

Maio 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

(inter)Conexões entre Supervisão e Liderança Servidora

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

DE

Sandra Isabel de Sousa Salgado

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional

(inter)Conexões entre Supervisão e Liderança Servidora

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

Mestre em Educação

especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional

Por **Sandra Isabel de Sousa Salgado**

Sob Orientação da **Professora Doutora** Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Coorientação da Professora Doutora Mónica Nogueira Soares

Maio 2024

Sandra Isabel de Sousa Salgado

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Daniela Gonçalves e coorientação da Professora Doutora Mónica Nogueira Soares.



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Porto

2024

Não basta ensinar ao Homem uma especialidade, porque se tornará assim numa máquina utilizável e não numa personalidade. É necessário que adquira um sentimento, senso prático daquilo que vale a pena ser aprendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Albert Einstein

A ti (minha avó, mãe, madrinha), estrela mais brilhante do céu! (meu passado)

A vós, meus pais, que fizestes de mim o que sou hoje... (meu presente)

A ti, meu filho, testemunho desta minha passagem pela Terra. (meu futuro)

Muito GRATA por terem feito de mim uma pessoa e não uma máquina!

RESUMO

A educação é fundamental para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo das sociedades. Dentro desse contexto, a supervisão pedagógica emerge como uma componente vital para o aperfeiçoamento da eficácia dos educadores, não se restringindo apenas às habilidades técnicas, mas também abrangendo o reconhecimento e desenvolvimento das dimensões emocionais nas relações entre supervisores e educadores. Além disso, a evolução dos estilos de liderança, especialmente no cenário educacional, apresenta um vasto campo para investigações académicas. Esta tese focaliza na interseção entre a liderança servidora e a abordagem educativa Ubuntu, explorando as suas implicações e impactos na supervisão pedagógica. O Ubuntu, que enfatiza a interconectividade e a responsabilidade mútua entre indivíduos, é investigado como um princípio norteador para transformar práticas de supervisão, visando a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e enriquecedores. Utilizando metodologias qualitativas de recolha e tratamento de dados, este estudo pretende oferecer uma análise detalhada e diversificada sobre liderança servidora e supervisão pedagógica, contribuindo significativamente para o entendimento de como estilos de liderança inovadores podem ser implementados efetivamente no contexto educativo. Por fim, procuramos identificar estratégias práticas que possam ser adotadas por gestores escolares e educadores para promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, dialógico e empático.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança escolar, liderança servidora, Ubuntu, supervisão pedagógica

ABSTRACT

Education is fundamental for both individual and collective development of societies. Within this context, pedagogical supervision emerges as a vital component for the improvement of educators' effectiveness, not limited only to technical skills but also encompassing the recognition and development of emotional dimensions in the relationships between supervisors and educators. Moreover, the evolution of leadership styles, especially in the educational setting, presents a vast field for academic investigations. This thesis focuses on the intersection between servant leadership and the Ubuntu educational approach, exploring its implications and impacts on pedagogical supervision. Ubuntu, which emphasizes the interconnectivity and mutual responsibility among individuals, is investigated as a guiding principle to transform supervision practices, aiming to create more effective and enriching learning environments. Using qualitative methodologies for data collection and analysis, this study aims to provide a detailed and diversified analysis of servant leadership and pedagogical supervision, contributing significantly to the understanding of how innovative leadership styles can be effectively implemented in the educational context. Finally, we seek to identify practical strategies that can be adopted by school managers and educators to promote a more collaborative, dialogic, and empathetic learning environment.

KEYWORDS: school leadership, servant leadership, Ubuntu, pedagogical supervision

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupéry*

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha querida amiga e colega Carla Oliveira pois, sem ela, nada disto teria sido possível. É a verdadeira força da Natureza e a fidedigna imagem da frase “Fais de ta vie un rêve, et d'un rêve, une réalité” (Saint-Exupéry). “Eu sou, porque tu és”, minha querida!

Quero, também, agradecer a presença, a disponibilidade e a preciosa colaboração da minha querida Professora Doutora Daniela Gonçalves. Grata pela paciência, pelo incentivo, pela interdependência!

Uma palavra de apreço à querida Professora Doutora Mónica Soares.

Agradeço, humildemente, também, aos colegas desta jornada que a tornaram mais leve e prazerosa, demonstrando sempre um enorme espírito colaborativo e relacional. Para vós: “Cada um é responsável por todos. Cada um é o único responsável. Cada um é o único responsável por todos” (Saint-Exupéry).

LISTA DE ABREVIATURAS

SP- Supervisão Pedagógica

DGE – Direção Geral de Educação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

MEC – Ministério da Educação e Ciência

ALU – Academia de Líderes Ubuntu

IPAV – Instituto Padre António Vieira

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

ÍNDICE

Introdução	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Liderança(s) em contexto Escolar	3
2. Liderança servidora e Ubuntu	24
3. Supervisão pedagógica, liderança e serviço.....	41
II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	62
1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação.....	63
2. Contextualização da investigação e participantes	65
3. Opções metodológicas.....	66
3.1. Investigação qualitativa	66
4. Instrumentos - recolha e tratamentos de dados.....	69
4.1 Análise documental.....	69
4.2. Inquérito por questionário.....	70
4.3. Análise de conteúdo.....	74
4.4. Análise descritiva e inferencial	75
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
1. Dos dados do inquérito por questionário	77
2. Síntese dos resultados.....	98
IV. SÍNTESE E CONCLUSÕES.....	105
1. Considerações finais	105
2. Limitações do trabalho de projeto.....	114
3. Recomendações	115
Referências bibliográficas.....	119
ANEXOS.....	140

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparação dos estilos de liderança	21
Tabela 2. Cenários de supervisão	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Introdução da abordagem Ubuntu na escola.....	78
Gráfico 2. Ganhos resultantes da implementação da abordagem educativa Ubuntu. ..	80
Gráfico 3. Constrangimentos na implementação da abordagem educativa Ubuntu.	82
Gráfico 4. Significância das mudanças no ambiente escolar após a implementação da abordagem educativa Ubuntu.	83
Gráfico 5. Avaliação da abordagem educativa Ubuntu.	87
Gráfico 6. Avaliação do contributo da abordagem educativa Ubuntu.....	90
Gráfico 7. <i>Feedback</i> dos estudantes sobre a semana Ubuntu.	92
Gráfico 8. <i>Feedback</i> dos professores sobre a semana Ubuntu.	93
Gráfico 9. Implicações da abordagem educativa Ubuntu.....	94
Gráfico 10. Adequação dos recursos fornecidos para implementação da semana Ubuntu.	95
Gráfico 11. Recursos ou suportes adicionais úteis.	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Multidimensional model	29
--	----

INTRODUÇÃO

Quando enfrentamos juntos os desafios, então somos fortes,
descobrimos recursos que não sabíamos que tínhamos.
PAPA FRANCISCO (julho, 2013)

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade. Na procura de melhores práticas educativas, a supervisão pedagógica tem-se destacado como um elemento crucial para promover o crescimento e a eficácia dos educadores. No entanto, a qualidade da supervisão pedagógica não é determinada apenas por competências técnicas, mas também pelo reconhecimento e cultivo das dimensões emocionais que permeiam as relações entre supervisores e educadores.

A evolução dos estilos de liderança e a sua aplicação no contexto educativo, constituem um campo fértil para a pesquisa académica, particularmente no que se refere à supervisão pedagógica. Este estudo visa explorar a interseção entre a liderança servidora e o Ubuntu, destacando a sua relevância e impacto na supervisão pedagógica. Num mundo educativo cada vez mais complexo e desafiador, entender como diferentes estilos de liderança podem melhorar a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem, torna-se vital.

Central para esta pesquisa é a noção de liderança servidora, um modelo que inverte o paradigma tradicional de liderança, enfatizando a importância de servir aos outros antes de a si mesmo. Esta abordagem humanística ressoa profundamente no ambiente educativo, onde a empatia, o desenvolvimento pessoal e a colaboração são essenciais.

Paralelamente, o estudo investiga a abordagem educativa Ubuntu, um princípio africano que se centra na interconectividade humana e na responsabilidade mútua. No contexto educativo, o Ubuntu oferece uma perspetiva valiosa sobre como cultivar comunidades de aprendizagem baseadas no respeito, na inclusão e na colaboração.

A supervisão pedagógica, uma componente crucial na gestão educacional, serve como cenário principal para esta investigação. O foco da pesquisa está em perceber como a liderança servidora e o Ubuntu podem transformar práticas de

supervisão, promovendo ambientes educacionais mais eficazes e enriquecedores.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a influência da liderança servidora, intrínseca ao Ubuntu, na supervisão pedagógica. Para esse fim, usamos métodos qualitativos de recolha e tratamento de dados, garantindo uma análise abrangente e multifacetada. Procuramos contribuir significativamente para a compreensão de como estilos de liderança inovadores podem ser efetivamente implementados na educação, com ênfase na melhoria da supervisão pedagógica. Além disso, o estudo visa identificar estratégias práticas que possam ser adotadas por educadores e gestores escolares para fomentar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e empático.

Pretendemos fornecer uma análise detalhada e sistemática, iniciando com uma revisão abrangente da literatura sobre estilos de liderança em contexto escolar e, particularmente, a liderança servidora e a abordagem educativa Ubuntu, passando à sua aplicação na supervisão pedagógica. Utilizamos métodos de pesquisa rigorosos para recolher e analisar dados, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados. Finalmente, concluímos com uma síntese, discutindo as implicações práticas e teóricas para o campo da educação.

Esta pesquisa tem o potencial de oferecer insights valiosos e estratégias aplicáveis para líderes educacionais, ao mesmo tempo em que contribui para o alargamento de conhecimento sobre liderança eficaz na educação. Ao destacar a importância da liderança servidora e do Ubuntu, o estudo aspira a promover uma mudança significativa na maneira como a supervisão pedagógica é percebida e praticada e como pode ser aplicada pelos supervisores pedagógicos para criar um ambiente educacional mais harmonioso, inclusivo e orientado para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

Em suma, este trabalho de projeto procura contribuir para a melhoria da qualidade da educação e promover o bem-estar emocional dos seus agentes, alinhando-se com a visão de uma educação mais humana e relacional.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Dado que os líderes são catalisadores da transformação, exercendo influências que impactam significativamente mais indivíduos do que são afetados pelos atos destes últimos (Bass & Bass, 2008), e considerando que o estilo de liderança influencia o comportamento dos colaboradores, a dinâmica da equipa e o desempenho organizacional (Hogan & Kaiser, 2005), esta premissa servirá como fundamento inicial para a pesquisa.

Este capítulo dedica-se à elaboração do quadro teórico que fundamenta e orienta o desenho e a operacionalização do estudo de investigação aqui apresentado. A construção desta base teórica foi meticulosamente desenvolvida através da análise dos construtos em foco no estudo, que integra, respetivamente, a liderança em contexto escolar, a liderança servidora e Ubuntu, a supervisão pedagógica e a sua relação com liderança e serviço. Neste âmbito, no enquadramento teórico que se apresenta seguidamente, procura-se tecer uma compreensão sustentada acerca destes temas.

1. Liderança(s) em contexto Escolar

Qualquer um pode zangar-se — isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa — não é fácil.
Aristóteles, *Ética a Nicômaco*

Cingindo-nos à origem etimológica, a palavra “liderança” tem origem inglesa em leader, “guia, chefe” e do inglês arcaico laedan deriva “guiar, chefiar”. Do Germânico laithjan, “chefiar,” advieram ainda as palavras “liderar” e “líder”.

Liderança é um fenómeno complexo e multifacetado, um pilar crucial e fundamental para o sucesso de qualquer organização.

Nos dias de hoje, temos de repensar a natureza da liderança organizacional no âmbito educativo das escolas, já que o contexto escolar assim o impõe. Por isso, de que falamos quando utilizamos o termo liderança? “Existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir” (Jesuíno, 1987, p.8).

Referimo-nos aos determinantes, qualquer que seja a sua natureza, ao processo ou aos resultados? Quando se aborda o tema da liderança, constitui-se como primeiro impulso a tradução compreensiva do conceito através de uma definição. Contudo, tal como em outros domínios da literatura organizacional e, não obstante o enorme volume de investigação realizado, os resultados obtidos nem sempre esclarecem e auxiliam na tentativa de formular uma definição conceptual, utilizando-se outros conceitos como os de poder ou de gestão para, através do contraste, facilitar a tarefa da clarificação conceptual.

Percebemos que não há muito acordo sobre o que se deve entender por liderança. Ora, quando acontece haver diferentes conceitos sobre algo e é necessário esclarecê-lo, uma das estratégias é apresentar várias definições para, a partir delas, se poder tirar alguma conclusão. Assim, liderança é para McNeil e Clemmer (1992) um “conjunto de atitudes para resolver os problemas relacionados com as pessoas”, “um conjunto de acções, não uma posição”, “um estado pró-activo de geração de energia que cataliza a mudança e encoraja a atuação” (p. 132). Para Hall (1984) é uma “forma especial de poder” (...) já que envolve, nas palavras de Etzioni (citado por Hall, 1984, p. 115),

a capacidade, baseada nas qualidades pessoais do líder, de despertar a anuência voluntária dos seguidores numa faixa de assuntos. A liderança distingue-se do conceito de poder na medida em que implica influência, isto é, mudança de preferências, ao passo que o poder implica apenas que as preferências dos sujeitos sejam mantidas em suspenso”. Este autor, a este propósito, salienta ainda que “é a persuasão dos indivíduos e o carácter inovador das ideias e da tomada de decisões que diferenciam a liderança da mera posse do poder (p. 115).

Para Katz e Kan (1978), “o incremento de influência além e acima da concordância mecânica com as instruções rotineiras da organização” (p. 114). Para Hampton (1983) é o “processo interpessoal pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizarem objectivos de trabalho estabelecidos” e ainda o “processo de contactar com os subordinados (...) a fim de influenciá-los na realização do trabalho” (p. 322). Liderança “é a habilidade de influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo a fim de atingirem metas para o bem comum, com um carácter que inspire confiança” (Hunter, 2004, p. 23). “É a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou equipas na

prossegução de objetivos definidos” (Pelletier, 1999 citado em Cunha & Rego, 2009). “É o processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou equipa no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa particular situação” (Hersey & Blanchard, 1988, p. 86). A liderança é a ação que garante a orientação do grupo na direção arquitetada e o líder é aquele que materializa a liderança, que mostra o caminho, que cimeta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos (Jesuino, 1987). Ainda segundo este autor (2005), “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo” sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança” (p. 8).

