.2 e 3.3 representam os mapas de categorias e subcategorias definidos para a análise.

Figura 3.1

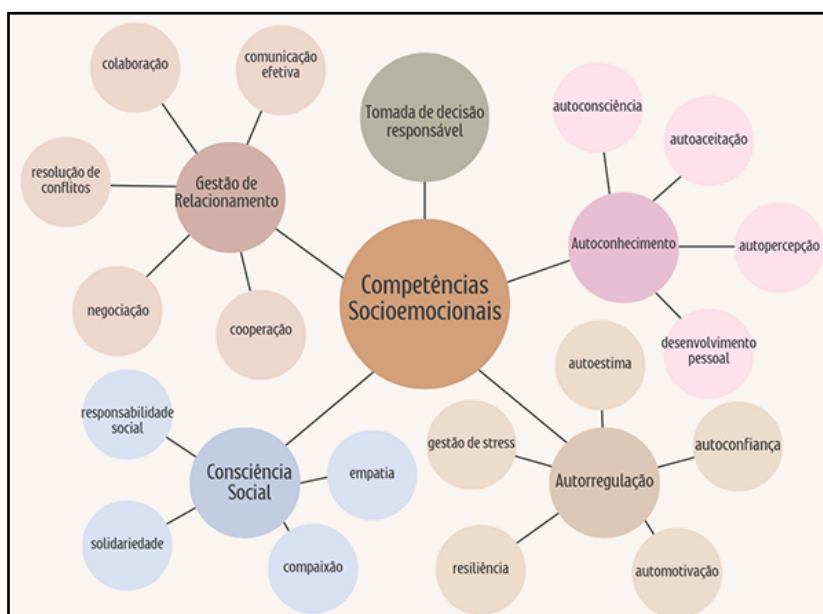


Diagrama da categoria de Competências Socioemocionais

² Na identificação de categorias e subcategorias aparecerá entre parêntesis o número de vezes que cada uma foi referida, complementada com os dados estatísticos obtidos dos questionários. Nas citações, aparecerá entre parêntesis a identificação do participante no estudo que a referiu, através de uma letra e de um número, (Ln), em que L será A, para aluno entrevistado, P, para progenitor entrevistado, Q, para resposta aos questionários do final da formação, e F para animador.

Figura 3.2

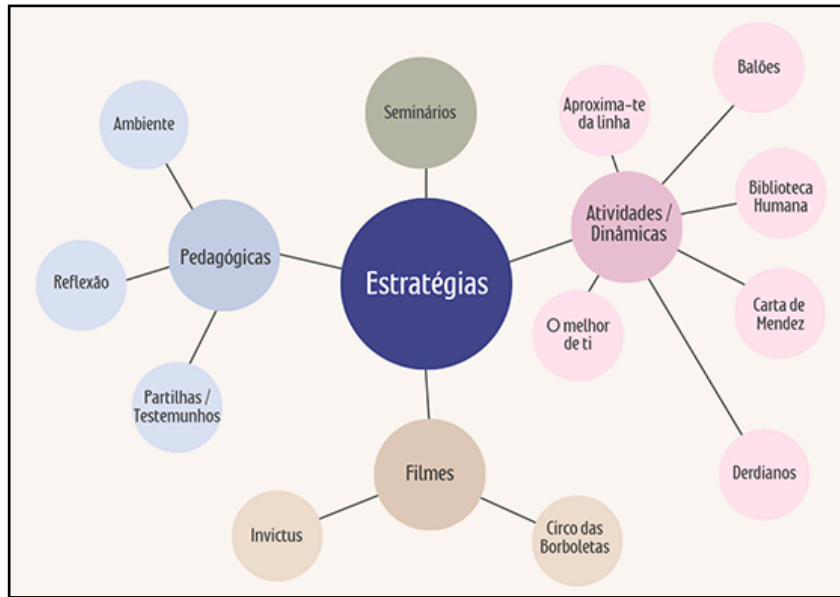


Diagrama da categoria de Estratégias

Figura 3.3

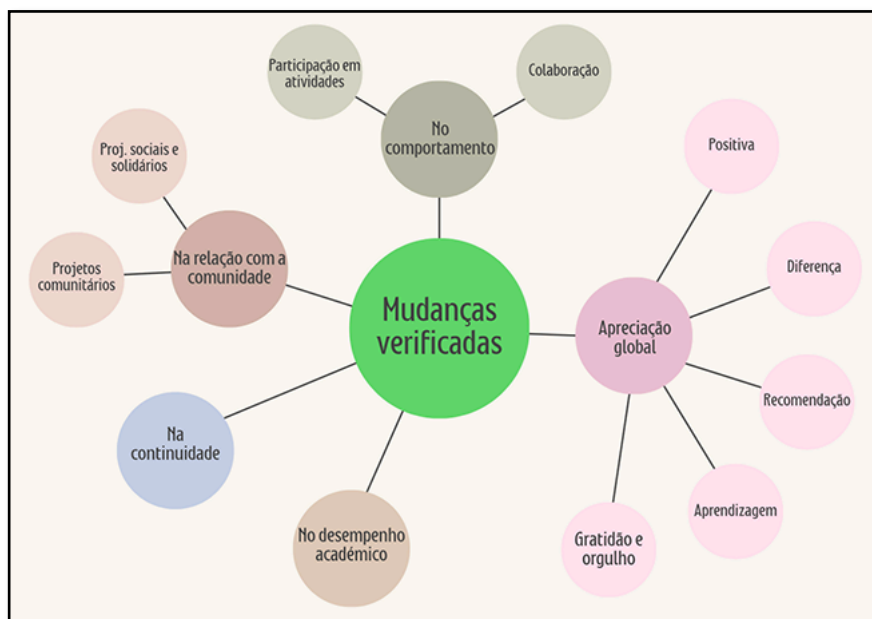


Diagrama da categoria de Mudanças verificadas

3.1. Enquadramento

3.1.1. Questionários aplicados aos alunos no início e final da ALU (fonte secundária)

Os quinze Agrupamentos de Escolas alvo deste estudo implementaram 27 Academias de Liderança Ubuntu nos anos letivos 2019/20 e 2020/21, envolvendo um total de 137 animadores e 536 alunos.

Aos alunos foi solicitado que respondessem a um questionário e foi comparada a situação antes e após a frequência da ALU.

Não tivemos acesso a dados descritivos da amostra, sabendo apenas que correspondem a 536 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

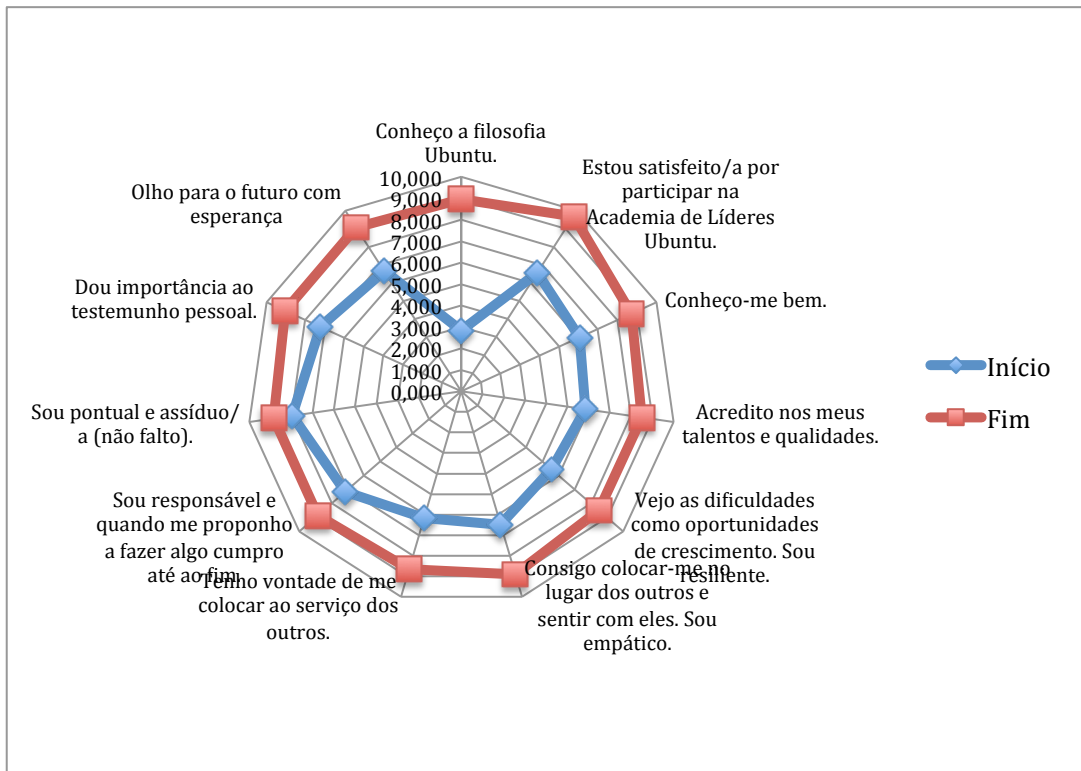
As médias dos resultados obtidos encontram-se representadas na tabela 3.1 e no gráfico 3.1, onde podemos verificar a progressão existente nos vários domínios abrangidos.

Tabela 3.1

Avaliação do impacto da ALU

Questionários aos alunos	Média	
	Início	Fim
Avaliação do Impacto da ALU		
Conheço a filosofia Ubuntu.	2,8	9,0
Estou satisfeito/a por participar na Academia de Líderes Ubuntu.	6,6	9,7
Conheço-me bem.	6,1	8,7
Acredito nos meus talentos e qualidades.	5,9	8,5
Vejo as dificuldades como oportunidades de crescimento. Sou resiliente.	5,6	8,5
Consigo colocar-me no lugar dos outros e sentir com eles. Sou empático.	6,5	8,9
Tenho vontade de me colocar ao serviço dos outros.	6,2	8,6
Sou responsável e quando me proponho a fazer algo cumpro até ao fim.	7,2	8,8
Sou pontual e assíduo/a (não falto).	8,0	8,8
Dou importância ao testemunho pessoal.	7,2	9,0
Olho para o futuro com esperança	6,7	9,1

