



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Ubuntu para Heróis: Estudo Piloto com Crianças do 1º Ciclo

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

Maria Barbosa Estevez Pintado Teixeira

Porto, outubro de 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Ubuntu para Heróis: Estudo Piloto com Crianças do 1º Ciclo

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

Maria Barbosa Estevez Pintado Teixeira

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa

Professora Doutora Lurdes Veríssimo

Porto, outubro de 2022

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Mariana Barbosa e Professora Doutora Lurdes Veríssimo, por toda a orientação, compreensão, apoio e disponibilidade. Obrigada por todo o feedback, partilha de aprendizagens, conhecimentos e momentos de reflexão. Sem dúvida alguma que é graças à vossa dedicação e boa energia, que esta etapa se tornou numa experiência muito especial e valiosa para o resto do meu percurso, enquanto aluna e futura profissional.

A todo o corpo docentes da Faculdade de Educação e Psicologia, por todo o conhecimento transmitido ao longo do meu percurso académico, que me permitiu desenvolver-me enquanto pessoa e enquanto futura psicóloga.

Aos participantes deste estudo, por toda a disponibilidade, interesse, envolvimento e partilha de aprendizagens e experiências.

Aos meus pais e ao meu irmão, por acreditarem sempre em mim e por me motivarem a dar sempre o meu melhor e a nunca desistir. Obrigada pelo vosso amor e apoio incondicional durante todas as etapas vividas.

À Inês, à Mafalda e à Maria por serem os meus grandes pilares durante todo o meu percurso académico, pela nossa amizade genuína e verdadeira, por todo o carinho e apoio e em especial por me mostrarem, em todos os momentos, o meu verdadeiro potencial.

Ao Francisco, pelo apoio e preocupação constantes, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e por ser o meu porto de abrigo.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes e disponíveis para me darem força e motivação para enfrentar todos os desafios da vida.

Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto da implementação do programa “*Ubuntu para Heróis*” que resultou da combinação de outros dois, o HIP (*Heroic Imagination Project*) e a ALU (Academia de Líderes Ubuntu), no desenvolvimento socioemocional de crianças de 1º ciclo. Participaram neste estudo seis alunos envolvidos no programa “*Ubuntu para Heróis*”, os seus encarregados de educação (n=6) e os seus professores (n=2). Os instrumentos de recolha de dados foram três guiões de entrevista semiestruturada construídos e adaptados para este estudo.

Os resultados destacam o impacto positivo que o programa “*Ubuntu para Heróis*” teve nos alunos ao nível da dimensão comportamental, social, cognitiva, emocional e ainda ao nível da consciência ambiental. Este impacto também se releva na elevada satisfação que todos os participantes demonstraram com o programa. Na sua maioria, os alunos demonstraram aquisição dos conhecimentos ao nível das dinâmicas prossociais.

Considerando os resultados, são sugeridas algumas orientações práticas, tais como implementar o programa “*Ubuntu para Heróis*” em mais escolas e expandi-lo aos grupos de risco. Também seria pertinente adaptar as metodologias e prolongar o número de sessões, de forma a ser possível assegurar que os conteúdos mais complexos sejam compreendidos por todos os alunos. Seria ainda importante, dar a possibilidade aos encarregados de educação de participarem neste tipo de programas, bem como capacitar os professores para implementarem os programas de desenvolvimento socioemocional nos seus alunos.

Palavras-chave: Ubuntu para Heróis; alunos do 1º ciclo; competências socioemocionais; comportamentos prossociais.

Abstract

The main objective of this study was to evaluate the impact of the implementation of the "*Ubuntu for Heroes*" programme, which resulted from the combination of two others, the HIP (Heroic Imagination Project) and the ALU (Ubuntu Leaders Academy), on the socio-emotional development of primary school children. Six students involved in the program "*Ubuntu for Heroes*", their parents (n=6) and their teachers (n=2) participated in this study. The data collection instruments were three semi-structured interview scripts built and adapted for this study.

The results highlight the positive impact that the "*Ubuntu for Heroes*" program had on students in terms of behavioral, social, cognitive, emotional and environmental awareness. This impact is also reflected in the high satisfaction that all participants showed with the programme. Most of the students demonstrated the acquisition of knowledge in terms of prosocial dynamics.

Considering the results, some practical guidelines are suggested, such as expanding the "*Ubuntu for Heroes*" programme to other schools as well as to risk groups. It would also be pertinent to adapt the methodologies and extend the number of sessions, in order to ensure that the more complex contents are understood by all students. It would also be important to give parents the possibility to participate in this type of programmes, as well as train teachers to implement socio-emotional development programmes with their students.

Keywords: Ubuntu for Heroes; primary school students; socio-emotional skills; prosocial behaviors.

ÍNDICE

Enquadramento Teórico	5
Método	8
Participantes	8
Programa	9
Instrumentos	10
Procedimentos de recolha de dados.....	11
Procedimentos de análise de dados	12
Apresentação e Discussão dos Resultados	12
Conclusões	21
Referências Bibliográficas.....	25

Enquadramento Teórico

A infância é caracterizada por mudanças de desenvolvimento rápidas, complexas e profundas, sendo um período fundamental para estabelecer a trajetória de uma criança e assegurar um funcionamento saudável (Denham, 2018). Os investigadores e os professores concordam que um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento das crianças é o desenvolvimento de competências socioemocionais (Domitrovich et al., 2017).

A presente investigação procura dar um contributo neste domínio, através de um estudo piloto do programa “*Ubuntu para Heróis*”, que compreende a combinação de dois programas, o HIP (*Heroic Imagination Project*) e a ALU (Academia de Líderes Ubuntu), intervindo sobre diversas dimensões preconizadas pelos programas de desenvolvimento socioemocional. Estes programas procuram basear-se na aprendizagem socioemocional que diz respeito ao processo através do qual os indivíduos aprendem e aplicam um conjunto de competências sociais, emocionais e comportamentais, as quais lhes permitem ter sucesso na escola, no local de trabalho, nos relacionamentos e na comunidade (Jones et al., 2019). Os objetivos da aprendizagem socioemocional centram-se no desenvolvimento de cinco conjuntos de competências centrais: autoconsciência (e.g., reconhecer emoções, pensamentos e a sua influência no comportamento; avaliar forças e limitações pessoais), autogestão (e.g., regular as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações), consciência social (e.g., empatia com os outros, compreensão de normas sociais e éticas), competências relacionais (e.g., estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, comunicar eficazmente, negociar em situação de conflito, recorrer e oferecer ajuda quando necessário), e tomada de decisão responsável (e.g., selecionar escolhas construtivas, avaliar as consequências das ações e considerar o bem-estar de si e dos outros) (Taylor et al., 2017).

As boas práticas sugerem que os programas de desenvolvimento socioemocional sigam uma metodologia SAFE que inclui os seguintes aspetos: 1) abordagem sequencial; 2) aprendizagem ativa e prática; 3) tempo específico e suficiente e 4) definição de objetivos claros e explícitos (Salas & Cannon-Bower, 2001).

A literatura demonstra que os programas universais SEL (Social Emotional Learning) têm vindo a ser implementados em muitas escolas por todo o mundo, uma vez que revelam melhorias no bem-estar social e emocional dos alunos (e.g., Carroll et al., 2020; Dowling et al., 2019; Jones et al., 2017). Os vários programas SEL que já foram implementados (e.g., *Reach out to Schools – Social Competency Program; Incredible Years, Second Step, Responsive Classrooms, Social and Emotional Training, Providing Alternative Thinking Strategies*

Program) têm sido altamente benéficos na promoção do desenvolvimento pessoal e social em crianças e jovens. Através de uma meta-análise de 213 programas de estimulação do desenvolvimento socioemocional implementados em diversas escolas, que incluíram alunos do jardim-de-infância até ao ensino secundário, conclui-se que os participantes, após a sua participação no programa, apresentaram resultados positivos ao nível das competências sociais e emocionais, do ajustamento atitudinal, do comportamento, da realização académica e no relacionamento com os seus grupos de pares (Durlak et al., 2011).

Várias das competências desenvolvidas, tanto no HIP, como na Academia de Líderes Ubuntu, são preconizadas nos programas de desenvolvimento socioemocional. Assim, surge a combinação destes dois programas num só, através do ‘*Ubuntu para Heróis*’, com o intuito de promover de uma forma mais abrangente novas competências sociais, emocionais e comportamentais, promotoras de bem-estar e sucesso académico (Cook et al., 2015). Ambos os programas são destinados a crianças e jovens, com ênfase na promoção de comportamentos prossociais. Os dois defendem também uma intervenção precoce, de forma a minimizar a presença de comportamentos desadaptativos a longo prazo.

O *Heroic Imagination Project* é um programa com o objetivo de estimular e capacitar todos os indivíduos para o “heroísmo quotidiano”, através da promoção de estratégias e aprendizagens que lhes permitam demonstrar uma atitude proativa e positiva, perante situações desafiantes e adversas presentes no seu dia-a-dia (Blau et al., 2009). O *Heroic Imagination Project* fez uma parceria com a Cruz Vermelha Portuguesa (CVP) e juntos criaram o programa ‘*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*’, com o intuito de prevenir junto das crianças o comportamento *bystander* e promover a aquisição e a implementação dos primeiros socorros psicológicos e dos comportamentos prossociais.

Já foram realizados estudos (e.g., Ruffer, 2021; Vaz, 2021) com o objetivo de avaliar a eficácia do programa “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*” ao nível da promoção de empatia em crianças do 4º ano de escolaridade. No estudo de Ruffer (2021), foi possível verificar a eficácia do programa “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*”, visto que este revelou um impacto significativo na componente cognitiva da empatia. De acordo com a literatura, a empatia cognitiva está na base do comportamento heroico (Allison et al., 2016). Assim sendo, podemos concluir que o programa “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*” contribuiu para a promoção do comportamento heroico das crianças, uma vez que este teve um impacto significativo na empatia cognitiva.

A Academia de Líderes Ubuntu é um projeto de educação não-formal regido por uma aprendizagem experiencial, tendo como princípios a "ética do cuidado", a "liderança servidora"

e a "construção de pontes". O Método Ubuntu tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento de cinco competências essenciais ao crescimento humano, nomeadamente a empatia, o serviço, a resiliência, o autoconhecimento e a autoconfiança (Academia de Líderes Ubuntu, 2022). Esta academia contém uma vertente direcionada para as escolas, com o objetivo de capacitar as crianças e os jovens como agentes de transformação e mudança nas suas comunidades, promovendo o desenvolvimento das suas competências socioemocionais (Academia de Líderes Ubuntu, 2022).

Segundo o estudo de Rebola et al. (2022) realizado com 61 educadores e 81 crianças, de 27 escolas do 1.º Ciclo, de norte a sul de Portugal Continental, a Semana Ubuntu revelou resultados positivos nas crianças do 1.º ciclo. Estes resultados verificaram-se ao nível de todos os pilares Ubuntu, destacando-se as dimensões da empatia, do serviço, da resiliência e dos conhecimentos relativos à filosofia Ubuntu¹. Demonstraram ainda que a Semana Ubuntu fomentou o autoconhecimento, a autoconfiança, a responsabilidade e a gestão de emoções.

Um estudo de Alarcão (2022) realizado com alunos do 3º ciclo e secundário sustenta os resultados do estudo anterior, visto que neste os alunos também revelaram mudanças positivas ao nível do autoconhecimento, da autoconfiança, da resiliência, da empatia e do serviço. Ao nível das competências socioemocionais, os participantes deste estudo apresentaram-se mais assertivos, mais empáticos, mais sociáveis e mais tolerantes. Evidenciaram, ainda, uma elevada satisfação com a experiência que a Semana Ubuntu lhes proporcionou.