Yukl (2013) afirma que a liderança é “(...) o processo de influenciar outros a entender e concordar sobre o que precisa ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos comuns” (p. 7).

Para Bolívar (2012), liderança é a forma de determinar uma direção e exercer influência. Contudo, quando a esta determinação e exercício, juntamos como preocupação e objetivo, a aprendizagem dos alunos, referimo-nos a liderança pedagógica e educativa. Ainda este autor (1997), ressalva que qualquer discurso sobre liderança depende de uma compreensão das escolas como organizações. Segundo Neves (2001), para se falar em liderança tem de haver um indivíduo que tem a capacidade de exercer influência sobre um grupo de indivíduos.

A liderança tem sido compreendida como características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objetivos, ou como uma combinação de diversificados elementos (Neves, 2001).

Das definições anteriores pode concluir-se que a liderança é, essencialmente, a capacidade de influenciar um grupo de pessoas, de forma a levá-las a atingir (tanto quanto possível, livre e assumidamente) determinados objetivos.

Poderemos dizer que é uma forma muito peculiar de “mandar”, através da “conquista” do espírito dos destinatários, isto é, da sua inteligência, vontade e desejo.

Uma primeira ideia que importa reter é a de que liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos (Bass, 1990).

Na mesma linha de pensamento, situam-se Bush e Coleman (2000) ao afirmar que a liderança e a gestão estratégica são “o coração do debate educacional” dos dias de hoje. Outros autores, nomeadamente Greenberg e Baron (1993); Greenfield (1995); Hall (1984); Hampton (1983); Blanchard (1988); Jago (1982); McNeil e Clemmer (1992); Syroit (1996); Yulk (1994), entre outros, ainda apresentam outras definições, pese embora todas assentem neste pressuposto comum do impacto de um indivíduo sobre um grupo.

Segundo Drucker (1993), os líderes eficazes não tomam muitas decisões, uma vez que, nas organizações, se envolvem num processo de decisão descentralizado, ou seja, partilham a responsabilidade e a autoridade – as decisões são tomadas por um comité ou por um grupo.

Assim, a “liderança é o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objetivos predefinidos” (Whitaker, 2000, p.88).

A liderança exerce domínio direto sobre as pessoas, podendo estimular o grupo a mover-se como uma equipa preparada para os desafios, preocupando-se com o seu progresso, escolhendo o caminho mais acertado e as melhores deliberações para o bem-estar individual e para o progresso institucional.

A relevância dos recursos humanos, e por extensão dos seus líderes, tem-se evidenciado ainda mais como crítica para o êxito (ou fracasso) das suas instituições. É nas conjunturas adversas que os líderes revelam verdadeiramente a sua índole e a capacidade distintiva. A frase seguinte resume de maneira exemplar a relevância do papel da liderança dentro das organizações:

tenho mais medo de um exército de cem ovelhas liderado por um leão do que de um exército de cem leões liderado por uma ovelha (Charles Maurice de Talleyrand).

Esta temática tem sido alvo de um interesse crescente o que é justificado com base no facto de a liderança se assumir como um dos pilares de qualquer

organização bem-sucedida, o que é também aplicável à organização educativa (Revez, 2004 & Bass, 1990).

Podemos considerar que a gestão está relacionada com as estruturas organizacionais bem ordenadas, com a manutenção de funções diárias, com a certificação do trabalho, com a eficiência. Por sua vez, a liderança está relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal dos intervenientes, com a mudança e com o desenvolvimento, com o enfoque no futuro, com a qualidade e com a eficácia (Whitaker, 2000).

A liderança é uma competência de carácter relacional, isto é, pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, apoiada no exercício da influência. A regra é despertar o desejo, o interesse e o entusiasmo no outro a fim de que adote comportamentos ou cumpra tarefas. Além de relacional, a liderança também pode ser situacional, ou seja, determinada pelas circunstâncias.

O poder é a capacidade para exercer a influência sobre outro, ou seja, é o exercício da liderança.

Todas as organizações e equipas precisam de uma liderança que tenha a habilidade de acompanhar, motivar e gerir equipas de maneira eficaz. Os líderes dentro do ambiente corporativo gerem as suas pessoas, estimulando-as e inspirando-as para o atingimento de resultados de nível cada vez mais elevado (Ramos, 2018, s/p).

Deste modo, o que se deve realmente focar é que os vários estudos sobre liderança e sobre os processos que a esta estão associados não deixam de assinalar que o importante para o alcance de uma liderança eficaz é que, nas organizações, se cumpra a consecução das metas ou objetivos previamente delineados, de modo a otimizar e racionalizar as mesmas, ou seja, a necessidade de avaliar cada tipo de liderança pelos resultados que proporciona (desempenho, alcance de objetivos, crescimento, sobrevivência, perenidade, satisfação, qualidade de vida, etc.) em termos grupais ou organizacionais ou pelas insuficiências que não resolve (conceptualização, operacionalização, processo de medida, etc.).

Tal como as definições, também as conceções de eficácia e eficiência da liderança variam entre os autores. De resto, sobre a importância da liderança para a eficácia organizacional, as opiniões dividem-se entre considerar a

liderança como o maior determinante (Katz & Kahn, 1978; Peters & Waterman, 1982) e duvidar da relevância da liderança para a eficácia organizacional.

Os primeiros estudos sobre liderança, e outros demais mais recentes, apontam no sentido da racionalidade tecnicista e da otimização organizacional.

A liderança é considerada, na literatura, como uma dimensão diferenciadora de qualquer organização e, em especial, das organizações educativas. A liderança das e nas instituições educativas é, sucessivamente, defendida ao longo do tempo como uma dimensão determinante para a ocorrência das transformações necessárias à reorganização dos sistemas educativos (Timperley, 2005) e que possibilitem quer o desenvolvimento, quer o contributo de outros atores organizacionais como o pessoal administrativo e pessoal técnico no sentido da melhoria profissional e da inovação das práticas educativas (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Denotamos que a grande atenção que tem sido dada à liderança das escolas, a par da pressão que tem vindo a ser colocada sobre os líderes escolares pelas instâncias internacionais, pelos governos centrais, pelas autoridades locais e pelo público em geral, tem sublinhado a necessidade de promover e melhorar os tipos de formação, apoio e treino dos diretores, quer antes, quer durante o desempenho de funções diretivas (Ribeiro, 2007).

A aprendizagem dos novos papéis associados à liderança escolar tem sido uma das vias seguidas nos países anglo-saxónicos, designadamente nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Inglaterra. “Estes programas de formação têm em comum o facto de se centrarem na liderança e não na gestão, no líder e não na escola, embora o contexto escolar específico de cada participante nos programas seja tido em conta e têm, além do mais, permitido observar a maneira como os directores, nos seus primeiros anos de desempenho profissional, enfrentam e resolvem os desafios colocados pelo novo papel que assumiram” (Briggs et al., 2006, p. 258).

A escola, enquanto uma organização *sui generis*, em contraste com outro tipo de organizações sem missão educativa, apresenta uma liderança também ela peculiar, que poderá ser designada, essencialmente, como uma liderança moral e onde os valores das pessoas e da comunidade educativa se assumem particularmente como marcas distintivas (Sergiovanni, 2004a, 2004b).

Numa reflexão sobre a liderança nas e das escolas, atendendo às constantes mudanças de cultura e de realidade operante, Fullan (2003) elaborou uma

aproximação às perspectivas de Sergiovanni (2004a, 2004b), reforçando as valências que reportam ao diálogo e às relações. Destaca-se, nesta perspectiva, a importância dada ao objetivo moral da organização escola enquanto componente da mudança organizacional. Aqui, o papel das pessoas e da liderança escolar deve movimentar-se num plano moral (Bolívar, 2003), onde crescem as questões relativas aos valores e à ética, enquanto aspetos centrais neste tipo de processos de liderança (Costa, 2000).

Segundo Hunter (1998), o líder

quando identifica e satisfaz as necessidades legítimas dos outros, vai criar influência junto deles. É a lei da colheita – colhe-se aquilo que se semeia. Quando semeia serviço e se sacrifica a identificar e a satisfazer necessidades, colherá influência, e a influência é a essência da liderança (pp. 177 a 179).

Daniel Goleman (1995), defende que o controlo e o conhecimento das suas próprias emoções, bem como a capacidade de se automotivar, o reconhecimento das emoções nos outros e a capacidade de controlar as relações interpessoais permitem trazer uma vida com mais sucesso, e, mais feliz. Qualquer líder de excelência necessita de possuir uma boa inteligência emocional para melhor compreender os outros e evitar conflitos dentro da sua empresa/organização.

Ainda, segundo este autor, liderar significa ter a capacidade de motivar e influenciar as pessoas, para que cumpram com os objetivos estabelecidos, contribuindo desta forma para o crescimento da organização.

Costa e Costa (2007) defendem que o gestor é “aquele que cumpre os normativos legais e se preocupa essencialmente com o funcionamento quotidiano da Escola, com a gestão administrativa e financeira e com os recursos” (p.4). Por outro lado, os mesmos autores consideram que o líder se caracteriza como

aquele que tenta envolver todos os atores na missão da organização, através duma atuação mais ao nível das relações humanas e de motivação, conduzindo-os para a realização de projetos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da Escola (Costa & Costa, 2007, p. 4).

Assim sendo, poderemos assumir a liderança como um aspeto decisivo para a coesão e qualidade das e nas instituições. Costa (2000) é da opinião que a progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos

estabelecimentos de ensino coloca “os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (p.30). O autor destaca Nóvoa (1999), que ao referir a importância das lideranças nas escolas, salienta que

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho (p.26).

Ao longo dos últimos anos, o tema da liderança nas instituições educativas tem sido abordado como uma das variáveis-chave para o desenvolvimento dos professores e das escolas. Timperley (2005) destaca que a ideia de liderança distribuída por várias pessoas é a chave para compreender e melhorar a realidade das escolas.

The idea of leadership as distributed across multiple people and situations has proven to be a more useful framework for understanding the realities of schools and how they might be improved (pp. 395-420).

A liderança serve para melhorar a qualidade da organização escolar e dos serviços prestados, em consonância com a gestão, realçando a eficácia e eficiência na escola.

Vivemos numa era que

apela constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para a capacidade quase divina dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas de eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas (Estevão, 2000, p. 36).

Sergiovanni (2004) salienta que, apesar de poderem partilhar “com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade” (p.172), as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Neste sentido, “os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (Morgado, 2004, pp. 429-430).

Os líderes educativos têm entre mãos um desafio, na medida em que uma administração eficaz é indispensável para que o sucesso educativo seja

alcançado na ótica dos alunos, pais e encarregados de educação, dos professores, da comunidade escolar, das autoridades escolares regionais e centrais. Os líderes escolares dependem largamente da liderança, enquanto veículo essencial para influenciar o corpo docente e os restantes atores organizacionais. A liderança é um elemento essencial e capaz de marcar a diferença, numa organização educativa a par do novo modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 e que coloca os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que, como foi referido anteriormente, se pretende coeso, eficaz e de qualidade.

A escola exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação (Whitaker, 2000; Neto, 2002; Costa, 2000) - as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (Sergiovanni, 2004, p.172).

Neste sentido, (Lück, 2012) refere que

“na medida em que nos situamos no terceiro milênio, os dirigentes de escolas ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequados (...) As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder” (p. 34).

As revisões de investigação produzidas nas últimas décadas, das quais destacamos, entre outros, Day, 2001; Spillane, 2005; Murillo, 2006; Hargreaves et al, 2007; Harris, 2009; Bolívar, 2012b, assinalam que a ação dos líderes pode marcar uma diferença crítica na educação dos alunos e na qualidade das próprias escolas.

Fullan (2003) descreve o que se espera de um líder:

Exigimos que os líderes resolvam, ou pelo menos sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados que podem degenerar em crises, sem qualquer aviso prévio; exigimos que naveguem numa realidade em crescente turbulência, realidade esta que, em certos aspetos-chave, acaba por ser literalmente incompreensível para a mente humana; bombardeamo-los por todos os lados com interesses especiais, cada vez mais arrojados e poderosos, que desafiam todos os conceitos de políticas inovadoras; afogamo-los em informações frequentemente inúteis e confusas; e obrigamo-los a decidir e a agir a uma velocidade cada vez mais rápida (p. 26).

Concordamos com a perspectiva de Marchesi e Martin (2003) quando referem que

a liderança não provém exclusivamente das características pessoais do Diretor. Ao contrário, é preciso considerar fatores contextuais que determinam o pensamento e a conduta do líder: as características dos alunos e das suas famílias, as exigências dos pais, o ambiente social e geográfico, os objetivos e os valores que estão estabelecidos no sistema educacional e que influem em todas as escolas ... (p. 124).

Assim, a melhoria dos resultados escolares não pode recair de forma exclusiva na direção de uma escola. Impõe-se o compromisso e a responsabilidade de todos, professores, alunos e da própria comunidade. A liderança é considerada uma variável que tem influência nos resultados dos alunos, uma vez que pode criar o clima adequado para que os docentes se aperfeiçoem, pode interferir com as práticas dos docentes na forma como interagem e trabalham e assim contribuir para um ensino e aprendizagem de mais qualidade. As organizações escolares têm essencialmente uma missão pedagógica e educativa. A este propósito, Costa (2000) “equaciona a liderança nas organizações escolares não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas concebe a própria liderança como objeto de ação pedagógica” (p. 27) e, por isso, se considera uma liderança pedagógica.

Ainda conforme Chiavenato (1999 b), “a gestão de pessoas não é um fim em si mesmo, mas um meio de alcançar a eficácia e a eficiência das organizações através das pessoas, permitindo condições favoráveis para que alcancem seus objetivos pessoais” (p. 130).

De acordo com Fullan (2007), o que importa é a forma como se promove o trabalho em equipa, levando as pessoas a analisar as situações e a tomar decisões conjuntas, criando uma atitude de compromisso com a escola, desenvolvendo uma cultura onde o ensino e a aprendizagem se destaquem.