Gráfico 3.1



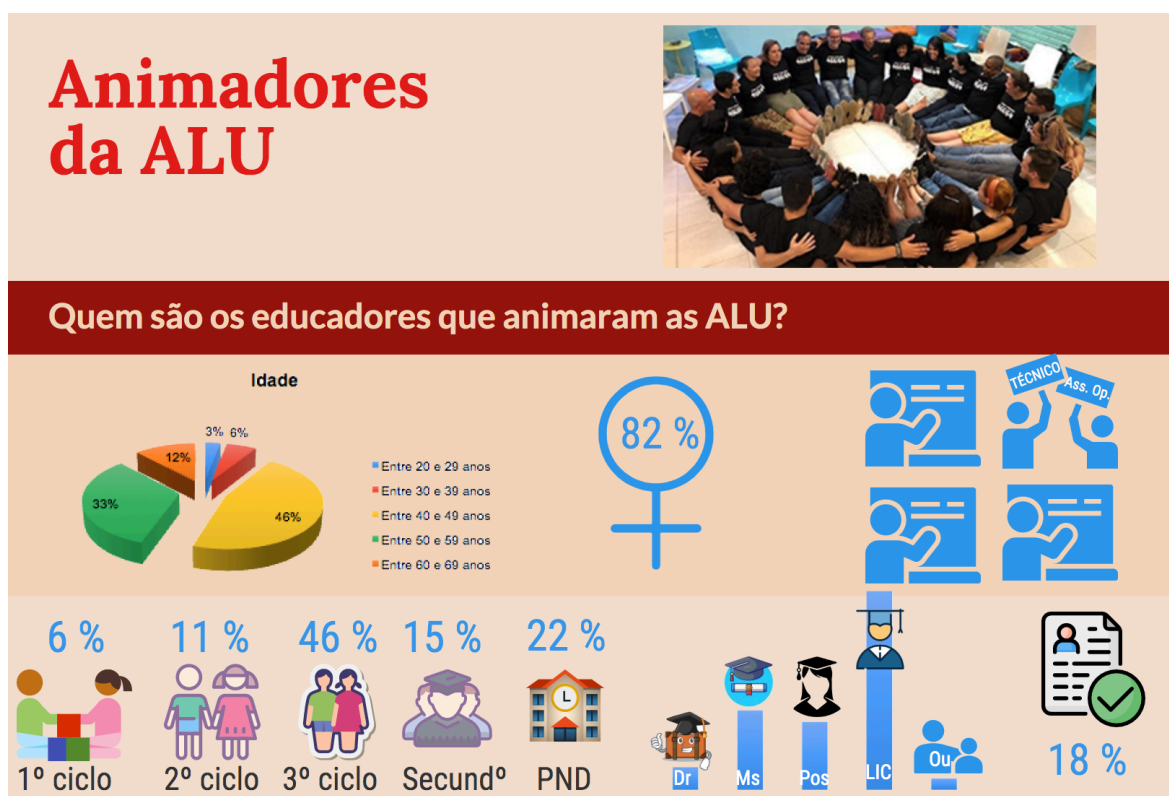
Avaliação do impacto da ALU

A categoria que mais cresceu foi a relativa ao conhecimento da filosofia Ubuntu, apesar de, em valor médio absoluto, ter sido a satisfação em participar na ALU a categoria com maior pontuação (9,7). Mas o maior crescimento nas respostas que apontam para as dimensões trabalhadas durante a ALU verificou-se na resposta à afirmação “vejo as dificuldades como oportunidades de crescimento”, relativa ao pilar da resiliência, que foi também a que obteve menor valor absoluto final (8,5). Verificámos ainda um crescimento significativo nas respostas relativas aos pilares do autoconhecimento (“conheço-me bem”), da autoconfiança (“acredito nos meus talentos e qualidades”), do serviço (“tenho vontade de me colocar ao serviço dos outros”) e da empatia (“consigo colocar-me no lugar dos outros”), com diferenças superiores a 2,4, aparecendo com menor crescimento a assiduidade e pontualidade e a responsabilidade. Também o crescimento de 2,4 no modo como encaram o futuro se destaca, atingindo um valor absoluto de 9,1.

3.1.2. Questionários aplicados aos animadores da ALU

Responderam ao questionário 67 dos 137 (49 %) educadores (professores, técnicos superiores e assistentes operacionais) que frequentaram a formação para animadores Ubuntu e dinamizaram, pelo menos, uma das Academias. A figura 3.4 representa a caracterização da amostra, verificando-se que, dos que responderam, 82% são do sexo feminino e 25% não são professores, distribuindo-se os professores pelos diversos grupos de recrutamento, sem predominância clara de qualquer grupo. Coerente com esta presença mais significativa de docentes, na maioria das situações os inquiridos possuíam formação superior, ao nível da licenciatura (52%) ou do mestrado. A maioria dos animadores tem entre 40 e 59 anos (79 %), sendo o escalão dos 40 aos 49 anos o mais representado (46 %),

Figura 3.4

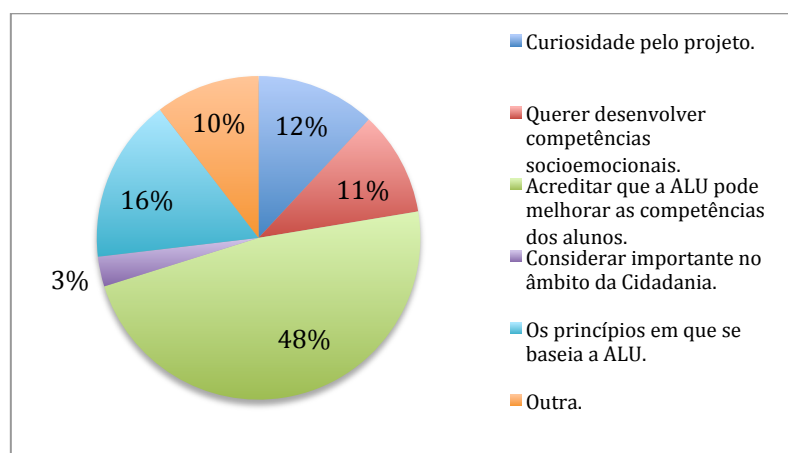


Caracterização dos Animadores que participaram no estudo.

A grande maioria (82 %) dos inquiridos possui vínculo à administração pública, apenas 18% em situação de contratados, distribuindo-se uniformemente o tempo de serviço prestado no Agrupamento atual. Assim parece identificar-se uma tendência para os AE mobilizarem para a participação nas Academias o seu pessoal com vínculo mais permanente, o que pode indicar uma estratégia de promoção da sustentabilidade dos efeitos previstos da participação. Verifica-se ainda que 61% dos professores exercem funções no 3º ciclo e no ensino secundário.

Questionados quanto aos motivos de participação nas Academias, 48 % dos inquiridos responderam ter-se envolvido no projeto Ubuntu por acreditarem que a ALU pode melhorar as competências dos alunos. Parece verificar-se também um compromisso relevante face aos princípios Ubuntu (16%) e à relevância destes no âmbito da cidadania.

Gráfico 3.2



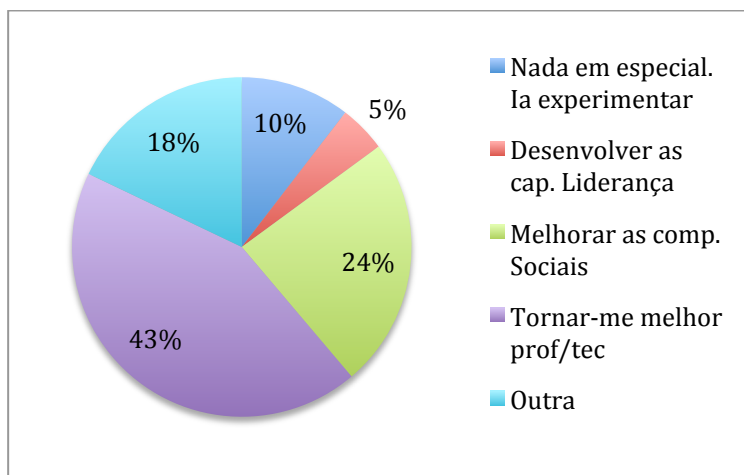
Motivos que levaram os Animadores a frequentar a ALU

3.1.3. E o que disseram os Animadores?

Fomos ainda tentar saber quais as expectativas dos educadores relativamente à frequência da formação para animadores da ALU e quais os efeitos da mesma em si próprios.

Assim, 43% resolveram frequentar a formação para se tornar melhor professor ou técnico, enquanto 24% o fez para melhorar as suas competências socioemocionais.

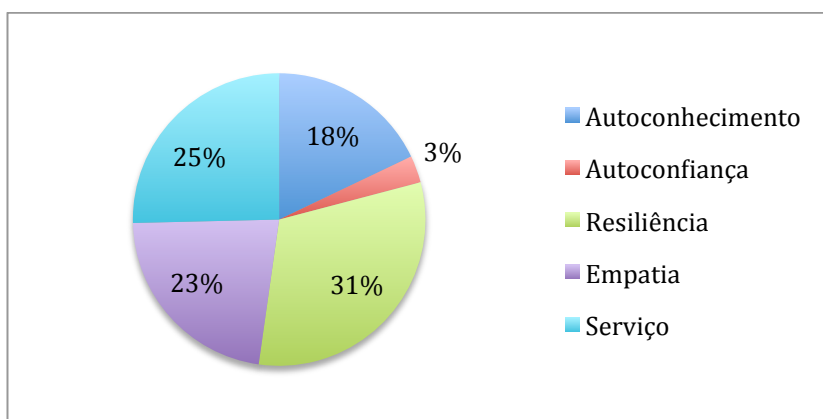
Gráfico 3.3



Expectativas dos Animadores em relação à ALU

Quanto aos aspetos da metodologia Ubuntu que mais os afetou, referiram nos pilares Ubuntu a resiliência, com 31%, o serviço, com 25%, a empatia, com 23% e o autoconhecimento, com 18%.

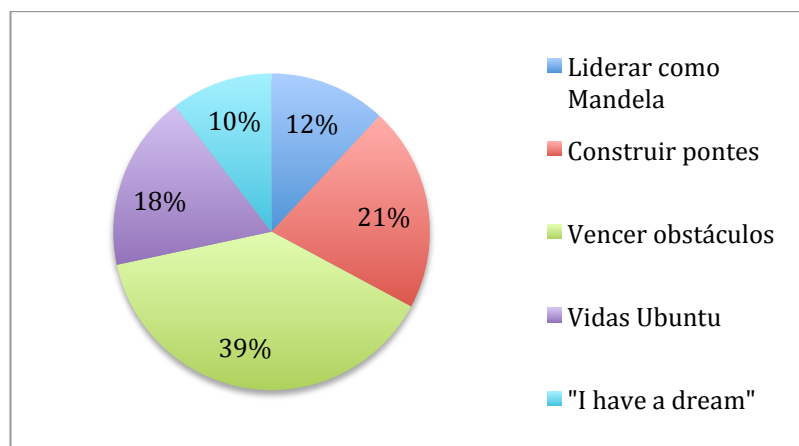
Gráfico 3.4



Pilar que mais afetou os Animadores durante a ALU

Nos seminários, o que mais influência teve nos animadores foi o “Vencer Obstáculos”, com 39%, seguido de “Construir Pontes”, com 21%, e “Vidas Ubuntu”, com 18%.

Gráfico 3.5



Tema/seminário que mais influenciou os Animadores

Quanto às dinâmicas que mais os afetou positivamente, destacaram o “aproxima-te da linha” (27,7%) e a “biblioteca humana” (26,2%)³.

Ao analisar a experiência, os animadores classificaram a experiência da frequência da ALU como “crescimento”, “enriquecedora” e “inspiração”, e ainda “emoção”, “espetacular”, “gratificante”, “imersão”, “maravilhosa”, “transformação” e descoberta”

3.1.4. Grupo focal a pais de alunos participantes nas Academias

Desenhada para ser efetuada a 7 (sete) pais de alunos que frequentaram a Academia de Líderes Ubuntu em 2019/20 ou 2020/21 num dos Agrupamentos de Escolas objeto do estudo convidados aleatoriamente, compareceram apenas 5 (cinco) – mães – à sessão. As participantes no grupo focal apresentaram-se envolvidas na educação dos filhos e atentas ao seu bem-estar e também familiarizadas com a ALU.

³ Dinâmicas de partilha, constituindo a primeira na concordância com determinadas afirmações e a segunda de partilha da história de vida em pequeno grupo

Procurámos perceber quais eram as expectativas das mães ao autorizarem a participação dos filhos na ALU e qual a sua perceção sobre o impacto da mesma, se houve mudanças ou alterações nos jovens. Tentámos identificar quais as alterações do comportamento, se as mesmas foram pontuais ou se perduram e o que é que, no seu entender, provocou essas alterações.

Algumas das mães mostraram alguma inibição no início, pois não se conheciam, mas foram-se sentindo mais à-vontade à medida que a conversa prosseguia, acabando a partilhar as experiências e alterações verificadas nos filhos, transparecendo o orgulho no percurso por eles efetuado.

Num grupo heterogéneo, foi patente a unanimidade na apreciação positiva ao programa da ALU, tendo a conversa sido fértil em narrativas exemplificativas das mudanças verificadas.

Após a transcrição do grupo focal, foi a mesma validada pelas intervenientes.

3.1.5. Grupo focal a alunos participantes nas Academias

Também escolhidos aleatoriamente, compareceram dois alunos e quatro alunas, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, e que frequentaram a Academia de Líderes Ubuntu em 2019 (2), 2020 (2) e já em 2021(2).

