INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Impacto Percebido do Projeto "Academia de Líderes Ubuntu" no Bem-estar, Autoeficácia Percebida e Clima Escolar em Professores

Susana Cabral dos Santos

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar,
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE

Setembro, 2024

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O Impacto Percebido do Projeto "Academia de Líderes Ubuntu" no Bem-estar, Autoeficácia Percebida e Clima Escolar em Professores

Susana Cabral dos Santos

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar,
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE

Setembro, 2024

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram neste processo.

“Tudo parece impossível até que seja feito.”

- Nelson Mandela

Agradecimentos

À Professora Doutora Joana Alexandre, por se disponibilizar para acompanhar, apoiar e por encorajar a elaboração desta dissertação.

Aos meus pais e irmã, por acreditarem em mim incansavelmente e me relembrarem de que sou capaz de ultrapassar qualquer desafio.

Ao Wilson, pelo apoio e dedicação, dia após dia, e por me consolar nos momentos mais difíceis.

À minha prima, por cada conversa, gargalhada, carinho e por me inspirares a querer ser melhor.

À Marta e à Inês, a quem estou grata por terem aparecido na minha vida e me mostrarem o verdadeiro significado de amizade.

Resumo

A "Academia de Líderes Ubuntu" (ALU) tem sido definido como um projeto de educação não formal, que procura difundir a filosofia ubuntu e capacitar os jovens e educadores para uma ética do cuidado, construção de pontes e liderança servidora. Alguns estudos têm evidenciado os benefícios deste projeto nos alunos, contudo é necessária mais investigação acerca do seu impacto nos professores.

Face ao exposto, foram conduzidas seis entrevistas individuais com professores que participam na ALU, com idades compreendidas entre os 41 e os 64 anos, e do sexo feminino, sendo depois feita uma análise de conteúdo no programa MaxQda.

Globalmente, os resultados indicam que as entrevistadas referem benefícios da ALU não só nos alunos, como nelas próprias a nível pessoal (e.g. desenvolvimento de competências socioemocionais), profissional (e.g. novas perspetivas), e na relação professor-aluno (e.g. melhoria do comportamento dos alunos).

Estes resultados vêm complementar os já encontrados noutros estudos no âmbito da ALU, reforçando a importância de intervenções baseadas em evidência e no papel que assumem este tipo de intervenções ao nível da promoção de contextos facilitadores de um desenvolvimento pleno dos alunos.

Palavras-Chave: Academia de Líderes Ubuntu; Aprendizagem Social e Emocional; Clima Escolar; Bem-estar; Autoeficácia

PsycINFO Codes:

3500 Psicologia Educacional e Escolar

3530 Currículo e programas e métodos de ensino

3550 Aprendizagem e sucesso académico

3560 Dinâmica da sala de aula e ajustamento e atitudes dos alunos

Abstract

The “Ubuntu Leaders Academy” (ULA) has been defined as a non-formal education project that seeks to spread the Ubuntu philosophy and train young people and educators in an ethic of care, bridge-building and servant leadership. Some studies have shown the benefits of this project for students, but more research is needed into its impact on teachers.

In view of the above, six individual interviews were conducted with teachers who participate in ULA, aged between 41 and 64, and female, after which a content analysis was carried out using the MaxQda program.

Overall, the results indicate that the interviewees report benefits from ULA not only for the students, but also for themselves on a personal level (e.g. development of socio-emotional skills), professional level (e.g. new perspectives), and in the teacher-student relationship (e.g. improvement in student behavior).

These results complement those already found in other studies on ULA, reinforcing the importance of evidence-based interventions and the role this type of intervention plays in promoting contexts that facilitate students' full development.

Keywords: Ubuntu Leaders Academy; Social and Emotional Learning; School Climate; Well-being; Self-efficacy

PsycINFO Codes:

3500 Educational & School Psychology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

3550 Academic Learning & Achievement

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Índice

AGRADECIMENTOS ..... **I**

RESUMO ..... **III**

ABSTRACT ..... **V**

INTRODUÇÃO **1**

I. Enquadramento Teórico **3**

1.1 A Escola e as Competências Socioemocionais 3

1.2 Bem-Estar nos Professores 5

1.3 Autoeficácia Percebida nos Professores 6

1.4 Clima Escolar 8

1.5 Importância da Implementação de Programas ASE 9

1.6 A Academia de Líderes Ubuntu 11

1.7 Importância da implementação do Projeto de Academia de Líderes Ubuntu 13

II. Problema de Investigação e Objetivos **15**

III. Método **17**

3.1 Participantes 17

3.2 Instrumentos 17

3.3 Procedimentos de recolha de dados 18

3.4 Procedimentos de análise de dados 19

IV. Resultados **23**

4.1 Dimensão 1: Semana Ubuntu 23

4.1.1 Dinamização e Funcionamento 23

4.1.1.1 Preparação e Desafios Iniciais 23

4.1.1.2 Intensidade e Dedicação durante a Semana 24

4.1.1.3 Flexibilidade e Adaptação das Atividades 24

4.1.1.4 Envolvimento na Comunidade Escolar 24

4.1.1.5 Continuidade e Sustentabilidade das Atividades 24

4.1.1.6 Organização e logística 25

4.1.1.7 Participação e Envolvimento dos Alunos 25

4.1.1.8 Reflexão sobre o Programa 25

4.1.2 Valorização da Experiência 27

4.1.3 Propostas Futuras 28

4.2 Dimensão 2: Vivência da Experiência 28
4.2.1 Significados Atribuídos à Experiência 28
4.2.2 Gratidão 30
4.3 Dimensão 3: Impactos Percebidos 30
4.3.1 Relação Positiva Professor-Aluno 31
4.3.1.1 Confiança e Respeito 31
4.3.1.2 Apoio e Incentivo 32
4.3.1.3 Compreensão Mútua 32
4.3.1.4 Proximidade 33
4.3.2 Clima Escolar 33
4.3.3 Competências Sociais e Emocionais 34
4.3.3.1 Autoconhecimento 34
4.3.3.2 Empatia 35
4.3.3.3 Consciência Social 35
4.3.3.4 Motivação Pessoal 36
4.3.3.5 Resolução de Problemas 36
4.3.3.6 Assertividade 36
4.3.3.7 Abertura Emocional 37
4.3.3.8 Autenticidade 37
4.3.3.9 Relação Interpessoal Positiva 37
4.3.3.10 Disponibilidade Emocional 38
4.3.3.11 Empowerment 38
4.3.3.12 Liderança 38
4.3.4 Bem-Estar Pessoal 39
4.3.5 Aprendizagem 39
4.3.6 Meta-Perceção de Mais-Valias para os Docentes 40
4.3.7 Diminuição da indisciplina 41
4.4 Dimensão 4: Constrangimentos 41
4.4.1 Insuficiência de Recursos 41
4.4.2 Processos de Ensino-Aprendizagem 42
4.4.3 Constrangimentos Pessoais 43
4.5 Dimensão 5: Sugestões 44
4.5.1 Sem Sugestões 44
4.5.2 Propostas de Melhoria 45
4.6 Dimensão 6: Meta-Perceção dos Professores sem Experiência Ubuntu 45
4.6.1 Perceção Negativa e Resistência ao Programa 46
4.6.2 Desconhecimento e Incompreensão Face ao Programa 46
4.6.3 Posicionamento Crítico sobre os Impactos nos Alunos 47

V. Discussão 49

5.1 Limitações e Forças 51

5.2 Conclusão 52

VI. Referências 55

ANEXOS 67

Anexo A 67

Anexo B 69

Anexo C 71

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Codificação dos participantes no processo de análise de dados..... 19

Introdução

O sistema educacional, tradicionalmente focado somente no desenvolvimento académico e consequente preparação para o mercado de trabalho, negligenciava as emoções no processo educativo (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Neste contexto, reconhece-se a necessidade de integrar as competências socioemocionais no currículo escolar dos alunos, visando não apenas o seu sucesso profissional (OCDE, 2016a, 2016b), mas também o seu bem-estar na vida adulta (Gedikoglu, 2021). Deste modo, o Ministério de Educação Português através da criação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e implementação do decreto-lei nº 55/2018, conferiu autonomia às escolas para que estas pudessem promover uma educação mais holística, atribuindo aos professores um papel central na promoção das competências necessárias, por parte dos alunos, para enfrentar os desafios atuais do séc. XXI (Silva & Fraga, 2021). Por forma a responder às novas exigências, a Aprendizagem Social e Emocional aparece como uma abordagem educacional, fundamental na aquisição e aplicação de competências (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [CASEL], 2020), com o intuito de obter resultados positivos no desenvolvimento dos alunos (Mahoney et al., 2021).

A implementação da ASE tem apresentado resultados positivos, no que diz respeito à melhoria do clima escolar (Wang et al., 2020), desempenho académico, competências socioemocionais e redução de problemas de internalização e externalização em alunos (Cipriano et al., 2023). Para que as intervenções ASE sejam eficazes, o ambiente educativo deve ser seguro e acolhedor e proporcionar suporte para alunos e professores, cujo bem-estar influencia diretamente o sucesso da ASE em sala de aula (Schonert-Reichl, 2017).

Nesse sentido, a literatura mostra que o bem-estar dos docentes está relacionado com a sua autoeficácia (Allan et al., 2016), a satisfação no trabalho (Skaalvik & Skaalvik 2018) e, consequentemente, com as experiências educativas dos alunos, enfatizando a influência significativa dos estados emocionais dos professores no desempenho e experiência dos alunos na escola (Maricuțoiu et al., 2023). Um clima escolar que promove relações interpessoais saudáveis, tem um impacto significativo no bem-estar psicológico dos professores (Lombardi et al., 2019), o que promove uma experiência educativa mais gratificante.

É neste contexto que surge a Academia de líderes Ubuntu (adiante também designada por ALU), iniciativa de educação não formal que procura capacitar jovens e educadores para atuarem como agentes de transformação social, com base nos princípios de liderança servidora e responsabilidade social (ALU, 2023). Até à data, a maioria das intervenções ASE, especialmente no contexto escolar, tem-se focado nos alunos, com poucos estudos a explorarem os efeitos destas intervenções nos resultados pessoais e profissionais dos professores (Domitrovich et al., 2016; Greenberg & Abenavoli, 2017).

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo investigar o impacto percebido do projeto Ubuntu em professores, explorando como essa experiência pode ou não influenciar, segundo os mesmos, o clima escolar, o bem-estar dos docentes e a sua autoeficácia (profissional). Por forma a responder a este objetivo, a dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, realizado com a revisão de literatura alusiva à questão de investigação, apresentando temáticas como a definição e enquadramento do projeto ubuntu e importância das intervenções ASE. O segundo capítulo é relativo à questão de investigação e objetivos do estudo. O terceiro capítulo descreve o método, apresentando os participantes, o instrumento de recolha dos dados, e os procedimentos de recolha e análise dos dados. No quarto capítulo são apresentados os resultados. No quinto capítulo está presente a discussão dos resultados obtidos, limitações e forças, a conclusão e sugestões para investigações futuras.

I. Enquadramento Teórico

1.1 A Escola e as Competências Socioemocionais

Antes do século XX, a Escola apenas incidia a sua preocupação no desenvolvimento académico dos estudantes e negligenciava a preparação para a vida, capacitando-os somente para o mercado de trabalho e separando as emoções deste processo educativo (Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

A valorização de uma aprendizagem quantitativa em detrimento da qualitativa, e o facto de o sistema educacional ter como suporte a mera transmissão de informações, origina, na comunidade educativa, stress. Esta prática, onde está ausente uma vertente de análise, crítica, ou que não dá lugar ao diálogo, enfraquece o desenvolvimento emocional do aluno, suprime a sua participação ativa e empobrece o seu desempenho (Barrantes-Elizondo, 2016).

Compreender a importância de ajustar o sistema educacional à era "pós-moderna "e à globalização (Lipovetsky & Charles, 2018), suscita questões acerca da pertinência do currículo oficial às exigências atuais, resultando numa análise profunda dos conhecimentos, competências, atitudes e valores fundamentais que os alunos necessitam de adquirir para acompanhar este contexto evolutivo (Silva & Fraga, 2021).

De acordo com os mesmos autores, em resposta às exigências atuais, o Ministério de Educação Português criou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento alinhado com um projeto piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este projeto evoluiu para o decreto-lei nº 55/2018, permitindo às escolas gerir com autonomia o currículo dos alunos e atribuindo aos professores um papel central no processo de alcance, por parte dos alunos, das competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

Neste âmbito, é essencial que os alunos cultivem a curiosidade, a capacidade imaginativa, resiliência e autodomínio, visando compreender e respeitar diferentes ideias, perspetivas e valores e desenvolver competências, por forma a lidar com o fracasso e a adversidade, procurando, não só ser bem-sucedidos profissionalmente, como também preocupar-se com o bem-estar individual e coletivo (OCDE, 2016a, 2016b).

Esta nova ideologia curricular, torna clara a importância dada ao desenvolvimento socioemocional saudável dos alunos, fundamental para uma vida escolar bem-sucedida, bem como para o bem-estar na vida adulta (Gedikoglu, 2021).

A melhoria da Aprendizagem Social e Emocional (ASE) possibilita a criação de ligações entre os alunos e aumenta a eficácia da aprendizagem por parte destes, o que aumenta a sua probabilidade de obter sucesso, tanto a nível escolar, como no seu percurso de vida futuro (Yoshikawa et al., 2015).

Um elevado número de estudos correlacionais e longitudinais mostram que o desenvolvimento de competências socioemocionais contribui para um melhor ajustamento psicossocial, melhores atitudes e resultados académicos e comportamentais dos alunos (Weissberg et al., 2015).

A ASE é uma abordagem educacional em ascensão em todo o mundo (Cristóvão et al., 2017).Esta abordagem pode ser definida, de um modo geral, como o processo realizado por jovens e adultos, de aquisição e aplicação de conhecimentos, competências e atitudes, visando o desenvolvimento de identidades saudáveis, gestão de emoções e alcance de objetivos pessoais e coletivos, sentimento e demonstração de empatia pelos outros, estabelecimento e preservação de relações de apoio e tomada de decisões responsáveis e solidárias (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [CASEL], 2020). A ASE procura, assim, desenvolver a competência social e emocional dos alunos, nomeadamente, a sua capacidade de coordenar a cognição, o seu afeto e comportamento, para que estes possam prosperar numa multiplicidade de culturas e contextos e elaborar tarefas específicas e obter resultados positivos, no que toca ao seu desenvolvimento (Mahoney et al., 2021).

A investigação mostra que existe um consenso relativamente à necessidade dos investigadores que delineiam programas educacionais com base na ASE se focarem nas competências e atitudes intrapessoais e interpessoais (Durlak et al., 2022). Assim, segundo a CASEL (2015), a aprendizagem social e emocional compreende cinco competências essenciais: autoconsciência, autogestão, consciência social, capacidade de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Os programas de ASE baseados na escola, representam uma estratégia prometedora da promoção do bem-estar comportamental e emocional dos alunos e prevenção de problemas (Durlak et al., 2022), sendo que esta aprendizagem pode ser especialmente benéfica para crianças que provêm de meios mais pobres, já que a literatura mostra que estas tendem a apresentar uma saúde mental mais negativa e um menor autocontrolo, quando comparados com os seus pares de meios mais ricos (Gedikoglu, 2021).

1.2 Bem-Estar nos Professores

Nos últimos anos, existiu um aumento significativo no que toca ao número de estudos que exploram o bem-estar dos professores (Hascher & Waber, 2021). O interesse nesta temática aumentou, já que existem, em todo o mundo, evidência de elevadas taxas de desistência e escassez de professores (Cano et al., 2017).

O setor educacional enfrenta uma das mais elevadas incidências de stress e *burnout,* os quais impactam a saúde mental (Miller et al., 2019).