Day (2011) refere que “quer para alunos, quer para professores, a qualidade da liderança desempenha um papel importante para promover ou desencorajar a aprendizagem” (p. 43).

Neste sentido, Lück (2000) considera que,

o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação

desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder (p. 34).

Também Bolívar (2010), defende uma liderança promotora da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, referindo-se a uma liderança pedagógica ou liderança instrutiva/educativa, de acordo com a literatura internacional.

As lideranças de topo têm um papel central neste processo e deverão desenvolver uma abordagem holística da cultura organizacional:

What is needed now is a holistic perspective that takes into account the complexity and diversity of social, cultural, economic, and political life in the 21st century and that allows for more nuanced insights into how our schools can and should serve all of our children (Mckinney de Royston et al., 2020, p. 10).

Assim, os líderes têm a responsabilidade acrescida de inspirar a construção de um caminho da mudança e de desenvolvimento do clima organizacional que seja promotor de confiança, encorajamento e compensação dos outros, com uma orientação altruísta, respeitadora, responsável e ética, de forma a servir os outros em primeiro lugar (Maier, 2002).

A liderança escolar é especial e particular, possuindo especificidades que lhe permitem estabelecer diferenças numa organização como a educativa. São várias as características que identificam um líder. De acordo com Alves (1999), a “capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e a clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal” são particularidades que caracterizam um bom líder (p. 25).

Segundo Canário (2005), compete ao líder, a difícil tarefa de mostrar o caminho a seguir, para que este assuma o resultado das opções apontadas pela comunidade e não o resultado de um caminho apontado por outros.

Os líderes escolares têm, portanto, a responsabilidade de promover climas organizacionais que facilitem a satisfação das necessidades de autonomia e de

relacionamento dos professores. Assim, poderão potenciar a motivação dos professores, o seu comprometimento para com a escola, um desempenho eficaz, a satisfação e as atitudes positivas face ao trabalho e o bem-estar psicológico (Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005).

A nível internacional são diversos e exponenciais os estudos que incidem sobre a liderança educacional, dado o reconhecimento do seu impacto nos níveis de desempenho de docentes e discentes, bem como na melhoria global das escolas (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou, 2011; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Em Portugal, não obstante alguns trabalhos de investigação prévios, só no início da década de 90 se assiste a um aumento considerável da investigação e da produção científica ao nível da administração educacional (Barroso, 2002) e apenas no início do século XXI emergem, de forma mais consistente, estudos que focam direta e/ou especificamente a liderança educacional (ver Costa, Neto-Mendes, Ventura, Rodrigues e Castanheira, 2011).

No que diz respeito às instituições do sistema educativo português, torna-se importante referir que elas foram, até 1974, marcadas por uma liderança unipessoal, resultante de nomeação governamental e política, corporizada na figura do reitor ou diretor. Já a partir da revolução de abril, as escolas começaram a eleger de entre os seus professores um órgão colegial designado por conselho diretivo e, posteriormente, por conselho executivo que, de forma democrática, tomavam as decisões de forma partilhada, cuja função era representativa dos órgãos de decisão centrais.

Só muito recentemente assistimos a uma revisão deste conceito hierárquico e diretivo da liderança, considerada declaradamente como uma das medidas mais urgentes de reestruturação da regulamentação da administração escolar.

Deste modo, mais especificamente, o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, vem recolocar na ordem do dia a questão da liderança nas organizações, “relacionando-a quer com as novas exigências em termos de hierarquia, quer com novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e autonomia

serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficácia e eficiência" (Estêvão, 2000, p. 35).

Verificámos que, no Preâmbulo do supracitado Decreto-Lei, surge a necessidade de serem criadas condições para serem fortalecidas as lideranças das escolas e, ainda, para se estabelecerem os pressupostos necessários para que se destaquem as lideranças mais eficazes e indulgentes.

Após a leitura e análise deste decreto, pudemos constatar que a nível da liderança organizacional "a modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso..." (Lima, 1994, p. 120).

Intenta-se que, em cada escola, se notabilize o rosto de alguém com responsabilidade notável e dotado de reconhecida autoridade para contribuir para o crescimento do seu "projeto educativo" específico e para a implementação local das medidas e alterações que surjam à política educativa (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

Ao longo dos anos, foram evidenciadas com frequência três condições necessárias para a designação de uma escola com qualidade: a "deter um projeto educativo de relevância", a "força da liderança" e a permanência/continuidade dos docentes (Neto, 2002, pp. 50-52). Neste sentido, em 2012, surge o Decreto-Lei 137/2012, de 02 de julho, que constitui uma revisão ao Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. Esta alteração confere uma maior autonomia, nomeadamente, na gestão de recursos humanos, diferenciação da oferta educativa das escolas, organização do currículo bem como na constituição das turmas. É, também, atribuída uma maior responsabilidade aos órgãos de gestão na distribuição de funções aos docentes e aos requisitos necessários para a sua eleição e designação dos docentes coordenadores de departamento curricular (cf. artigo 43º a 46º, in Decreto-Lei 137/2012).

O Decreto-Lei 137/2012 de 02 de julho originou, também, a reestruturação da rede escolar, criando o conceito de agrupamento e de agregação de escolas, como uma forma de reforço da coerência e da consistência do "projeto educativo" e dos critérios de qualidade ao nível da pedagogia de cada uma das escolas, bem como dos estabelecimentos desde a educação pré-escolar que estão

integrados no mesmo. O diploma constituiu uma forma de se proporcionar aos alunos um percurso articulado e sequencial numa determinada área geográfica e de facultar, conseqüentemente, a transição mais apropriada entre diferentes níveis ou ciclos de ensino. Tendo em conta a sua importância, o Decreto-Lei 137/2012 permitiu a “autonomia” dos órgãos de gestão da escola (p. 3350), mas reforçando a “competência do conselho geral”, “atenta a sua legitimidade” (p. 3341) e aumentando a sua legalidade e validade como órgão que possibilita a representação dos pais e encarregados de educação, assim como dos agentes de ensino e outros representantes da comunidade local. Com o diploma, procedeu-se, ainda, ao reajuste do processo eleitoral do diretor de escola e, com isso, conferiu-se maior legitimidade ao processo de eleição com o acréscimo da exigência na definição dos critérios necessários para o seu desempenho. Foram consagrados mecanismos de responsabilização e de profissionalismo dos vários níveis de gestão intermédia e dos cargos da direção, nomeadamente, do conselho pedagógico com constituição restrita aos docentes.

Adicionalmente, o Decreto-Lei 137/2012, de 02 de julho, veio acrescentar importância à definição dos requisitos da avaliação de desempenho docente (mormente detalhadas no Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro), bem como dos requisitos de formação, o que acabou por resultar num reforço “musculado” da legitimidade da eleição do coordenador de departamento.

Num sentido lato e, independentemente do modelo teórico subjacente, cremos que o papel da liderança é o de construir capital humano, isto é, empenhar-se na construção e desenvolvimento dos conhecimentos, competências, compromisso e motivações, de modo a elevar o valor dos recursos humanos de uma organização. A gestão de pessoas possibilita a construção desse capital humano e social nas organizações. Todavia, liderar é ter igualmente a capacidade para motivar as pessoas para a mudança, bem como comprometê-las com essa mudança.

É importante salientar que a literatura ao nível nacional e internacional tem enfatizado, também, a importância do tipo de liderança dos professores ao nível formal e não formal do exercício das suas funções e o seu carácter decisório na inovação e no desenvolvimento do crescimento sistémico da escola a todos os

níveis das suas práticas (Day, Harris & Hadfield, 2001; Ferreira & Flores, 2002; Flores, 2014; Hargreaves & Fink, 2005; Sergiovanni, 2004).

Os estilos de liderança representam abordagens distintas que os líderes adotam para guiar, motivar e influenciar as suas equipas.

Essencial para o sucesso em contextos educacionais, a liderança manifesta-se através de vários estilos, cada um com as suas peculiaridades e impactos no ambiente de aprendizagem. Como Northouse (2018) destaca, a liderança pode ser compreendida como um processo, no qual há a influência de um indivíduo num grupo para atingir objetivos comuns, e este princípio é especialmente verdadeiro na educação, onde os líderes têm o papel de moldar ambientes que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Kirkpatrick e Locke (1991), afirmam que os líderes possuem algumas características que os distinguem dos não líderes: direção (busca por realização, energia, ambição, tenacidade, iniciativa), desejo de liderar, honestidade e integridade, habilidade cognitiva, conhecimento do negócio e alguns outros traços como carisma, criatividade, originalidade e flexibilidade.

Para Cunha et al. (2007), “o líder é um catalisador da mudança positiva. Não lhe cabe o papel central no palco, mas antes o de agir como uma voz entre outras vozes essenciais, embora criando o contexto para que as ideias criativas, as esperanças e os sonhos dos seus colegas e outros *stakeholders* sejam reconhecidos, libertos e colocados ao serviço da organização” (p. 80).

Como referem Avolio e Gardner (2005) e Avolio et al. (2009), os modelos de nova liderança salientam os comportamentos simbólicos do líder: mensagens inspiradoras, visionárias, sentimentos emocionais, valores morais, atenção individualizada e estimulação intelectual.

Quando, há alguns anos, Costa (2000) examinava diferentes conceções de liderança nas organizações, demorou-se nos conceitos de escola enquanto "organização pedagógica" e na correspondente perspetiva de liderança enquanto "liderança pedagógica", adequada à especificidade das organizações escolares. Neste sentido, deu-se primordial importância à preocupação com as questões dos "valores" e da "ética" na liderança, bem como com as "pessoas" e o "diálogo" entre estas, pois a participação, a colaboração, a colegialidade

docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspetos primeiros neste tipo de processos: "Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional [...] são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática [...]" (Costa, 2000, p. 30).

Vicente (2004) coloca a possibilidade de "ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações" (p. 10) e, por isso, entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspetiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para "uma escola com garantia de qualidade", afirma o autor:

uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança (p. 143).

Já segundo Costa (2000),

o reconhecimento da importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares continua, como referíamos no início deste trabalho, na ordem do dia. O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 30).

A literatura remete-nos para a não exclusividade dos modelos de gestão/liderança e para um certo hibridismo entre eles, tal como preconizado por Bush (2011), "as we have seen, most educational institutions display features from most or all of the models" (p. 208). A pluralidade de formas de gestão dentro de um só sistema significa que a colagem a um único modelo não parece suficiente para a orientar e compreender as práticas (Bush, 2011). Em seu detrimento, segundo Bolman e Deal (1991), os gestores parecem alinhar por um certo "pluralismo concetual" no sentido de seleccionar a melhor abordagem para resolver os problemas específicos e daí que a análise das múltiplas e potenciais

combinações entre os modelos se revele um campo fértil para a investigação (Bush, 2011).

O estilo autocrático de liderança, caracterizado pela tomada de decisões centralizada e unilateral, pode ser observado em contextos educacionais onde administradores ou professores impõem regras e expectativas sem a participação de alunos ou colegas. Lewin, Lippitt e White (1939) descrevem este estilo como um em que o líder "toma decisões independentes e impõe ordens" (pp. 269-299). Embora possa ser eficaz em situações de crise, este estilo pode limitar a criatividade e o envolvimento ativo dos intervenientes no processo educacional.

Em contraste, o estilo democrático, que envolve a participação ativa de alunos e professores nas decisões educacionais, é altamente valorizado. Segundo Lewin et al. (1939), líderes democráticos "facilitam a tomada de decisão grupal e encorajam a participação de todos" (pp. 269-299). Este estilo é benéfico para promover a colaboração e a autonomia dos alunos, embora possa desacelerar a tomada de decisões administrativas.

Referentemente aos tipos de liderança mais citados na literatura e seus efeitos no contexto educativo, destaca-se a liderança transformacional como, consensualmente, indicada com efeitos mais positivos num conjunto de atitudes e comportamentos dos liderados, nomeadamente, na motivação, comprometimento, satisfação, cidadania organizacional e desempenho (Avolio, 1999; Avolio & Bass, 1995; Bass, 1985; Bass, 1990; Bogler, 2001; Bono & Judge, 2003; Bogler & Somech, 2004; Castanheira & Costa, 2011; Fuller, Patterson, Hester, & Stringer, 1996; Leithwood & Jantzi, 1990; Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994; Lowe, Kroeck, & Sivasubramanian, 1996; Nguni et al., 2006). O líder transformacional é descrito como um indivíduo do grupo ou organização que é respeitado, que inspira confiança, que motiva os liderados, ou seja, um exemplo a seguir por ser proativo na concretização da sua visão e missão e pela atenção que presta às necessidades dos seus liderados.

Tendo em conta a tipologia utilizada por Bass e Avolio no seu conhecido Multifactor Leadership Questionnaire (2003), a liderança transformacional ou transformadora dá origem a organizações educativas com culturas fortes,

princípios bem definidos, equipas motivadas, partilha de objetivos comuns, ambientes de compromisso e responsabilização, participação coletiva nos projetos, sentimento de “comunidade educativa”, luta pelas mesmas causas e empenho na mudança.

Assim, segundo Revez (2004), “a liderança transformacional ou de transformação é a que tem, como pedra basilar da sua dinâmica, a motivação dos seus seguidores, por forma a que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder” (p. 136).

O estilo transformacional é particularmente relevante na educação. Bass (1985) afirma que líderes transformacionais “motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar” (p. 28). Na educação, isso traduz-se em inspirar alunos e professores a alcançarem o seu máximo potencial, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inovador. Este estilo de liderança é eficaz para impulsionar mudanças, mas pode criar dependência em torno da figura do líder.

A liderança servidora, conceito introduzido por Robert K. Greenleaf na década de 1970, propõe um modelo de liderança focado no serviço aos outros e na promoção do crescimento individual e comunitário. Ao contrário de modelos tradicionais de liderança, centrados no exercício do poder e na autoridade, a liderança servidora coloca o líder como um facilitador do desenvolvimento da sua equipa.

Apesar dos seus benefícios, a liderança servidora enfrenta críticas, como a potencial falta de assertividade e dificuldades na tomada de decisões rápidas em ambientes altamente competitivos. Além disso, a implementação deste estilo de liderança pode ser desafiadora em culturas organizacionais tradicionalmente hierárquicas.

Estabelecemos, na Tabela 1, a comparação entre os estilos de liderança abordados.