Procurámos entender o que esperavam quando resolveram frequentar a ALU, e se essas expectativas tinham sido, ou não, goradas. Tentámos identificar quais os momentos que, para eles, foram mais marcantes durante a ALU, e se tinham tido consequências. Desafiámo-los a, passado este tempo da frequência da ALU, partilhar as principais mudanças que a mesma provocou e quais as maiores alterações no seu comportamento e atitude. Por fim, questionámos sobre as causas dessas mudanças, tendo em conta as estratégias utilizadas na ALU, nomeadamente os pilares Ubuntu e as atividades ou dinâmicas

A participação dos alunos foi entusiástica, tendo-se estabelecido rapidamente um clima de conversa bastante agradável. Aliado à unanimidade da apreciação positiva da ALU, denotaram uma gratidão por lhes ter sido disponibilizada a frequência da mesma. Constatámos a satisfação de cinco participantes por terem partilhado a ALU com colegas que não conheciam, de

outras turmas, ao invés da restante aluna, que frequentou a ALU integrada na sua turma.

Também esta entrevista foi, posteriormente, validada pelos intervenientes.

3.2. Análise dos resultados

3.2.1. Dimensão de Competências Socioemocionais desenvolvidas

Nesta categoria, procurámos identificar a existência de desenvolvimento de competências socioemocionais e, dentre estas, as que tiveram uma maior relevância. Das entrevistas efetuadas a pais e alunos, foram identificadas cinco subcategorias correspondentes aos cinco grupos de competências socioemocionais da CASEL: autoconhecimento (47), autorregulação (59), consciência social (139), gestão de relacionamento (83) e tomada de decisão responsável (10).

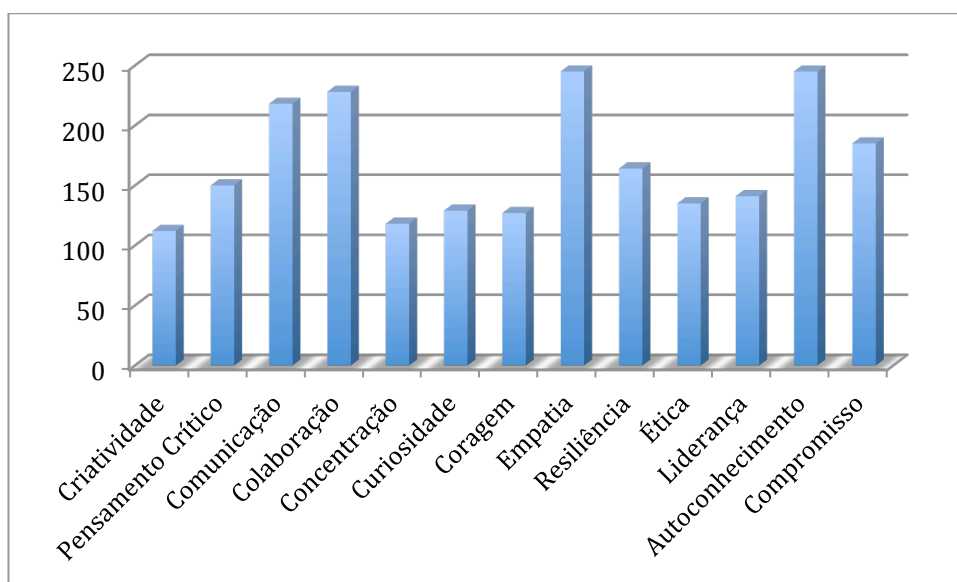
No que se refere ao **autoconhecimento** (47), emerge a autoconsciência (28), com os participantes a identificarem mudanças no autoconceito: “eu não era uma pessoa, assim, muito positiva e muito boa para comigo própria” (A3) e, da autoaceitação (10), na visão de uma mãe: “começou a aceitar-se melhor” (P5) - e da busca por desenvolvimento pessoal (8): “levou-a também muito a ler, que não era uma coisa que ela fazia” (P3). Na **autorregulação** (64), foi principalmente a autoconfiança (39) que se salientou: “Eu não tinha muita confiança em mim e acho que isso ajudou-me bastante nesse aspecto” (A2) ou “Melhorei muito a minha autoconfiança. Conheci experiências parecidas com a minha e ajudou-me imenso.” (Q8), acompanhada pela resiliência (19): “agora não descansa enquanto não consegue” (P4) ou “desistia facilmente das coisas e hoje em dia sou mais batalhador” (A1), e pela autoestima (18): “autoestima muito em baixo e, portanto, foi um pilar que ela também desenvolveu bastante” (P5).

A **consciência social** (139) foi a competência mais vezes referida pelos participantes, com a empatia (64): “tentei sempre colocar-me mais no lugar das outras pessoas” (A5) ou “comecei a ter mais empatia para com os outros em muitas situações” (A1), e a responsabilidade social (51): “fomos à rua e ele ia apanhar os papéis que estavam no chão” (P1), a destacarem-se. Na **gestão de relacionamento** (83), a comunicação efetiva (43) foi, para os entrevistados, a

competência mais desenvolvida: “melhorou bastante a minha capacidade de comunicar com as pessoas” (A3), e a **tomada de decisão responsável** (10) foi a menos referida: “ficou mais responsável, mais consciencioso com os outros” (P1).

Quanto aos animadores, 3 deles referiram não terem notado qualquer mudança nos alunos durante a frequência da ALU. Os restantes referiram o autoconhecimento (73%) e a empatia (73%), seguidas da colaboração (68%) e da comunicação (65%), como as competências que consideram mais se terem desenvolvido nos alunos que frequentaram a ALU.

Gráfico 3.6



Competências mais desenvolvidas nos alunos

Estes resultados confirmam os obtidos logo após a frequência da ALU, em que a empatia (8,9): “Conseguo colocar-me no lugar dos outros e sentir com eles. Sou empático.” (Q6) e o autoconhecimento (8,7): “Adorei ter percebido que não me conhecia como eu achava que conhecia” (Q22) surgiram como as competências mais desenvolvidas.

3.2.2. Dimensão de Estratégias

Das entrevistas em grupo focal, emergiram quatro grupos de estratégias: pedagógicas (74), atividades/dinâmicas (26) e filmes (7).

No que se refere às estratégias **pedagógicas** (74), que consistem nas metodologias e abordagens utilizada⁴ para atingir os objetivos da ALU, emergiram o ambiente (19), entendido como o espaço físico e social onde decorreu a formação, que foi muito valorizado por pais : “a primeira coisa em que eu reparei foi a camaradagem” (P4), alunos: “acho que se criou uma amizade com as pessoas que fizeram, que estiveram connosco naquela semana” (A4) e animadores: 91% - 5,46 em 6. A reflexão (13) foi um exercício destacado pelos alunos: “fiz-me refletir bastante, porque muitas vezes nós temos mais facilidade em apontar os nossos defeitos do que as nossas qualidades” (A2) e as partilhas ou testemunhos (42), impressionaram bastante os participantes, como referem pais: “um dia de uma partilha qualquer, em que tocou ali muito a cada um deles” (P4), alunos: “os testemunhos, porque foi estranho, mas ao mesmo tempo bom” (A4), “tivemos de partilhar coisas que talvez não era tão à vontade, porque nós não conhecíamos as pessoas” (A5), “Gostei muito dos testemunhos porque ouvi como era a vida das pessoas” (Q1). Também os animadores valorizaram esta estratégia: 77% - 4,62 em 6.

Entre as **atividades ou dinâmicas** (26), foram identificadas o “aproxima-te da linha” (5), dinâmica em que é solicitado aos participantes que se aproximem de uma linha se se identificarem com as frases ditas, os balões (7), que trabalha a empatia, e consiste em proteger o seu balão (identificado como o seu sonho) enquanto procuram rebentar os dos colegas, a biblioteca humana (4), que consiste na partilha das histórias pessoais em pequeno grupo, a carta de Mendez (2), dinâmica de reflexão e escrita de uma carta para si próprio, os Derdianos (4), onde se trabalham as competências de comunicação, e o melhor de ti (4), atividade relacional, onde se procura identificar o melhor da cada participante. As dinâmicas (85% - 5,1 em 6) foram também destacadas pelos animadores como bastante importantes para as mudanças verificadas.

Por fim, os **filmes** (7), onde identificaram o filme “Invictus” (7)⁵, como muito significativo: (“gostei quando apresentaram um filme sobre o racismo” (A1),

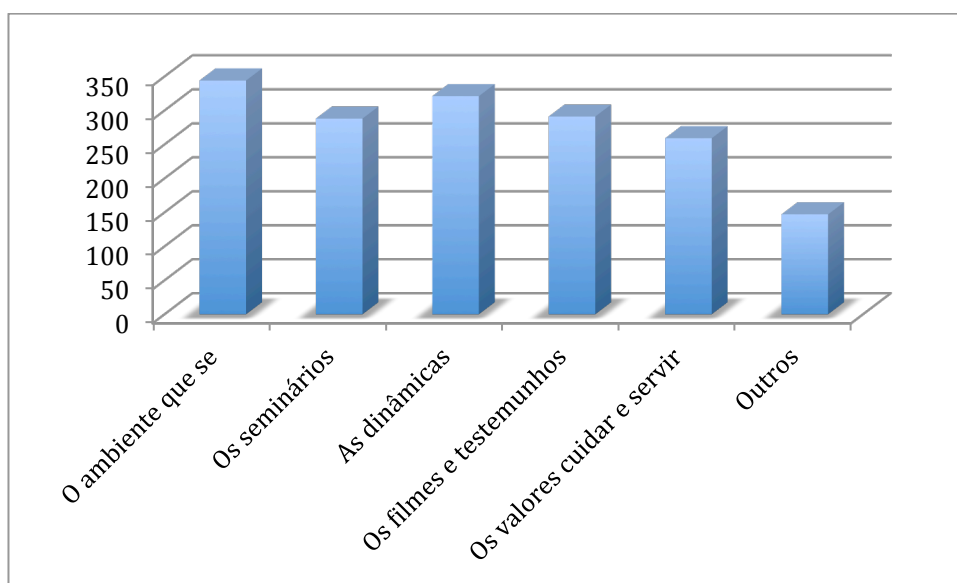
⁴ A metodologia experiencial, as dinâmicas e atividades, os cinco pilares do Ubuntu, ou os seminários, são algumas das estratégias utilizadas.

⁵ Filme de 2009, que ilustra como Nelson Mandela utilizou o Campeonato do Mundo de *Rugby* realizado na África do Sul para unir o país.

“quando havia pessoas brancas no autocarro, as pessoas negras tinham de deixar o lugar a elas” (A2) e “isso fez um impacto na minha vida” (A2). Outro filme destacado foi o “Páginas da Liberdade” (5)⁶.

Na figura 3.7 podemos ver os fatores que mais influenciaram os alunos na mudança, de acordo com a opinião dos animadores.

Gráfico 3.7



Principais fatores causadores de mudança nos participantes da ALU

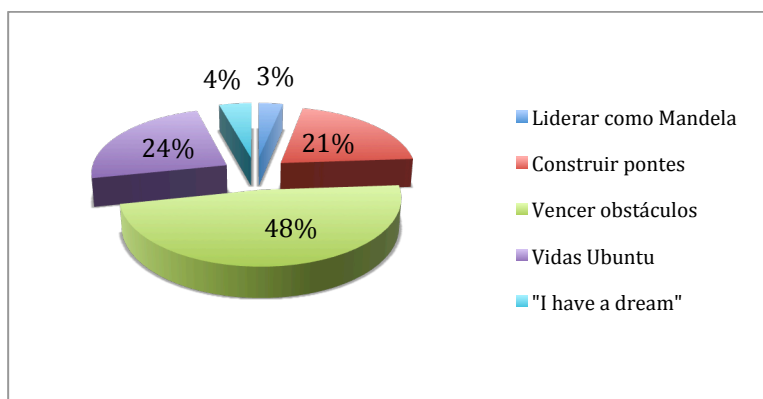
Apesar de alguma variação da importância relativa dada às várias subcategorias, há uma concordância entre os animadores, os pais e os alunos nos fatores estratégicos considerados. No entanto, é de salientar o relevo dado pelos animadores aos seminários (76 %), que são um conjunto de recursos e estratégias pedagógicas agrupadas sob um tema correspondente a cada dia da ALU, ao contrário de pais e alunos, que não lhes atribuíram destaque.