Por fim, o estudo de Gonçalves e Santos (2022), no qual estiveram envolvidos cerca de 150 alunos do 3.º Ciclo do ensino básico e do ensino secundário, reforça a importância da implementação dos programas socioemocionais como a Semana Ubuntu, uma vez que os alunos demonstraram mudanças em diferentes áreas da sua vida, não só a nível pessoal e relacional, como também na dimensão escolar, familiar e da comunidade.

¹ A filosofia Ubuntu propõe que cada indivíduo aprenda a descobrir-se, a si e ao outro, através da comunicação e da relação, preservando e potenciando a singularidade de cada um (Academia de Líderes Ubuntu, 2022).

Método

Este estudo teve como objetivo geral avaliar o impacto da implementação de um programa que resultou da combinação de dois programas, o HIP (*Heroic Imagination Project*) e a ALU (Academia de Líderes Ubuntu), no desenvolvimento socioemocional de crianças de 1º ciclo. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa ‘*Ubuntu para Heróis*’;
2. Explorar os conhecimentos adquiridos no programa ‘*Ubuntu para Heróis*’;
3. Explorar o impacto percebido nos participantes do programa ‘*Ubuntu para Heróis*’;
4. Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa ‘*Ubuntu para Heróis*’.

Participantes

Os participantes deste estudo foram seis alunos que participaram no programa ‘*Ubuntu para Heróis*’, os seus encarregados de educação (n=6) e os seus professores (n=2). A escolha dos alunos participantes regeu-se pelo processo de amostragem aleatória simples, no qual todos os alunos da amostra foram selecionados completamente ao acaso (Martins, 2011). Foram posteriormente envolvidos os respetivos encarregados de educação e professores.

Nas Tabelas 1, 2 e 3 é apresentada a caracterização dos participantes.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos participantes – Alunos

Participantes	Sexo	Idade	Ano de escolaridade
Aluno1	M	9	3º ano
Aluno2	M	9	3º ano
Aluno3	M	10	4º ano
Aluna4	F	10	3º ano
Aluna5	F	11	4º ano
Aluna6	F	10	4º ano

Tabela 2*Caracterização sociodemográfica dos participantes – Encarregados de Educação*

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
Encarregada de Educação 1	M	43	12º ano	Técnico de Design
Encarregada de Educação 2	F	44	12º ano	Agente PSP
Encarregada de Educação 3	F	33	9º ano	Vendedora
Encarregada de Educação 4	F	39	Licenciatura	Professora
Encarregada de Educação 5	F	29	9º ano	Confeiteira
Encarregada de Educação 6	F	51	9º ano	Desempregada

Tabela 3*Caracterização sociodemográfica dos participantes – Professores*

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Tempo de docência	Ano em que leciona atualmente
Professora	F	46	Licenciatura	24 anos	3º ano
Professora	F	56	Licenciatura	20 anos	4º ano

Programa

O “*Ubuntu para Heróis*” consiste na combinação da Academia de Líderes Ubuntu e do *Heroic Imagination Project* num só programa.

Para este estudo, selecionou-se o programa das Escolas Ubuntu direcionado para os alunos do 1º ciclo que se encontram a frequentar o 3º e 4º ano de escolaridade. Este programa tem a duração de uma semana, permitindo aos alunos terem acesso a uma imersão completa durante cinco dias (descritos pormenorizadamente no Anexo A). O objetivo consiste nos alunos se conhecerem melhor a eles próprios e aos outros, de forma a iniciarem o seu caminho na descoberta do seu sentido e propósito, através de uma proposta de educação não formal, a partir

das cinco temáticas “Eu”; “Eu e o Outro”; “Eu e os Desafios”; “Eu e o Mundo” e o “Eu Sirvo” (Academia de Líderes Ubuntu, 2022). Em relação ao programa “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*”, este é composto por sete sessões, no entanto para este estudo, o programa foi adaptado para quatro sessões (descritas pormenorizadamente no Anexo B), com a duração de 45 minutos. Ao longo das quatro sessões existiu sempre uma associação entre os conteúdos trabalhados na semana Ubuntu com os conteúdos lecionados no “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*”.

O programa “*Ubuntu para Heróis*” foi implementado em duas turmas do 1º ciclo, uma a frequentar o 3º ano de escolaridade, composta 21 alunos e a outra no 4º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos, participando na totalidade 40 alunos. A semana da Academia de Líderes Ubuntu decorreu do dia 7 a 11 de fevereiro de 2022 e o “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*” realizou-se nas primeiras quatro segundas-feiras do mês de março de 2022 (dias 7, 14, 21 e 28). Os programas foram implementados com a diferença de um mês, por formadores diferentes: a semana Ubuntu foi dinamizada por duas formadoras da Academia de Líderes Ubuntu e o “*Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis*” foi dinamizado por quatro alunas que se encontravam a frequentar o Mestrado em Psicologia.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados foram três guiões de entrevista semiestruturada construídos e adaptados para o estudo. Cada guião destinava-se a diferentes grupos de participantes (alunos, encarregados de educação e professores) (Anexo F, G e H). Estes são compostos por questões abertas, de forma a não condicionar a resposta do entrevistado, permitindo-lhe partilhar livremente as suas ideias e perspetivas e, em simultâneo, com o intuito de promover a construção de uma relação informal entre o entrevistador e entrevistado (Roller & Lavrakas, 2015). O formato da entrevista possibilitou ao entrevistador gerir a ordem e a formulação das perguntas de uma forma espontânea (Flick, 2017). A construção dos guiões foi realizada pelos investigadores do estudo, com debate prévio, sendo regidos pelos objetivos específicos do estudo, estando, assim, dividido em quatro grandes dimensões: 1) Satisfação com o programa; 2) Aquisição de conhecimentos; 3) Impacto do programa; 4) Sugestões de melhoria para futuras implementações. Na Tabela 4 encontram-se as dimensões avaliadas durante as entrevistas realizadas com os diferentes grupos de participantes.

Tabela 4

Dimensões avaliadas durante as entrevistas realizadas com os diferentes grupos de participantes (alunos, encarregados de educação e professores)

Dimensões avaliadas durante a entrevista	Alunos	Encarregados de Educação	Professores
Grau de satisfação	✓	✓	✓
Impacto percebido	✓	✓	✓
Conhecimentos adquiridos	✓		
Sugestões de melhoria	✓	✓	✓

Procedimentos de recolha de dados

O procedimento de identificação dos participantes surgiu do contacto prévio estabelecido entre os investigadores do *Heroic Imagination Project* com os formadores da Academia de Líderes Ubuntu, no contexto da implementação dos programas desenvolvidos para os alunos do 1º ciclo.

De forma a ser possível assegurar o cumprimento de todas as normas éticas, numa primeira fase realizou-se um pedido de autorização à escola, e posteriormente, os professores e encarregados de educação assinaram um consentimento informado relativamente à sua participação no estudo. Mais especificamente, no caso dos encarregados de educação, estes assinaram também um consentimento informado referente à participação dos seus educandos, visto estes serem menores. Os consentimentos (Anexo C, D e E) incluíam a descrição do projeto, os objetivos de estudo, as condições de participação e as condições relacionadas com a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Para este estudo, foram realizadas 14 entrevistas de 23 a 27 de maio de 2022 (após dois meses da implementação dos dois programas), por um membro da equipa de investigação. As entrevistas ocorreram individualmente, em formato presencial ou online, consoante a disponibilidade e a conveniência dos participantes, tendo-se sempre recorrido ao recurso de gravação por áudio, autorizada previamente pelos participantes. As entrevistas realizadas com os alunos tiveram uma duração média de 15 minutos, as dos encarregados de educação de 20 minutos e as das professoras de 25 minutos.

Procedimentos de análise de dados

Após a realização das entrevistas com o recurso ao formato áudio, estas foram transcritas na íntegra. A primeira fase centrou-se na leitura flutuante do conteúdo recolhido, com o intuito de apropriar a informação partilhada pelos participantes. Numa segunda fase, recorreu-se à análise do conteúdo, com recurso ao software *Qualitative Research Solution–Nvivo 12*, que nos possibilitou criar categorias de codificação. Este processo de categorização terminou com a criação de um sistema geral de categorias, que permitiu não só construir um sistema coerente e organizado, como também facilitar a leitura dos dados de forma mais acessível e clara (Mozzato et al., 2016).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados, tendo em consideração os objetivos específicos que orientam o presente estudo. O procedimento de tratamento dos dados originou um Sistema Geral de Categorias (cf. Anexo I). Estas categorias irão ser apresentadas ao longo do texto, através de excertos provenientes das entrevistas realizadas com os participantes, de forma a ilustrar a apresentação dos resultados. Estes serão discutidos com base na literatura e em função dos objetivos do estudo delineados que correspondem às categorias de primeira geração, apresentadas em negrito (e.g., **Impacto nos alunos**). As restantes categorias e subcategorias serão apresentadas em texto sublinhado (e.g., Impacto nos próprios). Para cada categoria será indicado o número de participantes e referências e, para cada excerto, será referenciado o participante que o mencionou.

O1: Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa “*Ubuntu para Heróis*”

De uma forma geral, todos os participantes (alunos, encarregados de educação e professores) revelaram elevada **satisfação com o programa**. Os alunos quando o avaliaram, realçaram o que mais gostaram de experienciar. A maioria (n=5) destacou certas atividades (5;6), como o carrossel, o jogo da teia, o jogo da vela, o teatro “E agora?” e a corrida da semana Ubuntu. Para além das atividades, foi mencionado por um aluno o interesse pelos vídeos (1;3), salientando o vídeo do Mr. Indifferent, uma vez que “*gostei da atitude dele*” (Aluno do 4º ano). A partilha de histórias (1;5), tanto dos colegas como dos líderes Ubuntu (Malala e Nelson

Mandela), despertou o interesse de uma aluna, *“porque várias pessoas disseram o que elas sentiam e abriram-se um bocadinho.”* (Aluna do 4º ano).

Quase todos os alunos (n=5) consideraram o programa muito positivo (5;6), de tal forma que dois destes recomendaram a outras crianças a participação no programa para também puderem vivenciar a *“experiência muito bonita”* (Aluna do 3º ano). Algumas das atividades desenvolvidas ao longo do programa, como o teatro *“E agora?”* e o jogo da *Teia*, parecem ter tido impacto em certos alunos (n=2), devido à possibilidade de aprendizagem e construção de amizades. Os alunos mostraram sentirem-se privilegiados, devido à possibilidade de participarem no programa em conjunto com os colegas da sua turma. O facto de terem sido pioneiros na sua escola, levou-os ao sentimento de exemplo para com os outros.

Relativamente aos Encarregados de Educação e Professores, a maioria (n=5) considerou o programa pertinente (5;31), uma vez que integrou não só sessões, atividades, temas e técnicas importantes, como também foi fundamentado por metodologias adequadas. Alguns encarregados de educação (n=3), bem como uma professora, consideraram o programa interessante (4;6), uma vez que contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos enquanto futuros cidadãos e, simultaneamente, promoveu o *“desenvolvimento socioemocional das crianças, que depois se vai refletir também no seu desenvolvimento cognitivo”* (Professora do 4º ano). Na perspetiva de alguns encarregados de educação (n=2), este projeto dever-se-ia expandir até à esfera familiar, visto que o programa foi considerado um *“abanão para os pais”* (Encarregada de Educação do 4º ano). Os resultados relativamente ao impacto e às sugestões de melhoria serão aprofundados numa seção posterior.