Tabela 1. Comparação dos estilos de liderança

Critério	Liderança Servidora	Liderança Autocrática	Liderança Democrática	Liderança Transformacional
Abordagem ao Poder	Partilha do poder, decisões colaborativas	Centralização do poder e das decisões	Participação na tomada de decisões, poder distribuído	Inspirar e motivar em torno de uma visão
Relação com Colaboradores	Relações de respeito mútuo e colaboração	Relações hierárquicas e baseadas em obediência	Relações participativas e equitativas	Relações motivacionais e elevação da moral
Ambiente de Trabalho	Ambiente positivo e inclusivo	Ambiente rígido e menos inclusivo	Ambiente inclusivo e participativo	Ambiente motivador e orientado para a visão
Tomada de Decisão	Enfatiza o serviço e as necessidades dos outros	Decisões unilaterais do líder	Decisões através de debate e discussão	Decisões influenciadas pela visão e objetivos
Foco	Crescimento e bem-estar dos colaboradores	Obediência e eficiência	Distribuição de poder e participação ativa	Inspiração e motivação em torno de objetivos
Estilo de Comunicação	Escuta ativa e comunicação aberta	Comunicação <i>top-down</i> , menos interativa	Comunicação bidirecional e aberta	Comunicação inspiradora e carismática
Impacto Organizacional	Impacto a longo prazo no bem-estar dos colaboradores	Eficiência e controle, mas pode limitar a criatividade	Melhora o engajamento e a satisfação, mas pode ser lento	Mudanças rápidas e alcance de objetivos

Fonte: autoria própria

Esta comparação permite-nos concluir que todos os estilos de liderança têm vantagens e desvantagens, sendo que o ideal seria a criação de um modelo que englobasse os aspetos positivos de cada um deles.

Tendo em conta que a inovação nos sistemas educacionais é vital para atender às demandas de um mundo em constante mudança, sabemos que os líderes educacionais desempenham um papel crucial na promoção de ambientes que incentivem essa inovação.

Segundo Rego (1998), muito recentemente, surgiu um novo movimento paradigmático, integrado na orientação dos fatores situacionais. Este, foca-se nas características intrínsecas do líder, como os seus traços de personalidade e o seu carisma, que, associados à eficácia da sua atuação, poderão demonstrar a sua capacidade transformacional e estabelecer entre os membros de um grupo uma interação positiva, levando a organização para níveis mais elevados de performance.

Os líderes transformacionais, por exemplo, são essenciais para inspirar uma visão de mudança e para fomentar uma cultura de criatividade e experimentação. Eles motivam educadores e alunos a encontrar novas abordagens, técnicas e tecnologias para melhorar o processo de aprendizagem.

Gibson et al. (2006), colocam-nos perante um emergente tipo de líder: o líder transformacional. O mesmo autor afirma que:

a liderança transformacional traduz-se pela capacidade de inspirar e motivar os seguidores a alcançarem resultados superiores aos inicialmente planeados e a obterem recompensas internas. O líder transformacional ajusta metas, direção e missão, por questões práticas. Em contrapartida, ele realiza grandes mudanças na missão, na prática empresarial e na gestão de recursos humanos da organização, para concretizar a sua missão. O líder transformacional tem como referência toda a filosofia, sistema e cultura organizacional (p. 355).

Por outro lado, os líderes democráticos podem facilitar a inovação educacional ao encorajar a colaboração e a partilha de ideias, criando um ambiente onde diferentes perspetivas são valorizadas e exploradas. Este ambiente colaborativo é crucial para gerar e implementar ideias inovadoras.

Os líderes servidores, por sua vez, segundo James Autry (2001) tendem a criar ambientes de trabalho mais colaborativos e inovadores, onde os funcionários se sentem valorizados e parte de um propósito maior.

De acordo com Goleman (1998), as capacidades de um líder vão muito além de motivar e orientar os outros; os líderes, acima de tudo, querem inspirar e estimular a imaginação do grupo. Os líderes de excelência primam pela coesão entre todos. Goleman (2000) e Goleman et al. (2009), referem que na tarefa de obter a participação e ideias das pessoas, retirando o melhor delas próprias, um líder deve inspirar confiança, respeito e compromisso. Ao permitir que os próprios colaboradores tenham uma palavra a dizer nas decisões que afetam os

seus objetivos e como eles fazem o seu trabalho, o líder moderno eleva a flexibilidade e responsabilidade. Ouvindo as inquietudes dos funcionários, o líder aprende o que deve fazer para manter o moral elevado e o seu compromisso perante a organização, os seus valores e os seus objetivos.

Também Rego et al. (2011) e Cameron (2011), destacam a importância desta dimensão associada ao “bem-estar afetivo” na gestão positiva das pessoas e do seu papel na vertente da liderança virtuosa.

Esta abordagem, relativamente recente, afirma que três valores (atitudes e crenças dos líderes - esperança, visão/fé e amor altruísta), podem motivar intrinsecamente o líder e os seguidores de tal forma que é extraído um sentido de vocação e perceção do que é valorizado pela organização levando, assim, a uma maior produtividade.

Para Fry e Slocum Jr. (2008),

os líderes espirituais compreendem que o futuro das organizações depende da sua reputação e perseverança para detetarem problemas e encontrarem soluções. Os indicadores de comprometimento dos empregados, bem-estar psicológico, produtividade e retenção, refletem o quão bem uma empresa utiliza os recursos humanos (p. 93).

Também Pless (2007), afirma que o líder precisa de estar no meio de uma teia de relações. Liderar, com visão orientada e com perspetiva relacional, é uma atividade de manutenção e crescimento da rede, através do cuidado com as inter-relações das partes interessadas e dos elementos que a constituem.

Em resumo, os estilos de liderança na educação têm um impacto significativo na criação de ambientes de aprendizagem eficazes e inovadoras. Como sugere Yukl (2013), a eficiência de um líder depende, diversas vezes, da sua capacidade de adaptar o seu estilo de liderança às exigências da situação", e isso é especialmente verdadeiro no contexto educacional, onde as necessidades dos alunos e o ambiente de aprendizagem estão em constante evolução.

À luz das complexidades inerentes aos estilos de liderança na educação, é imperativo reconhecer a importância de uma abordagem contextualizada e flexível. Embora certos estilos possam ser mais apropriados em determinadas situações do que em outras, é essencial que os líderes educacionais cultivem uma compreensão profunda das necessidades e aspirações das suas comunidades escolares.

Neste sentido, e segundo Gonçalves e Pereira (2016),

consideramos que a adequação do estilo de liderança ao contexto, a líderes e liderados, aos objetivos e finalidades do grupo deve fazer parte da construção do líder, será a sua habilidade, flexibilidade e inteireza que confere qualidade à liderança. Um mesmo líder pode mudar o estilo de liderança na ação, consoante os diversos problemas que tiver de resolver no grupo que lidera. Pode mesmo aplicar estilos diferentes a pessoas diferentes, tirando proveito da singularidade dos seus liderados de modo a maximizar as potencialidades encontradas (p. 493).

Somente ao adotar uma abordagem reflexiva e orientada para o desenvolvimento contínuo, os líderes podem verdadeiramente capacitar as suas instituições a prosperar e promover o sucesso académico e pessoal de todos os alunos.

Consideramos, por tudo isto, que a liderança escolar é um componente crítico para o sucesso dos alunos e a eficácia escolar. Líderes escolares eficazes são aqueles que conseguem adaptar seu estilo de liderança às necessidades da sua escola, que estão aptos a promover um ambiente de aprendizagem positivo, e liderar mudanças que melhoram a educação. Como apontado por Sergiovanni (2001), líderes escolares não apenas gerem as operações do dia a dia, mas também inspiram e mobilizam professores e alunos em direção a objetivos comuns. Portanto, o desenvolvimento de lideranças escolares eficazes deve ser uma prioridade para os sistemas de ensino em todo o mundo.

2. Liderança servidora e Ubuntu

Os melhores líderes são aqueles mais interessados em cercar-se de assistentes e associados mais inteligentes do que eles. Eles estão menos preocupados com a glória pessoal e mais em capacitar outros para fazer o seu melhor. (Greenleaf,1970)

Na sociedade atual, termos como “líder” e “servidor” são vistos como opostos, deste modo, a “liderança servidora” é vista como uma expressão paradoxal. Contudo, segundo (Volmink, 2019), “é importante juntar as duas dimensões porque não pode liderar uma comunidade a menos que cuide dela; não pode servir a comunidade sem se olhar para esta” (p. 66).

A liderança servidora, conceito introduzido por Robert K. Greenleaf em 1970, representa um paradigma distinto na teoria da liderança. Esta abordagem enfatiza a importância de o líder servir primeiro aos outros, colocando as necessidades dos colaboradores, clientes e da comunidade à frente de interesses pessoais ou organizacionais.

Este modelo de liderança é focado no serviço aos outros e na promoção do crescimento individual e comunitário.

Greenleaf, na opinião de Spears (1993), Stone et al. (2003), Van Dierendonck (2011), é considerado como tendo iniciado o conceito de liderança servidora entre os modernos teóricos organizacionais.

Greenleaf (1970) define liderança servidora como uma abordagem que começa com o desejo natural de servir, que depois aspira a liderar. Este conceito reverte a ideia tradicional de liderança, colocando o serviço como a principal motivação do líder.

O líder servidor é aquele que serve primeiro [...]. Isso inicia com o sentimento natural de querer servir, de servir primeiro. A escolha consciente inspira o líder. O líder servo é nitidamente diferente daquele que é um líder primeiro, talvez por causa da necessidade de aplacar o poder de direção anormal ou para adquirir possessões materiais. Para tal, vai ser uma escolha posterior a servir - depois que a liderança é estabelecida. O que busca a liderança primeiramente e o que procura o servir primeiro são dois tipos extremos. Entre eles existem sombras e misturas que fazem parte da variedade infinita do ser humano (Greenleaf, 1977, p. 27).

No cerne da liderança servidora está a premissa de que o verdadeiro líder é, primeiro, um servo, que se concentra em atender às necessidades dos outros antes de considerar as suas próprias. Greenleaf (1970), argumenta que esta abordagem não apenas aumenta a confiança e o respeito mútuo, mas também promove um senso de comunidade e um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e coletivo. A transposição desses princípios para o cenário educacional sugere um paradigma onde diretores, professores e *staff* administrativo adotam uma postura de serviço, focando-se primordialmente no bem-estar e sucesso dos alunos. Assim, Greenleaf (2006) defende que o foco da liderança servidora “é nos outros/outras, ao invés de ser voltada para o interesse próprio, e compreende o papel do/a líder como um/a servidor/a. O líder-servidor é o primeiro a servir” (p. 83).

Esta relevância começa com a sensação natural que se alguém pretende liderar, deve servir em primeiro lugar, trata-se de uma escolha consciente que leva a pessoa a aspirar à liderança.

Spears (1995), expandindo o trabalho de Greenleaf, identifica dez características essenciais da liderança servidora: escuta, empatia, cura, consciência, persuasão, conceituação, previsão, administração, comprometimento com o crescimento das pessoas e construção de comunidade.

A escuta ativa e a empatia são fundamentais na liderança servidora. Como Patterson (2003) observa, os líderes servidores ouvem com atenção e empatia, validando a perspectiva dos outros e admitem beneficiar com o seu conhecimento. Esta abordagem promove um ambiente de confiança e respeito mútuo.

A cura, tanto a própria quanto a dos outros, é uma faceta distinta da liderança servidora. Greenleaf (1970) sugere que a cura é uma força transformadora que resulta em integridade e crescimento. A consciência, por sua vez, é entendida como uma percepção aguçada das necessidades e circunstâncias dos outros.

Líderes servidores recorrem à persuasão, em vez de autoridade, para influenciar os outros, como enfatiza Spears (1995). A conceituação refere-se à habilidade de compreender e visualizar o panorama geral, crucial para a tomada de decisões eficazes.

A previsão, a habilidade de antecipar eventos futuros, é vital na liderança servidora. Greenleaf (1970) argumenta que a previsão é a marca de um líder servidor. Além disso, uma administração eficiente é necessária para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira responsável e ética.

O comprometimento com o crescimento das pessoas é central para a liderança servidora. Segundo Spears (1993), nas organizações, o centro do conceito da liderança servidora é a importância dos líderes – especialmente dos gestores – “para sustentarem a organização e os colaboradores afetados pela instituição” (p. 86). Ainda este autor (1995), afirma que os líderes servidores estão comprometidos em promover o crescimento pessoal e profissional dos seus colaboradores. A construção de uma comunidade dentro da organização também é um aspeto essencial, promovendo um senso de pertença e interconexão.

Segundo Patterson (2003), o líder servidor tem uma visão de futuro que valoriza as pessoas, as enaltece e as ajuda a atingir esse patamar. O autor afirma, ainda, que os “servant leaders learn to know people’s abilities and see where they are headed in order to serve them” (p.6).

Para Hunter (2004), o líder servidor não precisa fazer muito para angariar e manter seguidores, simplesmente porque não se importa com isso. Aliás, os líderes servidores preferem ter companheiros de jornada que partilham experiências, ao invés de gostarem de ser idolatrados.

Segundo o mesmo autor, o líder servidor é capaz de identificar e ir ao encontro das legítimas necessidades (e não desejos) dos outros, influenciando-os para que possam contribuir, visando as metas e o bem comum. O autor acredita que liderar não é ser “chefe”. Liderar é servir. A liderança servidora pode ter um impacto positivo, embora “servir” tenha uma conotação de fraqueza para alguns, pois todos se querem tornar os líderes que as pessoas precisam e merecem.

Segundo o autor, a liderança servidora é considerada por alguns "gurus" como a verdadeira essência da liderança, capaz de tornar o ambiente organizacional mais humano e produtivo. “Tudo na vida gira em torno dos relacionamentos - com Deus, conosco, com os outros” (p. 35).

O autor, em 2006, define a liderança servidora através de princípios como a empatia, a escuta ativa e o encorajamento. O mesmo autor, em 2018, refere que na liderança a serviço “todos são líderes e todos assumem responsabilidade pessoal pelo êxito da sua equipa e todos influenciam e deixam a sua marca na equipa” (p.32).

Blanchard (2019), por sua vez, enfatiza a importância da humildade e da disposição para servir genuinamente aos outros.