Nestes, destacam-se os seminários “Vencer Obstáculos” (46 %), que corresponde ao terceiro dia e que trabalha os obstáculos e a forma como se ultrapassam, seguido de “Vidas Ubuntu” (23 %), onde se partilham histórias de

⁶ Filme de 2007 que conta a história verídica de uma professora de Inglês que, ao dar voz aos seus alunos de um bairro problemático, consegue que a escola faça a diferença.

vida, e de “Construir Pontes” (21 %), no segundo dia, onde se trabalham os relacionamentos e a empatia, como podemos observar no Gráfico 3.8.

Gráfico 3.8



Seminários com maior impacto nos alunos que frequentaram a ALU

3.2.3. Dimensão de Mudanças Verificadas

Do objeto do estudo emergiam naturalmente as mudanças comportamentais e as sociais. No entanto, na análise das entrevistas em grupo focal surgiram como subcategorias as mudanças verificadas no **comportamento**⁷ (37) e as mudanças verificadas na **relação com a comunidade** (10), sendo o aumento da participação em projetos sociais e solidários (7) referido por pais e alunos⁸, bem como o aumento da participação em projetos comunitários (3). A **continuidade** (34), entendida como a capacidade de persistência dos efeitos percebidos na ALU, foi identificada por pais: “A mudança foi logo a seguir, mas perdura” (P1), “já passou bastante tempo e continua” (P2), “vai levar para a vida” (P4), ou “apanhou este projeto no nono ano, se tivesse apanhado logo no

⁷ aumento da participação nas atividades (10): “a nível de participação nas aulas e tudo, ganhou muita confiança para o fazer” (P4) e “todas as atividades que nós fizemos no Ubuntu mais tarde foi mais para os outros e não para nós” (A5) - referido também por 79% dos animadores- e maior colaboração com colegas e professores (27): “até a nível da escola ou que depois também com o relacionamento em casa com a irmã, com os amigos também melhorou efetivamente muito” (P3), confirmado por 82,2% dos animadores;

⁸ “aplicou-se bastante nisso, ajudar os outros, a fazer muito mais voluntariado” (P2), e (“comecei a fazer muito voluntariado e a ajudar mais, a ajudar outras pessoas” (A4),

sétimo e se tivesse havido esta continuidade durante estes anos todos, teria sido então excelente” (P5). Também os alunos apontaram efeitos persistentes: “agora tento ser uma pessoa melhor, nesse contexto” (A5), “o que me fez foi mesmo mudar a minha maneira de pensar e reagir às coisas com mais calma, ter mais ponderação” (A1), “agora, na minha escola nova, dou-me com muito mais gente” (A3). O **desempenho acadêmico** (4) foi identificado como dimensão de mudança por pais: “a nível do desempenho académico, acho que também influenciou” (P3) e alunos: “fez mudar no geral, tanto seja em desempenhos da escola” (A1).

Este quadro bastante positivo é evidente na **apreciação global** (78), manifestada espontaneamente por todos os participantes nas entrevistas e na esmagadora maioria das respostas aos questionários, quer dos alunos após a ALU, quer dos animadores, por ocasião do presente estudo. Esta dimensão foi subdividida em apreciação positiva (34),⁹ em diferença significativa (17),¹⁰ ou em recomendação (17), em que pais e alunos, mas principalmente os progenitores, recomendaram a frequência da ALU (“é uma mais-valia e todos os alunos deveriam ter oportunidade de frequentar esta academia” (P1 e P3); “um projeto que deve continuar, que deve de alargar a todos, sem dúvida” (P5); “é uma nova experiência que toda a gente tem o direito de passar e que deve passar” (A2), ou “é um projeto super interessante para as pessoas que... são assim, têm assim problemas em casa e fora de casa, por exemplo, na escola e na rua.” (A6). A aprendizagem (5) é mencionada apenas pelos alunos (“foi um aprendizado” (A1)), tal como a gratidão e orgulho (5) (“ficámos bastante orgulhosos do nosso trabalho” (A5), “no fim da participação foi mais orgulho” (A4) ou “senti-me grata por tudo” (A2).

Nesta dimensão verificámos que, também nos questionários após a ALU, vários alunos referiram a qualidade da formação: (“Foi uma experiência magnífica, acho que consegui refletir sobre os meus erros, aprender mais sobre mim e me conhecer melhor” (Q22), “O Ubuntu foi fantástico, evoluí como pessoa

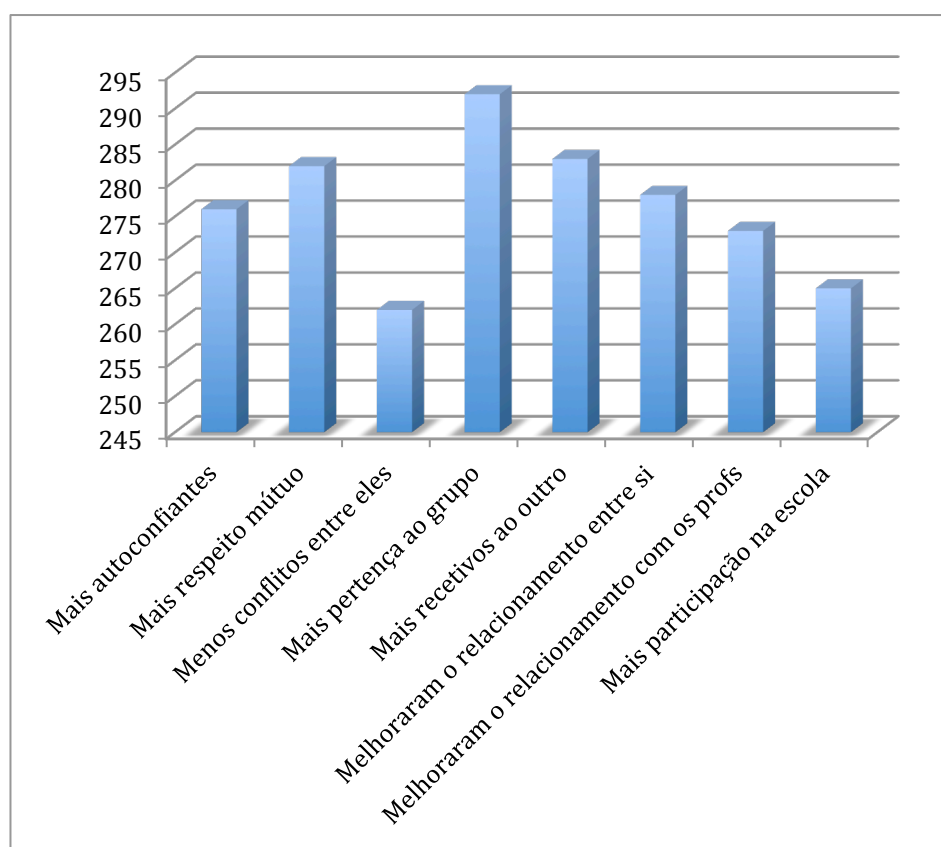
⁹ considerando a formação e o resultado, quer por pais: “bastante positivo” (P2), ou “isto é mesmo excelente” (P5), quer pelos alunos: “foi uma semana bastante enriquecedora” (A2), ou “a semana Ubuntu foi muito bom” (A3)

¹⁰ salientada por pais: “acho que fez toda a diferença. Tanto é que durante esse ano letivo, em que ele frequentou a Academia, culminou nesse ano a receber um prémio de mérito. Aliás, dois.” P(4) e alunos: “acho que melhorei bastante em relação ao que era antes” (A6),

e aprendi bastante” (Q13). Resumindo essa apreciação: “Acho que esta semana devia ser incluída no plano educacional de todas as escolas e na primeira semana de cada ano letivo todas as turmas deviam fazer a semana Ubuntu” (Q12).

Apesar de quatro dos Animadores referirem que, no decorrer da ALU, não observaram alterações significativas no comportamento dos alunos, os restantes consideraram ter havido, tendo identificado as alterações representadas no gráfico 3.9.

Gráfico 3.9



Alterações mais frequentes nos alunos após a frequência da ALU

Para estes, as maiores alterações verificaram-se no sentimento de pertença ao grupo, tendo ficado mais receptivos ao outro e com um aumento significativo do respeito mútuo. Onde as alterações foram menos relevantes, para os animadores, foi na participação na escola e na diminuição de conflitos entre os alunos.

3.3. Discussão dos Resultados

O objetivo geral do estudo consistia na exploração dos resultados da frequência da Academia de Líderes Ubuntu no desenvolvimento das competências dos alunos, consubstanciado nas alterações de comportamento e participação. Neste, procurámos identificar se ocorreu desenvolvimento de competências e quais as mais significativas, bem como as mudanças verificadas e quais as estratégias utilizadas que mais concorreram para isso. Quisemos confirmar que a participação na Academia de Líderes Ubuntu constitui um processo de mudança (Alarcão & Gonçalves, 2020), identificando as mudanças e o modo como é percebida a metodologia pelos intervenientes.

Na figura 3.5 encontram-se representados os resultados obtidos, destacando-se a apreciação global efetuada pelos participantes na dimensão das mudanças verificadas.

Figura 3.5

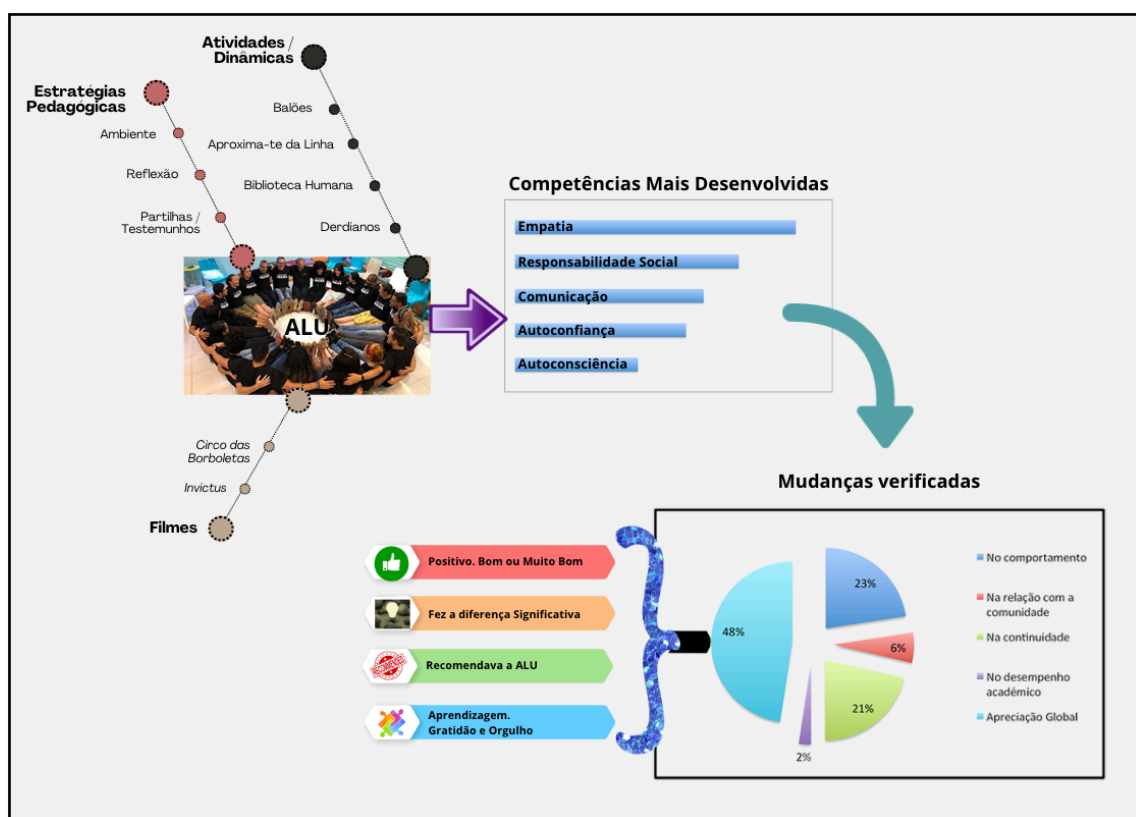


Diagrama dos resultados obtidos no estudo

A análise dos questionários respondidos pelos alunos participantes na ALU logo após a frequência da mesma já deixava perceber a existência de alterações no modo como os participantes se vêem e se relacionam consigo próprios e na forma como encaram os acontecimentos e a realidade, já identificados em Marques (2022), bem como, e principalmente, no relacionamento com o outro, base da filosofia Ubuntu (Alarcão e Gonçalves, 2020) expressa na expressão “eu sou porque tu és”. O presente estudo vem confirmar que as mudanças percebidas se mantêm 2 ou 3 anos após a frequência da ALU, pelo que as mesmas não se podem dever apenas a uma metodologia bem desenhada, com estratégias claras e intencionais, com uma consistência que se foi consolidando ao longo dos anos (Alarcão e Gonçalves, 2020), mas também ao modo como o participante se envolve no processo de formação, que faz com que o método baseado no ciclo de aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2023), que atribui significado à experiência por si vivida através de um processo reflexivo, produza alterações.