De uma forma geral, os participantes evidenciaram níveis elevados de satisfação com o programa. A adesão e a satisfação parece ser um preditor associado a eficácia do programa. Um estudo de Hubbard (2019) e um estudo de DePaoli et al. (2018) demonstram de uma forma geral que os programas de desenvolvimento socioemocional implementados nas escolas são apoiados pelos encarregados de educação, alunos, professores e funcionários, visto estes considerarem que a escola exerce um papel essencial na promoção do desenvolvimento emocional e social dos alunos. Num estudo de Bridgeland et al. (2013), mais de nove em cada dez professores e pais acreditam que os programas que promovem a aprendizagem social e emocional são importantes e fundamentais para a educação dos alunos. As famílias e as escolas têm oportunidades regulares e significativas para colaborar e apoiar o desenvolvimento social, emocional e académico dos alunos (Garbacz et al., 2015). Quando os encarregados de educação

e os professores se articulam em conjunto, por acreditarem na importância deste tipo de programas, podem construir fortes ligações entre si, reforçando as competências sociais e emocionais dos alunos desenvolvidas em casa, na escola e na comunidade (Mahoney et al., 2020). Como a escola e a família são dois contextos dominantes na vida das crianças, a criação de fortes parcerias entre a escola e a família são fundamentais. As parcerias entre a escola e a família que envolvem regularmente os pais na vida escolar dos seus filhos revelam resultados positivos ao nível do desempenho académico, da saúde mental e do envolvimento dos alunos (Sheridan et al., 2019). Com interações frequentes entre a escola, a família e a comunidade, os alunos tendem a ter uma maior probabilidade de compreender a importância da escola (Epstein, 2010).

O2: Explorar os conhecimentos adquiridos no programa ‘‘Ubuntu para Heróis’’

Na sua maioria, os alunos demonstraram uma aquisição **dos conhecimentos** ao nível das dinâmicas prossociais. Dos vários conhecimentos lecionados ao longo do programa, os 5 Pilares Ubuntu (6;7), a Dinâmica de Asch (6;9), o que é ser Líder Ubuntu (6;6), os Óculos da empatia (6;7) e a Roda das Soluções (6;34) parecem ter sido compreendidos por todos os alunos (n=6) que participaram neste estudo. Os restantes conhecimentos, Comportamento Bystander (6;6) e os três Passos dos Primeiros Socorros Psicológicos (6;14) foram assimilados pela maioria dos participantes (n=5), embora se constatasse alguma dificuldade na recordação de certas componentes.

Em relação aos Obstáculos ao comportamento Heroico (6;6), o programa enfatiza que o comportamento *bystander* e o conformismo social são obstáculos ao comportamento heroico, uma vez que não deixam os indivíduos agirem quando as oportunidades surgem. Quando questionados sobre estes obstáculos, os alunos parecem ter tido dificuldade em relacioná-los com o comportamento *bystander* e o conformismo social, e em vez disso relacionam com o tema dos obstáculos desenvolvido de uma forma geral na semana Ubuntu: ‘‘Os obstáculos é quando tu tens alguma fase na tua vida e precisas de ultrapassá-la e algumas fases são mesmo más, então essas fases, tipo se algum parente ou algum animal de estimação morre é uma fase da tua vida que tens de ultrapassar.’’ (Aluna do 4º ano). Depreendeu-se que embora os alunos não fossem capazes de enunciar os obstáculos, ainda assim conheciam e sabiam o que era o conformismo social e o comportamento *bystander*. Foi interessante constatar que apesar de nem todos (n=4) conseguirem explicar o conceito de Conformismo Social (6;8), os alunos (n=6)

recordaram-se e compreenderam a Dinâmica de Asch, cuja funcionalidade é introduzir e sustentar o conceito de Conformismo Social.

Provavelmente os alunos não conseguiram dominar completamente os conteúdos, uma vez que estes por si só são complexos face a esta faixa etária. É esperado que exista alguma dificuldade considerando que são crianças entre os oito e os 10 anos, constatando-se que os processos sociocognitivos associados à promoção dos comportamentos prossociais são de facto complexos e abstratos. No entanto, numa fase inicial de estimulação de comportamentos prossociais, é importante que os alunos adquiram conhecimentos, para que posteriormente sejam capazes de desenvolver competências e atitudes socioemocionais de forma mais aplicada e aprofundada (CASEL, 2020).

Em acréscimo, apesar do programa ‘*Ubuntu para Heróis*’ seguir as orientações atuais para o desenvolvimento de programas socioemocionais conhecidas por SAFE, é necessário exigir um maior reforço nas metodologias utilizadas, de forma a ser possível garantir que todos os alunos compreendem na totalidade os conteúdos lecionados durante o programa (Salas & Cannon-Bower, 2001).

O3: Explorar o impacto percebido nos participantes do programa ‘*Ubuntu para Heróis*’

De acordo com os participantes, o programa teve **impacto positivo nos alunos** ao nível da dimensão social (13;62), cognitiva (12;42), emocional (8;24), comportamental (6;11) e ao nível da consciência ambiental (1;2).

Através dos relatos das duas professoras e de todos os encarregados de educação (n=6), os alunos após a implementação do programa começaram a colocar em prática o que foi aprendido. Ao nível do contexto escolar, a professora partilhou que observou intencionalidade no uso de conceitos adquiridos no programa durante as aulas, e até mesmo no recreio: ‘*Eu noto que muitos termos foram utilizados por vocês ao longo deste tempo todo, eles no dia-a-dia utilizam tanto na sala como às vezes cá fora. Mesmo observá-los entre eles em conversas eu noto que eles usam muito vocábulos que adotaram para a vida deles.*’ (Professora do 4º ano).

Na dimensão familiar, dois encarregados de educação partilharam que os seus filhos, no seu dia-a-dia, lhes ensinaram estratégias (3;3), como por exemplo ‘*(...) ele estava-me quase que a ensinar a mim digamos assim “Olha tens que fazer assim e assim, que foi o que eu aprendi lá no Ubuntu”.*’ (Encarregada de Educação do 4º ano). Uma das alunas ensinou aos

pais a estratégia da roda das soluções, sendo esta atualmente utilizada por toda a família na rotina familiar: *“No Ubuntu ela trazia a roda das soluções e nós agora também utilizamos isso em casa, há muita coisa que podemos aprender com os nossos filhos.”* (Encarregada de Educação do 3º ano).

Para além dos alunos ensinarem estratégias aos seus encarregados de educação, também ensinaram conceitos (2;7) que adquiriram ao longo do programa: *“Ela chegava a casa e colocava-nos sentados aqui e dava uma aula do que aprendeu e depois ela ainda fazia aquelas brincadeiras e todas as questões que eram propostas ela reproduzia em casa.”* (Encarregada de Educação do 4º ano).

A nível das competências sociais, segundo a perspetiva da professora do 4º ano, os alunos começaram a revelar uma maior aceitação dos novos colegas (2;2) que estavam em processo de integração na turma. Um aluno relata que começou a relacionar-se mais com os seus colegas: *“Antes estava mais sozinho, agora estou mais com os meus amigos.”* (Aluno do 3º ano).

Todos os alunos participantes (n=6) pareceram revelar uma grande mudança ao nível do ser empático (13;46), uma vez que estes começaram não só a ajudar os outros (8;19): *“ (...) quando há um colega ou outro que tem mais dificuldade e quer fazer um trabalho de plástica, eles próprios “Oh professora, posso ir ajudar?”.”* (Professora do 3º ano), mas também a respeitá-los e a preocupar-se com eles *“ quando eles vêm alguém mais triste, muitos deles vêm ter comigo “Oh professora, não te importas de ir falar como meu colega, porque eu acho que ele está triste, podes ajudar-me a ajudá-lo.”* (Professora do 4º ano). Esta mudança ao nível da empatia levou a que alguns alunos (n=4) começassem a treinar a competência de se colocar no lugar do outro (5;10): *“Eu até ia-me chatear, mas depois pensei um bocadinho e pus-me no lugar do meu amigo.”* (Encarregada de Educação do 4º ano).

As professoras e alguns encarregados de educação (n=2) relataram que os alunos (n=2) começaram a pedir desculpa (3;6), a saber partilhar (3;8) e saber brincar com o outro (4;5), não só com os colegas, mas também com seus pais e irmãos, *“(...) agora brinco mais com o meu irmão e antes eu não brincava assim tanto com ele.”* (Aluno do 3º ano).

No que diz respeito à dimensão cognitiva, tal como referido anteriormente, existiram vários conhecimentos que foram adquiridos pelos alunos ao longo do programa. Assim, a aprendizagem de novos conceitos, pelo impacto que tem na forma como os alunos processaram a informação social, irá ser considerada de seguida.

A maioria dos alunos (n=5) relataram uma aprendizagem de novos conceitos (10;22) tais como a empatia, a resiliência, o altruísmo, o comportamento *bystander*, o serviço e o ser

Ubuntu, “ (...) dos cinco pilares eu aprendi a resiliência, a empatia, porque eu não sabia o que era a empatia, essas duas palavras são muito importantes e eu não tinha conhecido.” (Aluna do 4º ano).

Adicionalmente, alguns alunos (n=4) começaram a estabelecer a associação entre a compreensão do fenómeno social e o seu próprio comportamento (2;4): “ (...) agora ela tem um nome para aquilo, ela já consegue dar nomes às coisas. Ela já consegue dar nome de aquilo de cuidar do outro é a empatia.” (Encarregada de Educação do 4º ano), bem como a desenvolver a capacidade de julgamento (1;1), a valorizar novas perspetivas (1;1) e o pensar antes de agir (2;2): “Antes quando me diziam asneiras... qualquer coisa eu ia sempre para a violência, mas agora penso melhor e pergunto porque é que ele disse isso.” (Aluno 3º ano).

Relativamente à dimensão emocional, alguns alunos (n=4) começaram a revelar mais confiança (5;6), não só em relação a eles próprios (autoconfiança): “ (...) antes não tinha confiança em mim e agora já tenho.” (Aluno do 3º ano), mas também na relação com os outros: “ (...) sentimos que ele ganhou um pouco mais de confiança nas relações, por exemplo na relação com o irmão. (...) Ele agora já consegue brincar com o irmão pelo menos 2 horas e antes não conseguia.” (Encarregado de Educação do 3º ano).

Salienta-se ainda que alguns alunos (n=2) ganharam mais confiança para exprimirem a sua opinião em público: “ (...) A partir do Ubuntu nasceram novos miúdos, sentiram-se muito mais à vontade de partilharem com os colegas e sem medos de recriminações.” (Professora do 4º ano). Ainda nesta dimensão, observaram-se mudanças na capacidade de gestão de stress (4;10): “ (...) quando a minha filha está nervosa já dei com ela a fazer alguns exercícios que aprendeu durante o programa (...) “ (Encarregada de Educação do 3º ano). Uma aluna também evidenciou uma maior capacidade no controlo do impulso (1;2): “quando estou muito chateada não me consigo controlar muito bem e depois do Ubuntu eu consegui-me controlar.” (Aluna do 4º ano).

Por último, de acordo com a professora do 4º ano, existe a perceção de mudança dos seus alunos participantes que começaram a revelar uma maior *consciência ambiental*, demonstrando uma grande preocupação em cuidar do ambiente (1;2). Estes alunos investiram em campanhas de poupança de água, nas quais “ (...) fizeram slogans com desenhos e foram em grupinhos a cada turma falar sobre este tema. Colocaram cartazes em todas as torneiras da escola para lembrar que devemos poupar água e que é importante para o meio ambiente.” (Professora do 4º ano).

Um estudo de Durlak et al. (2011) revela ganhos ao nível das competências sociais e emocionais, do ajustamento atitudinal, do comportamento, da realização académica e no relacionamento positivo com os seus colegas e professores. Os resultados do presente estudo parecem ser congruentes com esta evidência, uma vez que os participantes revelaram resultados positivos ao nível emocional, comportamental e social.