Viac e Fraser (2020), definem o bem-estar do professor como "respostas dos professores às condições cognitivas, emocionais, de saúde e sociais relacionadas ao seu trabalho e sua profissão" (p.18). De acordo com Acton e Glasgow (2015), existem três temas principais na investigação acerca do bem-estar dos professores: trabalho emocional, relacionamentos profissionais e fatores contextuais.

No âmbito do ensino, os resultados indicam que sentir-se em stress ou insatisfeito no trabalho está correlacionado com um menor bem-estar e sintomas de depressão mais acentuados (Kidger et al., 2016), que, por vezes, levam os professores a abandonar a sua profissão (Arnup & Bowles, 2016).

Skaalvik e Skaalvik (2018) analisaram de que forma a perceção dos professores acerca das exigências do trabalho e os recursos do mesmo no ambiente escolar se relacionavam com o bem-estar, empenho e motivação para abandonar a profissão dos docentes. Estes autores concluíram que o bem-estar dos professores prevê maior envolvimento e satisfação no trabalho e menor motivação para deixar a profissão.

Outros estudos revelaram uma relação positiva entre o estado de saúde dos professores e as suas crenças de eficácia e satisfação no trabalho (Allan et al., 2016).

Existe também evidência empírica de uma relação entre a saúde mental dos professores e os resultados do progresso académico dos alunos (Mclean & Connor, 2018). Um estudo recente constatou que maior bem-estar mental em professores de ensino secundário estava relacionado a um estado de bem-estar mais positivo entre os alunos e a uma redução na sua angústia psicológica (Harding et al., 2019). Professores que vivenciaram satisfação, tanto com a vida quanto com as circunstâncias, demonstraram oferecer um maior apoio aos seus alunos e relataram uma sensação de salubridade superior ao longo do período letivo (Pap et al., 2023).

Uma extensa pesquisa, incorporando dados provenientes de uma amostra nacionalmente representativa de escolas públicas e privadas, indicou que o afeto negativo manifestado pelos professores estava associado a um desempenho inferior em leitura e matemática por parte dos alunos (Prewett & Whitney, 2021).

Koenen et al. (2019), também associaram o afeto negativo dos professores a um ajustamento mais fraco e à maior presença de problemas de externalização entre as crianças. Alguns investigadores sugeriram que a exposição das crianças ao stress dos professores é, por si só, uma experiência stressante, especialmente em crianças pequenas, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação (Neuenschwander et al., 2017).

Recentemente também Maricuțoiu et al. (2023), mostram que o envolvimento dos professores no seu trabalho, a sua autoeficácia e o seu sentido de autorrealização estão fortemente associados aos bem-estar dos alunos e às avaliações que estes realizam acerca das interações aluno-professor. Estes autores defendem que estes resultados realçam a interconexão entre o bem-estar subjetivo dos professores e o ambiente de aprendizagem e progresso académico dos alunos, enfatizando a influência significativa que os estados emocionais dos professores têm sobre o desempenho e experiência dos alunos na escola.

1.3 Autoeficácia Percebida nos Professores

De acordo com Bandura (1997), do ponto de vista concetual, os alicerces da autoeficácia estão enraizados na Teoria da Aprendizagem Cognitiva Social, proposta pelo mesmo. Nesta teoria, a autoeficácia é definida como a crença do professor na sua capacidade para organizar e executar as ações necessárias para alcançar o sucesso futuro numa determinada área. A aplicação deste conceito ao contexto escolar, estabelece que as crenças de autoeficácia dos professores indicam a extensão em que um professor acredita ter a capacidade de influenciar, de uma forma positiva, a aprendizagem do aluno (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

As crenças e atitudes de um professor, no que toca ao ensino, podem influenciar o sucesso dos alunos (Curtis, 2017). Em conjunto com as competências académicas, as crenças de autoeficácia determinam a forma como os professores lidam com cada situação que enfrentam durante o ensino (Kalay, 2023).

Diversos estudos têm considerado que a autoeficácia do professor pode influenciar a qualidade de ensino e a motivação dos alunos (Schiefele & Schaffner, 2015).

A autoeficácia dos professores está associada a vários componentes do ensino eficaz, contribuindo para a compreensão da importância deste conceito para o desempenho dos alunos (Mahler et al., 2018). Estes autores apontam que estudos anteriores assinalam que a autoeficácia é especialmente significativa para o envolvimento profissional dos professores, a implementação de estratégias de ensino eficazes e a abordagem de alunos que possam ser considerados "exigentes".

Vermeulen et al. (2015) referem que a eficácia percebida do professor abrange crenças acerca de diversas áreas, entre as quais, as estratégias de ensino, a gestão da sala de aula, recursos digitais de aprendizagem e estratégias de gestão comportamental. A este propósito, Woodcock et al. (2022) afirmam que possuir elevadas crenças de autoeficácia é crucial no contexto de ensino, uma vez que, os professores que confiam nas suas competências para atender às necessidades dos alunos, têm uma maior probabilidade de assumir abordagens inclusivas e desenvolver soluções para os desafios que surgem nesse ambiente (Soodmand Afshar & Hosseini Yar, 2019). Além disso, esses professores estão mais recetivos a novas estratégias pedagógicas e ao uso de materiais instrucionais que respondem melhor às necessidades dos seus alunos, proporcionando também um maior apoio no contexto educativo (Künsting et al., 2016). Outros autores encontram resultados semelhantes: a autoeficácia influencia diretamente os comportamentos de ensino, o nível de esforço dedicado e a persistência demonstrada perante alunos desafiadores ou desmotivados (Klassen & Tze, 2014).

Além disso, a autoeficácia parece desempenhar um papel protetor contra o desgaste emocional e físico da profissão. Alguns estudos indicam que professores com uma elevada perceção de eficácia apresentam uma redução significativa na fadiga emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2016), assim como no esgotamento e exaustão emocional. Consequentemente, a autoeficácia também se associa a uma maior satisfação no trabalho, reduzindo a intenção de abandonar a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Shoji et al., 2016).

Outros estudos evidenciam benefícios ao nível da interação professor-aluno: professores com níveis elevados de autoeficácia tendem a demonstrar maior calma e serenidade no ambiente de ensino, o que influencia positivamente a perceção dos alunos, que passam a encarar menos elementos da sala de aula como ameaçadores (Künsting et al., 2016).

Ainda, a pesquisa evidencia que professores com crenças mais fortes acerca da sua eficácia, tanto individual como coletiva, tendem a ser mais eficazes na gestão de comportamentos disruptivos dos alunos, promovendo assim comportamentos mais adequados em contextos sociais e educativos (Gülsün et al., 2023).

Paralelamente, a autoeficácia revela-se um preditor do comprometimento profissional, fortalecendo o vínculo dos professores com o exercício da docência (Wang et al., 2015; İspir et al., 2023).

Neste sentido, torna-se crucial a implementação de intervenções que promovam crenças de autoeficácia entre os professores, como forma de garantir o compromisso contínuo com a profissão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes (Soncini & Matteucci, 2021).

1.4 Clima Escolar

O clima escolar aparece como um construto multidimensional e refere-se à "qualidade e caráter da vida escolar", baseando-se nas experiências vividas pelas pessoas na escola, refletindo normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e a estrutura organizacional (Cohen et al., 2009, p. 182).

Eliot et al. (2010) defende que o conceito de clima escolar inclui a perceção dos alunos sobre o cuidado, crença e o respeito que os professores têm relativamente aos estudantes, no entanto, Kundu e Roy (2023) afirmam que, para os professores, o clima escolar representa a perceção partilhada pelos docentes acerca das experiências vivenciadas na escola.

Para uma melhor compreensão do clima escolar, torna-se essencial obter uma compreensão sistémica, incluindo múltiplas perspetivas (Rudasill et al., 2018), uma vez que, a literatura existente, se baseia maioritariamente nas perceções dos alunos (Wang & Degol, 2016), e cada grupo pode perceber o clima escolar de maneira diferente (Maxwell et al., 2017). Para aprofundar o conhecimento deste conceito, é também necessário fazer distinção entre os aspetos relacionados às práticas concretas em sala de aula dos aspetos mais relacionados ao contexto relacional e educacional sentidos na escola (Grazia & Molinari, 2021a).

O clima escolar representa um fator principal na explicação da aprendizagem e do sucesso dos alunos (Maxwell et al., 2017). Deste modo, a escola apresenta como objetivo central, fortalecer a componente académica, assim como, as relações de apoio entre funcionários e alunos e os valores e abordagens partilhados (Reynolds et al., 2017).

O clima escolar positivo revela-se crucial para o bem-estar e satisfação dos professores, influenciando diretamente a sua perceção de stress e a sua motivação para permanecer na profissão. Vários estudos apontam que um ambiente escolar positivo está associado a menores níveis de stress e maior satisfação no trabalho (Collie et al., 2012; Aldridge & Fraser, 2016). Este sentimento de satisfação com o ambiente escolar, por sua vez, é essencial para a retenção de professores nas escolas (Dicke et al., 2020).

Além disso, o clima escolar positivo tem um impacto significativo no bem-estar psicológico dos professores (Lombardi et al., 2019). Um relacionamento positivo entre professor e aluno, em particular, está negativamente associado ao burnout dos professores (Zhang et al., 2023).

Não só os professores, mas também os alunos são profundamente impactados pelo clima escolar. A pesquisa tem evidenciado que um clima escolar positivo promove a aprendizagem e o desempenho académico dos estudantes (Berkowitz et al., 2017), ao mesmo tempo que reduz comportamentos problemáticos e a violência nas escolas (Reaves et al., 2018; Rucinski et al., 2018), incluindo a redução nos casos de assédio e assédio sexual (Thapa & Cohen, 2013).

Ao melhorar o envolvimento dos estudantes, o clima escolar positivo aumenta também a probabilidade de que os alunos prosperem num ambiente que lhes proporciona estrutura e apoio (Molinari & Grazia, 2023).

Ainda, relações positivas entre professores e alunos também promovem um sentido de pertença entre os estudantes (Marsh et al., 2014; St-Amand et al., 2021). Este tipo de ambiente tem um impacto direto não só na saúde mental e física dos alunos, mas também na dos professores (Aldridge & McChesney, 2018). Para promover e manter esse clima, é essencial cultivar relações positivas entre todos os membros da comunidade escolar, como indicado pelos Estudos recentes de Wang & Xian (2024).

1.5 Importância da Implementação de Programas ASE

A literatura inicial acerca da Aprendizagem Social e Emocional (ASE), centrou-se no impacto desta intervenção no desenvolvimento global de crianças e jovens (Oliveira et al., 2021). De facto, vários estudos demonstraram que o clima escolar melhora significativamente após a implementação de programas de ASE universais nas escolas (Wang et al., 2020).

Os estudantes que participaram nas intervenções de ASE demonstraram melhorias em diversas áreas, nomeadamente, desempenho académico, competências socioemocionais, atitudes pró-sociais, bem como uma redução dos problemas de internalização e externalização (Cipriano et al., 2023). Além disso, os autores destacam o impacto positivo nas crenças e atitudes, tais como, autoestima, perseverança, raciocínio moral e uma redução de comportamentos problemáticos como violência, nomeadamente do *bullying*.

A implementação de programas de ASE universais pelos professores tem sido associada à sua proximidade com os estudantes (Rudasill et al., 2020), e à melhoria do apoio emocional e organizacional em sala de aula (Williford & Wolcott, 2015).

Com o tempo, a prática docente tornou-se mais complexa, especialmente na gestão das emoções e do stress, o que levou a um aumento nas intervenções da ASE voltadas para professores (Oliveira et al., 2021). Este reconhecimento decorre da necessidade dos professores receberem formação contínua para ensinarem competências socioemocionais (Greenberg et al., 2003; Osher et al., 2016; Oliveira et al.,2021), já que se pressupunha que os docentes já possuíam, eles próprios, essas competências, o que, de acordo com alguns autores poderá ter retardado o desenvolvimento de intervenções focados no crescimento destas competências nos docentes (Greenberg et al., 2003; Osher et al., 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Durlak et al., 2015; Marques et al., 2019; Oliveira et al., 2021). Deste modo, apenas recentemente se começou a dar atenção ao desenvolvimento da ASE para professores (Schonert-Reichl, 2017; Marques et al., 2019; Oliveira et al., 2021).

Para se promover um mundo caracterizado por mais cuidado, cooperação, empatia e compaixão entre todas as pessoas, é fundamental que educadores, pais, membros da comunidade e responsáveis políticos colaborem para fomentar o crescimento pessoal e social dos alunos (Schonert-Reichl et al., 2015). Neste sentido, segundo os autores, a inclusão da ASE na formação de professores é um passo fundamental para a construção de práticas educativas mais eficazes. Para que a ASE seja eficaz, o ambiente educativo deve ser seguro e acolhedor, proporcionando suporte tanto para os alunos quanto para os professores, cujo bem-estar influencia diretamente o sucesso da ASE em sala de aula (Schonert-Reichl, 2017).

Atualmente, tem-se um menor conhecimento acerca da forma como as intervenções universais da ASE influenciam a experiência dos professores na escola e a dinâmica da sua sala de aula, porém a implementação destas, pode ajudar a amortecer a influência negativa que a redução do bem-estar, como o stress e o *burnout*, pode ter na interação com os alunos (Schonert-Reichl, 2017).

Gray et al. (2017), defendem que, ao implementar um sistema abrangente de suporte comportamental e socioemocional em conjunto com métodos de ensino eficazes, se cria um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos, cujo sucesso académico depende de um clima escolar positivo e bem-estar dos professores. Adicionalmente, ressaltam a importância de realizar estudos para orientar intervenções que promovam o aumento da resiliência dos professores, bem como o desenvolvimento contínuo de um ambiente escolar positivo por meio de abordagens fundamentadas em evidências.

A partir da revisão de literatura, torna-se claro a pouca atenção que ainda é dada ao impacto de projetos que promovem competências sociais e emocionais em professores (Schonert-Reichl, 2015).

1.6 A Academia de Líderes Ubuntu

O Ubuntu representa uma filosofia humanista centrada na interdependência e importância das relações humanas, inspirada por figuras como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala. Esta palavra significa "eu sou porque tu és" e a sua filosofia destaca a interligação entre as pessoas e promove a descoberta mútua através da comunicação e preservação da singularidade (ALU, n.d.).

No âmbito do Plano 21|23 Escola +, a Direção Geral da Educação (DGE), em parceria com o Instituto Padre António Vieira (IPAV), lançou para os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, o programa Escolas Ubuntu (Direção Geral da Educação, n.d)

A Academia de Líderes Ubuntu (ALU), um dos projetos do programa Academias Gulbenkian do Conhecimento desde setembro de 2020, concebida pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV) em 2010, assume-se como um projeto de educação não formal, que procura difundir a filosofia ubuntu e capacitar os jovens e educadores para uma ética do cuidado (cuidar de si, dos outros e do planeta), construção de pontes (necessidade crucial de um mundo fragmentado) e liderança servidora (caminho para mobilizar a vontade coletiva em busca do bem comum) (ALU, n.d.).

Segundo a ALU (n.d.) esta filosofia propõe um método baseado no aprofundamento do autoconhecimento e considera que os líderes ubuntu deverão ser capazes de desenvolver cinco competências centrais: *Autoconhecimento; Autoconfiança; Resiliência; Empatia e Serviço.* O *Autoconhecimento* refere-se à exploração das dinâmicas psicológicas, afetivas e reflexões para integrar positivamente a história de vida de cada participante.

A *Autoconfiança* diz respeito ao reconhecimento das características individuais e valor intrínseco para fortalecer a convicção nas capacidades pessoais. A *Resiliência* foca-se transformação de adversidades em oportunidades de crescimento, fortalecendo a vontade, confiança e capacidade de superar desafios. A *Empatia* traduz-se no Desenvolvimento da capacidade de ver o mundo através do ponto de vista do outro, combatendo o individualismo e o *Serviço* apresenta-se como um incentivo ao serviço como dimensão essencial, capacitando líderes a contribuir ativamente para um mundo mais coeso.