Relativamente à primeira questão de investigação, “quais as competências desenvolvidas nos alunos pela frequência da ALU?”, os resultados permitem verificar uma concordância existente na identificação das competências mais desenvolvidas por parte dos diferentes participantes do estudo, com a particularidade de os pais identificarem a responsabilidade social como a competência mais desenvolvida. Estes resultados indiciam transformações relacionais nos alunos, confirmando os resultados obtidos por Alarcão (2023) de que as competências socioemocionais podem ser ensinadas e desenvolvidas, como defende Goleman (2009), e como concluem Gonçalves e Santos (2023, p. 99). Estes últimos propõem a “incorporação – em currículos e programas (também de educação não formal) – dos conhecimentos e competências necessárias, como a dimensão social, emocional e relacional”, com base no que consideram a qualidade e pertinência das Academias de Liderança Ubuntu para a aprendizagem das competências socioemocionais.

O desenvolvimento das competências identificado é ligado, de acordo com os envolvidos, à alteração de comportamentos e atitudes dos alunos, quer numa

maior consciência social e atenção ao outro, quer na interiorização de uma atitude diferente perante a vida, evidenciando a relevância deste programa para jovens com “trajetórias de vida marcadas pelo insucesso e abandono escolares, e, não raras vezes, de desvio em relação às mais elementares normas sociais” (Marques e Caires, 2023, p.138). Esta constatação permite uma aproximação à nossa quinta questão, de estabelecimento de relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e a alteração positiva dos comportamentos dos alunos participantes na ALU. Os dados parecem indicar a existência, como defendido por Lopes e Toyota (2016), de relação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e o comportamento dos alunos, ajudando-os a lidar melhor com as situações stressantes, na perspetiva de Goleman (2009) de que o desenvolvimento da inteligência emocional, tornando as pessoas mais empáticas, autodisciplinadas e resilientes, origina uma mudança positiva no comportamento.

Nas mudanças verificadas no relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores e pessoal não docente, segunda questão de investigação, os resultados obtidos apontam para uma melhoria significativa nas competências relacionais dos alunos, que se verificam de forma mais acentuada no grupo que frequentou a ALU e que dinamiza os Clubes Ubuntu. Este aspeto é enfatizado pelos animadores e, principalmente, pelas mães, que relatam as alterações na família e na comunidade. Estas mudanças são confirmadas por Fonseca (2023), que conclui pela existência de “impactos muito positivos percecionados ao nível dos alunos, dos professores e técnicos e das assistentes operacionais, em particular no desenvolvimento pessoal e no relacionamento interpessoal” (p. 170). Verificámos que, acompanhando esta melhoria nas capacidades de relacionamento, houve um assumir de alterações comportamentais dos alunos, identificados quer por estes, quer pelas mães e animadores, que se refletiu na postura em sala de aula e na participação em projetos sociais e solidários, dentro e fora da escola. Estes dados surgem em linha com os de outros programas de desenvolvimento socioemocional, como o relatado por Yeager *et al.* (2013), que verificaram que um conjunto de estudantes que participaram num programa de escrita reflexiva sobre a autoestima e a motivação tiveram um aumento

significativo na autoestima, no comprometimento com a escola e na participação em atividades extracurriculares. Também Jones *et al.* (2011) verificaram, após aplicação de um programa de desenvolvimento socioemocional em escolas durante dois anos, que os alunos tiveram uma melhoria significativa na capacidade de autorregulação, na resolução de problemas sociais e na participação em atividades escolares e comunitárias.

As alterações da participação dos alunos em atividades na escola e na comunidade constituía a nossa terceira questão, e que verificámos estar intimamente ligada à questão anterior, da melhoria do relacionamento. Os alunos que frequentaram a ALU referiram um aumento significativo de participação em projetos na escola, quer integrados no Clube Ubuntu, quer na dinamização de atividades destinadas aos restantes alunos, nomeadamente os mais novos. Como refere Fonseca (2023), as grandes mudanças verificadas nos alunos durante a após a frequência da ALU, relevam a importância dos cinco pilares do método Ubuntu na forma como se relacionam entre si e com os professores e pessoal não docente, concluindo que “o programa Escolas Ubuntu promove a aprendizagem social e emocional dos alunos, ao adquirirem e aplicarem as competências sociais e emocionais desenvolvidas” (Fonseca, 2023, p. 164).

A nossa quarta questão pretendia esclarecer a influência nos animadores da formação e dinamização das ALU e os resultados são consistentes: consideraram a formação bastante útil, tendo-se dividido nos pilares a que deram mais relevo, mas identificam maioritariamente o seminário “vencer obstáculos” como o mais impactante. De salientar que, tal como os alunos, identificaram as dinâmicas “aproxima-te da linha” e “biblioteca humana” como aquelas que mais os afetaram, reconhecendo uma melhoria. Numa investigação efetuada, Fonseca (2023) identifica os benefícios do programa Escolas Ubuntu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não docentes, reconhecendo a existência de mudanças, quer pessoais, quer na interação com os alunos, e Rebola *et al.* (2023, p. 212) refere que “os benefícios dos programas de educação socioemocional são também importantes para os professores (Cefai *et al.*, 2018), onde se evidenciam efeitos como o aumento nas competências pessoais, sociais e emocionais, realização pessoal e satisfação no trabalho e

maior eficácia no ensino“.

A última questão de investigação, que indaga a relação entre a formação e as alterações verificadas, remete-nos para a formação propriamente dita, isto é, para a Academia de Líderes Ubuntu, e suas metodologias e estratégias. Neste estudo, surgem como aspetos mais relevantes das estratégias utilizadas durante a formação as que agrupámos em pedagógicas (com ambiente, reflexões e partilhas ou testemunhos), as atividades ou dinâmicas e os filmes, confirmando a intenção destas Academias de Líderes Ubuntu de conseguir mudança através de estratégias como as reflexões, as partilhas, as participações em dinâmicas e a visualização de filmes (IPAV, 2021). A relevância do ambiente que se estabelece entre todos os participantes na semana Ubuntu, e que se traduz num clima de confiança mútua que possibilita a interação social, com as partilhas pessoais e as reflexões em grupo (a que não é alheio o facto de, durante cinco dias, o grupo fazer tudo em conjunto), para a eficácia das restantes estratégias, levou-nos a considerá-lo como tal. Já Vygotsky (1991) estabelecia que o ambiente onde uma formação se desenvolve é fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois é a partir das relações interpessoais que este tipo de competências são adquiridas e aprimoradas. Goleman (2009) refere a importância da existência de um ambiente acolhedor e seguro nas escolas para que os alunos possam expressar as suas emoções e aprender a lidar com elas de forma construtiva, e Elias *et al.* (1999), que o ambiente escolar deve fornecer oportunidades para que os alunos possam praticar a resolução de problemas, a cooperação, a comunicação efetiva e a empatia. A importância do ambiente foi identificada por Marques (2022, p. 49), que o identifica quando refere que “o facto de (...) existir um ambiente que é relatado como sendo de confiança” (Marques, 2022, p. 49), é essencial para que haja condições para que a partilha e a reflexão possam gerar o processo de mudança pretendido. Ora a partilha e o testemunho, bem como a reflexão, foram também estratégias identificadas por alunos e pais como significativas e tendo feito a diferença, corroborando estas perspetivas.

Entre as estratégias emergem os momentos de reflexão, proporcionados sempre após cada momento da ALU, fazendo interiorizar e tornar significativa a experiência, promovendo “processos de autoanálise, de reflexão acerca do “eu”,

mas também da relação com o(s) outro(s)” (Rebola *et al*, 2023, p. 233). De notar a “importância da partilha estruturada das histórias de vida para a ressignificação de acontecimentos traumáticos passados” (Marques, 2022, p. 53), destacando ainda esta autora a importância dos testemunhos de convidados que partilham com os participantes na ALU as suas histórias de vida.

Como atividades e dinâmicas, a que juntamos os filmes, sobressaem as de exposição ao outro, como o “aproxima-te da linha” e a “biblioteca humana”, onde partilham a sua vivência, a sua história, as de autoestima, como “o melhor de ti”, as de esperança, de sonhos, que são os casos de a “carta de Mendez” e “os balões”, e as de comunicação e empatia, como a dos “Derdianos”, como as que mais impactam emocionalmente nos participantes. Estes resultados confirmam os obtidos por Marques (2022), para quem a atividade da Biblioteca Humana “exige não só um processo interno de reflexão (...) mas também uma estruturação para poder partilhar com outros” (p. 49), na linha da argumentação de Freedman e Combs (1996) de que a narrativa é uma ferramenta poderosa para a construção da identidade e promoção da mudança, pois, quando compartilham histórias de vida, há uma reavaliação e uma reinterpretção das experiências, criando novos significados para a vida. O reforço positivo foi amplamente abordado por Skinner (1977), que destaca a sua importância para a promoção do comportamento desejado, pois, fazendo com que as pessoas se sintam motivadas encoraja-as a continuar a agir positivamente. Já as competências de comunicação são promovidas pela empatia e através do diálogo com várias realidades, como refere Rosenberg (2021), que, no seu processo de comunicação não violenta, enaltece a importância da empatia, da autenticidade e da resolução de conflitos.

Constituía uma das nossas intenções averiguar se as alterações verificadas no final da ALU perdurariam passados 2 ou 3 anos, com o crescimento dos alunos e as eventuais mudanças de escola (apenas dois dos seis alunos do painel permanecem na escola onde estavam quando frequentaram a ALU). Verificámos que as mudanças sentidas foram significativas e perduram no tempo, sendo responsáveis por uma perceção de melhoria quer nas competências individuais, quer nas competências sociais e relacionais. Se, enquanto os alunos permanecem nas escolas, esta continuidade é garantida pelos Clubes Ubuntu, já

quando mudam de escola e deixam de estar integrados em grupos de alunos que frequentaram a ALU, são as competências desenvolvidas na ALU que perduram e fazem com que consigam, mesmo assim, fazer a diferença.