Nesta investigação, a maior parte dos participantes evidenciou mudanças positivas do ponto de vista social, começando a revelar uma maior preocupação com os seus colegas. Zins et al. (2004) afirmam que os programas de desenvolvimento social e emocional estão associados a resultados positivos, traduzindo-se num aumento dos comportamentos prossociais. Weissberg et al. (2015) acrescentam que estes programas revelam mudanças na dimensão da consciência social, tendo os participantes demonstrado atitudes mais empáticas com os outros colegas de diversas origens e culturas. Os alunos que participaram neste tipo de programas revelaram uma mudança positiva ao nível da gestão do stress e do reconhecimento de certas emoções. Estes resultados são coerentes com um estudo de Lemerise e Arsenio (2000), no qual demonstra que as crianças que participaram nos programas SEL revelam maior capacidade para reconhecer e gerir as suas emoções, apreciar a perspectiva dos seus colegas e lidar com eficácia em situações interpessoais.

Para além disso, os alunos demonstraram também um aumento na capacidade de autocontrolo face às situações adversas e na competência de resolução de problemas. Estes resultados são consistentes com um estudo de Taylor et al. (2017), uma meta-análise de 82 programas de desenvolvimento emocional implementados em diversas escolas que incluíram alunos do jardim-de-infância até ao ensino secundário. Este estudo concluiu que estes, após participarem no programa de desenvolvimento socioemocional, revelaram melhorias ao nível das competências sociais e emocionais, maior capacidade de autorregulação e de resolução de problemas.

A literatura tende também a associar os programas socioemocionais com o aumento da realização académica, refletindo-se em resultados mais positivos nos testes e nas notas (Greenberg et al., 2003). No entanto, ao analisarmos os resultados do presente estudo, não foram identificados pelos encarregados de educação, nem pelas professoras, a existência de mudanças ao nível da realização académica e no envolvimento escolar dos alunos. Em relação ao impacto evidenciado ao nível da consciência ambiental, a literatura que suporta esta relação parece ser escassa. No entanto, este impacto foi observado, uma vez que os programas de desenvolvimento socioemocional tornaram os alunos mais conscientes sobre si próprios e sobre

o meio que os rodeia, compreendendo, assim, a importância da preocupação com os outros e com o meio ambiente.

O4: Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa *“Ubuntu para Heróis”*

Quando questionados sobre propostas de melhoria para futuras implementações, na sua grande maioria (n=8), os encarregados de educação e as professoras sugeriram a continuação do programa (8;29), uma vez que *“ (...) eles são crianças e nós devemos estar sempre a lembrar, enquanto eles são pequenos é importante nós continuarmos isto.”* (Encarregada de Educação do 3º ano). Os participantes sugeriram a manutenção da implementação do programa, de uma forma padronizada: *“ (...) eu acho que era importante haver todos os anos, nem que fosse um pouquinho... tipo fazer sempre um refresh (...).”* (Encarregada de Educação do 3º ano). As professoras consideraram que o programa deveria ser implementado do 1.º ao 4.º ano, uma vez que os alunos, desde cedo, deveriam estar expostos a estas temáticas e conceitos, *“ (...) porque cada vez mais vemos que a nossa sociedade é uma sociedade sem valores.”* (Professora do 4º ano). Na perspetiva de uma encarregada de educação, o programa deveria ser dinamizado pelos alunos que já participaram, de forma a não só torná-lo diferente e interativo, mas também permitir testar os seus conhecimentos na prática.

Dois encarregados de educação sugeriram outras formas de dar continuidade ao programa através da realização de palestras, pelo menos uma vez por mês, ou da possibilidade de introduzir o programa durante o período de férias, uma vez que *“ (...) há miúdos que têm sempre dificuldades nas aulas e isto para eles... para muitos é maravilha por não terem aulas.”* (Encarregado de Educação do 3º ano). A professora do 3º ano partilhou que alguns dos encarregados de educação de alunos das turmas que não participaram no programa, quando tiveram conhecimento do mesmo, sugeriram que este deveria ser implementado em todas as turmas e escolas, visto que *“se todas as escolas tivessem estes programas, talvez as crianças seriam mais amigáveis ou então prestariam mais atenção na aula.”* (Encarregada de Educação do 4º ano). O interesse demonstrado pelos alunos na continuação do programa levou a que uma aluna sugerisse acrescentar mais dias a este: *“porque foi super divertido... eu queria continuar com essa semana só que não pode... eu acrescentava mais dias.”* (Aluna do 4º ano). Outros alunos focaram-se em diferentes sugestões, tais como o programa ter um nome diferente (1;1): *“ (...) Heróis Fantásticos, porque aprendemos muita coisa e somos heróis fantásticos.”* (Aluno do 4º ano) ou acrescentar mais conteúdos (1;1) a este.

Criar sessões individuais seria uma mais-valia na perspetiva da professora do 3º ano, visto que algumas crianças ficavam inibidas socialmente, limitando as suas participações ativas e verbalizações durante a sessão. Esta professora referiu também que seria importante potenciar o envolvimento familiar (4;14), através da participação dos pais no programa, uma vez que estes sentiram necessidade e interesse em saber como lidar com os seus filhos: *“Eu sou representante de pais e na nossa turma até houve algumas mães achar que nós deveríamos também ter, nós pais.”* (Encarregada de Educação do 3º ano). Se a participação dos encarregados de educação não for possível, foram sugeridas outras possibilidades, tais como criar folhetos informativos para os pais, realizar mini palestras ou reuniões com estes. Assim, surgiria a oportunidade para partilhar o que os alunos estariam a vivenciar e aprender com o programa, criando pontes entre os encarregados de educação e os alunos e potenciando o impacto deste. Esta relação tríade entre programa, os encarregados de educação e os alunos, pode também ser desenvolvida através da elaboração de vídeos para os pais assistirem com os seus filhos: *“ (...) os dinamizadores criarem um vídeo e depois colocarem como desafio os alunos assistirem o vídeo com os pais e no fim terem de elaborar uma proposta de trabalho e debatê-la com os colegas. Assim, os pais vão ser obrigados a ter contacto com o programa e por sua vez as crianças são incentivadas a trabalhar com os seus familiares, levando anotado o que é que a mãe e o pai acharam.”* (Encarregada de Educação do 4º ano).

Por fim, como já foi referido anteriormente, de uma forma geral os participantes revelaram muita satisfação com o programa, tendo até sido sugerido por uma encarregada de educação, este seguir a lógica de infusão curricular (1;1), uma vez que *“devia-se de dar disciplina obrigatória nos primeiros anos de vida, é quando uma criança está a desenvolver-se e a aprender a respeitar.”* (Encarregada de Educação do 4º ano).

Tal como referido anteriormente, os participantes partilharam diferentes sugestões de melhorias para futuras implementações do programa. Na perspetiva de alguns encarregados de educação, o programa deveria ter sido dinamizado por alunos que já tenham participado, oferecendo um processo de aprendizagem diferente do habitual, já que seria uma partilha entre alunos da mesma faixa etária. Isto vai de encontro às conclusões de um estudo de Wong et al. (2019), no qual os alunos consideraram o programa uma mais-valia, devido à utilização da metodologia de educação pelos pares, onde os colegas de idade aproximada dinamizaram o programa, aumentando, assim, a identificação e a credibilidade na fonte. Os programas de prevenção em meio escolar, que recorrem à educação pelos pares e aos modelos de influência

social, têm vindo a revelar múltiplas vantagens e resultados promissores (Veríssimo et al., 2008).

Para além do modelo de educação pelos pares, as professoras e os encarregados de educação consideraram fundamental o programa promover no futuro o envolvimento familiar. Esta recomendação é suportada por vários estudos (e.g., Elliott et al., 2021a; Jeynes, 2005; Kreppner & Lerner, 2013; McCormick et al., 2016; Millet et al., 2018; Navsaria et al., 2020), que comprovam a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento socioemocional ao longo da vida da criança. As famílias, em particular os pais e os avós, desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que têm oportunidades únicas de observar uma ampla gama de comportamentos socioemocionais dos seus filhos em casa e nas suas comunidades (Elliott et al., 2021a). O desenvolvimento socioemocional das crianças exige uma heterorregulação, um suporte dos agentes educativos (Navsaria & Luby, 2016). Para uma criança pequena, a relação com os pais serve como um mecanismo regulador pelo qual a criança começa a desenvolver competências emocionais, de resolução de problemas, de autonomia, de exploração e de autocontrolo (Navsaria et al., 2020). O contexto familiar, considerando as vinculações entre os cuidadores e a criança, que estimulam a abertura da criança ao mundo, seria o contexto mais propício ao desenvolvimento socioemocional das crianças (Bueno et al., 2019). Os pais podem assim desempenhar um papel fundamental na avaliação de seus filhos quando as escolas investem nos programas de desenvolvimento emocional e desejam ter uma visão mais abrangente do funcionamento socioemocional das crianças.

Conclusões

O presente estudo permitiu constatar que, de uma forma geral, todos os participantes revelaram satisfação com o programa (alunos, encarregados de educação e professores), sendo evidente o envolvimento dos alunos face ao mesmo, traduzido na vontade que estes revelaram em serem agentes de mudança no seu quotidiano e no futuro. Na sua maioria, os alunos demonstraram aquisição dos conhecimentos ao nível das dinâmicas prossociais. De acordo com todos os participantes, o programa teve impacto positivo nos alunos ao nível da dimensão comportamental, social, cognitiva, emocional e ainda ao nível da consciência ambiental. No entanto, as dimensões que os alunos identificaram como de maior impacto foram especialmente a dimensão social e a cognitiva. Quando questionados sobre propostas de melhoria para futuras implementações, os encarregados de educação e as professoras sugeriram a continuidade do programa, realçando que este deveria ser implementado do 1.º ao 4.º ano. Alguns encarregados

de educação consideraram que o programa deveria ser dinamizado pelos alunos que já participaram, de forma a torná-lo mais interativo. Os participantes destacaram como fundamental o programa promover o envolvimento familiar, através da participação dos pais neste, uma vez que estes sentiram necessidade e interesse em saber como lidar com os seus filhos. Se a sua participação não for uma opção, uma encarregada de educação sugeriu outras possibilidades como criar folhetos informativos para os pais, realizar mini palestras ou a elaboração de vídeos para os pais assistirem com os filhos. Recomendaram ainda que o programa deveria seguir a lógica de infusão curricular, para que estes programas de desenvolvimento de competências socioemocionais sejam integrados no sistema educativo e posteriormente as competências socioemocionais sejam trabalhadas em todas as áreas académicas (Veríssimo et al., 2022).

Como pontos fortes desta investigação destaca-se em primeiro lugar, o facto do estudo ter incluído vários informadores que tiveram a possibilidade de partilhar a sua experiência individual. Todos os informadores foram consensuais entre si, demonstrando satisfação com o programa e realçando a sua importância no desenvolvimento das crianças. Desta forma, foi possível incluir diferentes perspetivas, desde os encarregados de educação e a sua perceção do impacto no contexto familiar, às professoras e à sua perceção do impacto do programa no contexto escolar. Para além dos encarregados de educação e dos professores, as crianças tiveram a possibilidade de serem ouvidas e de partilharem a sua experiência e opinião. É de realçar que os participantes tiveram ainda a possibilidade de partilhar sugestões de melhoria para implementações futuras. Por fim, é de salientar que esta investigação se centrou na avaliação de um estudo pioneiro, que avaliou pela primeira vez a junção do programa da Academia de Líderes Ubuntu com o programa *“Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis”*.

No que diz respeito às limitações, os resultados deste estudo podem ter sido influenciados por desajustabilidade social, em particular por parte das crianças, uma vez que em certas situações estas apresentam uma tendência para fornecerem respostas que transmitam uma imagem positiva e culturalmente aceite (Richman et al., 1999).