Os seus princípios orientadores são a *Liderança ao Serviço*: formação de líderes servidores comprometidos com o cuidado, escuta, confiança e reconciliação; *Diversidade e Respeito*: valorização da diversidade, reconhecendo e respeitando diferentes perspetivas e experiências e *Responsabilidade Social:* Promoção da responsabilidade social para a transformação positiva das comunidades (ALU, n.d).

A Academia de Líderes Ubuntu tem, como principais objetivos, a capacitação de jovens como agentes de transformação, a capacitação de educadores como formadores, a promoção do diálogo comunitário e, por último, o desenvolvimento de uma ética do cuidado (ALU, n.d.).

O público-alvo deste projeto recai sobre jovens dos 13 aos 35 anos, que tenham elevado potencial de liderança e animadores com experiência em formação e interesse em implementar estas academias (ALU, n.d.).

Segundo a ALU (n.d.), os formatos do projeto podem adquirir uma duração, periodicidade e unidades formativas variáveis, no entanto, nas escolas assume um regime de cinco dias intensivos – A Semana Ubuntu. Nesta semana, cada dia é trabalhado com um foco específico, nomeadamente: 1) Liderar como Mandela; 2) Construir Pontes; 3) Vencer Obstáculos; 4) Vidas Ubuntu e 5) *I Have a dream.* Ao longo desta semana, são trabalhadas as competências socioemocionais dos alunos, destacando-se a aprendizagem entre pares, a reflexão individual, a partilha, o respeito, a cooperação e o trabalho em equipa.

Apesar dos planos de sessão estarem predefinidos, estes são moldados consoante as características específicas do grupo e desafios socioculturais presentes. As atividades delineadas promovem a aprendizagem recorrendo a diversas ferramentas, como filmes, documentários, dinâmicas de ação-reflexão, contos, músicas e textos, finalizando sempre com uma reflexão conjunta, possibilitando o desenvolvimento individual e coletivo. Para além do mencionado, são utilizados modelos de referência, que adquirem um papel essencial na aprendizagem, uma vez que fornecem exemplos de vida e histórias pessoais que inspiram os participantes e facilitam o estabelecimento da conexão entre teoria e prática (ALU, n.d.).

É esperado, ao longo deste percurso, que os participantes assumam a responsabilidade e autonomia na construção do seu próprio processo formativo, embora recebam o apoio essencial dos animadores, que devem adotar uma postura de respeito e escuta e facilitar os processos de aprendizagem, proporcionando um ambiente positivo e coeso dentro do grupo em formação (ALU, n.d.).

Quando bem implementada, a filosofia do Ubuntu pode ser uma ferramenta educacional essencial para nutrir e revitalizar os valores e culturas indígenas africanas em diversos contextos educacionais (Ngubane & Makua, 2021). De acordo com Ukpokodu (2016), a pedagogia do Ubuntu aparece como uma abordagem de ensino transformadora capaz de fomentar a compreensão mútua entre os aprendizes, construir relações positivas, estimular a colaboração e o respeito entre os estudantes, inspirar os educadores a ensinarem com base no amor e cuidado, e promover a inclusão e a justiça social.

1.7 Importância da implementação do Projeto de Academia de Líderes Ubuntu

O Projeto de Academia de Líderes Ubuntu tem procurado criar evidência empírica acerca dos seus benefícios, não só para os alunos, mas também para os professores, embora esta evidência seja recente.

De acordo com Alarcão (2023), os professores percecionaram diferenças ao nível das competências socioemocionais, nos seus alunos, após a semana Ubuntu, observando níveis mais elevados, no que toca à assertividade, empatia, otimismo, sociabilidade e tolerância.

No que toca ao impacto, no caso dos docentes, Gonçalves e Santos (2023), verificaram que a participação no Projeto Ubuntu, provocou uma mudança significativa e positiva nos mesmos, relativamente ao cuidado humano e pedagógico e ao clima escolar.

De acordo com Marques e Caires (2023), partindo da análise de discursos recolhidos de docentes entrevistados, foi possível apreender que a experiência Ubuntu é percecionada por estes, como uma ocasião de interação que proporciona uma transformação de momentos exigentes emocionalmente em oportunidades de formação de competência socioemocionais. Os autores salientaram ainda que, os docentes caracterizaram, contudo, a Semana Ubuntu como ténue e efémera, alertando para a necessidade da regularidade da realização da experiência após a semana Ubuntu (i.e., ao longo do ano letivo).

Em síntese, os benefícios do programa “Escolas Ubuntu” na comunidade educativa são benéficos e cruciais, com alguns resultados significativos já visíveis a curto prazo. No entanto, é importante reconhecer que o impacto no processo de mudança é gradual (Fonseca, 2023).

Nas respostas dos educadores à avaliação de impacto do Programa Ubuntu, os pilares mais destacados são "conhecimento da filosofia Ubuntu", "resiliência", "serviço" e "empatia". O destaque do "conhecimento da filosofia Ubuntu" é evidente, tanto nos resultados da análise estatística, como nos comentários finais, sugerindo uma mudança positiva, especialmente na aplicação da filosofia (Rebola et. al, 2023).

II. Problema de Investigação e Objetivos

O projeto "Academia de Líderes Ubuntu", implementado em ambiente escolar, incentiva uma cultura democrática e desenvolve competências pessoais, sociais e cívicas, capacitando os participantes a serem agentes de mudança em prol de uma comunidade mais justa e solidária (ALU, 2023).

Até à data, a maioria das intervenções ASE, especialmente no contexto escolar, tem-se focado nos alunos, com poucos estudos a explorarem os efeitos destas intervenções nos resultados pessoais e profissionais dos professores (Domitrovich et al., 2016; Greenberg & Abenavoli, 2017).

A escassez de estudos que investiguem os impactos das intervenções ASE nos próprios professores representa uma lacuna significativa, e revisões de literatura como a de Marques et al. (2019) sugerem que esta é uma área ainda subexplorada, mas fundamental para o desenvolvimento de diretrizes que conduzam a uma implementação mais eficaz e consistente (Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl, 2017).

Deste modo, a questão central da investigação é: "Como é percebida a experiência da vivência Ubuntu pelos professores?" e o principal objetivo deste estudo é investigar como os professores percecionam a experiência da vivência Ubuntu, explorando o seu impacto no bem-estar, na autoeficácia docente e no clima escolar. Em particular, procura-se entender a relação entre a participação dos docentes no projeto e os seus resultados pessoais e profissionais, com especial atenção às mudanças no ambiente pedagógico.

Este estudo visa complementar a linha de pesquisa já iniciada sobre os benefícios da ALU em professores (e.g., Gonçalves e Santos, 2023; Marques & Caires, 2023).

Este estudo explora os benefícios percebidos pelos professores, pessoais e profissionais, e para a comunidade escolar no seu todo, refletindo sobre os seus desafios, constrangimentos e propostas futuras, com o intuito de obter insights que possam contribuir para a criação de orientações mais eficazes para a implementação de intervenções ASE.

III. Método

Face aos objetivos do presente estudo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, procurando dar espaço para explorar significados, de forma abrangente (Albudaiwi, 2017). Na exploração do universo pessoal de cada indivíduo (como emoções e motivações), a metodologia qualitativa foca-se nas verbalizações que surgem de forma espontânea dos indivíduos e nos significados que eles atribuem às suas experiências (e.g., Berg & Lune, 2012). A investigação qualitativa tem como finalidade entender, descrever e explicar fenómenos sociais analisando experiências individuais ou em grupo, ou seja, procura perceber como os indivíduos constroem o seu mundo e o significado que lhe atribuem (Flick, 2018a, 2018b).

No âmbito desta metodologia, foi escolhido como método de recolha de dados para o presente estudo, entrevistas semiestruturadas.

3.1 Participantes

O presente estudo contou com a colaboração de seis professoras (amostra por conveniência), de um território da área metropolitana de Lisboa, envolvidas no Projeto Ubuntu, enquanto dinamizadores, com idades compreendidas entre os 41 e os 64 anos (M= 50.5, DP=8.758). O tempo de experiência enquanto docentes varia entre os 15 e 35 anos (M= 24.17, DP=6.676).

Os professores participantes lecionam em diversos ciclos de ensino: dois lecionam no 2º e 3º Ciclos, 2 lecionam no 3º Ciclo e Secundário e as restantes lecionam exclusivamente no Ensino Secundário. As disciplinas lecionadas pelos participantes abrangem várias áreas de conhecimento, nomeadamente, Português, Filosofia e Educação Especial, Inglês e Alemão, Artes, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Física e Química.

3.2 Instrumentos

Considerando os objetivos deste estudo, foi utilizada a entrevista individual semi-estruturada. Segundo Amado e Ferreira (2014), "a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos (p.207)".

Para este efeito, foi elaborado um guião de entrevista (Anexo A). A estrutura deste guião engloba, à semelhança de outras investigações: questões de abertura, introdução, transição, perguntas-chave e conclusão (Pinto e Raimundo, 2016). Em concreto, o guião encontra-se organizado numa sequência lógica, iniciando com perguntas gerais e progredindo para questões mais específicas e reflexivas. Cada questão foi desenhada com o intuito de eliciar respostas detalhadas e ponderadas e em situações em que não ocorreu uma resposta espontânea por parte dos participantes, foram realizadas subquestões, por forma a aprofundar a discussão.

O guião integrou um total de dez questões principais, apresentando, numa primeira parte, questões que visam recolher informação sociodemográfica da amostra (e.g. "Qual é a sua idade?"; Quantos anos de experiência tem enquanto professor?"); numa segunda parte, foram colocadas questões abertas relativamente à Semana Ubuntu: descrição pessoal da experiência, avaliação da relação com os alunos após a semana, impacto na aprendizagem dos alunos e na relação pedagógica professor-aluno, contribuição para o bem-estar pessoal, valor para os professores e viabilidade da participação geral. Por fim, numa terceira parte pretendeu-se recolher feedback construtivo para aprimorar o programa e questionou-se: "Existe algum outro aspeto que considere importante referir considerando a sua experiência ubuntu?", possibilitando o aparecimento de um novo tópico relevante para o estudo.

3.3 Procedimentos de recolha de dados

O recrutamento dos participantes foi realizado através de uma parceria colaborativa com o Instituto Padre António Vieira (IPAV), instituto que forneceu contactos de professores envolvidos no projeto, e, não só disseminou a investigação em questão, como também serviu de meio de comunicação a potenciais participantes.

No consentimento informado escrito (Anexo B), foram descritos os objetivos do estudo, condições relativas ao estudo (quem pode participar e as condições de participação- professores envolvidos no projeto ubuntu, pelo menos uma vez), o caráter anónimo e voluntário do estudo, assim como, dadas instruções acerca do procedimento para consentir participar no estudo (com espaço para assinatura e data do participante) e cedência de contactos para colocação de dúvidas ou requisição de mais informações. Adicionalmente, foi ainda referida a necessidade da gravação da entrevista e posterior transcrição da mesma, a utilização de dados somente para fins académicos e a destruição dos dados pessoais (e.g. áudio) após o período estabelecido. O consentimento informado foi obtido de forma escrita e oral no início de cada entrevista.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, através da plataforma *Zoom*, e apresentaram uma duração variável entre 20 a 35 minutos. Após as entrevistas foi feita a respetiva transcrição procurando-se pseudonimizar os dados.

A caracterização da amostra foi efetuada através das questões sociodemográficas realizadas no início da entrevista. Para tal, recorreu-se ao software IBM SPSS Statistics 29 para a introdução dos dados e a sua posterior análise.

Todo o procedimento teve em atenção as orientações éticas subjacentes à investigação.

3.4 Procedimentos de análise de dados

O processo de análise de dados foi realizado com o auxílio do software MaxQda, versão 2022, que permite a classificação, ordenação e organização de informação escrita. Para este efeito, foi elaborada a codificação dos participantes, ou seja, a designação que lhes é atribuída durante o processo de análise de dados. Esta codificação pode ser consultada na tabela 1. Posteriormente, foi feita uma Análise de Conteúdo (AC) ao material transcrito.

Tabela 1

Codificação dos Participantes no Processo de Análise de Dados

Instrumento de Recolha de Dados	**Designação dos Participantes**	
Entrevista SemiEstruturada	Educador Ubuntu 1	E1
	Educador Ubuntu 2	E2
	Educador Ubuntu 3	E3
	Educador Ubuntu 4	E4
	Educador Ubuntu 5	E5
	Educador Ubuntu 6	E6

A análise de conteúdo é caracterizada pela categorização dos dados em temas ou categorias conforme o seu conteúdo, facilitando a compreensão da informação subjetiva (Silva & Fossá, 2015). Segundo Cavalcante et al. (2014), a análise de conteúdo integra técnicas de pesquisa que permitem descrever sistematicamente as mensagens e as atitudes ligadas ao contexto da enunciação, bem como fazer inferências sobre os dados recolhidos.

Bardin (1977) defende que a análise de conteúdo tem dois objetivos principais: 1) ultrapassar as incertezas associadas ao conteúdo subjetivo presente no discurso analisado, assegurando a validade e a possibilidade de generalização da interpretação realizada pelo analista e 2) visa enriquecer a leitura através dos diversos passos da análise do discurso, garantindo que todo o conteúdo, seja compreendido pelo leitor, permitindo uma interpretação mais precisa e verdadeira do discurso do entrevistado.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo desdobra-se em três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo o autor, a etapa da pré-análise inclui a leitura flutuante, a constituição do corpus e a formulação de hipóteses ou pressupostos. Durante esta etapa, procedeu-se à seleção dos materiais a serem analisados, nomeadamente a transcrição de entrevistas de forma integral, à formulação de objetivos e à criação de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Numa fase inicial, realizou-se uma leitura flutuante do discurso completo, ação que possibilita obter as primeiras impressões sobre a relevância do discurso e os seus significados (Bardin, 1977), tal como, o aparecimento de possíveis categorias a ser utilizadas na fase de codificação. A constituição do corpus define o universo estudado, procurando respeitar um leque de critérios de validade qualitativa: exaustividade, homogeneidade, exclusividade, objetividade e pertinência (Oliveira, 2008). A exaustividade refere-se a esgotar a totalidade do "texto"; a homogeneidade a não misturar elementos distintos; a exclusividade a não poder classificar-se um mesmo elemento em duas categorias diferentes, a objetividade a codificadores diferentes chegarem aos mesmos resultados e a pertinência, que diz respeito aos documentos selecionados serem adaptados ao conteúdo/objetivo (Cavalcante et al., 2014).

Na segunda etapa, a exploração do material, o investigador identifica categorias significativas, cuja finalidade recai na organização do conteúdo. Esta etapa é elaborada com base nas categorias criadas na fase da leitura flutuante, no entanto, para a criação de novas categorias ou alteração das anteriores foram tidas em conta as unidades de registo (UR) e as unidades de contexto (UC). As UR podem variar no seu formato, podendo aparecer como palavras, frases ou temas, enquanto as UC servem de base à compreensão para codificar as UR. Deste modo, estes dois conceitos são fundamentais uma vez que, a partir das UR torna-se possível analisar as frequências de cada categoria, enquanto as UC permitem compreender e significar o conteúdo presente em cada UR. Assim, foram identificadas categorias que procuram refletir o propósito da pesquisa, assim como, subcategorias relacionadas com as respostas dos entrevistados.

A fiabilidade dos resultados pode ser calculada através do cálculo do valor de concordância intercodificadores; neste estudo obteve-se um valor de Kappa (K) de 0,94 (Anexo C). Segundo Landis e Koch (1977), o valor apresentado pode ser classificado como muito bom a partir de um valor de K de 0,81.