Num estudo de avaliação, não poderíamos deixar de considerar as apreciações efetuadas pelos intervenientes no estudo ao programa de Escolas Ubuntu. Assim, houve unanimidade na avaliação positiva da formação, considerada bastante positiva ou excelente, no sentimento de gratidão pela frequência da ALU e nas diferenças positivas significativas verificadas nos alunos. Esta avaliação positiva é referida em Fonseca (2023), que refere os impactos muito positivos em alunos, professores e pessoal não docente, e, conseqüentemente, na comunidade educativa, e em Rebola & Carvalho (2023), que referem uma avaliação global deste projeto marcadamente positiva, apresentando um carácter diferenciador e cuja continuidade deve ser assegurada.

Nos resultados do nosso estudo, realçamos novamente o agrado das mães dos alunos, de uma forma bastante mais assertiva e enfática que estes, referindo, pelos resultados que viram nos filhos, que o programa deverá ser alargado e frequentado por todos os alunos, pois existe uma “premissão que esta intervenção ocorra de forma continuada e alargada a toda a comunidade educativa” (Marques & Caires, 2023, p. 139).

4. NOTAS FINAIS

4.1. Em súmula

Os resultados obtidos sugerem a mais valia deste programa, tendo os participantes e envolvidos percepção da sua relevância para, de forma significativa, desenvolver as competências trabalhadas nos cinco pilares do método Ubuntu. Foram apontadas transformações relevantes em todos, alunos e educadores, em particular maior autoconfiança e melhoria na consciência social e qualidade dos relacionamentos, efeitos que, de acordo com os participantes do estudo, permanecem dois ou três anos depois da frequência da ALU.

A eficácia da metodologia experiencial utilizada é objeto de consenso entre os auscultados, considerando a mudança de comportamentos individuais e sociais através da reflexão sobre a experiência, sobre a história de vida dos líderes e convidados e sobre a história de vida dos participantes, que a partilham, com um ambiente controlado e seguro, em que as relações se estabelecem e estreitam. É notória a interiorização por parte dos intervenientes dos princípios da ética do cuidado, da construção de pontes e do serviço, patente na emoção manifestada nas mães entrevistadas, quando descrevem as mudanças verificadas nos seus filhos e filhas.

Os efeitos parecem também ser significativos nos animadores da ALU, isto é, nos docentes e não docentes que frequentam a formação e que dinamizam, posteriormente, a ALU. A eficácia deste programa é notada na escola, quer através do Clube Ubuntu, quer através do modo como os alunos se passam a comportar, assumindo a liderança na gestão de conflitos e promovendo a harmonia, mas, também, para a comunidade e para outras escolas para onde os alunos se transferem no prosseguimento do seu percurso académico.

Verificámos, ainda, que toda a estratégia de cariz humanista, de respeito e cuidado pelo outro e pelo planeta, bem como as competências desenvolvidas pelo programa estão de acordo com as competências e o perfil humanista do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Como corolário, a ALU é “um projeto que deve continuar, que deve alargar a todos” (P3), “que é mesmo excelente” (P5), “que fez toda a diferença” (P4) e

“que todos os alunos deviam ter a oportunidade de frequentar” (P1), “desde pequeninos” (P2).

4.2. Limitações do estudo

A primeira limitação prende-se com o tamanho da amostra dos inquiridos por questionário aos animadores das ALU, que se limitou aos 46%, motivado pelo facto de muitos desses animadores já não se encontrarem em funções na mesma escola.

Também o facto de o estudo incidir sobre o que se passou há já algum tempo (entre 2 anos e 3 anos e meio) limitou a recolha de informação, por eventuais enviesamentos pelo recurso à memória.

Por outro lado, esta investigação teria sido muito mais completa se tivéssemos analisado dados administrativos e, principalmente, se tivéssemos analisado os dados referentes ao sucesso educativo e ao comportamento dos alunos participantes na ALU para confirmar com evidências o que se apurou no corrente estudo.

Também o facto de não terem sido exploradas as dimensões organizativas e de não haver uma reflexão crítica de especialistas sobre os resultados e como os mesmos podem induzir alterações para melhorar o programa, fragiliza a nossa investigação.

4.3. E para o futuro?

Ousamos retirar do estudo algumas implicações para o programa Escolas Ubuntu, consubstanciado na ALU e no Clube Ubuntu que lhe dá continuidade. A continuidade proporcionada pelos Clubes Ubuntu parece não ser suficiente, pelo que deverão ser delineadas estratégias que permitam um acompanhamento posterior, com eventuais “refrescamentos”, isto é, permitir que os alunos integrem mini ALU nos anos seguintes, principalmente os que vão prosseguir o seu percurso académico noutros estabelecimentos de ensino, monitorizando o seu percurso posterior.

Relativamente aos estudos futuros, consideramos importante aprofundar a implicação da escolha do grupo nos resultados da ALU, isto é, entre ser uma turma a frequentá-la ou um grupo de alunos de várias turmas, que, de acordo com as respostas obtidas no *focus group*, aparenta ser mais eficaz, já que a primeira opção parece ser mais limitadora, ficando os efeitos circunscritos ao grupo turma. Não nos tendo sido possível integrar na presente investigação, consideramos de grande importância que seja efetuado um estudo aprofundado do impacto nos resultados académicos dos alunos, afinal de contas, o objetivo para que convergem todas as estratégias e programas utilizados nas escolas.

Consideramos, ainda, a pertinência de estudos em que haja recolha da perceção de outros intervenientes, como os diretores de turma e os professores, bem como de averiguar os efeitos na estrutura organizativa da escola, como as opções curriculares, o cuidado com o bem estar de alunos, professores e pessoal não docente, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Mauritti, R., & Brandão, C. (Coord.) (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. ISCTE-IUL
- Academia de Líderes Ubuntu (n.d.). <https://www.academialideresubuntu.org>
- Adams, J. (2023). Academies in Schools – Reports. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 19-36.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digita
- Alarcão, M., Gonçalves, J. L., & Conselho Científico Ubuntu. (2020). *Pilares do método Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira.
- Alarcão, M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas do 3º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 39-73.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digita
- Alarcão, M. (2023a). Semanas Ubuntu no Centro de Reabilitação de Gaia: Análise dos efeitos percebidos pelos clientes. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 250-280.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digita
- Álvares, M. (2010). *Ser e Aprender - A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação*. Dissertação de Mestrado. ISCTE
- Álvares, M. (2021). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. MAGE/UAb. <http://hdl.handle.net/10400.2/10529>
- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, pp: 51 – 64. FEUSP.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt&format=pdf>
- Antunes, A. (2018). Liderança servidora – evidências práticas em estudos de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 77-103.
- Bracket, M. (2019). *Permission to Feel*. Celadon Books
- Capucha, L. (2008). Planeamento e avaliação de projetos – Guião prático. DGIDC.
- Carvalho, A., Amann, G., & Almeida, C. (2016). Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar. DGS.
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Coleman, J.S.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J.; MOOD, A.M.; Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Cook, T. D., Scriven, M., Coryn, C. L. S., Evergreen, S. D. H. (2010), Contemporary Thinking About Causation in Evaluation: A Dialogue With Tom Cook and Michael Scriven, *American Journal of Evaluation*, 31(1), 105-117.

<https://doi.org/10.1177/1098214009354918>

- Costa, A., & Faria, L. (2013) - Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa = Social and emotional learning: Reflections on theory and practice in school portuguese. *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI): 407-424. <https://hdl.handle.net/10216/70841>
- Costa, A., & Faria, L. (2019) - *Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspetivas no contexto português*. Repositório Aberto da Universidade do Porto - <https://hdl.handle.net/10216/126171>
- Coster, I., & Sigalos, E. (2018). *A Educação para a cidadania nas escolas da Europa - 2017. Relatório Eurydice*. Serviço de Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas : teoria e prática* (2ª ed.). Almedina
- Chuwa, L.T. (2014). *Introduction: The culture of Ubuntu. African indigenous ethics in global bioethics*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-8625-6>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 18/01/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República n.º 129, Série I de 05/07/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Dewey, John. "The school and social progress." *The school and society* (1907): 19-44. https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html
- Duckworth, A. (2016). *Grit - O Poder da paixão e da perseverança*. Vogais
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 8 (1), 405-430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd. (<https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>)
- Elias, M. J., Tobias, S. E. & Friedlander, B. (1999). *Educar com inteligência emocional*. Círculo de Lectores.
- Equipa K'CIDADE. (2007). *GPS: Roteiro de acompanhamento e avaliação de projectos de intervenção comunitária*. https://www.ces.uc.pt/projectos/pis/wp-content/uploads/2013/09/2-Manual-Avalia%C3%A7%C3%A3o_GPS.pdf
- Eva, N., Mulyadi, R., Sendjaya, S., Direndonck, D., & Liden, R. (2018). Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*. 30 (1). Pp. 111-132. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1048984317307774?token=4124EB5863DA6B6FFCB8FD54982546D69960B5693DB3E604DB702DF9545736DD6DC5283271492C4A30CFD12A9E0CDBE&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210527205100>

- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. pp.185-208. Editora Melo.
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018). *A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares*. Ensaio. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601036>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson. <https://www.pdfdrive.com/program-evaluation-alternative-approaches-and-practical-guidelines-fourth-edition-d136110773.html>
- Fonseca, S. (2023). Academia de Líderes Ubuntu na escola: Diretora e assistentes operacionais identificam os impactos no Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 143-172. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Freedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy – The social construction of preferred realities*. Norton Company, Inc. https://www.researchgate.net/publication/232464179_Narrative_Therapy_The_Social_Construction_of_Prefered_Realities
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018a). *Estratégia 2018–2022*. Retrieved Mai 22, 2022, from, <https://gulbenkian.pt/fundacao/estrategia-2018-2022/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018b). Programa Gulbenkian Conhecimento. Retrieved Mai 22, 2022, from, <https://gulbenkian.pt/programas/programa-conhecimento/>
- Fundação Calouste Gulbenkian (2018c). *Academias Gulbenkian do Conhecimento*. Projetos. <https://gulbenkian.pt/academias/projects/>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Gomes, C. (2012). *Texto de apoio sobre a avaliação*. Universidade de Évora. http://www.cisa.as.uevora.pt/download/textos/Avaliacao_TextoApoiointroductorio.pdf
- Instituto Padre António Vieira, (2021). IPAV. Consultado a 12 de dezembro de 2021, de <http://ipav.pt/index.php/pt/?ubuntu>.
- Gonçalves, J. L. & Alarcão, M. (2023). Editorial. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 9-16. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Gonçalves, D. & Santos, J.G. (2023). À beira do(s) outro(s): a estratégia institucional de uma Escola Ubuntu. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 77-101. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Jones, S. M., Brown, J. L. & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in

- translational developmental research. *Child Development*. 82 (2), março/abril 2011 (pp. 533-554) <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for what we learn*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Kolb, A., & Kolb, D. (2023). *The Kolb learning style inventory - Version 4.0*. <http://learningfromexperience.com/media/2016/10/2013-KOLBS-KLSI-4.0-GUIDE.pdf>
- Lendrum, A. (2010). *Implementing social and emotional aspects of learning (SEAL) in secondary schools in England: Issues and implications*. [The University of Manchester]. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54598528/FULL_TEXT.PDF
- Lopes, J. (2012). Vias para a equidade na educação. *Diversidade e Equidade em Educação*. 51 - 62. CNE
- Lopes, R., & Toyota, J. (2016). *A escola do futuro – Como preparar os jovens para o mundo do trabalho*. Editora Gente
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Martins, G.O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>
- Marques, E. & Caires, S. (2023). Ubuntu numa escola de segunda oportunidade: contributos para a ressocialização de jovens em risco psicossocial. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 105-140. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital
- Marques, M. (2022). “Eu sou (de novo) porque tu és”: Caminhos de ressignificação de acontecimentos traumáticos no contexto da Academia de Líderes Ubuntu. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Mbhele, N. (2015). *Ubuntu and school leadership: Perspectives of teachers from two schools at Umbumbulu circuit*. (Dissertação de Mestrado, University of Kwazulu, Natal, South Africa)
- Melo, B. P. (2016). *Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária?”* Espaço & Geografia, 19 (1), pp. 69 – 103. IE – UL
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. *Atas do Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação*, 17-34. Escola Superior de Educação.
- Moreira, D. (2021). *Análise de conteúdo*. MAGE/UAb
- Mouraz, A. (2018). Os efeitos do programa Teip na territorialização curricular, vistos pela IGE. *Interacções*, 13(46), 1-14. <https://doi.org/10.25755/int.2980>
- OCDE. (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.