Em investigações futuras, poderá também ser importante desenvolver estudos continuados no tempo com *follow-up*, no qual será fundamental entrevistar novamente os alunos participantes, após um ano, de forma a ser possível acompanhar o impacto do programa a longo prazo. Para além disso, poderá ser relevante realizar um estudo quase experimental,

seguindo uma metodologia de carácter quantitativo, no qual se podem identificar competências chave a desenvolver, seleccionar-se instrumentos que avaliem essas competências, e avaliar as diferenças entre as competências em pré-teste e o pós-teste, tendo como referência um grupo de controlo.

No que concerne às implicações práticas do estudo desenvolvido, considerando a satisfação dos participantes face ao programa, salienta-se a pertinência de se implementar o ‘*Ubuntu para Heróis*’ em mais escolas. Isto permitiria corresponder às orientações para a implementação do modelo multinível, em particular do modelo CASEL e PBIS, no qual todas as crianças teriam a oportunidade de participar nestes programas e desenvolver de forma universal as competências socioemocionais, e em particular, prossociais. Através deste modelo, a cultura escolar poderá centrar-se na promoção de comportamentos positivos e do envolvimento escolar dos alunos (Sugai & Horner, 2020). Os programas de desenvolvimento socioemocional, tal como o programa ‘*Ubuntu para Heróis*’ ao serem implementados em mais escolas permitirão às crianças adquirir e aplicar os conhecimentos; desenvolver competências e atitudes para construir identidades saudáveis; aprender a gerir as emoções; aprender a atingir objetivos pessoais e coletivos; aprender a sentir e mostrar empatia pelos outros; aprender a tomar decisões responsáveis e cuidadosas e estabelecer e manter relacionamentos de apoio (CASEL, 2020). Seria também revelante expandir esta combinação aos grupos de risco, uma vez que já têm sido implementados programas de desenvolvimento socioemocional direcionados para crianças em risco, que após a participação no programa revelaram melhorias ao nível das competências sociais e emocionais (Carroll et al., 2020).

Após a implementação do programa, observamos que parte dos alunos não compreenderam alguns dos conceitos na sua totalidade. Eventualmente as metodologias devem ser adaptadas, de forma a ser possível assegurar que estes processos complexos sejam compreendidos por todos os alunos. Seria assim pertinente o programa continuar a reger-se pela metodologia SAFE, assegurando que seja possível a compreensão total dos conteúdos por parte de todos os alunos. É esperado os alunos apresentarem dificuldades em compreender os conteúdos mais complexos, uma vez que os processos sociocognitivos associados ao comportamento prossocial são, de facto, abstratos e exigem uma continuidade de intervenção. Consequentemente, o programa deveria de ser adaptado de forma que este prolongue o número de sessões, uma vez que os alunos desta faixa etária necessitam de mais tempo para compreenderem os conteúdos mais complexos.

É de realçar a importância que os encarregados de educação e os professores têm na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. Vários estudos (e.g., Elliott et al., 2021b; McCormick et al., 2016; Miller et al., 2018; Navsaria et al., 2020) têm reforçado a importância dos encarregados de educação e os professores participarem em programas de desenvolvimento socioemocional, de forma que estes possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido com os alunos durante a realização destes. Participar nestes programas irá permitir-lhes adquirir estratégias específicas para implementar com os alunos, tanto em casa como na escola (Miller et al., 2018). Para além disso, tanto os encarregados de educação como os professores podem ser facilitadores deste tipo de programas. Ambos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, uma vez que têm oportunidades únicas de observar uma ampla gama de comportamentos socioemocionais das crianças tanto em casa, na escola e na sua comunidade, podendo contribuir para as decisões futuras relativas aos programas socioemocionais desenvolvidos na escola (Elliott et al., 2021b).

Por fim, seria também vantajoso formar os professores, uma vez que estes são centrais na modelagem e no ensino das competências socioemocionais dos seus alunos (CASEL, 2017). Para além disso, eles conhecem bem os seus alunos e têm a capacidade de adaptar o conteúdo do programa para atender às necessidades de cada aluno. Os professores têm a capacidade de utilizar exemplos relevantes da “vida real”, de forma a explicar os conceitos aos seus alunos, demonstrando-lhes a aplicabilidade das competências socioemocionais (Durlak et al., 2011). Estas formações irão fornecer aos professores preparação e capacitação para puderem implementar os programas de desenvolvimento socioemocional nos seus alunos.

Referências Bibliográficas

- Academia de Líderes Ubuntu. (2022). *Academia de Líderes Ubuntu Junior*.
- Alarcão, M. (2022) ALU Júnior: “Eu sou porque tu és” no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Atas das 1ª Jornadas Científicas da Academia de Líderes Ubuntu, *Estudos em Desenvolvimento* (pp. 78- 86). Instituto Pe. António Vieira
- Allison, S.T., Goethals, G.R., & Kramer, R.M. (Eds.). (2016). *Handbook of Heroism and Heroic Leadership* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315690100>
- Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). Fostering the heroic imagination: An ancient ideal and a modern vision. *Eye on Psi Chi*, 18-21. <https://doi.org/10.24839/1092-0803.Eye13.3.18>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. *Civic Enterprises*.
- Bueno, R. K., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Faraco, A. M. X. (2019). Father–child activation relationship in the Brazilian context. *Early Child Development and Care*, 189(5), 835-845. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345894>
- Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O’Connor, E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children’s emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 41(3), 197-217. <https://doi.org/10.1177/0143034319898741>
- CASEL A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. (2017). *To Reach The Students, Teach The Teachers*. <https://casel.org/to-reach-the-students-teach-the-teachers/?view=true>
- CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf
- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L., & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths’ mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166. <https://doi.org/10.1037/spq0000102>

- Denham, S. A. (2018). Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. *Measuring SEL*.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. S. (2018). Respected: Perspectives from youth on high school and social and emotional learning. *Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL*. Retrieved from <https://casel.org/wpcontent/uploads/2018/11/Respected.pdf>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(7), 1245-1263. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00987-3>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elliott, S. N., Anthony, C. J., Lei, P. W., & DiPerna, J. C. (2021a). Parents' assessment of students' social emotional learning competencies: The SSIS SEL brief scales-parent version. *Family Relations, 71*(3), 1102-1121. <https://doi.org/10.1111/fare.12615>
- Elliott, S. N., Anthony, C. J., Lei, P. W., & DiPerna, J. C. (2021b). Efficient Assessment of the Whole Social-Emotional Child: Using Parents to Rate SEL Competencies and Concurrent Emotional Behavior Concerns. *School Mental Health, 13*(2), 392-405. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09429-7>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan, 92*(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Flick, U. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student social and emotional learning. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *The handbook of social and emotional learning: Research to practice* (pp. 244-259). Guilford Press.

- Gonçalves, D., & Santos, J. G. (2022.) ALU Júnior: ‘‘Eu sou porque tu és’’ no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Atas das 1ª Jornadas Científicas da Academia de Líderes Ubuntu, *Estudos em Desenvolvimento* (pp. 78- 86). Instituto Pe. António Vieira
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hubbard, B. (2019). Developing Life Skills in Children: A Road Map for Communicating with Parents. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, *19*(3).
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jones, S., Bailey, R., & Kahn, J. (2019). The science and practice of social and emotional learning: Implications for state policymaking. *State Education Standard*, *19*(1), 18-24.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The future of children*, 49-72.
- Kreppner, K., & Lerner, R. M. (2013). *Family systems and life-span development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771280>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- 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. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Psiquilibrios Edições*.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E., Hill, J. L., & McClowry, S. (2016). Do effects of social-emotional learning programs vary by level of parent participation? Evidence from the randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(3), 364-394. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1105892>

- Miller, J. S., Wanless, S. B., & Weissberg, R. P. (2018). Parenting for Competence and Parenting with Competence: Essential Connections between Parenting and Social and Emotional Learning. *School Community Journal*, 28(2), 9-28.
- Mozzato, A. R., Grzybovski, D., & Teixeira, A. N. (2016). Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software nvivo®. *Revista Alcance*, 23(4), 578-587.
- Navsaria, N., Hawkey, E. J., Whalen, B. M., & Galvin, K. (2020). Using social and emotional learning paradigms to inform a therapeutic intervention for preschool-aged children and their parents. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 895-925. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1811085>
- Navsaria, N., & Luby, J. (2016). Assessing the preschool age child. In Dulcan, M. K. (Ed.), *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*, 37-56.
- Rebola, F., Nogueira, I. C., Gouveia, J., Gonçalves, J. L., Carvalho, L., & Fonseca, S. (2022) ALU Júnior: “Eu sou porque tu és” no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Atas das 1ª Jornadas Científicas da Academia de Líderes Ubuntu, *Estudos em Desenvolvimento* (pp. 78- 86). Instituto Pe. António Vieira
- Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband, S., & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 754. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. Guilford Publications.
- Rüffer, N. R. D. C. (2021). *Primeiros socorros psicológicos para heróis: um estudo piloto com crianças*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Científico da UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/34972>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review Psychology*, 52(1), 471-99.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children, 86*(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vaz, S. G. (2021). *Programa primeiros socorros psicológicos para heróis: da prevenção do comportamento bystander à promoção da empatia em crianças do 1º ciclo* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Científico da UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/36900>
- Veríssimo, L. L., Carvalho, M. C., Guimarães, M. M., da Silva, I. V. P., de Aguiar, F. F., & Caetano, J. A. M. (2008). Um modelo de educação sexual pelos pares em escolas portuguesas. *Revista Contrapontos, 8*(3), 337-351.
- Veríssimo, L., Martins, F., Costa, M., Castro, I., & Oliveira, J. (2022). *Aprender com todos: propostas e orientações para a promoção do sucesso escolar*. (1 ed.) Universidade Católica Editora – Porto. <https://doi.org/10.34632/9789899058316>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Wong, T., Pharr, J. R., Bungum, T., Coughenour, C., & Lough, N. L. (2019). Effects of peer sexual health education on college campuses: a systematic review. *Health Promotion Practice, 20*(5), 652-666. <https://doi.org/10.1177/1524839918794632>
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo A. Programa da Academia de Líderes Ubuntu

Sessões	Descrição	Materiais
Dia 1: “Eu”	<p>Acolhimento e identificação dos participantes;</p> <p>Apresentação do programa;</p> <p>Dinâmica “Teia Ubuntu”;</p> <p>Reflexão individual “Sou único e especial”;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica “Carrossel”;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica “Gestos Ubuntu”;</p> <p>Dinâmica “Colorir a Liderança”</p> <p>Dinâmica “Celebração das Regras da Semana”;</p> <p>Avaliação com o Painel de Bordo e o Carimbo dos Passaportes;</p>	<p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Papel de Cenário;</p> <p>Fita-cola;</p> <p>Passaporte Ubuntu;</p> <p>Novelo;</p> <p>Vídeo “Partilha das Chuteiras;</p> <p>Vídeo “Gestos Ubuntu”;</p> <p>Painel de Bordo;</p> <p>Carimbo;</p>
Dia 2: “Eu e o Outro”	<p>Acolhimento e identificação dos participantes;</p> <p>Revisão do 1º dia;</p> <p>Dinâmica “Corrida ao Prémio”;</p> <p>Reflexão “Joy, o cão empático”;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica “Folha Branca”</p> <p>Dinâmica “Aproxima-te da linha...”;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica “De muro a ponte”;</p>	<p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Giz;</p> <p>Rebuçados;</p> <p>Cesto com prémio;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Livro “O muro no meio do livro”;</p> <p>Passaporte Ubuntu;</p> <p>Vídeo “Gestos Ubuntu”;</p> <p>Vídeo “Joy, o cão empático”;</p> <p>Painel de Bordo;</p> <p>Carimbo;</p>