Acreditamos que a liderança servidora jamais foi tão aplicável ao mundo da liderança quanto hoje. Não apenas as pessoas estão à procura de um propósito mais elevado, e com mais significado, como, à medida que enfrentam os desafios de um mundo em constante mutação, também estão à procura de princípios que realmente funcionem. A liderança servidora funciona (p. 311).

Estes princípios contrastam com abordagens mais autoritárias ou centradas exclusivamente em resultados, reforçando a singularidade da liderança servidora.

Oliveira (2000), descreve a liderança servidora como capaz de tornar o ambiente de trabalho mais humano e mais produtivo, sendo a descoberta mais recente do mundo organizacional.

Concordando com Page e Wong (2003), para ser líder servidor, não basta ser uma pessoa orientada para o serviço, ou seja, para efetuar tarefas servis. É imperioso ser um instrumento para habilitar outras pessoas e ajudá-las a ser e fazer o melhor.

Estes autores referem que, outro aspeto importante sobre liderança servidora, é a orientação do líder. O que influencia o modo como os líderes trabalham com os seus seguidores e como eles levam a cabo a tarefa de liderança, é a atitude fundamental de servidão.

Firstly, servant leaders set the tone and educate workers regarding the importance of teamwork, group spirit, shared vision, and personal responsibility, which may be included in the contract. Secondly, conflicts are resolved by following agreed upon due processes and spiritual principles (p. 7).

A abordagem de Page e Wong (2003), enfatiza a importância de liderar não apenas com a mente, mas com o coração, apelando para a criação de uma conexão mais profunda entre líderes e seguidores. Eles identificam várias dimensões críticas da liderança servidora, incluindo a visão, a honestidade, a integridade, o serviço, o modelo de papel, o encorajamento, o *team building*, a capacitação e o amor incondicional.

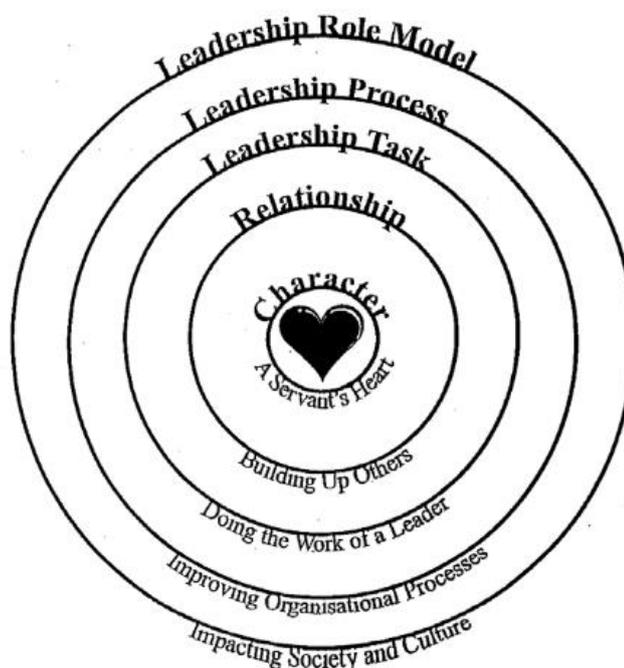
It is worth noting that leadership is characterized as being visionary, responsible and courageous. Apart from the desire to serve, servanthood is characterized by honesty and authenticity. These are the defining characteristics of SL (p. 11).

Para estes, a essência da liderança servidora reside na habilidade do líder se dedicar incondicionalmente ao bem-estar e crescimento dos seus seguidores, promovendo um ambiente onde todos são valorizados e encorajados a atingir o seu potencial máximo. Os autores enfatizam, ainda, os ensinamentos de Lao Tzu citando-o,

A leader is best when people barely know that he exists. Not so good when people obey and acclaim him. Worse when they despise him. If you fail to honor people they fail to honor you. But of a good leader, who talks little, when his work is done, his aim fulfilled, they will all say, We did this ourselves (p. 11).

Figura 1. Multidimensional model

EXPANDING CIRCLES OF SERVANT LEADERS



Fonte: Page e Wong (2003)

Conforme Stone, Russell e Patterson (2004), embora existam bastantes semelhanças e aspetos complementares entre a liderança transformacional e servidora, o que de fato as diferencia é o foco do líder. Enquanto na liderança transformacional o foco é envolver os seguidores para os comprometer nas conquistas dos objetivos organizacionais, no caso da liderança servidora é servir os seguidores. Segundo Van Dierendonck (2011), “comparado com outros estilos de liderança em que o objetivo final é o bem-estar da organização, um líder servidor está genuinamente preocupado em servir os seguidores” (p. 1230). Para o autor (2014), a liderança servidora “concentra-se no desejo de servir e preparar os outros para servir também, enquanto a liderança transformacional enfatiza o desejo de liderar e inspirar seguidores para um bom desempenho” (p. 546).

Autores como Avolio e Gardner (1995), Bass (2000), Graham (1991) e Page e Wong (2000), identificaram diferenças fundamentais entre a liderança

transformacional e a servidora. A liderança servidora foca-se, principalmente, no crescimento moral, aspirando a servir e realçar o bem-estar coletivo, aceitando a sua obrigação perante os outros e a comunidade. Além disso, ela procura cultivar a sabedoria e a independência nos seus colaboradores, incentivando-os a tornarem-se, por sua vez, líderes servidores e a agirem como forças morais, tanto no ambiente profissional quanto na sociedade.

Haverá, portanto, a distinção entre a liderança servidora e a transformadora, na medida em que o líder for capaz de mudar o foco principal.

Autry (2010), destaca que líderes servidores tendem a criar ambientes de trabalho mais colaborativos e inovadores, onde os funcionários se sentem valorizados e parte de um propósito maior. Segundo o autor, o líder servidor faz um acompanhamento mais personalizado aos colaboradores, procura ser mais compreensivo na resolução de problemas, usa com frequência nas suas relações a empatia, evidencia-se pela clareza, coerência, imparcialidade e liberdade dentro da responsabilidade. “Conseguem-se construir relações onde existe uma cultura franca e honesta, e leal, sensível às necessidades humanas, individuais e com respeito mútuo” (p. 66).

Segundo o autor, a liderança a serviço dos outros exige grande dose de coragem, é muito mais fácil ser do antigo tipo de chefe, que comandava de cima para baixo, mas “a longo prazo os tipos antigos da gestão de controlo por comando não funcionam tão bem como alguns chefes gostariam” (p. 17).

Para Stone et al. (2003), o líder servidor é aquele que “incide sobre os seus seguidores, que não têm afinidade especial com a corporação abstrata ou organização, mas sim, valoriza as pessoas que constituem a organização” (p. 5).

Estudos realizados por Barbuto e Wheeler (2006), demonstram que a liderança servidora em escolas pode resultar em uma série de benefícios tangíveis e intangíveis, incluindo melhorias no desempenho académico dos alunos, aumento da satisfação e motivação dos professores e a criação de uma cultura escolar mais positiva. Estes autores identificam características essenciais da liderança servidora, tais como a capacidade de ouvir, empatia, cura, consciência e persuasão, que são fundamentais para a criação de um ambiente educacional acolhedor e estimulante. Para eles, a liderança servidora tem sido descrita como

um auxílio altruísta devido ao “desejo profundamente enraizado de um líder de fazer uma diferença positiva na vida dos outros” (p. 318).

Além disso, a liderança servidora promove um modelo de gestão educacional que valoriza o diálogo e a colaboração. Laub (1999), observou que escolas onde a liderança servidora é praticada tendem a exibir níveis mais altos de envolvimento, tanto de professores quanto de alunos. Esta abordagem facilita a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, pois encoraja a experimentação e a partilha de ideias, fundamentais para a adaptação às constantes mudanças nas demandas educacionais contemporâneas.

Um aspeto fundamental da liderança servidora em ambientes educativos é a sua capacidade de fomentar a liderança entre os alunos. Cunha et al. (2015), apontam que a exposição a modelos de liderança servidora pode inspirar estudantes a desenvolverem habilidades de liderança e a participarem ativamente nas suas comunidades. Isso é especialmente relevante num contexto educacional onde o desenvolvimento de competências sociais e cívicas é tão crucial quanto o académico.

Esta abordagem não apenas melhora a qualidade do ambiente de aprendizagem, mas também prepara os alunos para serem líderes compassivos e eficazes nas suas próprias vidas. A liderança servidora oferece uma visão holística da gestão educacional, onde o sucesso é medido não apenas pelos resultados académicos, mas também pelo bem-estar e desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade escolar.

A liderança servidora, assente no desejo de servir para depois liderar, oferece um modelo ético e eficaz para a gestão organizacional e o desenvolvimento de equipas. Caracterizada por qualidades como empatia, cura, persuasão e comprometimento com o crescimento dos outros, esta abordagem não só enriquece as relações interpessoais como também contribui para a construção de comunidades coesas e responsáveis.

Cuidar, conectar e servir são ações que redefinem a liderança servidora. Segundo Volmink (2019), essa abordagem de liderança harmoniza o que parece ser uma dicotomia entre ser um servo e ser um líder. Isso ocorre, porque se inicia pela servidão antes de se assumir a liderança. Essa liderança é atenciosa e

respeita a autonomia, a dignidade e as qualidades únicas de cada indivíduo. Ao incentivar os outros a seguir os seus próprios caminhos e ao fazer isso de maneira coletiva, todos os membros da comunidade passam a fazer parte integrante de uma cultura orientada ao serviço. De acordo com o autor (2020),

(...) um servidor traz amor no coração, um amor visível pelo genuíno apreço e cuidado com as pessoas. Não podes servir verdadeiramente as pessoas que não amas (s/p).

Ao refletirmos sobre esta abordagem, verificamos que emergem *insights* valiosos sobre a natureza do verdadeiro serviço e da influência positiva que um líder pode exercer sobre seus subordinados e a comunidade mais ampla. A sua essência reside na promoção do crescimento, do bem-estar e do sucesso coletivo de forma sustentável e ética e não na obtenção de resultados imediatos ou no sucesso mensurável de curto prazo.

A liderança servidora emite luz para o verdadeiro valor de um líder, como sendo medido pelo que ele infunde na vida dos outros e não pelo que ele extrai; uma capacidade de ver além do próprio ego, de cultivar potenciais e de nutrir um ambiente onde o crescimento pessoal e profissional não é apenas possível, mas incentivado. Este modelo de liderança lembra-nos que cada ação, cada decisão tomada, vai além das paredes de uma organização e toca as vidas da comunidade, contribuindo para um legado que transcende o tangível. Focamos aqui uma menção da Bíblia, no seguinte trecho:

(...) mas quem quiser ser grande entre vós, será vosso servo e quem quiser ser o primeiro entre vós será servo de todos. Porque o Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir(...) (Mt 20: 26-28).

Salientamos que os resultados desta abordagem de liderança, embora profundamente significativos, podem não ser imediatamente evidentes. O verdadeiro impacto da liderança servidora manifesta-se ao longo do tempo, através do desenvolvimento de uma cultura de respeito, ética e apoio mútuo.

A liderança servidora oferece uma abordagem refrescante e humanizada à gestão, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e sustentável. Embora os desafios existam, a sua relevância e eficácia no contexto organizacional moderno permanecem evidentes. O futuro da liderança servidora pode residir na sua capacidade de se adaptar e integrar com outros estilos de

liderança, promovendo uma gestão mais holística e responsiva às necessidades humanas e organizacionais.

Atentando o contexto educativo, a liderança servidora, no âmbito do método Ubuntu é de considerar como relevante, tendo em conta o cenário educativo contemporâneo.

"Ubuntu" é uma palavra Nguni Bantu que pode ser traduzida como "eu sou porque nós somos" ou "humanidade para com os outros". A palavra "Ubuntu" é uma combinação de dois termos: "Ntu" que significa pessoa e "Ubu" que significa tornar-se.

Ela reflete a ideia de que as nossas identidades e bem-estar estão profundamente interligados com os das pessoas ao nosso redor.

Historicamente, o Ubuntu tem sido uma parte intrínseca das culturas e sociedades africanas, especialmente nas regiões sul e central da África.

Nas culturas tradicionais africanas, a vida em comunidade é um valor central. Ubuntu enfatiza a importância dos relacionamentos humanos e a responsabilidade mútua dentro da comunidade.

Ubuntu is a way of life. It is a word that condenses the true essence of what it is to be Human. My humanity is intrinsically linked to yours and, therefore, I am human because I belong, I participate, I share a sense of community. You and I are made for interdependence and complementarity (Desmond Tutu citado por Neves, 2019, p. 185).

Esta filosofia revela uma centralidade na pessoa, na sua singularidade e, simultaneamente, propõe um caminho que cada um é chamado a fazer: tornar-se pessoa. A filosofia Ubuntu torna evidente que a natureza humana tem no seu centro a relação, "ser-com-o-outro".

Portanto, destacamos que a filosofia Ubuntu incentiva a aprendizagem do autoconhecimento e da compreensão do outro através da comunicação e do relacionamento, valorizando e fortalecendo a unicidade de cada indivíduo.

No contexto educacional, o Ubuntu valoriza o bem-estar emocional, a inclusão, a diversidade e promove uma aprendizagem holística que vai além do conhecimento académico, abrangendo também valores e habilidades sociais.

Esta abordagem filosófica foca no indivíduo, enquanto simultaneamente nos apresenta uma maneira de alcançarmos a nossa plenitude humana por meio das interações com os outros. Segundo Volmink (2019),

devemos ouvir as vozes daqueles que, corretamente, entendem o Ubuntu como uma força orientadora para abraçar a nossa humanidade coletiva. Uma dessas vozes é do arcebispo Desmond Tutu, que nos diz que o Ubuntu é a essência do ser humano: não ser sul-africano, não ser português, mas ser humano. A essência do Ubuntu é Ser Humano! (p. 52).

A abordagem Ubuntu visa criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, onde cada aluno é reconhecido como um membro valioso da comunidade.

Segundo Alarcão et al. (2021), ser comunidade é ter uma visão partilhada do mundo que se quer construir, é estar interconectado e assumir a interdependência relacional, é conhecer-se, nas suas forças e fragilidades, nas suas histórias, aspirações e valores, é trabalhar colaborativamente para propósitos comuns, é sentir segurança, é dar e aceitar ajuda, é construir bem-estar, é ter responsabilidade social.