IV. Resultados

Da análise dos dados foi possível identificar 6 dimensões à priori ou dedutivas: 1) Semana Ubuntu, 2) Vivência da Experiência, 3) Impactos Percebidos, 4) Constrangimentos, 5) Sugestões e 6) Meta-Perceção dos professores sem experiência ubuntu. De seguida serão descritos também os temas identificados à posteriori ou de forma indutiva.

4.1 Dimensão 1: Semana Ubuntu

Ligados à primeira dimensão - Semana Ubuntu - emergiram três temas: Dinamização e Funcionamento; Valorização da Experiência e Propostas Futuras.

4.1.1 Dinamização e Funcionamento

O tema *Dinamização e Funcionamento* descreve como a Semana Ubuntu é organizada e executada, abordando os aspetos práticos e operacionais que influenciam o sucesso e eficácia do programa, nomeadamente as dinâmicas envolvidas, o envolvimento dos participantes e a execução das atividades planeadas. Este tema apresenta ainda subtemas, entre as quais:

4.1.1.1 Preparação e Desafios Iniciais;

4.1.1.2 Intensidade e Dedicação durante a Semana;

4.1.1.3 Flexibilidade e Adaptação das Atividades;

4.1.1.4 Envolvimento na Comunidade Escolar;

4.1.1.5 Continuidade e Sustentabilidade das Atividades;

4.1.1.6 Organização e logística;

4.1.1.7 Participação e Envolvimento dos Alunos

4.1.1.8 Reflexão sobre o Programa.

4.1.1.1 Preparação e Desafios Iniciais

O subtema *Preparação e Desafios Iniciais* aborda os desafios enfrentados na fase inicial da implementação da semana Ubuntu.

Neste subtema, foi enfatizado por uma das participantes de que a implementação da Semana Ubuntu “No início não foi assim tão simples, porque o programa é muito extenso e nós íamos muito a medo (...)” (E1), destacando os desafios inerentes à implementação do projeto, nomeadamente, a extensão do programa e a falta de familiaridade com o formato.

4.1.1.2 Intensidade e Dedicação durante a Semana

O subtema *Intensidade e Dedicação durante a Semana* refere-se à intensidade das atividades e ao comprometimento necessário dos participantes para que a semana Ubuntu seja bem-sucedida.

O decorrer da Semana Ubuntu foi caracterizado por três participantes como de grande intensidade e dedicação, exigindo, segundo estas, muito esforço físico e emocional, como exemplificado pela participante E1: "(...) e foi muito duro, porque as semanas são sempre muito duras, fisicamente, emocionalmente e em termos de tempo, porque são, os dias são muito maiores do que um dia de trabalho normal na escola."

4.1.1.3 Flexibilidade e Adaptação das Atividades

O subtema *Flexibilidade e Adaptação das Atividades* foca-se na adaptação das atividades às necessidades dos participantes e na capacidade de ajustar o programa conforme as circunstâncias.

Para o sucesso da Semana Ubuntu, o ajuste frequente de atividades por forma a estas se melhor adequarem às necessidades dos participantes, demonstrando uma abordagem flexível e responsiva, representou um fator crucial para uma das participantes: "Eu consigo ter algumas horas e, portanto, as minhas... É assim já fizemos muitas semanas ubuntu, temos feito algumas sessões em que já envolvemos pais também, em que envolvemos professores (...)" (E2).

4.1.1.4 Envolvimento na Comunidade Escolar

O subtema *Envolvimento na Comunidade Escolar* destaca o envolvimento de diferentes membros da comunidade escolar, no processo de implementação da semana Ubuntu.

A abordagem Ubuntu traduziu-se no envolvimento de diversos membros da comunidade escolar, incluindo pais, professores e assistentes operacionais, aspeto crucial para a promoção da filosofia ubuntu, tal como enfatizado por duas das participantes: "(...) os diferentes educadores desenvolvem atividades numa aula do diretor de turma, (...) e, portanto, nós aproveitamos quinzenalmente uma dessas horas para desenvolver com eles atividades para promover a empatia, a resiliência, o serviço e por aí." (E3).

4.1.1.5 Continuidade e Sustentabilidade das Atividades

O subtema *Continuidade e Sustentabilidade das Atividades* aborda a necessidade de dar continuidade às atividades realizadas durante a semana Ubuntu.

A disseminação da filosofia Ubuntu, ao longo da semana, foi reconhecida por uma participante como bem-sucedida, porém "(...) depois é muito mais difícil manter a ligação entre eles (...)" (E3); "mas mais do que a semana é um trabalho continuado, não é? Que deveria de acontecer." (E5).

4.1.1.6 Organização e logística

O subtema *Organização e logística* refere-se à forma como a semana Ubuntu é organizada, incluindo os aspetos logísticos que facilitam ou dificultam a implementação das atividades.

A organização eficiente e suporte logístico também foi apontado como um fator fundamental ao sucesso da semana ubuntu por duas participantes: (...) "É das nove às cinco, sempre com aquele grupinho, almoçamos todos juntos, eles vão diretamente para casa, os intervalos são desfasados, mesmo para se criar aquela união, aquele espírito durante aquela semana e claro, estamos sempre a dizer: "O que acontece no ubuntu, não sai do ubuntu" (E4).

4.1.1.7 Participação e Envolvimento dos Alunos

O subtema *Envolvimento dos Alunos* foca-se no nível de participação e envolvimento dos alunos durante a semana Ubuntu, bem como nas estratégias utilizadas para promover esse envolvimento.

O envolvimento ativo dos alunos verificado, através do entusiasmo e vontade de participar nas atividades no âmbito do Ubuntu, são referidos como indicadores de que o programa é bem recebido e eficaz na promoção de uma experiência educativa envolvente, como ressaltado por duas participantes: "Nós fomos o primeiro a Tomar, o segundo a Viana do Castelo o ano passado e este ano estamos com 35 miúdos que querem ir mesmo dormindo no chão este ano, estão todos eufóricos e pronto, e lá vemos nós outra vez, contagiados com a sua alegria e pronto, e voltarmos a ser jovens, não é? E estarmos nesta dinâmica com eles." (E6)

4.1.1.8 Reflexão sobre o Programa

O subtema *Reflexão sobre o Programa* oferece uma análise crítica ou uma avaliação do programa da semana ubuntu.

As entrevistadas realizaram uma análise crítica acerca do programa da Semana Ubuntu emergindo opiniões que remetem para: a sua estrutura; a comunicação e envolvência; o acompanhamento dado aos professores; a relevância do projeto a nível nacional; e sustentabilidade. Uma participante destacou que "O programa está muito bem desenhado" (E1), no entanto, o envolvimento dos colegas e a adesão ao programa variam, sendo muitas vezes dependentes de iniciativas pessoais ou sugestões de diretores de turma, como mencionado pela participante E2: "É muito por convite, ou através dos diretores de turma, mas pronto." A Biblioteca Humana foi "um momento que nós tivemos muito forte (...)" (E2), demonstrando que a atividade teve um impacto significativo nos participantes. A comunicação e envolvência dos professores foi identificada como um ponto a melhorar por uma das participantes: "Às vezes tem de ser assim um bocadinho tipo surpresa, com os professores tem que ser assim mais tipo surpresa, porque se se fala assim nalguma coisa... Agora tipo surpresa, entra-se na sala, já tenho feito assim coisas, entro na sala dos professores e faço uma dinâmica." (E2). Além disso, houve um reconhecimento dos limites na capacidade de exigir mais dos colegas, dada a sobrecarga de projetos e iniciativas nas escolas: "Às tantas não temos, não temos já maneira também de exigir mais, de pedir mais aos colegas, porque não é fácil percebe, (...)", pela participante E2. Adicionalmente, uma entrevistada referiu que "(...) a academia acompanha-nos muito, também é uma coisa muito boa, que eu gostava de salientar é que a academia também não nos abandona." (E2). A integração da metodologia Ubuntu no PNEPS (Plano Nacional de Educação para a Saúde) foi evidenciada por uma participante, demonstrando a sua relevância para a escola e eficácia na resposta às necessidades dos alunos: "(...) o PNEPS abriu a possibilidade da recuperação das aprendizagens, o que a nossa escola fez foi candidatar-se com um técnico Ubuntu, porque consideramos que esta metodologia de facto vai ao encontro daquilo que são as nossas necessidades para resolver muitos dos problemas que tínhamos com os nossos alunos." (E3). Finalmente, a continuidade do trabalho após a semana Ubuntu constituiu para uma participante um desafio, como evidenciado pela participante E5: "Conseguimos levar a avante a semana, mas a descontinuidade depois do trabalho, portanto, não se conseguiu os objetivos que se pretendia com aquele grupo."

4.1.2 Valorização da Experiência

O tema *Valorização da Experiência* foca-se na perceção dos educadores sobre a importância e o impacto pessoal e profissional da sua participação no programa da Semana Ubuntu.

Neste tema, quatro participantes destacaram o impacto significativo e duradouro desta experiência na sua prática educativa e no desenvolvimento pessoal. A formação é descrita por uma participante como um processo contínuo, que vai muito além da duração de uma semana, indicando que o seu efeito perdura na vida dos educadores: "E, portanto, isto é muito maior do que só aquela semana." (E1).

A primeira semana de participação foi referida como especialmente "poderosa" pela participante E2, sugerindo uma experiência inicial intensa e marcante para os envolvidos: "(...), mas esta primeira semana eu penso que ainda foi mais poderosa".

Uma participante reforçou que passar pela Semana Ubuntu é uma experiência enriquecedora para qualquer professor, mesmo para aqueles que, eventualmente, não gostem ou se afastem depois: "Passar pela experiência, eu acho que não faria mal a ninguém não. É como outra experiência qualquer e aqui em termos emocionais eu acho que faria bem sim, faria bem a todos os professores experienciarem..." (E4).

Outra participante enfatizou a importância de a formação ser voluntária, para garantir uma "adesão genuína e de coração aberto", essencial para a eficácia dos resultados: "Eu creio que não devemos obrigar, porque isso não me faz sentido. Mas creio que se houvesse financiamento, se houvesse essa possibilidade de dar aos professores a possibilidade de experimentarem, de conseguirem fazer a Semana Ubuntu de coração aberto, de participarem nesta viagem, eu acredito que isso seria uma mais-valia..." (E3). Esta visão reforça a ideia de que o programa representa uma "mais-valia" tanto para o desenvolvimento pessoal como profissional dos educadores, sugerindo que todos os professores deveriam ter a oportunidade de participar, mesmo que apenas como uma "experiência" ou "vivência", como destacado por três das participantes: "Olhe, é assim, eu acho que seria importante se todas as pessoas fizessem essa formação, mais não fosse, para, por formação não é, por uma experiência, uma vivência. Acho que valia a pena..." (E2).

4.1.3 Propostas Futuras

O tema *Propostas Futuras* aborda as propostas futuras para o desenvolvimento e expansão do programa Ubuntu, com um foco particular na inclusão de novos grupos e na adaptação a diferentes contextos educativos e logísticos.

Neste tema, duas participantes revelaram um esforço contínuo para alargar a formação Ubuntu a mais membros da comunidade escolar, refletindo um desejo de maior inclusão: "Também tentámos este ano fazer com os pais. Mas com os pais é um bocadinho mais complicado. (...), mas está no horizonte. Havemos de lá chegar." (E1). Este esforço também se estende a outros grupos, embora enfrentem desafios logísticos, especialmente em relação à coordenação de horários: "(...) pronto e agora estamos a preparar uma com a secretaria, com os assistentes da secretaria, os assistentes técnicos, porque eles pediram-nos logo para fazermos e portanto, estamos a tentar porque a secretaria é mais complicada a nível de horários." (E2).

Foi, ainda, mencionada por uma participante a necessidade de ajustes na aplicação do programa em diferentes ciclos de ensino, especialmente no 3º ciclo, onde o impacto do programa pode ser diferente ou menor em comparação com escolas de alunos mais jovens: “perde-se um bocadinho mais do que às vezes nas escolas dos miúdos mais novos não é, terceiro ciclo" (E2).

4.2 Dimensão 2: Vivência da Experiência

A segunda dimensão aborda a perceção e o impacto subjetivo das semanas Ubuntu nas vidas dos participantes, tanto a nível pessoal quanto profissional. Aqui foram identificados dois temas: 4.2.1 Significados Atribuídos à História de Vida e 4.2.2 Gratidão.

4.2.1 Significados Atribuídos à Experiência

O tema *Significados Atribuídos à Experiência* explora como as experiências vivenciadas dentro do programa Ubuntu influenciam o desenvolvimento pessoal dos educadores e a forma como eles atribuem significado às suas próprias histórias de vida.

Neste tema, a Semana Ubuntu foi descrita por quatro das seis participantes como uma oportunidade de enfrentar questões pessoais e promover uma "reconciliação com o passado", oferecendo uma experiência apaziguadora: "E, portanto, as semanas Ubuntu todas que eu fiz ajudaram-me também a, de alguma forma, conseguir fazer as pazes com a minha história, com muitas coisas soltas que estavam dentro de mim. (...) faz com que seja uma experiência que também é, de alguma forma, apaziguadora." (E1).

Três participantes compararam, o impacto emocional do programa a um processo terapêutico, pois permite aos educadores confrontar-se com "partes esquecidas ou angustiantes" das suas histórias pessoais: "Trabalhamos aqui algumas gavetas que estão fechadas, que se precisam de abrir, que precisamos de nos lembrar que elas existem no fundo e que precisam de ser trabalhadas. Eu sempre que vou fazer uma semana ubuntu, vou também, não é egoísmo, mas vou também para mim, é como se fosse terapêutico (...)" (E6).

Além disso, a experiência Ubuntu foi vista, pela maioria das participantes (n =5), como um pilar importante na vida dos educadores, oferecendo suporte emocional em momentos difíceis e ajudando-os a redescobrir um propósito nas suas vidas: "Que para mim, o projeto, o programa ubuntu foi um pilar na minha vida e ajudou-me precisamente a olhar para as coisas também de uma outra maneira e este projeto envolveu-me de tal maneira que eu senti-me tão enriquecida e tão útil, que me ajudou imenso naqueles momentos de mais solidão, de mais tristeza (...)" (E2).

O programa também permitiu, segundo uma participante, expandir as suas perspetivas, criando "conexões e aprendizagens", nomeadamente em relação a diferentes culturas e formas de vida para além da sala de aula: "Portanto, eu para mim, sou muito agradecida à academia. (...) e depois, todo o conhecimento, todas as pessoas que a gente conhece, através do programa, (...) tem imensas pessoas com quem contacto e isso tem-me ajudado muito também a abrir horizontes." (E2).

Por fim, para metade das participantes (n = 3), o Ubuntu representou uma oportunidade de redefinir o significado das suas vidas e histórias pessoais: "(...) o Ubuntu permitiu-me dar um novo significado à minha própria história de vida. Portanto, graças a este estar, a esta filosofia de vida, eu consegui de alguma maneira dar um outro significado, pôr mais amor na minha história de vida, que era uma coisa que eu não fazia com muita facilidade." (E3).

4.2.2 Gratidão

O tema *Gratidão* aborda o sentimento de agradecimento dos educadores ubuntu pelas experiências e transformações proporcionadas pelo programa Ubuntu.

Três participantes manifestaram um profundo sentimento de gratificação pela experiência proporcionada pelo programa Ubuntu. A formação foi descrita como uma experiência intensa, prazerosa e enriquecedora, que permite aos participantes sentirem que fazem a diferença na vida dos outros: "(...) foi mesmo gratificante pela experiência (...)" (E4). Outro participante além de reforçar esta ideia, destacou o impacto emocional positivo do programa, apesar de todo o cansaço envolvido: "E apesar de ser sempre muito cansativa, é sempre muito prazerosa, intensa e enriquecedora, porque saímos sempre à sexta-feira de coração cheio, porque marcamos a diferença, deixamos a semente e eles são completamente autónomos." (E6).