- <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Pinto, A. M., & Alvarez, M. J. (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de aprendizagem socioemocional. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 199–226). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Plowden, B. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council of Education England*. H.M.S.O.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Quaternaire Portugal/IESE. (2013). *Estudo de avaliação do contributo do QREN para o combate ao abandono escolar precoce – sumário executivo*. QREN
https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/12_sumario_executivo.pdf
- Quivy, R., & Van Campenhout, I. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rebola, F. & Carvalho, L. (2023). Semanas Ubuntu: Estudo de caso no Agrupamento de Escolas José Régio. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 175-205.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digita
- Rebola, F., Nogueira, I., Gouveia, J., Gonçalves, J. L., Carvalho, L. & Fonseca, S. (2023). Academia de Líderes Ubuntu Júnior no 1º ciclo do ensino básico: Efeitos em educadores e alunos. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 209-249.
https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digita
- Rosenberg, M. B. (2021). *Comunicação não-violenta. O segredo para comunicar com sucesso*. Alma dos Livros
- Sampaio, M. (2018). *Avaliação externa das escolas e programa Teip: que lugar(es) para a justiça social?* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal)
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75 – 106. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>
- Silva, E. (2011). *Cultura e liderança em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Skinner, B. F. (1977). The experimental analysis of operant behavior. *The Roots of American Psychology: Historical Influences and Implications for the Future*. 1 (291), 374-385. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb53088.x>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer International Handbooks of Education, 9, 31-62. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vygotsky, L. S. (1991). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Wall, J. (1994). Program evaluation model 9 step-process. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Eds.), *The program evaluation*

standards: How to assess evaluations of educational programs, 1-26. Sage Publications.

https://www.janetwall.net/attachments/File/9_Step_Evaluation_Model_Paper.pdf

Weissberg, R., Goren, P., Domitrovitch, C., Dusenbury, L. (2013). *CASEL Guide 2013: Effective social and emotional learning programs*. CASEL

Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). Corwin Press.

Yeager, D., Walton, G., & Cohen, G. L. (2013). Addressing achievement gaps with psychological interventions. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 62–65.

<https://doi.org/10.1177/003172171309400514>

ANEXOS

ANEXO I

Declaração de Consentimento Informado para as entrevistas em *focus group*

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

= Entrevista em Grupo Focal =

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Avaliação da implementação do programa das Academias de Líderes Ubuntu em escolas TEIP da área metropolitana de Lisboa.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo principal explorar os resultados do projeto das Academias de Liderança Ubuntu no desenvolvimento das competências dos alunos que as frequentaram, consubstanciado, nomeadamente, na melhoria do comportamento e da participação.

Enquadramento: Este estudo destina-se à obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Escolar.

Explicação do estudo: Neste estudo será utilizada como uma das técnicas de colheita de dados o *focus group* (entrevista em grupo focal). Esta será efetuada por videoconferência e gravada. A transcrição ser-lhe-á remetida para verificar a sua precisão e/ou retificar algo. As gravações serão destruídas no prazo máximo de 1 ano.

Confidencialidade e anonimato: Será garantida a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo; os dados serão recolhidos de forma anónima, sem registos de dados de identificação. Os contactos serão efetuados em ambiente de privacidade.

Agradeço a sua participação neste estudo.

Mem Martins, 06 de março de 2023,

António Castel-Branco Ribeiro

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome:

Assinatura:

Data: / /

SE FOR MENOR DE IDADE, deve assinar um dos progenitors ou o(a) encarregado(a) de educação:

Nome: **Parentesco:**

Assinatura:

ANEXO II

Guião prévio ao inquérito por questionário

Guião prévio ao inquérito por questionário

Foi elaborado o seguinte guião prévio ao questionário a ser aplicado aos animadores dos Agrupamentos de Escolas que frequentaram a formação e dinamizaram ALU:

PARTES DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS
Parte I [Dados biográficos e Situação Profissional]	Caracterizar a amostra (dados sócio-profissionais)		1. Género 2. Idade 3. Formação Académica 4. Situação Profissional 5. Qual o grupo de recrutamento onde está inserido? 6. Tempo de permanência ininterrupta no Agrupamento de Escolas. 7. Quais os ciclos de ensino que leciona?
Parte II [Competências desenvolvidas]	♦ Avaliar a aquisição das competências trabalhadas na Academia entre os alunos que a frequentaram.	♦ Que competências se desenvolveram nos alunos?	1. Quais julga serem as principais competências desenvolvidas pela participação na ALU
		♦ Que relação existe entre as competências desenvolvidas e o comportamento dos alunos?	
Parte III [Identificar o papel da ALU nas alterações verificadas]	♦ Analisar o impacto das competências desenvolvidas pelos alunos no seu desempenho (comportamento e participação)	♦ Que relação se pode estabelecer entre a formação e o desempenho dos alunos?	
Parte IV [Impacto da ALU no formador]	♦ Identificar os efeitos da Academia de Líderes Ubuntu na comunidade.	♦ Que influência teve a frequência da Academia de Líderes para formadores e a dinamização da Academia para alunos nos animadores?	1. como surgiu a possibilidade de integrar a academia? 2. que o/a levou a frequentar a formação para dinamizador de ALU?
Parte V [Impacto da ALU no relacionamento e participação do aluno]		♦ Que mudanças foram identificadas no relacionamento dos alunos entre si e com os demais alunos e professores?	
		♦ Quais as principais mudanças, em termos de participação nas atividades, verificadas nos alunos?	

ANEXO III

Questionário aplicado aos Animadores

Questionário aos Animadores

Quais os resultados da participação dos alunos das escolas Teip da área metropolitana de Lisboa na Academia de Líderes Ubuntu?

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma investigação para elaboração da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob a orientação das Professoras Doutoradas Maria Álvares e Susana Henriques. Tem como objetivos analisar o impacto da frequência da Academia de Líderes Ubuntu (ALU) nos alunos.

Podem participar neste estudo todos os docentes que tenham frequentado a formação e dinamizado ALU, nos Agrupamentos de Escolas Teip da área metropolitana de Lisboa alvos deste estudo.

O questionário está dividido em 5 partes:

Parte I: Dados biográficos e Situação Profissional

Parte II: Competências desenvolvidas

Parte III: Identificar o papel da ALU nas alterações

Parte IV: Impacto da ALU no formador

Parte V: Impacto da ALU no relacionamento e participação

O tempo estimado de resposta é, em média, de 15 a 20 minutos.

A participação no estudo é anónima e voluntária, sendo-lhe garantido o direito de recusar participar ou de desistir de colaborar a qualquer momento.

Todos os requisitos de natureza ética referentes à investigação serão cumpridos, sendo garantida:

1. A total confidencialidade dos dados fornecidos, sendo os mesmos utilizados unicamente para a finalidade da investigação e conservados apenas pelo tempo necessário ao cumprimento do propósito para o qual foram recolhidos e tratados;
2. A prestação de todos os esclarecimentos que, em qualquer momento, possam surgir sobre este estudo. Para isso, poderá comunicar com o responsável pela investigação, através do seguinte endereço de correio eletrónico: 1903955@estudante.uab.pt

Com os meus agradecimentos pela sua participação,
António Castel-Branco Ribeiro

Parte I – Dados biográficos e Situação Profissional

Para os tópicos 1 a 11, assinale a situação em que se enquadra.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade

- entre 20 e 29 anos entre 30 e 39 anos entre 40 e 49 anos
 entre 50 e 59 anos entre 60 e 69 anos

3. Formação Académica

- Bacharelato ou equivalente Licenciatura ou equivalente
 Pós-Graduação ou equivalente Mestrado
 Doutoramento

4. Situação Profissional

- Contratado(a) Quadro de Zona Pedagógica
 Quadro de Agrupamento

5. Qual o grupo de recrutamento onde está inserido?

- | | | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 100 | <input type="checkbox"/> 110 | <input type="checkbox"/> 120 | <input type="checkbox"/> 200 | <input type="checkbox"/> 210 | <input type="checkbox"/> 220 |
| <input type="checkbox"/> 230 | <input type="checkbox"/> 240 | <input type="checkbox"/> 250 | <input type="checkbox"/> 260 | <input type="checkbox"/> 300 | <input type="checkbox"/> 310 |
| <input type="checkbox"/> 320 | <input type="checkbox"/> 330 | <input type="checkbox"/> 340 | <input type="checkbox"/> 350 | <input type="checkbox"/> 400 | <input type="checkbox"/> 410 |
| <input type="checkbox"/> 420 | <input type="checkbox"/> 430 | <input type="checkbox"/> 500 | <input type="checkbox"/> 510 | <input type="checkbox"/> 520 | <input type="checkbox"/> 530 |
| <input type="checkbox"/> 540 | <input type="checkbox"/> 550 | <input type="checkbox"/> 560 | <input type="checkbox"/> 600 | <input type="checkbox"/> 610 | <input type="checkbox"/> 620 |
| <input type="checkbox"/> 650 | <input type="checkbox"/> 910 | <input type="checkbox"/> 920 | <input type="checkbox"/> 930 | <input type="checkbox"/> Técnico | |

6. Tempo de permanência ininterrupta no Agrupamento de Escolas:

- há menos de 5 anos entre 5 a 10 anos
 entre 11 e 19 anos há mais de 20 anos

7. Quais os ciclos de ensino que leciona?

- Pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo secundário outro

8. O que o/a levou a frequentar a formação para dinamizador de ALU?

- Curiosidade pelo projeto
 Querer desenvolver as competências socioemocionais
 Acreditar que a ALU pode melhorar as competências dos alunos
 Considerar importante no âmbito da Cidadania
 Os princípios em que se baseia a ALU
 Outra: _____

Parte II – Competências Desenvolvidas

1. Quais as competências que, em seu entender, foram mais desenvolvidas pelos alunos com a frequência da ALU? (classifique cada uma entre 1, “não desenvolvida”, e 5, “muito desenvolvida”):

Competência	1	2	3	4	5
Criatividade					
Pensamento crítico					
Comunicação					
Colaboração					
Concentração					
Curiosidade					
Coragem					
Empatia					
Resiliência					
Ética					
Liderança					
Autoconhecimento					
Compromisso					

2. Houve melhorias significativas no comportamento dos alunos ao longo da semana Ubuntu? SIM NÃO

2.1. Se respondeu afirmativamente, indique quais as competências desenvolvidas que, no seu entender, mais contribuíram para essa melhoria: (numere de 1 até um máximo de 5, sendo 1 a que mais contribuiu)

Competência	Contributo
Criatividade	
Pensamento crítico	
Comunicação	
Colaboração	
Concentração	
Curiosidade	
Coragem	
Empatia	
Resiliência	
Ética	
Liderança	
Autoconhecimento	
Compromisso	

3. Que mudanças positivas no comportamento foram mais verificadas:

(Indique as 2 opções que considera mais relevantes).

- Relacionamento inter-pares.
- Respeito para com o outro.
- Pontualidade.
- Solidariedade.
- Participação.
- Outro. Qual? _____

Parte III – Identificar o papel da ALU nas alterações verificadas

1. Durante os cinco dias da semana Ubuntu, observou / percebeu alterações significativas nos alunos participantes? SIM NÃO

Se respondeu “SIM”, responda às perguntas seguintes. Se respondeu “NÃO”, siga para a parte IV.