	<p>Dinâmica ‘‘O Melhor de ti...’’;</p> <p>Avaliação com o Painel de Bordo e o Carimbo dos Passaportes;</p>	
<p>Dia 3: ‘‘Eu e os Desafio’’</p>	<p>Acolhimento e identificação dos participantes;</p> <p>Revisão do 2º dia;</p> <p>Dinâmica ‘‘Explosão de Emoções’’;</p> <p>Dinâmica ‘‘Os rebuçados’’;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica ‘‘O que é um obstáculo?’’;</p> <p>Dinâmica ‘‘Confia’’;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica ‘‘E agora?’’;</p> <p>Dinâmica ‘‘O jogo da laranja’’;</p> <p>Avaliação com o Painel de Bordo e o Carimbo dos Passaportes;</p>	<p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Fita-cola;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Rebuçados;</p> <p>Venda para os olhos;</p> <p>Laranjas;</p> <p>Passaporte Ubuntu;</p> <p>Painel de Bordo;</p> <p>Carimbo;</p> <p>Vídeo ‘‘Gestos Ubuntu’’;</p> <p>Vídeo ‘‘Que emoção é esta?’’;</p>
<p>Dia 4: ‘‘Eu e o Mundo’’</p>	<p>Acolhimento e identificação dos participantes;</p> <p>Revisão do 3º dia;</p> <p>Dinâmica ‘‘Imagina a sua história...’’;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Testemunho;</p> <p>Reflexão ‘‘Sou um líder porque...’’</p> <p>Relaxamento;</p>	<p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Fita-cola;</p> <p>Cartaz;</p> <p>Envelopes;</p> <p>Lápis de Carvão;</p> <p>Passaporte Ubuntu;</p> <p>T-shirts Ubutu;</p> <p>Painel de Bordo;</p> <p>Carimbo;</p> <p>Vídeo ‘‘Gestos Ubuntu’’</p>

	<p>Dinâmica ‘‘Caça ao Tesouro Ubuntu 466/64’’;</p> <p>Entrega das T-shirts;</p> <p>Avaliação com o Painel de Bordo e o Carimbo dos Passaportes;</p>	<p>Vídeo ‘‘O lápis mágico de Malala’’;</p>
Dia 5: ‘‘Eu Sirvo’’	<p>Acolhimento e identificação dos participantes;</p> <p>Revisão do 4º dia;</p> <p>Dinâmica ‘‘Bingo dos Gestos Ubuntu’’;</p> <p>Reflexão ‘‘O que posso fazer?’’;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Dinâmica ‘‘O meu compromisso Ubuntu’’;</p> <p>Teia da Avaliação;</p> <p>Relaxamento;</p> <p>Avaliação com o Painel de Bordo e o Carimbo dos Passaportes;</p> <p>Apresentação do Clube Ubuntu;</p> <p>Entrega dos Certificados;</p> <p>Dinâmica ‘‘Lanche & Brinde à Mudança’’.</p>	<p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de Carvão;</p> <p>Fita-cola;</p> <p>Passaporte Ubuntu;</p> <p>Novelo;</p> <p>Obstáculos;</p> <p>Certificados;</p> <p>Painel de Bordo;</p> <p>Carimbo;</p> <p>Vídeo ‘‘Gestos Ubuntu’’</p> <p>Vídeo ‘‘Pip – o cão guia’’;</p>

Anexo B. Programa ‘Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis’

Sessões	Descrição	Materiais
1º Sessão	<p>Apresentação dos dinamizadores;</p> <p>Explicação das regras do programa;</p> <p>Relembrar o conteúdo aprendido na semana Ubuntu;</p> <p>Explicação do programa;</p> <p>Apresentação da agenda da sessão;</p> <p>Dinâmica do herói;</p> <p>Apresentação do HIP;</p> <p>Relembrar a agenda da sessão;</p> <p>Fecho da sessão com três palmas.</p>	<p>Material de escrita e pintura;</p> <p>Folhas de papel</p>
2º Sessão	<p>Início da sessão (resumo da sessão anterior);</p> <p>Explicação do treino de heróis;</p> <p>Apresentação da agenda da sessão;</p> <p>Dinâmica de Asch sobre o conformismo social;</p> <p>Comportamento <i>bystander</i> (Apresentação do vídeo do ‘Mr. Indifferent’);</p> <p>Treino dos heróis;</p> <p>Relembrar a agenda da sessão;</p>	<p>Vídeo do ‘Mr. Indifferent’</p>

	<p>Fecho da sessão com três palmas.</p>	
3º sessão	<p>Início da sessão (resumo da sessão anterior);</p> <p>Partilha dos atos heroicos realizados pelos alunos ao longo da semana;</p> <p>Apresentação da agenda da sessão;</p> <p>Apresentação do conceito de evento crítico;</p> <p>Apresentação do conceito de stress;</p> <p>Apresentação dos Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) composto pelos 3 passos (olhar, ouvir e ligar);</p> <p>Encenação da implementação dos PSP numa situação do dia-a-dia, pelas dinamizadoras;</p> <p>Obstáculos ao comportamento Heroico;</p> <p>Treino dos heróis;</p> <p>Relembrar a agenda da sessão;</p> <p>Fecho da sessão com três palmas.</p>	<p>Material de escrita e pintura;</p> <p>Folhas de papel</p>
4º Sessão	<p>Início da sessão (resumo da sessão anterior);</p> <p>Partilha dos atos heroicos realizados pelos alunos ao longo da semana;</p>	<p>Vídeo dos PSP</p> <p>Manual e Diploma de Herói;</p>

	<p>Apresentação da agenda da sessão;</p> <p>Relembrar os passos dos PSP;</p> <p>Apresentação do vídeo dos PSP;</p> <p>Treino dos PSP (<i>role-play</i> na sala de aula);</p> <p>Recapitular todos os conteúdos abordados ao longo do programa;</p> <p>Treino dos heróis;</p> <p>Entrega do manual e diploma de Herói, juntamente com o autocolante “Missão Cumprida”;</p> <p>Fecho da sessão com três palmas.</p>	
--	---	--

Anexo C. Consentimento Informado (Alunos)

Consentimento Informado

Este estudo enquadra-se no projeto “*Ubuntu para Heróis*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa “*Ubuntu para Heróis*” nas crianças do 1º ciclo que se encontram a frequentar o 3º e o 4º ano de escolaridade. A participação neste estudo implica uma entrevista individual gravada em áudio. É de cariz voluntário, pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. Os resultados obtidos são estritamente anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação. Desde já, agradecemos a disponibilidade do seu educando(a) para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar, o investigador principal do projeto:
Professora Mariana Barbosa (mbarbosa@ucp.pt).

Data Protection Officer – UCP
Dr.^a Frederica Campos de Carvalho
Contacto telefónico:
+351 217214179
E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

Para Encarregado(a) de Educação:

“Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. Autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderá desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a sua participação, ou recusa da mesma, não traria quaisquer benefícios ou prejuízos para ele(a).”

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação _____ Data _____

Anexo D. Consentimento Informado (Encarregados de Educação)

Consentimento Informado

Este estudo enquadra-se no projeto “*Ubuntu para Heróis*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa “*Ubuntu para Heróis*” nas crianças do 1º ciclo que se encontram a frequentar o 3º e o 4º ano de escolaridade. A participação neste estudo implica uma entrevista individual gravada em áudio. É de cariz voluntário, pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. Os resultados obtidos são estritamente anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar, o investigador principal do projeto:
Professora Mariana Barbosa (mbarbosa@ucp.pt).

Data Protection Officer – UCP
Dr.ª Frederica Campos de Carvalho
Contacto telefónico:
+351 217214179
E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

Para Encarregado(a) de Educação:

“Eu, _____, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. Autorizo a minha participação de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderei desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a minha participação, ou recusa da mesma, não trará quaisquer benefícios ou prejuízos para mim.”

Caso autorize a sua participação na entrevista individual, solicito o seu contacto e/ou o seu email para ser contactado para o agendamento da entrevista.

Contacto telefónico: _____

Endereço Eletrónico: _____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação _____ Data _____

Anexo E. Consentimento Informado (Professores)

Consentimento Informado

Este estudo enquadra-se no projeto “*Ubuntu para Heróis*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa “*Ubuntu para Heróis*” nas crianças do 1º ciclo que se encontram a frequentar o 3º e o 4º ano de escolaridade. A participação neste estudo implica uma entrevista individual gravada em áudio. É de cariz voluntário, pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. Os resultados obtidos são estritamente anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar, o investigador principal do projeto:
Professora Mariana Barbosa (mbarbosa@ucp.pt).

Data Protection Officer – UCP
Dr.ª Frederica Campos de Carvalho
Contacto telefónico:
+351 217214179
E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

Para Professor(a) Responsável:

“Eu, _____, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. Autorizo a minha participação de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderei desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a minha participação, ou recusa da mesma, não trará quaisquer benefícios ou prejuízos para mim.”

Assinatura do(a) Professor(a) Responsável _____ Data _____

Anexo F. Guião de entrevista semiestruturada para os alunos construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos mesmos face à sua participação no programa “*Ubuntu para Heróis*” (Pintado, Barbosa & Veríssimo, 2022)

Objetivos	Questões	Observações
<p>Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa “<i>Ubuntu para Herói</i>”</p>	<p>- Se tivesses de descrever a tua experiência no programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>” a um colega teu de outra escola, o que dirias?</p> <p>De forma geral...</p> <p>- O que mais gostaste?</p> <p>- O que menos gostaste?</p> <p>- O que te surpreendeu mais ao longo do programa?</p> <p>- Se pudesses mudar algo no programa o que seria?</p>	
<p>Explorar o impacto percebido nos participantes do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<p>- Achas que o/a (nome do aluno) antes de participar no programa é diferente do/a (nome aluno) depois de participar no programa?</p> <p>- Sentes que a tua forma de pensar mudou?</p> <p>- Podes dar exemplos?</p> <p>- Sentes que depois de participares no programa o teu comportamento mudou?</p> <p>- Podes dar exemplos dessa mudança?</p> <p>- Sentes que mudaste a forma como tratas os teus colegas e a tua família depois de participares neste programa?</p>	

	<p>- Podes dar exemplos da forma como tratas os teus colegas e a tua família agora?</p>	
<p>Explorar os conhecimentos adquiridos ao nível das competências prossociais através do “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<p>- O que é tu aprendeste com o programa?</p> <p>- Quando pensas no programa o que é que te marcou mais?</p> <p>- Achas que aprendeste palavras novas, conceitos novos?</p> <p>- O que é para ti ser um líder Ubuntu?</p> <p>- Lembras-te quais são os 5 pilares Ubuntu?</p> <p>- O que é muda quando usas óculos da empatia?</p> <p>- Quando é que deves usar a roda das soluções?</p> <p>- Uma das atividades que realizamos foi a das barras, onde falamos sobre o conformismo social. Consegues recordar-te o que é o conformismo social?</p> <p>- Nas primeiras sessões do programa vimos o vídeo do senhor com as mãos nos bolsos com situações onde se observou o efeito <i>bystander</i>. O que é o efeito <i>bystander</i>?</p> <p>- Ao longo das sessões falamos que existiam alguns obstáculos ao</p>	

	<p>comportamento heroico, lembra-te quais são?</p> <p>- Nas últimas sessões do programa vocês estiveram a fazer pequenos teatros onde tinham de colocar em prática os Primeiros Socorros Psicológicos. Quais são os 3 passos dos Primeiros Socorros Psicológicos?</p> <p>- Em que situações podes usar os Primeiros Socorros Psicológicos?</p>	
<p>Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<p>- Existe mais alguma coisa que tu queiras partilhar sobre o programa?</p> <p>Obrigada pelo teu tempo e participação. E nunca te esqueças de continuar a ser um grande herói do dia-a-dia!</p>	