Adicionalmente, três participantes expressaram uma profunda gratidão pelas conexões e pelo crescimento pessoal que o programa facilita. A formação Ubuntu foi vista por uma participante como uma oportunidade de descobrir os alunos de uma nova forma e de conhecer melhor as pessoas envolvidas no ambiente escolar: "E, portanto, a nível pessoal, eu devo muito à formação ubuntu. Não só por todas as pessoas boas que encontrei, que se cruzaram no meu caminho, (...), mas pelos alunos que fui descobrindo de uma forma diferente. (...) E, portanto, também por tudo isso, mas também a nível pessoal sou muito grata porque fui capaz de fechar um capítulo da minha vida e começar a escrever outros, sim." (E3).

Além disso, o Ubuntu foi percebido por uma participante como um "catalisador para a realização pessoal", permitindo aos educadores expressarem e realizarem os seus sonhos: "Então o Ubuntu permitiu-me isso e permitiu-me dizer em voz alta quais eram os meus sonhos e realizá-los. Portanto, estou muito grata a ter entrado nesta loucura." (E3).

4.3 Dimensão 3: Impactos Percebidos

A terceira dimensão foca-se nos efeitos e nas mudanças observadas pelos participantes do programa Ubuntu. Engloba as transformações pessoais, profissionais e sociais resultantes da participação no programa, destacando como essas experiências impactam a visão de mundo, as relações interpessoais e a prática educativa.

Nesta dimensão foram identificados sete temas, entre os quais: 4.3.1 Relação Positiva Professor-Aluno; 4.3.2 Clima Escolar; 4.3.3 Competências Sociais e Emocionais; 4.3.4 Bem-Estar Pessoal; 4.3.5 Aprendizagem; 4.3.6 Meta-Perceção de Mais-Valias para os Docentes e 4.3.7 Diminuição da Indisciplina.

4.3.1 Relação Positiva Professor-Aluno

O tema *Relação Positiva Professor-Aluno* abrange a qualidade das interações e do vínculo estabelecido entre professores e alunos. Envolve elementos de confiança, respeito, empatia e compreensão, que facilitam uma comunicação aberta e um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Este tema apresenta ainda subtemas, entre as quais, *4.3.1.1 Confiança e Respeito, 4.3.1.2 Apoio e Incentivo, 4.3.1.3 Compreensão Mútua* e *4.3.1.4 Proximidade.*

4.3.1.1 Confiança e Respeito

Este subtema aborda a confiança e o respeito mútuo que se desenvolvem entre professores e alunos como resultado da participação nas semanas Ubuntu.

Neste subtema, duas participantes reforçaram que os alunos as reconhecem como figuras de respeito: " (...) os miúdos no geral reconhecem-me como uma pessoa de referência (...)" (E1) e três participantes descreveram as suas relações com os alunos de forma positiva: "(...) a minha relação com eles é muito boa" (E2).

A confiança e o respeito estabelecidos entre as participantes e os alunos contribuíram para a melhoria do comportamento dos alunos: " (...) há muito tempo não tenho problemas disciplinares na minha sala de aula." (E1), o que indica que o fortalecimento dos vínculos resulta num ambiente mais harmonioso e disciplinado.

Adicionalmente, cinco participantes destacaram a criação de laços emocionais e de amizade que transcendem o contexto escolar: " (...) É assim, fica sempre uma ligação muito forte com os alunos, mas lembro-me perfeitamente que esses alunos dessa semana e do ano a seguir e assim, ainda hoje, às vezes, eu tenho contactos com alguns deles (...)" (E2).

Duas participantes relataram que estas relações com base na confiança e respeito também impactam diretamente o ambiente de aprendizagem, criando um espaço em que os alunos se sentem motivados e apoiados, mesmo em dias menos favoráveis: " (...) o vínculo que se cria, ajuda a suportar, às vezes, aqueles dias não tão bons (...)" (E2), indicando que estas relações servem como um suporte emocional importante.

4.3.1.2 Apoio e Incentivo

Este subtema refere-se ao suporte ativo oferecido pelos professores, que se traduz na disposição para ajudar e guiar os alunos nas suas dificuldades. Este aspeto é essencial para fortalecer a relação e promover um ambiente de apoio.

Duas participantes sublinharam ainda que, os alunos os percecionam como figuras de apoio e incentivo para os alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula: "(...) Os miúdos sabem que quando acontece qualquer coisa, se não houver ninguém, que podem recorrer, podem ter comigo." (E1).

4.3.1.3 Compreensão Mútua

Este subtema descreve um dos pilares da relação educativa no contexto do projeto Ubuntu e aborda a capacidade dos professores de entender e se conectar emocionalmente com os alunos.

Quatro entrevistadas realçaram a importância dos alunos os "humanizarem", fator considerado pelos mesmos essencial para acabar com estereótipos e barreiras associadas à autoridade enquanto figuras de ensino: "(...)E deixamos de ter essa... Esse papel tão pouco humano e passamos a ser uma pessoa que tem tudo o que eles têm. Têm dificuldades, têm alegrias, têm tristezas, têm fome também, que é uma coisa que eles acham graça." (E1).

Para além disso, três participantes também enfatizaram a importância do reconhecimento das suas vulnerabilidades e compreensão das suas experiências de vida e desafios pelos alunos, por forma a criarem laços mais profundos e significativos com estes: "(...) E não é preciso dizer eu é que sou o professor, eu é que mando. Eles reconhecem essa autoridade, perceberam que também no meu caminho, para eu chegar onde eu cheguei, para eu ser o professor, eu também tive muitas pedras e muitos desafios para responder, tal como eles. Portanto, eles acabam por encontrar pontos de contato na pessoa do professor e não no professor." (E3).

4.3.1.4 Proximidade

Este subtema destaca a proximidade emocional e a conexão pessoal entre professores e alunos.

Três participantes relataram situações de proximidade física e emocional com os alunos após a experiência ubuntu: “Eles têm uma relação muito próxima comigo. E de muito carinho, e dão-me abraços. Quase todos os dias recebo abraços, o que é fantástico." (E1) e ressaltaram que esta proximidade vai além do físico e se traduz em gestos subtis e compreensão mútua, “E a partir de uma determinada altura, eu se passar por um aluno meu que esteja de chapéu na rua, dentro do edifício, eu faço assim (gesto para retirar o chapéu). Só não preciso fazer mais nada. Eles nem sequer questionam. E isto tem a ver com essa linguagem, com essa familiaridade. De eles perceberem que se eu estou a fazer, se eu estou a pedir para tirar o chapéu, não é só por mim, mas é também por eles." (E1)

4.3.2 Clima Escolar

O tema *Clima Escolar* aborda o ambiente e a atmosfera dentro da escola como um todo, especialmente, no que diz respeito às relações interpessoais e ao ambiente emocional após a implementação da filosofia ubuntu.

Neste tema, duas participantes destacaram a existência de uma melhoria nas relações interpessoais dentro da escola motivada pela filosofia ubuntu, que parece ter contribuído para fortalecer os laços entre os educadores, alunos e assistentes operacionais: “E, portanto, eu acho mesmo que na escola, entre os educadores ubuntu, entre as assistentes operacionais que fizeram a formação, entre nós que fizemos a formação com as funcionárias, há muita proximidade.” (E3) e para a diminuição de conflitos em ambiente escolar: “E, portanto, eu acho que isso tudo sim foi um ganho e foi uma diminuição quer dos conflitos, às vezes mesmo entre nós, entre os professores não havia muitos conflitos, mas entre as assistentes operacionais às vezes eles existem.” (E3).

Além disso, uma educadora ubuntu reforçou a importância da filosofia ubuntu na criação de um ambiente escolar mais harmonioso e positivo: “E, portanto, o ubuntu para mim é de facto um projeto cheio de sentido e que, vivido de forma séria poderia trazer muito bem-estar e muita harmonia a muitas salas de aula.” (E3).

Uma participante também apontou que a implementação da filosofia Ubuntu também promove um ambiente colaborativo entre os professores, fortalecendo as relações profissionais e promovendo um espírito de comunidade: “E depois há ali um trabalho sempre coletivo também entre nós" (E5).

4.3.3 Competências Sociais e Emocionais

O tema *Competências Sociais e Emocionais* explora como a implementação da filosofia Ubuntu e outras práticas escolares afetaram o desenvolvimento de diversas competências sociais e emocionais dos alunos e professores.

Este tema apresenta ainda subtemas, tais como:

4.3.3.1 Autoconhecimento

4.3.3.2 Empatia

4.3.3.3 Consciência Social

4.3.3.4 Motivação Pessoal

4.3.3.5 Resolução de Problemas

4.3.3.6 Assertividade

4.3.3.7 Abertura Emocional

4.3.3.8 Autenticidade

4.3.3.9 Relação interpessoal Positiva

4.3.3.10 Disponibilidade emocional

4.3.3.11 Empowerment

4.3.3.12 Liderança

4.3.3.1 Autoconhecimento

O *Autoconhecimento* remete para verbalizações dos participantes relativas à capacidade dos mesmos para compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos e inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um sentido de confiança e propósito bem fundamentada (CASEL, 2021).

Neste subtema, uma participante sugeriu que o programa ubuntu incentiva tanto professores quanto alunos a refletir sobre as suas próprias identidades e emoções, promovendo uma autoavaliação que é fundamental para o crescimento pessoal e emocional: “E depois também, conseguirem-se pôr, olharem para dentro, para si próprios.” (E3).

4.3.3.2 Empatia

A *Empatia* representa uma competência que, segundo a literatura, faz parte da consciência social (CASEL, 2021). A empatia envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo e partilhando a sua dor e sentimentos (Ratka, 2018).

Neste subtema, a importância de estar atento às situações específicas em que os alunos se encontram, para que exista uma maior sensibilidade e compreensão dos seus comportamentos, foi destacada: “(...) Nós andamos sempre a correr, temos aquela pressão do currículo de ter que dar a matéria, e às vezes não paramos tempo suficiente para perceber que aquele miúdo não comeu de manhã, e, portanto, está irritado, no dia antes houve uma discussão lá em casa e não está bem (...)” (E1) e sugere que deve existir um esforço consciente para entender e valorizar os outros, independentemente das diferenças, promovendo uma cultura de compreensão e simpatia: “Eu parece-me que os professores, de uma forma geral, a grande maioria dos professores, aprendem a ver os alunos como pessoas. E esse é o maior ganho. É o despir de preconceitos, é o perceber as reações dos nossos alunos e perceber, "calçar os sapatos do outro.” (E3).

4.3.3.3 Consciência Social

A *Consciência Social* designa a capacidade para compreender as perspetivas e sentir empatia pelos outros, incluindo aqueles de diferentes origens, culturas e contextos (CASEL, 2021). Segundo esta organização, o conceito inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender as normas sociais mais amplas de comportamento em diferentes ambientes e reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade (CASEL, 2021).

Neste subtema, uma participante enfatizou que após a experiência ubuntu os alunos continuam a demonstrar um compromisso contínuo com os valores aprendidos: “Lá está, o trabalho continuado faz a diferença para lá da semana. Essa faz, quando os alunos, para que as coisas não se percam, é por eles continuarem a vestir essa camisola e serem eles.” (E5).

4.3.3.4 Motivação Pessoal

A *Motivação Pessoal* é, segundo a literatura, uma componente da autorregulação (CASEL, 2021). Segundo Gopalan et al. (2017), a motivação refere-se ao processo que inicia, orienta e sustenta comportamentos orientados por objetivos, levando os indivíduos a agir com o intuito de alcançar uma meta ou satisfazer uma necessidade ou expetativa.

Para uma participante a semana Ubuntu promoveu a capacidade dos alunos de encontrar a sua própria motivação e continuar a lutar para alcançar os seus objetivos: "(...) Mesmo que às vezes nos faltem as forças, mas eles estão completamente autónomos e autogestores sempre ali pronto, com uma mão no braço do adulto, não é?" (E6), exemplo significativo de desenvolvimento pessoal e autossuficiência.

4.3.3.5 Resolução de Problemas

A *Resolução de Problemas* é uma competência que faz parte da tomada de decisão responsável (CASEL, 2021). Este conceito diz respeito ao conjunto de comportamentos que são realizados com o intuito de alcançar objetivos (Rhodes et al., 2024).

Neste subtema, duas docentes referiram a eficácia das práticas ubuntu na promoção de competências de resolução de problemas e adaptação: "(...) e quando vemos um menino com oito negativas, que tinha não sei quantas participações, que não passava daquilo e quando vemos o miúdo a aderir e a falar do ubuntu e a mudar completamente o comportamento e a acabar o nono ano sem nenhuma negativa pensamos "Não, se calhar é preciso continuar a apostar um bocadinho, por muito que seja difícil (...)" (E4).

4.3.3.6 Assertividade

A *Assertividade* refere-se à competência social e emocional que está relacionada à capacidade de comunicar os sentimentos e necessidades e opiniões, mantendo o respeito pelos outros (APA, 2018).

Neste subtema, uma participante referiu que a Semana Ubuntu os incentiva a expressar as suas opiniões e sentimentos de forma clara e respeitosa, competência que lhes agrada observar nos alunos: "(...) Nós queremos miúdos que sejam felizes e que consigam falar daquilo que sentem, daquilo que estão a pensar, que sejam assertivos, que encontrem a sua voz (...)" (E1).

4.3.3.7 Abertura Emocional

A *Abertura Emocional* caracteriza-se pela capacidade de lidar com emoções pessoais que possam ser desconfortáveis ou desafiadoras, bem como pela disposição em explorar e envolver-se em novas experiências emocionais (Houle et al., 2018).

Neste subtema, a importância da vulnerabilidade e da disposição para partilhar emoções como um caminho para o crescimento pessoal e comunitário também foi um tópico mencionado por duas participantes: "Portanto é uma semana em que nós temos que ir de coração aberto e temos que colocar-nos também disponíveis para que os alunos e nós próprios possamos descobrir coisas dentro de nós." (E3).

4.3.3.8 Autenticidade

A *Autenticidade* diz respeito ao processo de manter uma relação coerente com quem se é, com os outros e com as normais sociais relevantes (Dammann et al., 2021), para que alunos e professores sejam verdadeiros consigo mesmos e com os outros.

A necessidade de optar por uma abordagem "genuína e aberta foi ressaltada por duas participantes, para conseguirem criar um ambiente de confiança e autenticidade: "Eu não consigo conceber, e digo sempre isto aos educadores que trabalham comigo, eu não consigo conceber que eu diga a um aluno que partilhe comigo coisas da sua vida e que eu sinta vergonha de partilhar as minhas vulnerabilidades." (E3).

4.3.3.9 Relação Interpessoal Positiva

Uma *Relação Interpessoal Positiva* ocorre quando se criam, retribuem ou aprofundam ligações entre as pessoas (Zhang et al., 2018). Neste subtema são consideradas afirmações dos participantes que remetem para as relações estabelecidas entre os vários elementos da comunidade escolar, exceto a relação professor-aluno já considerada numa outra categoria.

Neste subtema, uma participante referiu já existir no primeiro dia de atividades uma relação com os alunos: "Eu acho que é algo muito interessante porque quando nós sentimos que estamos a chegar ao fim do primeiro dia e sentimos, por exemplo, que há já algum vínculo entre os alunos e connosco." (E2), o que sugere que as atividades desenvolvidas no âmbito do ubuntu promovem um ambiente de união e apoio mútuo. A utilização da expressão: "É quase como se

fôssemos um clube secreto (...) em que todos temos a mesma linguagem." (E1) por parte da participante reforça a ideia de um grupo coeso que partilha experiências e linguagem comuns, facilitando a comunicação e a resolução de conflitos.

4.3.3.10 Disponibilidade Emocional

A *Disponibilidade Emocional* refere-se à capacidade de duas pessoas estabelecerem uma ligação emocional saudável, o que reflete a qualidade emocional e de interação da relação. Envolve a ampliação de comportamentos ligados ao vínculo, incluindo aspetos emocionais, estruturais e próprios da interação entre ambas as partes na relação (Saunders et al., 2015).