O método Ubuntu procura preparar os alunos para a vida de uma maneira mais abrangente, considerando não apenas as suas necessidades académicas, mas também as suas necessidades emocionais e sociais. Esta jornada "Ubuntu", profundamente baseada nas relações, que começa com o "eu" e se realiza no "nós", motivou o Instituto Padre António Vieira (IPAV) a criar a Academia de Líderes Ubuntu (ALU). Esta iniciativa transforma essa filosofia numa prática aplicável, permitindo a cada pessoa explorar a sua capacidade de liderança Ubuntu, inspirada em figuras globais como Nelson Mandela, Mahatma Gandhi e Desmond Tutu.

Como abordagem, e motivada pelos exemplos de líderes como Nelson Mandela, Martin Luther King e Malala, a ALU fundamenta-se no aperfeiçoamento de habilidades socioemocionais, enfatizando os três pilares centrais do Ubuntu mencionados por Marques (2019): a ética do cuidado (a importância de cuidar de si mesmo, dos outros, da comunidade e do planeta), a liderança servidora (relacionada ao ato de servir e ao bem-estar comum) e a construção de pontes (habilidade de estabelecer conexões entre indivíduos, comunidades, culturas e religiões). Além destes três eixos, fundamenta-se, também, em cinco pilares: Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, Empatia e Serviço.

Portanto, dentro da estrutura dos cinco alicerces do Ubuntu, o autoconhecimento emerge como um pilar fundamental, constituindo a espinha dorsal do indivíduo: entender-se leva ao fortalecimento pessoal (autoconfiança), uma firmeza ampliada pelos desafios superados ao longo do percurso (resiliência), num trajeto que, embora possa ser doloroso, nos torna mais robustos, cientes de que tal jornada é partilhada, vivenciada coletivamente e cocriada (empatia), e se amplifica ao atingirmos objetivos que beneficiam a todos (serviço).

Segundo Gonçalves, Fernandes e Rogowski (2020), o “autoconhecimento desafia cada um de nós a conjugar “conhece-te a ti mesmo”, “dá-te a conhecer ao outro” e “conhece o outro”, num processo permanente, numa caminhada a ser feita e refeita” (p. 34). Esta viagem de autoconhecimento, na visão Ubuntu, é feita com o outro, numa sequência de múltiplos encontros, visto que só podemos estar completos na relação com o outro.

Na medida em que cada participante reconhece o seu valor e capacidade para atingir os seus objetivos e metas, a autoconfiança é fortalecida, cumprindo, o desígnio de serviço ao outro e, segundo Oliveira (2020), “implica um processo contínuo de descoberta, de reflexão, de construção e de ação” (p. 68).

Anzini, Forte e Santos (2020) destacam que “a resiliência refere-se sempre a uma adaptação positiva em resposta a uma adversidade” (p. 90) e, dentro da perspectiva Ubuntu, a resiliência é percebida como a habilidade de converter desafios em oportunidades, incentivando cada indivíduo a triunfar, superar obstáculos e evoluir.

Segundo Alarcão e Fonseca (2020), a empatia “é a capacidade de um indivíduo entender e responder de forma adequada às emoções dos outros, de comunicar emocionalmente e promover um comportamento pró-social” (p. 116).

O alicerce do serviço abrange tudo: um indivíduo em busca de autoconhecimento, confiante nas suas habilidades e na capacidade de superar desafios, e que consegue sentir empatia pelos outros, está capacitado para liderar servindo, visando a dignidade humana. Segundo Volmink (2019),

Serviço engloba tudo. O serviço tem a ver com liderança servidora. No entanto, esses dois conceitos ‘ser um servo’ e ‘ser um líder’ são termos antagônicos. E quando dois termos antagônicos se juntam, encontramos um paradoxo. Então, temos um paradoxo no conceito da liderança servidora. Mas é importante juntar os dois porque não pode [liderar-se] uma comunidade a menos que [se] cuide

dela. A liderança servidora tem a ver com o tipo de liderança em que primeiro sirvo e depois lidero. Não uso a minha liderança como uma oportunidade para conseguir algo para mim, mas para servir a comunidade. Se como líder não me importar com a comunidade, se não a amar, se não amar as pessoas que sirvo, vou acabar por usá-las, abusando e dispensando-as. É muito fácil, se não se amar, usar as pessoas para seu próprio benefício. O serviço, pode prejudicar as pessoas, se não obedecer aos princípios da liderança servidora (pp. 65-66).

Para Montenegro & Gaspar (2020), “todos os pilares do método Ubuntu apontam para a consciência de que o ser humano não se constrói a si próprio, isoladamente, nem muito menos constrói o mundo sozinho” (p. 140).

Segundo Marques (2019), tendo em conta os três pilares fundamentais da filosofia Ubuntu, é preciso “ensinar uma ética de zelo”, que inclui atenção a si mesmo e ao próximo, “ensinar a liderar pelo exemplo do serviço” e “ensinar a estabelecer conexões”, partindo do entendimento próprio, aperfeiçoando a habilidade de identificar as “barreiras” e possuindo a resolução para superá-las. Como o autor afirma, “a transferência do conceito filosófico do Ubuntu para uma ética social e uma liderança servidora” (p. 80) encontra-se concretizada no projeto da ALU.

De acordo com Hailey (2008), uma das características mais comumente mencionadas do Ubuntu é como ele promove a valorização da identidade pessoal dos indivíduos por meio do seu vínculo com a comunidade. Segundo ele, “Ubuntu is about developing your “fullness of being” through your relatedness and relationship with others” (p. 7).

Como o referido no Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação da UNESCO (2022),

um dos principais papéis da educação é formar cidadãos que promovam os direitos humanos. Isso implica desenvolver as capacidades que tornam os estudantes pensadores e realizadores autônomos e éticos. Significa equipá-los para colaborar com os outros e desenvolver a sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais (p. 45).

Desta forma, a filosofia Ubuntu com o princípio “Eu sou porque tu és, eu só sou Pessoa através das outras Pessoas”, mostra-nos que é primordial a relação com os outros para nos irmos “tornando pessoas”, que as nossas escolas precisam de aceitar o desafio de “Educar para a Interdependência”, pois como defende Desmond Tutu (2013),

não podes ser humano por ti próprio. Tu és humano quando te relacionas com os outros. Tu tornas-te humano [com os outros]. (...) fomos realmente feitos para esta rede delicada de interdependência. (...) Preciso de ti. De forma a que eu consiga ser eu, necessito que sejas tu na tua plenitude. Fomos feitos para a complementaridade. (...) Não és humano porque pensas. És humano porque participas na relação (s/p).

Segundo Marques (2019), a verdadeira essência do Ubuntu reside na noção de cuidado. Sob o reconhecimento da nossa reciprocidade essencial, onde se alcança a plenitude unicamente através da conexão com os outros “impulsiona-nos para cuidar não só do outro enquanto parte integrante do meu “eu estendido” através das minhas relações, como também a cuidar de mim” (p. 84).

Deste modo, Nelson Mandela afirma:

o Ubuntu não significa que uma pessoa não se preocupe com o seu progresso pessoal. A questão é: o meu progresso pessoal está ao serviço do progresso da minha comunidade? Isso é o mais importante na vida. E se uma pessoa conseguir viver assim, terá atingido algo muito importante e admirável (s/d).

Voltando a Marques (2019), este refere que Ubuntu implica a criação e o fortalecimento de vínculos, o estabelecimento de redes sociais e a construção de pontes. Assim, indivíduos que praticam o Ubuntu são instados a assumir o papel de líderes pontífices, que “vem do latim pontifex, e remete-nos para o contexto sagrado na antiga Roma, mas também para o sentido estrito dos que cuidavam das pontes (...), o desígnio de cuidar e de ligar pode conduzir-nos à dimensão de servir, liderando” (p. 95).

A aplicação de Ubuntu à liderança servidora oferece uma estrutura para práticas de liderança que são éticas, inclusivas e orientadas para a comunidade. Nussbaum (2003), sugere que o Ubuntu pode fornecer uma base filosófica para a justiça social e práticas éticas em organizações e sociedades. Isso implica uma liderança que prioriza o diálogo, promove a igualdade, reconhece a dignidade de todos os membros da comunidade e trabalha, incansavelmente, para o bem-estar comum.

Esta filosofia preconiza os princípios de interconexão (nenhum indivíduo existe isoladamente, e o bem-estar de um está intrinsecamente ligado ao bem-estar de todos os outros), de partilha (as comunidades devem trabalhar juntas para atender às necessidades de todos e compartilhar o que têm, seja comida, abrigo ou conhecimento), de cuidado e compaixão (devemos tratar os outros com

respeito, empatia e consideração, independentemente de nossas diferenças), de igualdade e justiça (as comunidades devem buscar a igualdade de oportunidades e tomar medidas para corrigir desigualdades injustas), de resolução de conflitos pacífica (em vez de recorrer à violência, as comunidades são incentivadas a buscar soluções pacíficas para disputas), de coletividade (a ênfase está na coletividade e no bem-estar da comunidade em detrimento dos interesses individuais) e de responsabilidade mútua (cada membro da comunidade tem a responsabilidade de contribuir para o bem-estar de todos).

A fusão dos princípios do Ubuntu com a liderança servidora apresenta um paradigma poderoso para o desenvolvimento de líderes e organizações que valorizam a ética, a inclusão e o bem-estar humano, acima do sucesso individual. Esta abordagem de liderança, não apenas desafia os modelos tradicionais de autoridade e poder, mas também oferece um caminho para a realização pessoal e coletiva, dando ênfase à ideia de que a verdadeira liderança vem de servir e capacitar os outros.

Persiste, ademais, a audácia ou o propósito deliberado de caracterizar uma comunidade educativa humanizada como um agrupamento em que talentos são manifestos e validados sob a égide de valores inclusivos.

Como determina a UNESCO (2022), devemos dar ênfase aos “princípios amplos que sustentam os direitos humanos: inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão” (p. Xii), que nos permitam “reimaginar” novos futuros na educação.

Ainda segundo o referido pela UNESCO no Relatório da Comissão Internacional para os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), “a interconectividade e as interdependências devem ser a base da pedagogia. Solidariedade, compaixão, ética e empatia devem estar enraizadas na forma como aprendemos” (pp. 58-59), “aprender a ter empatia, a cooperar, a combater preconceitos e ideias e a gerenciar conflitos é valioso em todas as sociedades” (p. 66), o “ato de reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes” (p. Xii), “a pedagogia (...) deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão (p. Xiv).

Tal como propõe o projeto de Educação para a Cidadania da DGE, e tendo como referência os valores dos direitos humanos, é essencial investir na promoção de

(...) pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (s/p).

Assumir a responsabilidade pela causa educacional na qualidade de líderes servidores, tal como recomendado pela UNESCO no documento "Relatório da Comissão Internacional para os Futuros da Educação" (UNESCO, 2022), implica perceber que

os professores têm um papel único a desempenhar na construção de um novo contrato social para a educação. A docência é uma vocação complexa, intrincada e desafiadora que trabalha nas tensões entre o público e o pessoal. (...) Essas tensões e paradoxos caracterizam o trabalho insubstituível dos professores (p. 78).

Nesta linha, as Escolas Ubuntu são um programa para crianças e jovens,

desenvolvido a partir do modelo de liderança servidora e com inspiração de figuras como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Mandela". É alicerçada numa filosofia de origem africana que inspira este projeto, "que se traduz na valorização da interdependência e da solidariedade." Visa "desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas dos participantes, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço da comunidade, ajudando a construir uma cidade mais justa e solidária (Academias Ubuntu, s/d).

As instituições educativas Ubuntu, portanto, detêm uma posição privilegiada nesta conceção apoiada pela UNESCO, mercê da perspetiva adotada pelos seus gestores.

Além disso, os objetivos (contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais em linha com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); promover o sucesso educativo e o combate ao abandono escolar; formar cidadãos ativos e de liderança servidora) do Programa da DGE para competências sociais e emocionais, onde está inserido o Escolas Ubuntu, vão de encontro às áreas de competências definidas no PASEO. Tal como referido no documento (2017),

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.

Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e

na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p. 10).

Arriscamos afirmar que o novo Corpus Normativo, embutido no conceito de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e analisado à luz do PASEO, orienta as lideranças servidoras para empreender em projetos de intervenção escolar que são regidos pela lógica da humanização. Tais projetos fomentam o reconhecimento individual, fortalecem o sentimento de pertença, e cultivam a hospitalidade tanto no âmbito intrapessoal quanto interpessoal, além de valorizar a diversidade como um ponto de convergência para o bem-comum. Esta abordagem deveria ser a principal sustentação da organização escolar e da comunidade educativa, promovendo assim a diluição das barreiras físicas da escola e gerando redes de partilha que reduzem distâncias, ampliam significados e disseminam focos e espaços de acessibilidade. Nesses espaços, delineiam-se trajetórias de vida e transmitem-se valores que são capazes de influenciar, significativamente, cada jornada de aprendizagem ao longo da vida.

As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (PASEO, p. 25).

A obra desenvolvida em conjunto com a comunidade educativa, fomenta a solidariedade humana, o envolvimento e a cooperação, bem como a expansão dessa tarefa cooperativa para um tecido mais amplo de alunos, educadores e dirigentes a nível nacional. Fundamentada nos princípios Ubuntu de uma ética do cuidado, da construção de pontes e da liderança servidora, posiciona as Escolas Ubuntu na vanguarda desta transição paradigmática.

Embora a combinação de Ubuntu e liderança servidora ofereça um modelo de liderança promissor, a sua implementação não está isenta de desafios. A adaptação destes princípios a contextos culturais diversos e a ambientes organizacionais variados, requer uma compreensão profunda das dinâmicas locais e globais. Além disso, liderar com um foco no serviço e na comunidade em ambientes altamente competitivos e orientados para resultados pode ser desafiador. No entanto, esta abordagem também oferece oportunidades

significativas para construir organizações mais resilientes, éticas e humanizadas, onde o sucesso é medido não apenas por resultados financeiros, mas também pelo crescimento humano e comunitário. Como o referido por Desmond Tutu, “tu não podes ser humano por ti próprio, sozinho. (...) Tu tornas-te humano. Por conseguinte ser completamente autossuficiente é, de facto, ser sub-humano” (s/p).