Anexo G. Guião de entrevista semiestruturada para os encarregados de educação, construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos mesmos face à participação dos seus educandos no programa “*Ubuntu para Heróis*” (Pintado, Barbosa & Veríssimo, 2022)

Objetivos	Questões	Observações
<p>Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa “<i>Ubuntu para Herói</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez o/a seu/sua filho/a partilhou em casa os temas ou atividades abordadas nas sessões do programa? - Acha que o/a seu/sua filho/a gostou do programa? 	
<p>Explorar o impacto percebido nos participantes do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que o/a seu/sua filho/a está diferente depois de ter participado no programa? - Notou no/a seu/sua filho/a alguma mudança comportamental? - Pode dar exemplos? - Notou no/a seu/sua filho/a alguma mudança a nível das ações que são benéficas aos outros, como por exemplo ajudar e respeitar o outro? 	
<p>Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe alguma sugestão de melhoria que aponta para futuras implementações do programa? - Existe mais alguma coisa que queira partilhar sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a) no programa? <p>Queria agradecer-lhe pelo seu tempo e participação!</p>	

Anexo H. Guião de entrevista semiestruturada para os professores, construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos mesmos face à participação dos seus alunos no programa ‘*Ubuntu para Heróis*’ (Pintado, Barbosa & Veríssimo, 2022)

Objetivos	Questões	Observações
<p>Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa ‘<i>Ubuntu para Herói</i>’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez os seus alunos partilharam durante as aulas os temas ou atividades abordadas nas sessões do programa? - Que grau de entusiasmo os alunos manifestaram face ao programa? - Como avalia a utilidade e a pertinência das sessões desenvolvidas durante o programa? - Identifica algum tema/atividade como especialmente importante? Porquê? - Identifica algum tema/atividade como menos importante? Porquê? - Pensa que as temáticas trabalhadas fazem sentido para os alunos do 3.ºano/4.ºano? - Considera que as metodologias utilizadas foram adequadas? - Quais pensa serem os aspetos mais positivos e negativos deste programa? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que os seus alunos estão diferentes depois de terem participado no programa? - Notou nos seus alunos alguma mudança a nível da linguagem utilizada e no uso de vocabulário novo? 	

<p>Explorar o impacto percebido nos participantes do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<p>- Notou nos seus alunos alguma mudança a nível das atitudes e comportamentos benéficos aos outros, como por exemplo ajudar e respeitar o outro?</p>	
<p>Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa “<i>Ubuntu para Heróis</i>”</p>	<p>- Existe alguma sugestão de melhoria que aponta para futuras implementações do programa?</p> <p>- Existe mais alguma coisa que queira partilhar sobre o programa e o impacto que teve nos seus alunos?</p> <p>Queria agradecer-lhe pelo seu tempo e participação!</p>	

Anexo I. Sistema Geral de Categorias

1. Satisfação com o programa (1ª Geração de Categorias)					
2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo dos dados	Nº de Documentos	Nº de Referências
A. Muito positivo			<i>“Acho que lhe diria que foi uma experiência muito fixe.” (Aluna do 4º ano)</i>	5	6
B. Aconselham outras crianças a participar			<i>“Eu diria ao meu colega que é muito fixe e para participar se pudesse.” (Aluno do 4º ano)</i>	2	2
C. “Abanão para os pais”			<i>“(…) porque às vezes é um abanão até para os pais, sabe para alguns pais ... algumas coisas.” (Encarregada de Educação do 4º ano)</i>	1	1
D. Interessante			<i>“Acredito que tenha sido um projeto interessante.” (Encarregada de Educação do 4º ano)</i>	4	6
E. Pertinente	E.1 Sessões		<i>“Eu acho que as sessões foram uma mais-valia, porque contribuíram principalmente com muitas ferramentas, técnicas e estratégias que até por vezes eles desconheciam (...).” (Professora do 4º ano)</i>	2	3
	E.2 Atividades e temas		<i>“Para mim todos os temas e atividades foram importantes... acho que foram todas interessantes.” (Professora do 3º ano)</i>	3	14
F. Metodologias adequadas			<i>“As metodologias estiveram muito adequadas, conseguiram descer à idade deles, explicaram qualquer termo que eles não conheciam.” (Professora do 4º ano)</i>	3	11
G. Gostaram	G.1 Atividades		<i>“O que eu gostei mais da Academia de Líderes Ubuntu</i>	5	6

		<i>foi daquela corrida.</i> '' (Aluno do 3º ano)		
	G.2 Vídeos	G.2.1 Mr. Indifferent <i>''Eu gostei mais das coisas que aprendemos com os vídeos. Aquele do senhor que se tornou bom, gostei da atitude dele.</i> '' (Aluno do 4º ano)	1	3
	G.3 Histórias	G.3.1 Partilhas dos colegas <i>''Acho que gostei de saber algumas histórias de também das outras pessoas, porque várias pessoas disseram o que elas sentiam e abriram-se um bocadinho.</i> '' (Aluna do 4º ano)	1	1
		G.3.2 Malala e do Mandela <i>''Eu gostei muito da história sobre a Malala, ela foi uma mulher muito forte e eu gostei dela, porque ela fez a diferença.</i> '' (Aluna do 4º ano)	1	4
H. Marcante	H.1 Serem o exemplo para outras turmas	<i>''O que me marcou mais foi (...) nós conseguimos dar o exemplo para as outras turmas, porque não foram muitas turmas que fizeram isto, nós fomos a primeira de Gaia.</i> '' (Aluna do 4º ano)	1	1
	H.2 Jogo da Teia	<i>''Foi neste caso aquele jogo da teia que me mudou, porque assim aprendo e também faço algumas amizades.</i> '' (Aluno do 3º ano)	1	1
	H.3 Participar no programa em conjunto com os amigos	<i>''O que me marcou mais foi ter feito este programa com os meus amigos (...).</i> '' (Aluna do 4º ano)	1	1
2. Aquisição dos Conhecimentos (1ª Geração de Categorias)				
	2ª Geração de Categorias	Exemplo dos dados	Nº de Documentos	Nº de Referências
A. 3 Passos dos Primeiros Socorros Psicológicos		<i>''O primeiro passo é chegar perto da pessoa e apresentar-se para a pessoa não ficar com medo. Depois</i>	6	14

	<i>perguntar se está tudo bem e o terceiro passo é perguntar se ela precisa de ajuda e se ela precisa de alguma coisa.</i> '' (Aluna do 4º ano)		
B. 5 Pilares Ubuntu	<i>''Autoconfiança, autoconhecimento, resiliência, empatia... já não me lembro de mais.''</i> (Aluna do 3º ano)	6	7
C. Comportamento Bystander	<i>''É quando alguma pessoa não ajuda a outra.''</i> (Aluna do 4º ano)	6	6
D. Conformismo Social	<i>''(...) que eles tinham um bocado medo de dizer a sua opinião diferente da nossa.''</i> (Aluna do 3º ano)	6	8
E. Dinâmica de Asch	<i>''Teve dois amigos nossos que saíram da sala e a gente perguntou qual era a barra que era da mesma altura que a outra e eles disseram que era a três e todos nós dissemos que não que era a um ou a dois. E depois eles continuaram a dizer que não era, então eles não se conformaram com isso.''</i> (Aluna do 4º ano)	6	9
F. Líder Ubuntu	<i>''É respeitar, ter a sua opinião... para ser os líderes Ubuntu não são pessoas más, são pessoas que tem respeito pelas pessoas que são educadas, boas e ajudam o próximo.''</i> (Aluna do 4º ano)	6	6
G. Obstáculos ao comportamento heroico	<i>''Os obstáculos é quando tu tens alguma fase na tua vida e precisas de ultrapassá-la e algumas fases são mesmos más, então essas fases tipo se algum parente ou algum animal de estimação morre é uma fase da tua vida que</i>	6	6

		<i>tens de ultrapassar.” (Aluna do 4º ano)</i>		
H. Óculos da Empatia		<i>“Muda porque a gente consegue perceber os outros, porque as pessoas podem ficar às vezes chateadas com os que os outros dizem ou o que os outros fazem, mas talvez isto tenha um porquê, a pessoa não esteja a fazer isto por nada.” (Aluna do 4º ano)</i>	6	7
I. Roda das Soluções		<i>“(…) e depois tenho de ir à roda das soluções tipo... encontro desculpa e depois vou dizer desculpa ao meu colega.” (Aluno do 3º ano)</i>	6	34

3. Impacto nos alunos (1ª Geração de Categorias)

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	5ª Geração de Categorias	Exemplo dos dados	Nº de Documentos	Nº de Referências
A. Comportamental	A.1 Contexto Escolar	A.1.1 Aplicabilidade dos conceitos adquiridos ao longo do programa		<i>“Portanto eu noto que muitos termos foram utilizados por vocês ao longo deste tempo todo, eles no dia-a-dia eles utilizam tanto na sala como às vezes cá fora. Mesmo observá-los entre eles em conversas eu noto que eles usam muitos vocábulos que adotaram para a vida deles.” (Professora do 4º ano)</i>	1	1
	A.2 Contexto Familiar	A.2.1 Ensinar estratégias	A.2.1.1 Respiração	<i>“Eu... a minha mãe está sempre a reclamar com a minha avó e eu digo para ela</i>	1	1

		<i>respirar fundo e não reclamar. ‘‘</i>		
		(Aluno do 4º ano)		
	A.2.1.2 Roda das Soluções	<i>‘‘Por exemplo no outro Ubuntu ela trazia a roda das soluções e nós agora também utilizamos isso em casa, há muita coisa que pudemos aprender com os nossos filhos.’’</i>	1	1
		(Encarregada de Educação do 3º ano)		
	A.2.2 Ensinar conceitos	<i>‘‘Ela chegava em casa e colocava-nos sentados aqui e dava uma aula do que aprendeu e depois ela ainda fazia aquelas brincadeiras e todas as questões que eram propostas ela reproduzia em casa.’’</i>	2	7
		(Encarregada de Educação do 4º ano)		
B. Social	B.1 Aceitação de novos colegas	<i>‘‘Ajudou muito também para... a nível de aceitação de um dos colegas na turma, porque foi muito difícil a entrada do menino na turma, a nível de aceitação tanto de uma parte como de outra, percebe? Ele</i>	2	2

			<i>também não soube inserir muito bem e isto... todo este programa eles muitas vezes ‘‘Oh professora, realmente nós não sabíamos que ele tinha passado isto.’’ (Professora do 4º ano)</i>		
B.2 Relacionar-se com os outros			<i>‘‘Antes estava mais sozinho, agora estou mais com os meus amigos.’’ (Aluno do 3º ano)</i>	1	1
B.3 Ser empático	B.3.1 Ajudar o outro	B.3.1.1 Colegas	<i>‘‘Porque... tipo quando alguma coisa acontecia com os meus amigos eu ajudava só que não ajudava que nem que eu ajudo agora. Agora ajudo com mais frequência, quando a minha melhor amiga precisa da minha ajuda eu também ajudo.’’ (Aluno do 4º ano)</i>	6	9
		B.3.1.2 Funcionários	<i>‘‘Eles gostam de ajudar e gostam também de... estão sempre prontos para ajudar os funcionários.’’ (Professora do 3º ano)</i>	1	2
		B.3.1.3 Pais	<i>‘‘Agora brinco mais com os meus</i>	1	1