Da entrevista de uma participante emergiu o reconhecimento da importância de estar emocionalmente presente para os outros: "Não, então se eu peço a alguém, então eu tenho que estar disponível para chorar, para abraçar, também para às vezes dizer eu não sei responder, porque às vezes alunos têm histórias de vida tão difíceis que às vezes a resposta é mesmo só estou aqui para ti, não sei como te consigo ajudar, mas estou aqui" (E3).

4.3.3.11 Empowerment

O *Empowerment* é um conceito que remete para um processo de ação que permite aos indivíduos ganhar controlo sobre as suas vidas, as suas organizações e/ou as suas comunidades (Butterfoss, 2006).

Neste subtema, uma participante afirmou que os alunos, após experienciarem o ubuntu são equipados com as ferramentas necessárias para enfrentar desafios e alcançar os seus objetivos: "(...), portanto acabam por se empoderar e sair dali mais capazes de botar mão àquilo que são as suas aprendizagens, aquilo que são as suas dificuldades (...)" (E3).

4.3.3.12 Liderança

A *Liderança* refere-se ao processo de influência em que uma pessoa exerce de forma intencional a sua influência sobre os outros, com o objetivo de organizar atividades e relações dentro de um grupo ou organização (Yukl, 2002).

Neste subtema incluiu-se a afirmação de uma participante que considerou que as práticas Ubuntu são uma experiência de desenvolvimento contínuo de competências de liderança, sendo que para além dos alunos serem capacitados para liderar, também o fazem de forma eficaz e inspiradora: “Eu acho que os alunos que já eram bons líderes, continuam a ser líderes ainda mais. Voam nesse campo. Os alunos que se encontravam perdidos, alguns deles, encontram uma luz, um caminho.” (E6).

4.3.4 Bem-Estar Pessoal

O subtema *Bem-Estar Pessoal* diz respeito a um estado de felicidade e satisfação, caracterizado por baixos níveis de stress, boa saúde física e mental, e uma visão positiva da vida, ou seja, uma boa qualidade de vida (APA, 2019).

Neste subtema, três participantes afirmaram que a filosofia Ubuntu teve um impacto significativo e positivo no bem-estar emocional não só de alunos como de professores também: “(...), mas que de facto diminui muito o nosso stress pessoal e o stress na organização também.” (E3); “(...) nós tínhamos um aluno na minha direção de turma (...) que nos dava algumas preocupações (...) e depois este aluno, eu notei uma grande diferença nele e realmente ele deu ali um bocado uma volta à vida dele. E as coisas para ele começaram a mudar.” (E2).

4.3.5 Aprendizagem

O subtema *Aprendizagem* explora como a filosofia Ubuntu influencia o processo educativo, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores.

Em duas das entrevistas as participantes referiram uma transformação na motivação e autoconfiança dos alunos, que, após participarem nas semanas Ubuntu, relatam uma crença renovada nas suas competências e na capacidade de alcançar os seus objetivos: "Primeiro porque eles saem da semana ubuntu muito motivados e muito capazes de acreditar que eles conseguem tudo aquilo que eles efetivamente quiserem" (E3).

A melhoria na comunicação foi, ainda, um tópico destacado por três participantes, criando-se um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo, "A nível da, portanto, melhorando-se a comunicação, melhoram as coisas à partida. Era uma turma que não respeitava pura e simplesmente, não parava para ouvir, para perceber e começou a ser ou podendo estar ou mais ou menos desmotivados do ponto de vista das aprendizagens, começaram a respeitar a aula." (E5).

Outro aspeto relevante para a aprendizagem foi a criação de grupos de estudo dentro do clube, pelos alunos, mencionado pela participante E3, onde os mais capazes ajudam os colegas com mais dificuldades: "(...) e muitas vezes criam-se grupos de estudo dentro do clube, também para os conseguir ajudar e para que alunos que são mais capazes consigam ajudar alunos que são menos capazes".

A filosofia Ubuntu apareceu a duas entrevistadas como uma ferramenta de diminuição da indisciplina, "(...) para podermos combater também a indisciplina, que cada vez é menor. O Ubuntu permite também isso, não é? "(E6).

4.3.6 Meta-Perceção de Mais-Valias para os Docentes

O subtema *Meta-Perceção de Mais-Valias para os Docentes* explora como os docentes percebem as mais-valias da experiência para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, incluindo a perceção de benefícios e desafios associados.

A experiência das semanas Ubuntu é descrita pela participante E6 como intensa e transformadora: "O primeiro ano foi realmente intenso, enriquecedor. Foi mágico".

Para além disso, duas docentes consideraram que a filosofia Ubuntu contribuiu para uma maior compreensão e empatia nas interações dos professores com os alunos: "A nível de olhar... de ter mais paciência, às vezes para o aluno também" (E6), destacando a melhoria na qualidade das relações professor-aluno.

Outro benefício significativo foi a aquisição de novas ferramentas pedagógicas, mencionado por uma participante, que ajudam os docentes a enfrentar desafios tanto dentro quanto fora da sala de aula: "Contribui porque nos mune de ferramentas e percebemos que, ou seja, às vezes no nosso trabalho nós não temos meios para (...) para lá, pronto, chegar às pessoas, para lá da relação com o professor-aluno e alguns meios de ir de encontro aos problemas que vêm do exterior para a escola" (E5).

O aumento do repertório de estratégias e técnicas melhora a prática docente e fortalece a capacidade dos professores de apoiar os alunos de maneira mais eficaz.

Segundo uma participante, alguns professores perceberam a adoção da filosofia Ubuntu como uma carga adicional de trabalho, "Os que não vestem a camisola acham que é mais trabalho" (E5).

4.3.7 Diminuição da indisciplina

O subtema *Diminuição da indisciplina* destaca o impacto da filosofia Ubuntu na melhoria do comportamento dos alunos e na redução de incidentes de indisciplina nas escolas.

A este propósito a participante E3 referiu: "(...) e há muita diminuição da indisciplina. Além disso, os resultados sugeriram que a abordagem Ubuntu promove uma compreensão mais profunda das causas subjacentes aos comportamentos desviantes, permitindo aos professores intervir de maneira mais eficaz e empática: "(...) ou alunos que têm às vezes comportamentos mais desviantes, e que na semana ubuntu nos falam disso (...) (E3).

A implementação dos princípios Ubuntu também facilitou, para uma das participantes, a resolução de pequenos conflitos e "mal-entendidos": "(...) pequenas coisas que se resolvem (...) nós podemos ajudar desta maneira, temos esta e esta resposta (...)" (E3).

4.4 Dimensão 4: Constrangimentos

A quarta dimensão aborda as dificuldades e limitações enfrentadas na implementação e manutenção de iniciativas educativas, como o programa Ubuntu.

Nesta dimensão foram identificados três temas, entre as quais, 4.4.1 Insuficiência de Recursos; 4.4.2 Processos de Ensino-Aprendizagem e 4.4.3 Pessoais.

4.4.1 Insuficiência de Recursos

O tema *Insuficiência de Recursos* remete para a escassez ou ausência de recursos físicos, de tempo e/ou humanos.

A este propósito, duas participantes referiram constrangimentos ao nível dos recursos humanos: "Neste momento temos a equipa muito desfalcada (...)" (E1).

Para além disso, três participantes também referiram a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de tempo disponível para incorporar novas atividades sem sobrecarregar ainda mais os docentes: “(...) há pessoas que fizeram a semana e gostaram muito, mas depois, também porque não têm tempo, porque não têm horas, têm muitas turmas, por exemplo, e às tantas acabam por.... Têm muita pena, mas não conseguem também dar mais, não é, não conseguem dar mais.” (E2).

Outro aspeto crítico mencionado por quatro participantes foi a falta de tempo dedicado especificamente às atividades do Ubuntu: “O ano passado tinha uma hora mesmo no horário marcada para isso, este ano, infelizmente, com a falta de professores, tenho horas extras, mas é para português, não é para o ubuntu (...) (E4).

A falta de adesão dos docentes também foi um desafio identificado por uma participante: “Mas a experiência que eu vou tendo lá na escola quando nós fazemos sessões de sensibilização ou de informação (...) só na minha escola são cerca de cento e oitenta professores, isto só para lhe dizer que às vezes temos cerca de meia dúzia de pessoas a fazer.” (E2).

Por fim, a insuficiência de recursos materiais e o apoio limitado para a continuidade das atividades após a semana Ubuntu foram mencionados por três participantes: “E se calhar o acompanhamento após a semana ubuntu não é feito da melhor forma por nós. Recursos insuficientes numa escola para haver este acompanhamento (...)” (E6).

4.4.2 Processos de Ensino-Aprendizagem

O tema *Processos de Ensino-Aprendizagem* identifica os principais constrangimentos relacionados à integração das atividades da filosofia Ubuntu nos processos de ensino-aprendizagem formais nas escolas.

Neste tema, um dos pontos abordados por duas participantes foi a dificuldade de incorporar as atividades Ubuntu, de forma “natural” na vida escolar dos alunos, ao invés de serem percebidas como uma carga adicional: "(...), mas até dos próprios alunos que pudesse haver algum espaço, que eles soubessem que podia ser dedicado ao clube ubuntu ou a outra coisa qualquer, não é... De uma forma mais, que entrasse mais naturalmente nas vidas deles, não é." (E2).

Outro desafio significativo residiu em traduzir as experiências e vivências significativas vividas no Ubuntu em mudanças duradouras no comportamento e na aprendizagem dos alunos: "seja possível trazer vivências dessa semana sem nunca revelar o que se lá passou, sem nunca dizer diretamente olha, eu sei, mas olhando e fazendo pequenas referências, trazendo-os de volta àquilo que foi a semana ubuntu. Porque essa é uma dificuldade." (E3).

A resistência à adição de novas atividades devido à carga de trabalho já existente foi outro obstáculo destacado: "Portanto, não depende do ubuntu, é mesmo, neste momento, eu acho que muita gente nem sequer quer falar nisso e em atividades extras, precisamente porque a carga já é, a carga laboral já é muito muito pesada." (E4).

Além disso, a perceção de que a escola permanece inalterada, apesar das novas competências adquiridas pelos alunos durante a semana Ubuntu, também representou um desafio: "Quando isto acontece, de facto os alunos demoram algum tempo a perceber que são eles que ganharam novas competências, porque a escola está igual." (E3).

4.4.3 Constrangimentos Pessoais

Este tema agrega unidades de análise que remetem para os constrangimentos pessoais enfrentados pelos docentes na implementação das atividades relacionadas à filosofia Ubuntu.

Neste tema, um dos pontos destacados foi o medo da exposição pessoal por parte dos professores: “Pronto, os professores são aqueles que mais medo têm acho, que são aqueles que mais medo têm da exposição, não é, da sua própria exposição (...) (E2).

Outro desafio pessoal identificado foi a falta de liberdade para lidar com situações complexas que surgem no contexto escolar: “(...) às vezes não temos espaço de liberdade para resolver as situações que nós detetamos, instrumentos para lidar com os problemas que percebemos que vêm de fora da sociedade.” (E5).

Adicionalmente, foi mencionado que o ambiente de descontentamento no trabalho pode influenciar negativamente a disposição dos professores durante a participação na semana Ubuntu: “(...) esse descontentamento dos profissionais sente-se muito e também acaba por funcionar em rede, contaminar o outro por mais força que tenha. Mas no ano passado deixei também, ser contagiada por essa insatisfação. Não estou a dizer que não fiz, mas se calhar não tinha o coração tão limpo" (E6).

4.5 Dimensão 5: Sugestões

A quinta dimensão explora propostas e recomendações para melhorar a implementação e a eficácia de iniciativas educacionais, como o programa Ubuntu.

Nesta dimensão foram identificados dois temas, entre as quais: 4.5.1 Sem Sugestões e 4.5.2 Propostas de Melhoria.

4.5.1 Sem Sugestões

O tema *Sem Sugestões* representa a ausência de propostas ou críticas construtivas sobre a implementação e gestão das atividades educacionais.

Neste tema, metade das participantes (n = 3) reconheceram que a experiência Ubuntu é amplamente eficaz e bem estruturada: “É assim, as coisas estão altamente bem feitas, e portanto, eu não tenho melhoramentos nesse aspeto não é (...)” (E2), pelo que não fazem qualquer sugestão de melhoria.

Além disso, o caráter pessoal e subjetivo da experiência foi enfatizado por uma docente como um fator que torna difícil ou irrelevante propor sugestões, “Não tenho nada... Acho que a experiência é muito pessoal.” (E1).

A entrevistada 5 não faz sugestões uma vez que referiu que o sucesso do programa depende em grande parte da colaboração e envolvimento dos docentes é destacada: “A Semana Ubuntu é algo bem conseguido, não é? Depois depende, de forma como os docentes colaboram na sua preparação, depende muito disso.” (E5).

Finalmente, uma participante não faz sugestões por considerar que estas são impossíveis de serem integradas, nomeadamente a possibilidade de sugerir mudanças nos horários e na alocação de professores, reconhecendo que estes fatores estão fora do controlo do programa Ubuntu:" (...) não vale a pena estar a pedir" (E4) melhorias que não podem ser realizadas nas atuais circunstâncias.

4.5.2 Propostas de Melhoria

O tema *Propostas de Melhoria* reflete as sugestões dos participantes para aperfeiçoar a intervenção ALU.

Neste tema, uma participante destacou a necessidade de se criar um horário adicional para as atividades Ubuntu, particularmente em períodos específicos do ano escolar: "(...) pela primeira vez, na altura do Natal, perto das férias do Natal, fizemos..." (E2) – referindo-se a uma atividade ubuntu.

Para além disso, uma participante recomendou a utilização do espaço escolar para outras atividades não relacionadas à dimensão académica: "Criar este tempo de estarmos na escola sem ser só para ir às aulas e ir-se à escola (...)" (E2).

Um ponto-chave levantado por duas participantes foi a necessidade de horas letivas dedicadas ao projeto Ubuntu: "Uma das sugestões era que as direções pudessem atribuir ao projeto ubuntu horas para poder desenvolver o projeto e depois manter um técnico ubuntu nas escolas (...)" (E3).

Outra sugestão significativa referida por duas docentes foi a necessidade de recursos humanos alocados dedicados exclusivamente ao projeto: "(...) quando um professor tem muito boa vontade e que, até gostou bastante e está a fazer a formação e está muito empenhado, mas um professor que tenha, imagine, oito turmas, em que tem o seu horário completamente preenchido, é assim... É demasiado estarmos a exigir a um professor que depois continuemos, que façamos (...)" (E2).

Outra participante sugeriu que todos os professores tivessem a oportunidade de participar das semanas Ubuntu: "(...) era importante fazermos semanas ubuntu como fizemos com os funcionários. Fazer para todos os professores que quisessem." (E1).

Finalmente, a importância da preparação e formação antes do início das atividades foi ressaltada: "Eu acho que o grupo que dinamiza ou que recebe formação, antes de receber a formação, tem que ter, tem que se conhecer, tem que estar junto numa dinâmica fora de começar a semana. Porque, o sucesso de uma semana ubuntu tem a ver com o encaixe dos formadores, que são pessoas." (E6).

4.6 Dimensão 6: Meta-Perceção dos Professores sem Experiência Ubuntu

A sexta dimensão explora o olhar dos docentes envolvidos no ubuntu acerca das perceções e atitudes de professores que não têm experiência com o programa Ubuntu.

Nesta dimensão foram identificados três temas, entre as quais: 4.6.1 Perceção Negativa e Resistência ao Programa; 4.6.2 Desconhecimento e Incompreensão face ao Programa e 4.6.3 Posicionamento Crítico sobre os Impactos nos Alunos.

4.6.1 Perceção Negativa e Resistência ao Programa

O tema *Perceção Negativa e Resistência ao Programa* aborda as perceções negativas e as formas de resistência demonstradas pelos professores que não têm experiência com o programa Ubuntu, segundo os educadores ubuntu.