3. Supervisão pedagógica, liderança e serviço

Se aprender é uma caminhada solitária à procura de um conhecimento oculto nas situações e de um saber tácito e de difícil verbalização nas mentes dos supervisores, tendo apenas alguns referentes prévios, quem poderá arrear as cortinas do óbvio (tantas vezes enganoso) e trazer à luz os conceitos, os valores, as relações e as premissas com que a razão e a emoção tecem os nossos actos de vida?
(Sá-Chaves, 1996).

A supervisão pedagógica tem-se revelado como uma componente indispensável no contexto educacional contemporâneo, desempenhando um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, no desenvolvimento profissional dos docentes e na promoção de práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem colaborativa e reflexiva, visa não apenas a excelência educacional, mas também o fortalecimento da liderança pedagógica e a criação de uma cultura positiva de aprendizagem contínua nas instituições de ensino.

Consideramos que a função de supervisão pedagógica transcende as tarefas administrativas rotineiras inerentes à gestão escolar quotidiana. Esta atividade estende-se além das paredes de um espaço fechado, dando ênfase, em primeiro lugar, às qualidades inter-humanas. Conforme o referido em diversas teorias e perspectivas autorais, a empatia e a capacidade de assumir perspectivas alternativas são fundamentais. Ademais, a eficácia de um supervisor é amplamente determinada pela sua habilidade intrínseca de discernir e mobilizar estratégias de resolução para questões emergentes. Essencialmente, estas características de compreensão empática e habilidades de questionamento constituem atributos vitais para a supervisão.

Segundo Alarcão (2002), “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado” (p. 234).

No âmbito da educação, especificamente no que tange à formação inicial docente, o termo "supervisão" foi cunhado na década de 1930 e evoluiu significativamente nos Estados Unidos durante os anos 1950, em particular com o advento da supervisão clínica.

O conceito de supervisão emergiu em Portugal na década de 70, no entanto, observou-se um acentuado crescimento nas décadas de 80 e 90, período em que a profissão docente passou a ser encarada com maior seriedade e profissionalismo.

A supervisão pedagógica é um processo de apoio e orientação que ocorre no contexto educativo, envolvendo um supervisor (geralmente um educador com experiência) e um professor ou grupo de professores. O objetivo principal da supervisão pedagógica é melhorar a prática pedagógica, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

A questão da supervisão pedagógica tem emergido como um vetor central, tanto na requalificação dos profissionais vinculados às práticas educativas, quanto na vinculação desse processo ao objetivo de elevar a qualidade institucional das escolas. A crescente valorização da supervisão pedagógica recebeu um impulso significativo com a sua incorporação, em 2007, dentro do âmbito da avaliação do desempenho dos docentes, conforme evidenciado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro; pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e pelo Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

Todavia, é imperativo sustentar a noção de que a supervisão pedagógica pode ser interpretada como um mecanismo de desenvolvimento profissional que estabelece uma conexão entre dois atores, o supervisor e o supervisando. O primeiro, detentor de maior experiência e conhecimento, envolve-se num processo de observação minuciosa e análise aprofundada dos desafios enfrentados pelo segundo na sua esfera de atuação, oferecendo-lhe orientação, conselho, suporte e assistência, além de salvaguardá-lo contra certos perigos e complexidades potenciais. Esta dimensão de proteção sugere uma função de "cuidador", isto é, alguém que, longe de ser um obstáculo, provê ao supervisando

os cuidados necessários para uma mais acessível superação de seus obstáculos e contratempos. Desta interpretação emerge uma relação marcada pela colaboração, apoio e assistência mútua.

Sá-Chaves (2009), crê que esta supervisão é “a mediação entre duas (ou mais) pessoas que, numa certa situação, aceitam como premissa a possibilidade de relação fraterna, da ação solidária e da comunicação autêntica como factor decisivo do seu próprio crescimento pessoal e profissional numa perspectiva de desenvolvimento humano integral e inacabado” (p. 53).

Etimologicamente, a palavra supervisão significa “visão sobre”. Já, historicamente, o conceito modificou-se. Inicialmente associada a noções de “chefia”, “inspeção” e “controlo”, após diversas investigações, estes conceitos deram lugar a outros mais complexos e desafiadores, pois dizem respeito à formação, à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço, como “orientar”, “integrar”, “organizar”, “gerir” e “encaminhar”.

A supervisão, conforme sugerido pelo termo, implica uma “super-visão”, como referido por Stones, que destaca uma observação meticulosa, imparcial e focada tanto nas pessoas quanto nos contextos, sob a ótica da transformação. De acordo com Vieira (2006), a supervisão, intrinsecamente sugerida pela nomenclatura, pressupõe uma “super Visão”, uma perspetiva distinta, dando enfoque ao propósito, ou seja, a orientação que deve ser atribuída às práticas educativas, visando à transformação tanto pessoal quanto social.

Sá-Chaves (1993) define supervisão “no contexto da formação de formadores, como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

Assim, ao perfil do supervisor tradicional (caracterizado por ser experiente, astuto, inteligente, prudente, afável, tenaz e criativo), deve-se adicionar uma dimensão reflexiva e uma formação especializada.

Vieira (1993) afirma que, em Portugal, “a tradição é de natureza tendencialmente prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, como, onde e quando” (p. 60). Assim, o termo supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (2010), “evocava conotações de poder e de

relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3), principalmente, pela sua vinculação a uma prática consagrada, qual seja, a orientação pedagógica de docentes em estágio.

Em suma, a perceção visual orientada verticalmente, de cima para baixo, frequentemente implica uma abordagem hierárquica. No entanto, conforme elucidado por Sá-Chaves (2007), o prefixo "super" presente em "supervisão" não deve ser interpretado à luz desta dinâmica de superioridade inerente ao ato de supervisionar, mas antes “o conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada” (p. 117). Esta deve ser compreendida como uma posição de orientação e acompanhamento dentro do processo educativo, enfatizada por Alarcão e Tavares (2010) ao sustentarem a ideia de que “um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16), inserida num contexto temporal e espacial contínuo, situando-se no domínio da direção de uma ação profissional e, subsequentemente, da prática pedagógica, através do desenvolvimento de competências.

Para Pawlas e Oliva (2007),

Supervision is a means of offering to teachers, in a collegial, collaborative and professional setting, specialized help in improving instruction and thereby student achievement (...) Definitions by themselves do not reveal the complexities of the supervisory role. Supervision today is complicated by a number of factors, including diversity of conceptions of supervision and good teaching, mandates from the state and national levels, and tensions between teachers and administrators/Supervisors” (p. 11).

Segundo Alarcão (2009), o ato supervisivo deve ser alargado a toda a organização escolar, ou seja, a escola e a “todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (p. 119), ao invés de se centrar apenas no professor.

Para Alarcão e Canha (2013),

Supervisionar é acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento. Em jogo estão as atividades realizadas ou a realizar. Mas nestas encontramos as pessoas. Daí que tenhamos de afirmar que fazer

supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (p. 76).

Alarcão (1995), afirma que

fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-se para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que como microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas: preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão (p. 137).

Desta forma, Alarcão (1987), refere que a supervisão deve consistir “numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (p. 47).

Gregory, citado por Sergiovanni (1996), recorda que “uma escola que não trabalha para os professores tem poucas hipóteses de trabalhar para os alunos” (p. 152).

Por sua vez, Hargreaves (1998), considera que “os professores constituem (...) a chave da mudança educativa” (p.12), evidenciando a necessidade vital do aperfeiçoamento docente frente às constantes inovações e à participação ativa desses profissionais em processos de transformação educacional. Nesse cenário, a supervisão pedagógica emerge como um elemento de destaque, visando não apenas a elevação da qualidade educacional mas, primordialmente, fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Segundo Alarcão (2010), num um âmbito mais delimitado, é imperativo enfatizar que a finalidade subjacente é “o desenvolvimento profissional do professor” (p. 16), enquanto procedimento, isto é, uma entidade caracterizada por dinamismo e sequencialidade temporal.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), originária do novo paradigma educacional, a supervisão “torna-se um mediador de aprendizagem e do desenvolvimento do adulto” (p. 102).

Alarcão e Roldão (2009) sublinham que a supervisão possui “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (p. 15).

Vieira (2010), concebe a supervisão como uma teoria e prática voltada para a regulação dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando-nos para a sua interconexão com o “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (p. 15).

Alarcão (2002), afirma que o papel primordial do supervisor reside em atuar como um “líder ou facilitador dentro de comunidades de aprendentes”, inseridas num ambiente escolar que, ao refletir sobre si mesmo, molda o seu futuro e aperfeiçoa as competências dos seus elementos. Tal papel envolve o incentivo ou suporte a ambientes formativos que, ao promoverem a evolução institucional, se refletem no desenvolvimento profissional dos participantes do processo educativo (docentes, assistentes e demais funcionários) e no processo de aprendizagem dos estudantes, para quem a escola representa um espaço, um momento e um contexto propício para a aprendizagem.

O ponto de vista de Alarcão e Tavares (2003), denunciando a aliança deste conceito com o de líder, esclarece que

(...) o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das suas possibilidades, enquanto pessoa e profissional (p. 43).

Dentre as habilidades requeridas ao supervisor escolar, destaca-se a capacidade de motivar e fomentar atividades alinhadas aos objetivos institucionais, assim como a aptidão para estabelecer um ambiente organizacional que contribua para a realização do projeto educativo, essência da instituição escolar. Ademais, pressupõe-se que este profissional possua

conhecimento e controle sobre dinâmicas de grupo e, sobretudo, um compromisso contínuo com as necessidades humanas e o crescimento pessoal dos envolvidos.

Stones (1984), afirma que

a qualificação para se ser supervisor era ser-se possuidor de uma supervisão. Em que é que isto consistia, quais eram os seus elementos constitutivos? Tomava-se evidente que todos eles tinham de estar relacionados com visão. Em primeiro lugar, uma pessoa possuidora de uma supervisão teria de ter uma VISÃO muito precisa para ver o que estava a acontecer na sala de aula. Em segundo lugar, precisava de INTUIÇÃO para compreender o significado do que estava a acontecer, de PRÉ-VISÃO para ver o que poderia estar a acontecer, de RETRO-VISÃO para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e de uma SEGUNDA VISÃO para saber como conseguir que, numa próxima vez, acontecesse aquilo que deveria ter acontecido e não aconteceu (p. 115).

Tal como o observado noutras profissões, os agentes educativos necessitam de fundamentar a sua atuação na partilha, no diálogo e na perseguição de objetivos comuns, uma vez que “a supervisão uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 3-6).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) afirmam que:

A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda de outros e a procura de aprendizagem (p. 112).

Alarcão (2002) refere que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico”, mas trata-se, assim, de um processo que integra as dimensões cognitiva e relacional, orientado por dois propósitos fundamentais: o avanço da escola enquanto organização e o crescimento profissional de professores e funcionários.

Segundo Oliveira (2000), “os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores” (p. 52), pois, apesar dos regulamentos vigentes evidenciem a dimensão colegial, residirá nos agentes educativos o papel principal de proponentes desta transformação, empenhando-se ativamente na consecução deste objetivo comum.

Para aprofundar a compreensão das questões intrínsecas à supervisão pedagógica, em particular as práticas supervisivas, é imperativo rever os

modelos de supervisão, ou “cenários de supervisão”, como são referidos no contexto nacional, por Alarcão e Tavares (2003) e Ralha-Simões (1993).

Diversos modelos têm sido propostos e implementados em diferentes contextos educacionais, cada um com as suas especificidades e abordagens para atingir os seus objetivos.

Os autores que apresentam e debatem os modelos de supervisão são variadíssimos (Stoltenberg, 1981; Freeman, 1982; Association of Supervision and Curriculum Development, 1982; Gebhard, 1984, 1990; Stoltenberg & Delworth, 1987; Goldsberry, 1988; Wallace, 1991; Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998; Schön, 2000; Tracy, 2002; Sá-Chaves, 2002; Haynes Corey & Moulton, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Falender & Shafranke, 2008; Alarcão & Canha, 2013; entre outros), modelos estes que se posicionam num espectro que vai de abordagens mais diretivas a métodos significativamente mais reflexivos.

No entanto, cingindo-nos ao contexto nacional, consideramos pertinente apresentar, de forma breve, os cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (1987, 2003), uma vez que estes indicam abordagens distintas de supervisão, não sendo, como todos os demais, destinados à aplicação mecânica, mas devem ser vistos como estruturas conceituais com o potencial de aperfeiçoar a prática supervisiva.

Os nove cenários de supervisão, estando agrupados em três grandes tipos de cenários, não são isolados e coincidem, tal como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Cenários de supervisão

Cenários de Supervisão			
Autores	Denominação	Denominação	Autor
Alarcão & Tavares (1987, 2003)	Imitação Artesanal	Centrados nos sujeitos	Rocha (2016)
	Aprendizagem pela Descoberta Guiada		
	Pessoalista		
	Reflexivo		
	Clinico	Centrados nos contextos	
	Ecológico		
	Behaviorista	Centrados nas técnicas/estratégias de ensino	
	Psicopedagógico		
	Dialógico		

Fonte: Rocha (2016)

Rocha (2016), distribui os cenários em: 1) cenários potencialmente centrados nas técnicas/estratégias de ensino: a) behaviorista; b) psicopedagógico; c) dialógico; 2) cenários potencialmente centrados nos sujeitos: a) imitação artesanal; b) aprendizagem pela descoberta guiada; c) pessoalista; d) reflexivo e 3) cenários potencialmente centrados nos contextos: a) clínico; b) ecológico. O autor refere que o posicionamento do cenário dialógico com uma centralização nas técnicas/estratégias de ensino não foi pacífico e que apenas foi concretizado após um processo longo de reflexão, até porque sabia que este cenário coloca o enfoque na análise dos contextos, baseada numa relação simétrica de colaboração. Não obstante, assume o enquadramento, uma vez que considera que a linguagem, a comunicação, a disposição para o diálogo crítico entre os diferentes atores dos processos formativos, revelam um papel de valor inestimável e estes serem centralizadores, como técnicas/estratégias de ensino. Apresenta ainda um quadro-síntese respeitante às diversas abordagens supervisivas respeitantes aos principais atributos da missão do supervisor e do papel do formando/futuro professor, na tentativa de uma melhor clarificação da arrumação/dada aos cenários (cf. Rocha, 2016, pp. 55-102).