2. A semana Ubuntu, em que os alunos imergem durante cinco dias, teve como principais fatores causadores de mudança nos participantes:

(Assinale cada afirmação com a prioridade respectiva, sendo 6 o mais importante e 1 o menos importante)

O ambiente que se estabelece entre todos os participantes	
Os seminários (construir pontes, vidas Ubuntu, ...)	
As dinâmicas (biblioteca humana, por exemplo)	
Os filmes e testemunhos	
Os valores expressos no cuidar e servir	
Outros	

2.1. Se identificou “outros”, refira quais:

2.2. Indique a razão da escolha assinalada com 1.

3. Atendendo aos cinco pilares Ubuntu, refira em que pilar considera ter havido um maior desenvolvimento nos participantes.

- Autoconhecimento
- Autoformação
- Resiliência
- Empatia
- Serviço

Porquê? _____

4. O decorrer da ALU atribui a cada dia um tema específico. Qual aquele(s) que considera ter causado maior impacto nos alunos participantes? (assinale um máximo de dois)

- Liderar como Mandela
- Construir pontes

- Vencer obstáculos
- Vidas Ubuntu
- I have a Dream

Porquê?

Parte IV – Impacto da ALU no formador

Tendo em conta a frequência da ALU para formadores e a dinamização, como animador, de uma ou mais ALU, peço que responda às seguintes questões:

1. Quais as suas expectativas quando iniciou a frequência da ALU?

- Nada em especial. Ia experimentar.
- Desenvolver as minhas capacidades de liderança.
- Melhorar as minhas competências sociais.
- Tornar-me melhor professor.
- Outra. _____

2. Indique, numa palavra, como caracteriza a sua experiência ao frequentar a ALU.

3. Relativamente aos cinco pilares da filosofia Ubuntu, qual aquele que mais o/a afetou positivamente?

- Autoconhecimento
 - Autoformação
 - Resiliência
 - Empatia
 - Serviço
- Porquê? _____

4. Destaque o tema que mais o/a influenciou:

- Liderar como Mandela
 - Construir pontes
 - Vencer obstáculos
 - Vidas Ubuntu
 - I have a Dream
- Porquê? _____

5. De entre todas as atividades e dinâmicas, qual a que mais o/a afetou?

Porquê?

Parte V – Impacto da ALU no relacionamento e participação dos alunos

1. O quadro seguinte apresenta um conjunto de afirmações sobre as alterações que, na sua percepção, ocorreram maioritariamente nos alunos após a frequência da ALU.

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 corresponde a “Concordo Totalmente”, assinale uma opção para cada afirmação:

	1	2	3	4	5
1.1. Ficaram mais autoconfiantes.					
1.2. Melhoraram o respeito mútuo.					
1.3. Diminuíram os conflitos entre eles.					
1.4. Aumentou o sentimento de pertença a um grupo.					
1.5. Ficaram mais receptivos ao outro.					
1.6. Alteraram positivamente o modo como se relacionam entre si.					
1.7. O relacionamento com os professores alterou-se para melhor..					
1.8. Aumentaram a participação nas atividades da escola.					

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO IV

Guião da entrevista em *Focus Group* aos Pais

Guião para entrevista em *Focus Group* aos Pais

Fases	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
A. Abertura	A1. Do entrevistador A2. Do objetivo da entrevista A3. Das condições da entrevista A4. Dos participantes	A3.1. Apresentação do consentimento informado oral. A4.1. Recolher informação sobre a participação dos entrevistados.	
B. Introdução	B1. Perceber o impacto imediato da participação do seu/sua educando/a na ALU	B1.1. Compreender qual a expectativa antes da formação. B1.2. Compreender o impacto imediato da ALU.	Quando autorizou o seu educando a frequentar a ALU, o que esperava? Como analisa a sua participação e o resultado da mesma?
C. Transição – reflexão sobre os momentos mais marcantes do educando	C1. Identificar os momentos mais marcantes C2. Perceber qual o impacto desses momentos	C1.1. Perceber as razões da escolha desses momentos C2.1. Esclarecer como esses momentos influenciaram o aluno	Houve dias em que constatou ter havido algo que mais afetou o seu educando na formação? Quais as alterações? Sabe porquê?
D. Perguntas-chave – impacto a médio / longo prazo e causas do mesmo	D1. Identificar as principais mudanças ocorridas nos alunos D2. Perceber o que foi mais importante na ALU para essa mudança	D1.1. Identificar as alterações no âmbito do ser, do relacionar, do viver D2.1. Identificar as causas (elementos da metodologia) originárias das mudanças	- Em que aspetos a ALU alterou, no seu educando: .o seu dia a dia; .a sua autoestima e crescimento pessoal; .o modo como se relaciona com colegas, professores, pais, etc. .a sua participação na sociedade em geral e em atividades diversas; .o cumprimento das regras; .o desempenho académico? - Sabendo que o Ubuntu se baseia em cinco pilares, qual acham que foi mais importante para as alterações verificadas? - Conseguem identificar as atividades da ALU que mais influenciaram essa alteração?
E. Seguimento	E1. Averiguar se existem dados essenciais que não tenham sido referidos	E1.1. indagar sobre factos e dados relevantes.	Sabendo que estou a avaliar o impacto da ALU nos alunos que a frequentaram, há algo que não foi dito e que queiram acrescentar?
F. Fecho	F1. Agradecer a participação F2. Esclarecer dúvidas		Agradeço muito a participação. Qualquer questão, pode sempre contactar-me.. Muito obrigado.

ANEXO V

Guião da entrevista em *Focus Group* a alunos

Guião para entrevista em *Focus Group* aos alunos

Fases	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
A. Abertura	A1. Do entrevistador A2. Do objetivo da entrevista A3. Das condições da entrevista A4. Dos participantes	A3.1. Apresentação do consentimento informado oral. A4.1. Recolher informação sobre a participação dos entrevistados.	
B. Introdução	B1. Perceber o impacto imediato da participação na ALU	B1.1. Compreender qual a expectativa antes da formação. B1.2. Compreender o impacto imediato da ALU.	Quais os motivos que os(as) levaram a frequentar a ALU? Como analisam a vossa participação e o sentimento no final da mesma?
C. Transição – reflexão sobre os momentos mais marcantes	C1. Identificar os momentos mais marcantes C2. Perceber qual o impacto desses momentos	C1.1. Perceber as razões da escolha desses momentos C2.1. Esclarecer como esses momentos influenciaram o aluno	Quais foram os momentos que mais os marcaram na formação? Porquê?
D. Perguntas-chave – impacto a médio / longo prazo e causas do mesmo	D1. Identificar as principais mudanças ocorridas nos alunos D2. Perceber o que foi mais importante na ALU para essa mudança	D1.1. Identificar as alterações no âmbito do ser, do relacionar, do viver D2.1. Identificar as causas (elementos da metodologia) originárias das mudanças	- Em que aspetos a ALU alterou: .o vosso dia a dia; .a vossa autoestima e crescimento pessoal; .o modo como se relacionam com colegas, professores, pais, etc. .a vossa participação na sociedade em geral e em atividades diversas; .o cumprimento das regras; .o desempenho académico? - Quais os pilares Ubuntu que mais vos marcou e que mais vos influenciou? - Quais as atividades da ALU que mais influenciaram essa alteração?
E. Seguimento	E1. Averiguar se existem dados essenciais que não tenham sido referidos	E1.1. indagar sobre factos e dados relevantes.	Sabendo que estou a avaliar o impacto da ALU nos alunos que a frequentaram, há algo que não foi dito e que queiram acrescentar?
F. Fecho	F1. Agradecer a participação F2. Esclarecer dúvidas		Agradeço muito a participação. Qualquer questão, podem sempre contactar-me. Muito obrigado.

ANEXO VI

Guião da entrevista exploratória ao Diretor Geral de Educação

Guião para entrevista exploratória ao Diretor Geral de Educação

Fases	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
A. Abertura	A1. Do entrevistador A2. Do objetivo da entrevista A3. Das condições da entrevista A4. Do participante	A3.1. Apresentação do consentimento informado oral. A4.1. Recolher informação sobre a participação dos entrevistados.	
B. Introdução	B1. Perceber o motivo que levou a DGE a apostar no programa Escolas Ubuntu	B1.1. Compreender qual a razão da aposta. B1.2. Saber se existia alguma avaliação.	Como souberam do projeto? Que avaliações existiam das experiências anteriores?
C. Transição	C1. Identificar os objetivos C2. Perceber qual o motivo do alargamento em 2021/22	C1.1. Perceber os objetivos da DGE com a ALU C2.1. Saber que avaliação serviu de base ao alargamento a todas as escolas.	Quais os objetivos para a aposta da ALU nas escolas Teip em 2019? Houve alguma avaliação para alargar a todas as escolas com o Plano de Recuperação das Aprendizagens?
D. Perguntas-chave – impacto a médio / longo prazo e causas do mesmo	D1. Identificar as principais mudanças ocorridas nos alunos D2. Perceber o que foi mais importante na ALU para essa mudança	D1.1. Identificar as alterações no âmbito do ser, do relacionar, do viver D2.1. Identificar as causas (elementos da metodologia) originárias das mudanças	- Que problemas visava combater? - Que apoios são dados às escolas? São suficientes? - Quais as metas estabelecidas para número de escolas, resultados, etc? - Que formas de acompanhamento e avaliação estão previstas?
E. Seguimento	E1. Averiguar se existem dados essenciais que não tenham sido referidos	E1.1. indagar sobre factos e dados relevantes.	Sabendo que estou a avaliar o impacto da ALU nos alunos que a frequentaram, há algo que não foi dito e que queiram acrescentar?
F. Fecho	F1. Agradecer a participação F2. Esclarecer dúvidas		Agradeço muito a participação. Qualquer questão, pode sempre contactar-me.. Muito obrigado.

ANEXO VII

Listagem de Categorias e Subcategorias com as frequências de respostas

CATEGORIAS		Focus Groups			
		Pais	Alunos	Total	
Competências Socioemocionais					
Autoconhecimento					
	autoconsciência	8	20	28	47
	autoaceitação	7	3	10	
	autopercepção	0	1	1	
	busca por desenvolvimento pessoal	4	4	8	
Autorregulação					
	autoestima	14	4	18	83
	autoconfiança	24	15	39	
	automotivação	3	1	4	
	resiliência	6	13	19	
	gestão de stress	2	1	3	
Consciência social					
	empatia	22	42	64	139
	compaixão	4	1	5	
	solidariedade	6	13	19	
	responsabilidade social	30	21	51	
Gestão de relacionamento					
	comunicação efetiva	23	20	43	83
	colaboração	7	6	13	
	resolução de conflitos	7	6	13	
	negociação	1	5	6	
	cooperação	1	7	8	
	Tomada de decisão responsável	8	2		10
Mudanças verificadas					
No comportamento					
	participação em atividades	1	8	9	37
	colaboração com colegas, professores e pnd	16	12	28	
Na relação com a comunidade					
	participação em projetos sociais e solidários	4	3	7	10
	participação em projetos comunitários	2	1	3	
	Na continuidade	10	25		35
	No desempenho Académico	3	1		4
Apreciação Global					
	Positiva (Bom, Muito Bom)	23	11	34	78
	Fez diferença positiva significativa	8	9	17	
	Recomendava a frequência da ALU	10	7	17	
	Foi aprendizagem	0	5	5	
	Sentido de gratidão ou orgulho	0	5	5	

Estratégias aplicadas					
Pedagógicas					
	ambiente	11	5	16	71
	reflexão	3	10	13	
	partilha / testemunhos	23	19	42	
Seminários		0	2	2	
Atividades / Dinâmicas					
	Aproxima-te da linha	0	5	5	26
	Balões	3	4	7	
	Biblioteca Humana	0	4	4	
	Carta de Mendez	2	0	2	
	Derdianos	0	4	4	
	O melhor de ti	2	2	4	
Filmes					
	"Invictus"	0	7	7	12
	"Páginas de Liberdade"	0	5	5	