Neste tema, um dos pontos destacados por duas participantes foi a resistência natural à mudança que muitos professores demonstram ao serem introduzidos ao programa Ubuntu: "(...) o resto dos professores que não sabia o que era, nunca tinham ouvido falar, era como se... Eu acho que é uma ser também muito humana que é. Muita resistência à mudança, a qualquer coisa que seja nova." (E1). Outra forma de resistência estava ligada à perceção de que o programa é semelhante a um culto ou a uma seita: "(...) às vezes há esta coisa assim de um culto, tipo uma seita e há professores que têm um bocadinho esta, sabe, dizem assim um bocadinho às vezes (...)" (E2). A resistência ao programa Ubuntu não foi apenas passiva, mas também ativa em alguns casos, pois os professores tentam ativamente evitar a participação nas atividades ubuntu: "Alguns tentam escapar, alguns professores tentam escapar, não é, alguns escapam-se mesmo." (E2).

Por último, uma participante também reconheceu existir uma polarização, no que diz respeito, às perceções acerca do programa: "Temos aquele professor que nunca mais, isto é horrível, não é nada o meu perfil, não consigo estar aqui com estas lamechices, temos outros "isto é uma seita, não quero saber, isto aqui é lavagem cerebral" e depois temos os fãs como eu, os fãs incondicionais e que, continuam no clube, continuam a dinamizar (...) (E4).

4.6.2 Desconhecimento e Incompreensão Face ao Programa

O tema *Desconhecimento e Incompreensão Face ao Programa* agrega unidades de análise que remetem para desconhecimento e incompreensão por parte de outros professores não envolvidos.

Neste tema, um dos pontos abordados foi o sentimento de estranheza e confusão que os professores sem experiência com o programa Ubuntu demonstram: “Os outros que ainda não fizeram a semana Ubuntu olham com alguma estranheza e pensam, o que é que se está a passar aqui?” (E3).

Além disso, para uma das participantes houve uma evidente falta de compreensão sobre os benefícios e impactos do programa Ubuntu: “E quando há comportamentos bons e de melhoria, as pessoas não falam. Falam, é logo ao contrário. "Para que é que serviu a semana Ubuntu se ele não está melhor? (...)” (E6).

A falta de entendimento do programa Ubuntu por parte de alguns professores também resultou num sentimento de pressão e isolamento para aqueles que estão envolvidos na ALU: “(...) às vezes, cria-me aqui uma grande responsabilidade e cria-me aqui assim, nervos. Nervos mesmo, quer dizer, as pessoas não entendem. E, às vezes, sempre sentimos que é remar contra a corrente, dentro, às vezes, da própria escola onde nós estamos." (E6).

4.6.3 Posicionamento Crítico sobre os Impactos nos Alunos

O tema *Posicionamento Crítico sobre os Impactos nos Alunos* explora as perceções dos professores sem experiência no programa Ubuntu sobre os efeitos desse programa nos alunos.

Neste tema, um dos pontos abordados foi o reconhecimento de mudanças comportamentais significativas entre os alunos que participam no programa Ubuntu: “Não sei o que é que vocês fazem, eles não falavam uns com os outros. E agora falam todos uns com os outros. É uma chatice!’. E têm coisas para dizer, e dizem coisas.” (E1).

Outro ponto importante destacado foi o impacto do programa Ubuntu no desenvolvimento do pensamento crítico e na reflexão pessoal dos alunos: “E depois, infelizmente, os professores não gostam muito que os alunos pensem. Eu sei que estou a falar contra mim, mas é verdade. Dá muito jeito a um professor que o aluno só repita e que não pense muito e não questione muito, porque isso dá muito trabalho.” (E1).

V. Discussão

A implementação do projeto Academia de Líderes Ubuntu (ALU) nas escolas representa uma mudança essencial no paradigma educacional contemporâneo, dando ênfase, não só ao desenvolvimento académico, como também às competências socioemocionais dos alunos (OCDE, 2016a, 2016b) e bem-estar dos docentes (Gray et al., 2017).

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo explorar a perceção dos professores sobre a sua vivência no decorrer de semanas Ubuntu no contexto escolar onde lecionam, analisando o impacto percebido no seu bem-estar, autoeficácia docente e no clima escolar. Estes objetivos resultaram na elaboração de uma investigação qualitativa, permitindo uma análise detalhada das experiências individuais e coletivas dos participantes.

Os resultados encontrados apontam para a perceção de um conjunto de benefícios a nível escolar e pessoal, promovendo-se um clima mais colaborativo e humanizado.

Dos resultados destaca-se o facto dos participantes mencionarem esta experiência como uma experiência intensa e transformadora, criando laços emocionais significativos entre professores e alunos. Estes resultados encontram-se alinhados com outras pesquisas que referem que um clima escolar positivo, caracterizado por relações interpessoais baseadas no respeito, apoio e segurança, é fundamental para o bem-estar físico e mental tanto dos educadores, como dos estudantes (Aldridge & McChesney, 2018). Para além disso, a literatura sugere que um ambiente educacional que valoriza o diálogo e o apoio mútuo promove um clima emocional saudável, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos (Barrantes-Elizondo, 2016) e para o aumento da autoeficácia nos professores (Aldridge & Fraser, 2016), e satisfação no trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Shoji et al., 2016).

Os resultados encontrados apontam, também, para o facto da Semana Ubuntu, não apenas proporcionar um espaço de aprendizagem significativo para os alunos, mas também transformador para a prática docente. Os professores participantes relataram melhorias nas suas próprias competências emocionais e sociais, o que vai de encontro ao estudo de Marques e Caires (2023), onde os docentes caracterizam a experiência Ubuntu como uma interação que proporciona uma transformação de momentos exigentes emocionalmente em oportunidades de aquisição de competências socioemocionais.

Para além disso, a vivência da semana ubuntu proporciona a oportunidade para que os educadores enfrentem questões pessoais e se "reconciliem com o seu passado". Esta descoberta vai de encontro ao estudo de Marques (2023), onde os resultados indicaram que a experiência Ubuntu trouxe transformações, em diversas dimensões, como mudanças de vida e transformações ao nível da qualidade/quantidade das relações interpessoais criadas e transformações, quer a nível concetual (forma como se pensa acerca dos acontecimentos) e a realidade, assim como ao nível interno (mudanças na forma como o próprio indivíduo se vê e se relaciona consigo mesmo).

Das entrevistas destaca-se também que esta iniciativa favorece um clima escolar positivo. Os docentes expressaram que o estabelecimento de laços de confiança e respeito com os alunos contribuiu para a diminuição de problemas disciplinas e para um ambiente escolar mais harmonioso. A literatura sugere que um clima escolar positivo promove a aprendizagem e o desempenho académico dos estudantes (Berkowitz et al., 2017) e reduz comportamentos problemáticos e a violência nas escolas (Reaves et al., 2018), reforçando a relevância da filosofia Ubuntu neste processo.

Por outro lado, a investigação também identificou desafios significativos que podem comprometer a continuidade das iniciativas no âmbito do projeto. A sobrecarga de trabalho e a resistência dos professores à inclusão de novas atividades são barreiras que podem limitar o impacto do programa. A literatura indica que as intervenções ASE são mais eficazes quando os professores recebem apoio dos diretores escolares e formação contínuos (Schonert-Reichl, 2017). É essencial implementar estratégias de formação, com o intuito de superar esta resistência e adquirir mais conhecimento acerca da filosofia Ubuntu.

O papel da organização e da logística na implementação bem-sucedida da Semana Ubuntu é ainda mais relevante. Uma coordenação eficaz e um suporte logístico adequado emergem como fatores determinantes para o sucesso do programa, revelando que a participação ativa dos professores é essencial. Como destacam Kundu e Roy (2023), a perceção do clima escolar deve ser uma experiência compartilhada entre todos os membros da comunidade educativa, reforçando a ideia de que a colaboração e o envolvimento da equipa pedagógica são vitais para criar um ambiente positivo e produtivo.

Por fim, os resultados sugerem a necessidade de estratégias que promovam a colaboração e a comunicação entre todos os membros da comunidade escolar. A avaliação contínua e sistemática das atividades realizadas na Semana Ubuntu torna-se fundamental para a sua eficácia e para a realização dos ajustes necessários à sua implementação (Durlak et al., 2015).

Em suma, a experiência da Semana Ubuntu não apenas contribui para um ambiente de aprendizagem positivo, mas parece ser benéfico não só para alunos como para os professores envolvidos.

5.1 Limitações e Forças

O presente estudo revela tanto forças como limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados.

Ao nível das forças, é importante destacar a abordagem qualitativa utilizada nesta investigação, uma vez que esta permite uma exploração aprofundada das perceções e experiências dos participantes (Albudaiwi, 2017). O uso de entrevistas semi-estruturadas aparece como uma ferramenta essencial de partilha de significados complexos e subjetivos que permitiu capturar a essência da experiência no contexto do Projeto Ubuntu. Esta abordagem está de acordo com a literatura que destaca a importância de compreender as experiências e significados individuais em fenómenos sociais (Flick, 2018a, 2018b), tal como o processo educativo.

Em segundo lugar, a amostra composta por seis docentes, com um leque diversificado de idades e anos de experiência, de diferentes ciclos de estudo e de diferentes disciplinas, confere ao estudo uma diversidade de dados, tendo em conta que surgiu saturação dos dados (Fontanella et al., 2008).

Por último, outro ponto forte do estudo recai sobre a análise dos dados, realizada com o software MaxQda. Foi realizada a Análise de Conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (1977), garantindo assim a validade e confiabilidade dos resultados. A concordância entre intercodificadores revelou um valor de Kappa de 0,94, evidenciando a robustez da análise e fortalecendo a credibilidade das interpretações.

Apesar das forças enumeradas e das contribuições deste estudo para a literatura, é também essencial sublinhar algumas limitações.

Em primeiro lugar, o facto da amostra ter sido obtida através de um método de conveniência, pode limitar a generalização dos resultados. Tendo em conta que a presente investigação apenas conseguiu analisar as perceções de um número reduzido de participantes, e de um mesmo território nacional (urbano), não pode ser realizada uma generalização dos resultados.

Recomenda-se assim, que em investigações futuras, se amplie a amostra e que esta integre um maior número de professores e envolva ainda, alunos e outros membros da comunidade escolar, por forma a obter uma análise mais holística e comparativa do impacto do Projeto Ubuntu.

De seguida, a subjetividade inerente às entrevistas pode influenciar as respostas dos participantes, já que, a vulnerabilidade das experiências partilhadas pode ter levado a uma limitação na profundidade de algumas respostas.

Em suma, a experiência da Semana Ubuntu ressalta a importância da formação socioemocional dos professores (Schonert-Reichl et al., 2015), assim como, alerta para os desafios enfrentados na implementação do programa. As forças enumeradas confirmam que os resultados do estudo são válidos e fornecem uma contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, enquanto as limitações apontadas servem de alicerce a futuras investigações e salientam a necessidade de apoiar continuamente os docentes e os alunos.

5.2 Conclusão

O presente estudo, acerca da perceção da vivência Ubuntu pelos professores, possibilitou a identificação de contributos importantes para a compreensão dos impactos desta experiência no bem-estar, autoestima e clima escolar nos docentes.

De um modo geral, este estudo permitiu identificar a importância da experiência da Semana Ubuntu, para a formação pessoal dos docentes e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo.

Os resultados obtidos nesta investigação, assim como outros estudos nesta área, vão permitindo a criação de evidências para apoiar intervenções escolares que estão a ser desenvolvidas em diversos países (Goldberg et al., 2019). Segundo os mesmos autores, estes países têm implementado várias iniciativas que adotam abordagens à aprendizagem social e emocional em toda a escola (Goldberg et al., 2019). Estas iniciativas enfatizam a importância de implementar eficazmente estas intervenções, com o objetivo de desenvolver competências sociais e emocionais que estejam alicerçadas numa abordagem global, integrando os diversos contextos da escola, da família e da comunidade (Barry et al. 2017).

É, portanto, essencial, que a literatura se foque na execução destes programas, a fim de compreender verdadeiramente o seu valor e proporcionar diretrizes para a sua melhoria contínua (Durlak, 2015).

Em suma, tanto este estudo, como outros realizados a nível internacional, enaltecem a necessidade de desenvolver diretrizes e ferramentas específicas que possam ser implementadas, por forma a garantir a adoção eficaz de intervenções em contextos escolares (Goldberg et al., 2019). A transformação das práticas educacionais, de algo necessário para algo imprescindível, revela-se essencial ao desenvolvimento integral dos jovens, assim como, à promoção de ambientes de aprendizagem mais saudáveis e inclusivos.

VI. Referências

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: a review of the literature. *Australian Jornal of Teacher Education*, *40*(8), 6. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6

Alarcão, M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas de 3º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais, 1*(4), 35–68. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Albudaiwi, D. (2017). Survey: Open-ended questions. In *The Sage encyclopedia of communication research methods* (Vol. 4, pp. 1716-1717). SAGE Publications, Inc. *https://doi.org/10.4135/9781483381411*

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, *19*(2), 291–307. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, *88*, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

Allan, B. A., Dexter, C., Kinsey, R., & Parker, S. (2016). Meaningful work and mental health: job satisfaction as a moderator. *Journal of Mental Health*, *27*(1), 1–7. https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1244718

ALU. (n.d.). Escolas Ubuntu. https:// academialideresubuntu.org/pt/escolas-ubuntu

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207- 225). Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Psychological Association. (2018, April 19). *Apa Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/assertiveness

American Psychological Association. (2018, April 19). *Apa Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/well-being

Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, *60*(3), 229-244. https://doi.org/10.1177/0004944116667620

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, *20*(2), 1-10. http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24

Barry, M.M., Clarke, A.M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education*, *117*(5), 434–451. https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057

Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Butterfoss, F. D. (2006). Process evaluation for community participation. In *Annual Review of Public Health* (Vol. 27, pp. 323–340). https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102207

Cano, S. L., Flores, B. B., Claeys, L., & Sass, D. A. (2017). Consequences of educator stress on turnover: The case of charter schools. In *Educator Stress: An occupational health perspective* (pp. 127-155). https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_6

CASEL. (2021, August 11). *Casel´s SEL Framework*. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Kerr Pinheiro, M. M. (2014). Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informacao e Sociedade*, *24*(1), 13–18.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A.,Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*, 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Collaborative for Social and Emotional Learning. (2015). CASEL *guide: Effective Social and emotional learning programs.* https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, October 4). What is SEL? https://casel.org/what-is-sel/

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189-1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, *8*, 1913. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913

Curtis, G. (2017). The impact of teacher efficacy and beliefs on writing instruction. *The Delta Kappa Gamma bulletin, 84*, 17.

Dammann, O., Friederichs, K. M., Lebedinski, S., & Liesenfeld, K. M. (2021). The essence of authenticity. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 629654 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.629654

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Supplemental material for job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *112*(5), 1061–1073. https://doi.org/10.1037/edu0000409.supp

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., et al. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Sciencei*, *17*, 325–337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice* (1st ed.). Guilford Publications.

Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 482–499). Guilford Publications.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, *48*(6), 533-553. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001

Flick, U. (2018a). *Designing qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

Flick, U. (2018b). Doing qualitative data collection – charting the routes. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 3-16). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781526416070

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*(4), 131- 161. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, *24*, 17-27 https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003

Gedikoglu, M. (2021). *Social and emotional learning An evidence review and synthesis of key issues*. Education Policy Institute. https://coilink.org/20.500.12592/wz5ghv

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. In *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 755–782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Gonçalves, D. & Santos G. J. (2023). À beira do(s) outro(s) e com o(s) outro(s): A estratégia institucional de uma escola Ubuntu. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, *1*(4), 70 – 93. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, *1891*. https://doi.org/10.1063/1.5005376

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology and Psychologie canadienne*, *58*(3), 203-210. https://doi.org/10.1037/cap0000117

Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education, 36*(5), 561–587. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American. Psychologist, 58* (6-7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Universal interventions: Fully exploring their impacts and potential to produce population-level impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *10*(1), 40–67. https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1246632

Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *132*, 104228. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., ... Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, *242*, 180-187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Houle, I., Philippe, F. L., Lecours, S., & Roulez, J. (2018). Networks of self-defining memories as a contributing factor to emotional openness. *Cognition and Emotion*, *32*(2), 363–370. https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1284045

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(3), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kalay, D. (2023). Perceived self-efficacy and academician burnout: A Research on relations. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (*78*), 474-490. https://doi.org/10.51290/dpusbe.1367588

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., ... & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, *192*, 76-82. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, *12*, 59-76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *27*(1), 37-51. https://doi.org/10.1177/1063426617739579

Kundu, A., & Roy, D. D. (2023). How do teachers innovate? Role of efficacy for innovation and school climate perception. *Psychology in the Schools*, *60*(12), 4885–4903. https://doi.org/10.1002/pits.22987

Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 299-322. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lipovetsky, G., & Charles, S. (2018). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 2482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482

Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PLOS ONE, 13*(11), e0207252. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D. G., Popescu, B. D., ... & Vîrgă, D. (2023). Is Teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 1. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação, 32*, 50–60. https://doi.org/10.21814/rpe.15133

Marques, M. (2023). "Eu sou (de novo) porque tu és": Caminhos de ressignificação de acontecimentos traumáticos no contexto da Academia de Líderes Ubuntu. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais, 1*(4), 265–318. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Marques, M. 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*(4), 95–130. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School climate and aggression among New Zealand high school students. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1), 28. https://tinyurl.com/4cmdz8pt

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology, 8*(DEC), 1–21. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069

McLean, L., & Connor, C. M. (2018). Relations between third grade teachers' depressive symptoms and their feedback to students, with implications for student mathematics achievement. *School Psychology Quarterly, 33*(2), 272–282. https://doi.org/10.1037/spq0000225

Miller, L., Musci, R., D'Agati, D., Alfes, C., Beaudry, M. B., Swartz, K., & Wilcox, H. (2019). Teacher mental health literacy is associated with student literacy in the adolescent depression awareness program. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 11*(2), 357–363. https://doi.org/10.1007/s12310-018-9281-4

Molinari, L., & Grazia, V. (2023). Students' school climate perceptions: Do engagement and burnout matter? *Social Psychology of Education, 26*(1), 1–18. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9

Neuenschwander, R., Friedman-Krauss, A., Raver, C., & Blair, C. (2017). Teacher stress predicts child executive function: Moderation by school poverty. *Early Education and Development, 28*(7), 880–900. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287993

Ngubane, N., & Makua, M. (2021). Ubuntu pedagogy–transforming educational practices in South Africa through an African philosophy: From theory to practice. *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences, 13*(1), 1-12. https://doi.org/10.4102/ink.v13i1.9

Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia, 7*(1-11). http://dx.doi.org/10.13241/RG.2.6.15712.17842

OCDE. (2016a). *Global competency for an inclusive world*. OCDE.

OCDE. (2016b). *The future of education and skills: Education 2030*. OCDE.

Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem da UERJ, 16*(4), 569–576

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Pap, Z., Maricuțoiu, L., Vîrgă, D., Ilie, M., Mladenovici, V., Popescu, B., & Valache, D. (2023). Happy teacher, healthy class? Linking teachers' subjective well-being to high-school and university students' physical and mental health in a three-level longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 1-21. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-023-09768-0

Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção das competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.

Prewett, S. L., & Whitney, S. D. (2021). The relationship between teachers' teaching self-efficacy and negative affect on eighth grade US students' reading and math achievement. *Teacher Development, 25*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1850514

Direção Geral da Educação. (n.d., 28 de julho). *Programa Escolas Ubuntu.* https://dge.mec.pt/noticias/programa-escolas-ubuntu

Ratka, A. (2018). Commentary: Empathy and the development of affective skills. *American Journal of Pharmaceutical Education, 82*(10). https://doi.org/10.5688/ajpe8230

Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior, 39,* 100–108. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006

Rebola, F., Nogueira, C. I., Gouveia, J., Gonçalves, L. J., 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*(4), 194–235. https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International, 38*(1), 78–97. https://doi.org/10.1177/0143034316682295

Rhodes, K. T., Richland, L. E., & Alcalá, L. (2024). Problem solving is embedded in context… so how do we measure it? *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1380178

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Supplemental material for teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992–1004. https://doi.org/10.1037/edu0000240.supp

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levincon, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review, 30*, 35–60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting higher quality teacher-child relationships: The INSIGHTS intervention in rural schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9371. https://doi.org/10.3390/ijerph17249371

Saunders, H., Kraus, A., Barone, L., & Biringen, Z. (2015). Emotional availability: Theory, research, and intervention. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 1069. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01069

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 159–171. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). The Guilford Press.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, *29*(4), 367–386. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s: Revista Eletrónica*, *17*(1), 1–14.

Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular (AFC). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(2), 37–54.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785–1799. https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Soncini, A., Politi, E., & Matteucci, M. C. (2021). Teachers navigating distance learning during COVID-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. *School Psychology (Washington, D.C.)*, *36*(6), 494–503. https://doi.org/10.1037/spq0000469

Soodmand Afshar, H., & Hosseini Yar, S. H. (2019). Investigating the relationship between attitude towards professional development, reflective teaching, self-efficacy, and job performance of Iranian English as a foreign language teachers. *Teaching English Language*, *13*(2), 147–179. https://doi.org/10.22132/TEL.2019.96070

St-Amand, J., Smith, J., & Rasmy, A. (2021). Development and validation of a model predicting students' sense of school belonging and engagement as a function of school climate. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *20*(12), 64–84. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.5

Thapa, A., & Cohen, D. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Ukpokodu, O. N. (2016). *You can't teach us if you don't know us and care about us: Becoming an ubuntu, responsive and responsible urban teacher*. Peter Lang International Academic Publishers.

Vermeulen, M., Van Acker, F., Kreijns, K., & Van Buuren, H. (2015). Does transformational leadership encourage teachers' use of digital learning materials? *Educational Management Administration & Leadership, 43*(6), 1006-1025. https://doi.org/10.1177/1741143214535749

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47,* 120–130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological well-being: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

Wang, Y., & Xian, X. (2024). The teacher–student relationship and student burnout: Mediating effect of supportive school climate. *Social Behavior and Personality, 52*(4), 1–9. https://doi.org/10.2224/sbp.13079

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Williford, A. P., & Wolcott, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 229–243). The Guilford Press.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117,* Article 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology, 51*(3), 309–322. https://doi.org/10.1037/a0038785

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zhang, Z., Luo, P., Loy, C. C., & Tang, X. (2018). From facial expression recognition to interpersonal relation prediction. *International Journal of Computer Vision, 126*(5), 550–569. https://doi.org/10.1007/s11263-017-1055-1

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: The chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability, 15*(3), Article 2061. https://doi.org/10.3390/su15032061

Anexos

Anexo A

Entrevista:

Boa tarde, o meu nome é Susana Santos e, antes de mais, gostaria de lhe agradecer novamente pela sua participação no meu estudo e o tempo que está a disponibilizar para a realização desta entrevista. Como já tinha sido falado, gostava 1º de recolher informação sociodemográfica para posteriormente lhe colocar questões ligadas à semana Ubuntu, como explicitado no consentimento.

Irei gravar esta entrevista apenas para transcrição do que formos falando e assim que terminar a transcrição será eliminada. Permanecerá sempre o anonimato. Posso avançar?

Dados Sociodemográficos:

- Sexo
- Idade
- Anos de Experiência
- Disciplinas/área científica que leciona
- Ciclo (s) de ensino (s) onde leciona

Questões Centrais:

1. Anos de experiência Ubuntu – Quando foi a primeira vez? O que implicou? (i.e., fez formação?)

2. Como parte do seu trabalho com o Ubuntu, pode partilhar:
Como se processa a semana Ubuntu?
Que papel teve?
Os alunos da Semana Ubuntu são os das suas turmas, ou outros? (se responder outros, conhecia-os já à partida?

3. Como descreveria a sua experiência no âmbito da semana Ubuntu (Se houver várias experiências, relatar a que considera ter sido a mais impactante).

4. Depois da semana Ubuntu, como avalia a relação estabelecida com os alunos? (que ganhos sente que possa ter havido- esta é uma pergunta que só se coloca mediante o que foi já dito pela pessoa na pergunta mais aberta; verificar se a pessoa espontaneamente fala em ganhos emocionais).

5. Em caso de ter referido ganhos- Em que medida considera que esta experiência impactou positivamente a aprendizagem dos alunos? E a sua relação pedagógica com eles?

6. Em que medida a experiência Ubuntu contribui para o seu bem-estar pessoal? (1º pergunta geral, depois especificar em termos do nível de stress ou ansiedade; na motivação e satisfação no trabalho; no sentido e propósito – mapear todas estas coisas e perguntar se existe outra para além das elencadas).

7. Da experiência que tem com a semana Ubuntu, qual considera ser a mais-valia para os professores? Como considera que os professores vivenciam esta experiência?

8. Considerando tudo aquilo que referiu até agora, faria sentido todos os professores terem de participar numa semana Ubuntu?

9. Tendo em conta o que referiu, que sugestões daria para melhorar a experiência dos professores na semana Ubuntu?

10. Há algum outro aspeto que considere importante referir considerando a sua experiência Ubuntu?

Agradecer novamente a participação e mostrar-se disponível para devolver informação caso a pessoa manifeste interesse.

Anexo B

Consentimento informado

A presente investigação está a ser desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado, da mestranda Susana Cabral dos Santos, do Mestrado de Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco (ISCTE), sob a orientação da Professora Doutora Joana Alexandre, em parceria com o Instituto Padre António Vieira (IPAV).

Objetivo do Estudo

Este estudo tem como objetivo compreender de que modo a semana do Projeto Academia de Líderes Ubuntu é vivenciada pelos professores que estão diretamente envolvidos nessa semana.

Condições do Estudo

Poderão participar neste estudo professores de ambos os sexos, que já participaram na experiência Ubuntu, pelo menos uma vez, e voluntariamente se disponibilizem para o fazer. Ao aceitar colaborar, ser-lhe-á pedido que possa ser entrevistado/a (entrevista individual), de forma presencial ou online, pela mestranda Susana Santos. A entrevista terá uma duração máxima expectável de 30 minutos. Para efeitos de marcação de entrevista pede-se que contacte a mestranda pelo email susana.c.santos@outlook.pt ou deixe o seu email se preferir ser contactada para o efeito. _____

Confidencialidade, Privacidade e Anonimato

É garantida a total confidencialidade dos dados que nos possa proporcionar, que serão apenas utilizados para fins da investigação em questão. Se possível, cada entrevista será gravada, apenas e exclusivamente para efeitos de recolha da informação, sendo destruída após a transcrição da mesma.

A informação sociodemográfica recolhida, apenas servirá para uma caracterização geral dos participantes.

Para qualquer esclarecimento adicional, pode contactar:

Susana Santos – susana.c.santos@outlook.pt

Joana Alexandre – joana.alexandre@iscte-iul.pt

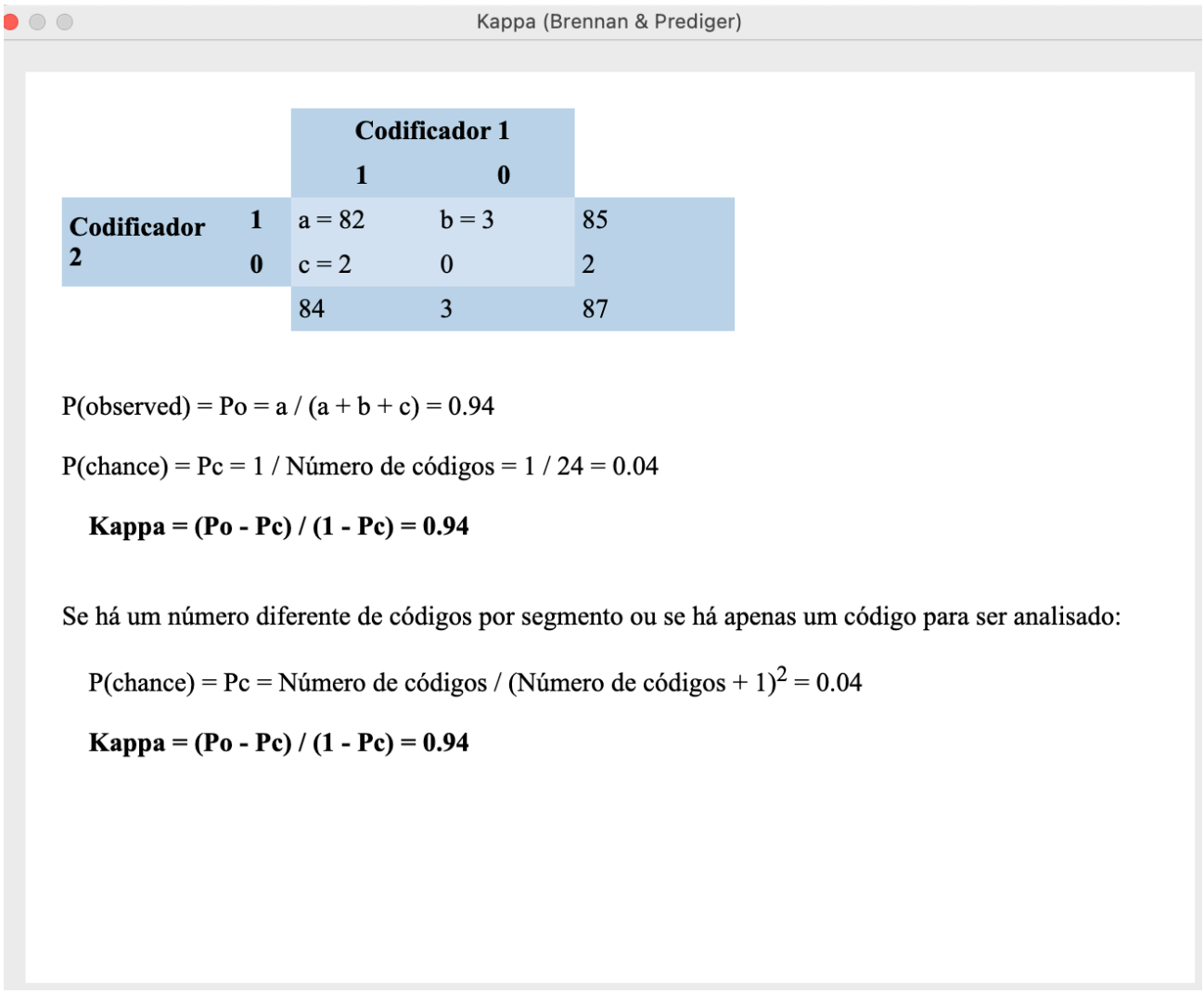
Caso aceite participar na presente investigação, por favor preencha o espaço abaixo indicado e envie para susana.c.santos@outlook.pt até 15 de fevereiro, de 2024.

…….

Tomei conhecimento e compreendi a informação acima descrita e aceito, de livre vontade, participar neste estudo.

Data: —— / —— / —— Rubrica: _____

Anexo C



		Codificador 1		
		1	**0**	
Codificador 2	**1**	a = 82	b = 3	85
	0	c = 2	0	2
		84	3	87

P(observed) = Po = a / (a + b + c) = 0.94

P(chance) = Pc = 1 / Número de códigos = 1 / 24 = 0.04

Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.94

Se há um número diferente de códigos por segmento ou se há apenas um código para ser analisado:

P(chance) = Pc = Número de códigos / (Número de códigos + 1)^2 = 0.04

Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.94