	<i>pais e ajudo mais.</i> ” (Aluno do 3º ano)		
B.3.2 Colocar-se no lugar do outro	<i>“Outra situação que ele já me falou que também foi nas vossas sessões foi uma situação qualquer que aconteceu com ele na escola e até ele disse “Eu até ia-me chatear, mas depois pensei um bocadinho e pus-me no lugar do meu amigo.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	5	10
B.3.3 Preocupar-se com o outro	<i>“ (...) quando eles veem alguém mais triste, muitos deles vêm ter comigo “Oh professora, não te importas de ir falar como meu colega, porque eu acho que ele está triste, podes ajudar-me a ajudá-lo”.</i> ” (Professora do 4º ano)	4	6
B.3.4 Respeitar o outro	<i>“(…) porque eles só viam o respeito no professor e foi uma coisa que foi trabalhada, os funcionários também têm de ser respeitados. O colega que tiver a</i>	5	6

		<i>tomar conta também tem de ser respeitado e acho que isso eles já compreenderem e aprenderam muita coisa.”</i> (Professora do 3º ano)		
B.3.5 Saber partilhar		<i>“Eu acho que eles agora já conseguem ter essa noção de partilhar sem haver conflitos e eles aí eu acho que entrou.”</i> (Professora do 3º ano)	3	8
B.4 Pedir desculpa		<i>“(…) naqueles miúdos mesmo mais traquinas, eles próprios pediam desculpa antes até de eu entrevir na situação ou no problema que eles às vezes vinham- me dizer.”</i> (Professora do 3º ano)	3	6
B.5 Brincar com o outro	B.5.1 Colegas	<i>“(…) por exemplo ela às vezes não brincava com alguns elementos da turma porque eram os meninos mais rebeldes. Agora ela já diz “Oh mãe, hoje já brinquei o dia todo com determinado menino, mas ele</i>	2	2

		<i>estava a portar-se bem e quando não porta eu saio''.</i>		
		(Encarregada de Educação do 3º ano)		
	B.5.2 Irmãos	<i>''(...) porque agora brinco mais com o meu irmão e antes eu não brincava assim tanto com ele. ''</i>	1	1
		(Aluno do 3º ano)		
	B.5.3 Pais	<i>''Agora brinco mais com os meus pais. ''</i>	2	2
		(Aluno do 3º ano)		
C. Cognitiva	C.1	<i>''(...) eles falam muitas vezes do vocabulário que aprenderam como a resiliência, que era uma palavra muito difícil para eles, os líderes Ubuntu. Falam muitas vezes de serem empáticos, o que é a empatia. Falam muitas vezes ''Oh, isto é, bystander'', eles já gostaram desta palavra. ''</i>	10	22
	Aprendizagem de novos conceitos	(Professora do 4º ano)		
	C.2	<i>'' (...) ela sempre teve essa forma de pensar, mas como eu te falei agora não mudou, mas melhorou, porque agora ela tem um nome para aquilo,</i>	2	4
	Associação entre a compreensão do fenómeno social e o seu próprio comportamento			

	<p><i>ela já consegue dar nomes às coisas. Ela já consegue dar nome de aquilo de cuidar do outro é a empatia. Ela já sabe a questão do preconceito, eu acho que o projeto ajudou, porque ela mudou em questão de informações.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)</p>		
C.3 Capacidade de julgamento	<p><i>“(…) são crianças que pensam e assumem as atitudes mais erradas e eles próprios já conseguem julgar-se a eles próprios, que é uma coisa que há miúdos que não conseguem fazer esse tipo de reflexão e acho que isso ajudou bastante.”</i> (Professora do 3º ano)</p>	1	1
C.4 Valorizar novas perspetivas	<p><i>“(…) depois de vocês fazerem as sessões com eles acabam por ter uma perspetiva diferente das coisas.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)</p>	1	1

				C.5 Pensar antes de agir	<i>“Antes quando me diziam asneiras... qualquer coisa eu ia sempre para a violência, mas agora penso melhor e pergunto porque é que ele disse isso.”</i> (Aluno do 4º ano)	2	2
D. Emocional	D.1 Confiança	D.1.1		Autoconfiança	<i>“Porque antes não tinha confiança em mim e agora já tenho.”</i> (Aluno do 3º ano)	5	6
	D.1.2 Relação com os outros	D.1.2.1	D.1.2.1	Irmãos	<i>“Eu vinha a comentar com a minha esposa, eu não sei se coincidiu com a altura do programa ou não, mas sentimos que ele ganhou um pouco mais de confiança nas relações, por exemplo ele com o irmão. (...) Ele agora consegue brincar mais com o irmão que ainda antes não conseguia, já consegue passar ali duas horitas na mesma brincadeira os dois juntos, já conseguem.”</i> (Encarregado de Educação do 3º ano)	1	2

D.1.3 Exprimir a opinião em público	<p><i>“(…) olhe mesmo a nível de se exprimirem e de se abrirem, porque eu tinha lá meninos que tinham muita vergonha de falar e de se expor. A partir do Ubuntu nasceram novos miúdos, sentiram-se muito mais à vontade de partilharem com os colegas e sem medos de recriminações e essas coisas. “</i> (Professora do 4º ano)</p>	3	3
D.2 Gestão de stress	<p><i>“(…) e na parte de se acalmar, porque já dei com ela a fazer alguns exercícios que vocês lhe dizem e às vezes não é possível. Algumas vezes já entendi que ela tenta e tem consciência. A parte mais importante é ela ter consciência que eu estou nervosa e a seguir vou explodir, ou seja, deixa-me acalmar porque se não é pior para toda gente. “</i> (Encarregada de</p>	4	10

			Educação do 3º ano)				
	D.3	Controlo de impulsos	<p>''Por exemplo, eu às vezes quando estou em casa... quando estou muito chateada não consigo me controlar muito bem e depois do Ubuntu eu consegui me controlar.''</p> <p>(Aluna do 3º ano)</p>	1	2		
E. Consciência Ambiental	E.1	Cuidar do ambiente	E.1.1	Poupança de água	<p>''E agora mesmo nas sessões de Líderes Ubuntu eles têm sido muito entusiastas, andaram a fazer... agora preocupados com a poupança da água também, por causa dos autoclismos. Muitas vezes os meninos iam a casa de banho e deixavam a água aberta ''Não, temos de combater isto na nossa escola'' e então fizeram slogans com desenhos e foram grupinhos a cada turma falar sobre este tema e puseram nas torneiras, plastificaram e puseram esse cartaz em todas as</p>	1	2

*torneiras da escola
para lembrar
que devemos
poupar água que é
importante para o
meio ambiente. ‘‘
(Professora do 4º
ano)*

4. Sugestões de melhoria para futuras implementações (1ª Geração de Categorias)

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo dos dados	Nº de Documentos	Nº de Referências
A. Acrescentar mais conteúdos			<i>‘‘Eu colocava mais algumas coisas para descobrir sobre esse projeto de heróis. ‘‘ (Aluna do 4º ano)</i>	1	1
B. Criar sessões individuais			<i>‘‘(...) apesar de nem todos conseguirem e estarem à vontade em grupo para o fazer. Se calhar se fosse individualmente... se calhar ainda se ia ouvir assim mais relatos de situações familiares (...).’’ (Professora do 3º ano)</i>	1	1
C. Envolvimento Familiar	C.1 Reuniões com os pais		<i>‘‘Eu só acho que se existindo uma possibilidade mesmo no de uma reunião de pais (...).’’ (Encarregada de Educação do 4º ano)</i>	1	1
	C.2 Mini palestras para os pais		<i>‘‘Eu só acho que se existindo uma possibilidade mesmo (...) ter tipo uma mini palestra (...).’’ (Encarregada de Educação do 4º ano)</i>	1	1

C.3 Folhetos informativos para os pais		<i>“Eu só acho que se existindo uma possibilidade mesmo (...) ter (...) ou um folheto informativo para os pais.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	1	1
C.4 Participação dos pais no programa	C.4.1 Sentem necessidade	<i>“Eu sou representante de pais e na nossa turma até houve algumas mães achar que nós deveríamos também ter, nós pais.”</i> (Encarregada de Educação do 3º ano)	3	6
	C.4.2 Interesse em saber como lidar com os filhos	<i>“(...) os pais também terem esse tipo de formações... e de ações. Também estão a precisar... por vezes alguns até precisam mesmo e querem saber como lidar com os filhos”</i> (Professora do 3º ano)	1	1
C.5 Elaboração de vídeos para os pais assistirem com os filhos		<i>“Por exemplo vocês criarem um vídeo explicando e dar tipo uma atividade vão ler e vão assistir o vídeo com os pais e depois tem uma proposta de trabalho que vão discutir isso com os colegas. Os pais vão ser obrigados a ter contacto com o programa e a criança assim trabalha com o familiar e tem de levar anotado o que é que a mãe achou... o</i>	1	1

		<i>que é o que pai achou.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)		
D. Existir	D.1 Acontecer	<i>“(…) até ter não só durante uma semana, mas até ter mais vezes durante o ano, porque acho que hoje em dia é bastante importante para as crianças.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	2	3
continuação do programa	várias vezes durante o ano			
	D.2 Ser todas as semanas	<i>“(…) e eventualmente, apesar de não ser a semana toda... Se todas as semanas ouvissem novas informações ou qualquer coisa, se calhar digo eu.”</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	1	1
	D.3 Ser todos os anos	<i>“(…) agora eu acho que era importante haver todos os anos, nem que fosse um pouquinho... tipo fazer sempre um refresh. Como nós sabemos eles são crianças e nós devemos estar sempre a lembrar, enquanto eles são pequenos é importante nós continuarmos nisto.”</i> (Encarregada de Educação do 3º ano)	3	7

D.4 Acrescentar mais dias ao programa	<i>“Podia acrescentar mais dias, porque foi super divertido... eu queria continuar com essa semana só que não pode... eu acrescentava mais dias.” (Aluna do 4º ano)</i>	1	1
D.5 Enquadrar o programa no período de férias	<i>“Não sei se às vezes enquadrado noutro período... não sei de outro período de férias, por exemplo da Páscoa, só porque há miúdos que tem sempre dificuldades nas aulas e isto para eles... para muitos é maravilha por não terem aulas.” (Encarregado de Educação do 3º ano)</i>	1	1
D.6 Ser em todas as escolas	<i>“Se todas as escolas tivessem isso, talvez as crianças seriam mais amigáveis ou então prestariam mais atenção na aula. Tudo começa dentro de casa, eu sei, mas isso é bom, porque eles têm mais interesse em ir para a aula.” (Encarregada de Educação do 4º ano)</i>	1	1
D.7 Ser em todas as turmas	<i>“E mesmo os pais, no outro dia tive outra mãe que até é representante da turma da minha filha também disse “Ah pois, a semana do</i>	1	2

	<i>Ubuntu só foi para algumas turmas'' (...), se também fosse alargado às outras turmas também seria interessante. ''</i> (Professora do 3º ano)		
D.8 Ser do 1.º ao 4.º ano	<i>''Se tivesse um projeto assim inicial desde do 1.º ao 4.º ano, acho que teria todo um deferencial.''</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	3	9
D.9 Realizar-se palestras pelo menos uma vez por mês	<i>''Eu acho que pelo menos uma palestra por mês. ''</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	1	1
D.10 O programa ser dinamizado pelos alunos que já participaram	<i>''(...) depois quem sabe até dar-lhes a tarefa de eles passarem às outras turmas.''</i> (Encarregada de Educação do 3º ano)	1	1
E. Nome diferente	<i>''(...) talvez pudesse ser outro nome... Heróis Fantásticos, porque aprendemos muita coisa e somos heróis fantásticos.''</i> (Aluno do 4º ano)	1	1
F. Infusão curricular	<i>''Devia-se de dar disciplina obrigatória nos primeiros anos de vida, é quando uma criança está formando ali e aprender a respeitar.''</i> (Encarregada de Educação do 4º ano)	1	1