Destacamos, ainda, a existência de outros cenários de supervisão, como o modelo “integrador, não standard”, que foi introduzido por Sá-Chaves em 2002, na sua Tese de Doutoramento e, ainda, o “modelo situacional”, introduzido por Gonçalves em 2010:

(...) consideramos que esta forma de acompanhar/supervisionar a acção pedagógica considera as dimensões humana, o conhecimento e a experiência reflectida que cada supervisando traz consigo (*situacional*), da relação afectiva e acolhedora. É nesta perspectiva *situacional* - entendemos o conceito de *situacional*, tendo em conta a origem etimológica da palavra, ou seja, a existência de vicissitudes e/ou ocorrências inerentes à condição de estar situado ou ao estado das pessoas, potenciadora de múltiplos momentos de descoberta pessoal e de desenvolvimento profissional (...) (p. 68).

Nas práticas de supervisão, coexistem vários cenários e, apesar das particularidades de cada um, todos se completam e permitem clarificar o caminho de cada profissional.

A supervisão é concebida como um vetor essencial no desenvolvimento de competências pedagógicas inovadoras, fundamentando-se nos modelos de supervisão elucidados adiante, os quais são respaldados teoricamente por Alarcão e Tavares (2003). Examinemos, pois, as especificidades desses modelos:

O modelo da imitação artesanal relaciona-se com a trajetória do estagiário, que se desenvolve através da aprendizagem com o docente modelo, detentor de experiência e, presumivelmente, de maior conhecimento. Neste paradigma, promove-se a concepção de que o estagiário irá assimilar as práticas exemplares de seu mentor e, futuramente, implementá-las de forma idêntica, empregando as mesmas estratégias e ferramentas didáticas. O educador é percebido como um paradigma singular, possuidor de um conhecimento que não deve, sob qualquer circunstância, ser objeto de questionamento. Segundo Alarcão e Tavares (2007), “este “saber-fazer” era eficaz se o modelo fosse o mais adequado mas, rapidamente, foi ultrapassado devido ao desenvolvimento dos saberes e de novas formas de fazer” (pp.17-18).

No modelo de aprendizagem pela descoberta guiada observa-se uma predisposição para que o educador avance na sua carreira, beneficiando-se do seu repertório imaginativo de recursos didáticos disponibilizados pelo orientador. Este último orienta e direciona o orientando, assumindo uma abordagem mais

formal no que diz respeito à remodelação das práticas de ensino. O orientador atua como um amigo crítico, desempenhando um papel crucial no processo de reflexão e tomada de consciência do educador acerca de suas falhas, deficiências e vulnerabilidades. A dinâmica entre orientador e orientando evolui progressivamente, fundamentando-se em valores de respeito, equidade e colaboração. A cooperação ativa entre estas duas partes favorece aperfeiçoamentos na prática docente e no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, com um foco particular no orientando. Dentro deste modelo, é imperativo que o orientador fomente a integração entre os aspetos éticos, guiando o percurso do orientando, possibilitando a aprendizagem através do erro e incentivando a autoconfiança. Aqui, segundo Alarcão e Tavares (2003), o supervisor tem “(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica” (p. 21).

O modelo behaviorista relaciona-se com o exercício de práticas que promovem o desenvolvimento de habilidades profissionais. Neste paradigma, considera-se a adoção de estratégias de intervenção empregadas por docentes com vasta experiência e, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), a sua

implementação feita, gradualmente, de acordo com as necessidades do professor menos experiente. Seriam gravadas algumas “mini aulas” e observadas e reformuladas gradativamente para que o formando pudesse aprender com o bom professor através da observação. Este micro ensino pretendia “preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores e nas escolas, os bons e os maus momentos (p. 22).

No modelo clínico efetua-se uma avaliação crítica compartilhada da atuação do formando, centrando-se nos elementos menos favoráveis e nos aspetos a serem reajustados. O ciclo de supervisão clínica compreende cinco etapas, nomeadamente: a fase pré-observação; a observação propriamente dita; a análise de dados e o planeamento da estratégia discursiva; o encontro subsequente à observação e a análise do ciclo de supervisão completo. Deste modo, infere-se que a supervisão clínica envolve a deteção de competências e deficiências, promovendo a superação de falhas mediante a prática da observação. Segundo Alarcão e Tavares (2003), “no caso dos professores, a

clínica é a sala de aula”, visando o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (pp. 25-26).

O modelo psicopedagógico objetiva estimular a assimilação de conceitos como meio de cultivar habilidades e competências. Neste paradigma, concebe-se que a supervisão engloba a instrução num ambiente de confiança mútua, onde o orientador assume o papel de catalisador no aperfeiçoamento das práticas do orientando. Para Alarcão e Tavares (2007), “o papel do supervisor facilitador do desenvolvimento de capacidades necessárias para o professor desempenhar eficazmente a sua missão” (pp. 28-32).

No modelo pessoalista estimula-se a descoberta do “eu” em que “cada um é o modelo de si próprio” (Alarcão & Roldão, 2003, p. 34). Portanto, assume-se uma abordagem de supervisão ancorada na exploração de soluções pedagógicas, na qual o docente realiza uma autoanálise comparativa, refletindo sobre o seu passado, presente e aspirações futuras na carreira docente. Cada supervisor deve incentivar o seu supervisando a envolver-se no comando das emoções e a reconhecer o papel significativo que estas desempenham na tomada de decisões e na navegação da imprevisibilidade característica da trajetória profissional. A capacidade de tomar decisões de forma consciente num ambiente escolar, concebido como um espaço de interações relacionais, é crucial para o educador. Este, com o suporte do supervisor, participa de maneira deliberada no processo de desenvolvimento de outros indivíduos. Segundo Alarcão e Tavares (2007), “alguns estudos têm demonstrado que não existe paralelo entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, sendo necessário proporcionar condições favoráveis ao desempenho das suas tarefas” (pp. 32-34).

No modelo reflexivo promove-se a adoção de estratégias reflexivas em três dimensões distintas: a reflexão na ação, que ocorre concomitantemente com a prática pedagógica; a reflexão sobre a ação, realizada postumamente à experiência educativa; e a reflexão sobre a reflexão na ação, considerada um eixo central no avanço profissional dos educadores. Este último nível possibilita que o docente empreenda uma introspeção profunda, reconhecendo sua contínua trajetória de aprendizagem, a qual está intrinsecamente ligada à dinâmica de transformação social e, conseqüentemente, às demandas

emergentes de seus discentes. A capacidade de reflexão e autoinstrução pode representar um recurso valioso na implementação de uma supervisão pedagógica de natureza horizontal, na qual um educador apoia outro na exploração de metodologias inovadoras no exercício do magistério. Assim, a supervisão pedagógica, intrinsecamente conectada e fundamentada, deve ser concebida como um elemento constituinte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, caracterizado pela orientação, liderança e aquisição de conhecimento por meio da prática. Segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão” (p. 24). O modelo ecológico explora de maneira intensiva os fundamentos subjacentes ao paradigma reflexivo, examinando as alterações ecológicas emergentes da interação e gestão de experiências pedagógicas, especialmente quando o educador desempenha variados papéis no âmbito educativo. Desta forma, o modelo proposto integra e sintetiza os elementos dos paradigmas anteriores, sendo valorizado pela intercontextualidade e pela dinâmica interativa entre o sujeito ativo e os mecanismos de mudança ambientais que o circundam. Este enfoque sublinha a importância da adaptabilidade e da resposta às contingências ecológicas como componentes centrais na evolução da prática educativa. Para Alarcão e Tavares (2003),

neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (p. 37).

No modelo dialógico evidencia-se a relevância do diálogo como meio de promover o desenvolvimento recíproco entre supervisor e supervisionado. Este paradigma fundamenta-se no princípio de que é essencial examinar os contextos sob uma ótica interpretativa e construtiva por parte do supervisor, incentivando o progresso através da avaliação criteriosa de casos específicos. Este processo envolve uma atenção detalhada às nuances da prática pedagógica, objetivando

a “emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41). Para os autores, este cenário

(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão (p.40).

É pertinente, ainda, referir o cenário integrador de Sá-Chaves (2002), que sobre ele desenvolveu o conceito de supervisão não standard, a única que permite respeitar o direito à diferença, ou seja, “um modelo algo inacabado e susceptível de auto regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Alarcão & Tavares (2010, p. 43). Neste modelo teórico, a supervisão é concebida como um processo interativo entre reflexão e prática, visando interpretar as experiências vividas e o saber acumulado. Tal abordagem aspira a uma compreensão aprofundada da natureza da docência e das dinâmicas inerentes às instituições de ensino, com o objetivo de otimizar a intervenção nesses ambientes educativos. Segundo Sá-Chaves (1996),

assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação (p. 41).

Destacamos, ainda o modelo situacional de Gonçalves, perspectiva fomentadora de diversas oportunidades para a autodescoberta e o crescimento profissional, (...) sublinha o direito à própria identidade e, por conseguinte, destaca e enaltece a unicidade dos trajetos formativos. Segundo Gonçalves (2023), visa “acompanhar/supervisionar a ação pedagógica, considera as dimensões humana, o conhecimento e a experiência refletida que cada supervisor traz consigo (situacional), da relação afetiva e acolhedora” (p. 67).

Consideramos que cada modelo introduzido contribui com elementos adicionais ao seu antecessor, estabelecendo assim uma relação de complementaridade. Estes modelos pressupõem uma dialética entre reflexão e prática pedagógica, orientada para a otimização e a reconfiguração contínua do saber (re)agir, (re)pensar e (re)construir em Educação.

É imperativo reconhecer que, embora a adoção de um único modelo teórico possa ser pertinente, tal escolha pode igualmente revelar-se restritiva. Em

determinados contextos, a integração de múltiplos modelos ou a fusão de estratégias de supervisão oriundas de diversos paradigmas pode ser essencial. A partir da análise dos distintos modelos mencionados, observamos que cada um deles exibe características próprias e promove práticas de supervisão variadas. Ademais, ficam evidenciadas as vantagens e limitações inerentes a cada paradigma.

A multiplicidade e heterogeneidade dos modelos de supervisão pedagógica evidenciam-se, com cada um sendo mais adequado a contextos e exigências educativas distintas. A seleção de um modelo de supervisão específico deve levar em conta os objetivos de aprendizagem, a dinâmica relacional entre supervisores e supervisandos, bem como o ambiente institucional e a especificidade disciplinar onde se insere a supervisão.

A presença de diversos modelos, que claramente refletem a progressão histórica da sociedade e da educação, constitui um mecanismo que confere à supervisão um aspecto mais objetivo e tangível. Do modelo da imitação artesanal (ligado à escola tradicional) ao modelo situacional (Gonçalves, 2010), passando pelo modelo ecológico, modelo clínico, modelo reflexivo e o não standard (ligados ao novo paradigma de escola), o supervisor possui à sua disposição uma pluralidade de modelos que seleciona e modifica, empregando de cada um os aspectos mais benéficos ou mais adequados ao contexto específico em que tanto supervisor quanto supervisando estão inseridos, considerando a possibilidade de coexistência desses modelos (Alarcão, 2010).

Sob o nosso ponto de vista, consideramos relevantes e fundamentais os conceitos vinculados aos modelos emergentes de uma inovadora maneira de conceber a instituição escolar – caracterizada como uma escola reflexiva.

A aplicação adequada de modelos de supervisão pedagógica tem revelado um efeito substancial na prática educativa. Esses modelos são fundamentais para a elevação da qualidade na educação, favorecendo o desenvolvimento profissional constante dos docentes, o incentivo de abordagens pedagógicas vanguardistas e a formação de contextos de aprendizagem que se caracterizam pela positividade e cooperação. Ademais, uma supervisão pedagógica realizada com eficácia pode culminar num aumento da satisfação profissional por parte

dos educadores e em desempenhos acadêmicos superiores por parte dos estudantes.

A relação entre os modelos de supervisão pedagógica, liderança e serviço, especialmente no contexto educativo, é profundamente enraizada na ideia de que a eficácia na educação não depende apenas do conhecimento técnico ou conteúdo, mas também da capacidade de liderar e servir dentro de um ambiente comunitário e colaborativo.

A interseção entre o modelo de supervisão pedagógica reflexiva, liderança e serviço constitui um paradigma educacional em que a introspeção, o desenvolvimento pessoal e o comprometimento com a comunidade desempenham papéis centrais, formando um ambiente propício ao crescimento contínuo e ao bem-estar coletivo. Neste contexto, a supervisão pedagógica reflexiva emerge como um catalisador para o aperfeiçoamento das práticas educativas, promovendo um processo contínuo de autoanálise e reflexão crítica entre os educadores, conforme descrito por Schön em 1987. Ele propõe que os professores, como praticantes reflexivos, devem envolver-se num ciclo de reflexão sobre a sua prática, adaptando-se e aprendendo a partir da própria experiência pedagógica.

A liderança, neste cenário, é reinterpretada como um serviço ao outro, onde o principal objetivo é habilitar e inspirar os educadores a explorar e atingir o seu potencial máximo. Sergiovanni (1992), argumenta que a essência da liderança educativa reside na capacidade de fomentar uma cultura de apoio mútuo e objetivos comuns, mais do que na imposição de diretrizes. Líderes efetivos, neste modelo, são aqueles que criam oportunidades para o desenvolvimento profissional e reflexão coletiva, encorajando os educadores a assumirem um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O conceito de serviço está intrinsecamente relacionado com a liderança e a supervisão pedagógica reflexiva, sublinhando a importância de responder às necessidades educacionais e emocionais de professores e alunos. Greenleaf (1977), ao introduzir o conceito de liderança servidora, destaca a premissa de que o sucesso de uma organização é medido pelo bem-estar dos indivíduos que a compõem. No contexto educativo, isso traduz-se em promover um ambiente

que suporte o desenvolvimento contínuo de todos os membros da comunidade escolar, reforçando um compromisso com práticas inclusivas e sustentáveis.

A convergência destes elementos fundamenta um ambiente educacional que valoriza acima de tudo a reflexão crítica, o crescimento pessoal e a dedicação à comunidade. Dentro desta estrutura, líderes educacionais assumem o papel de facilitadores reflexivos, promovendo um *ethos* de autoavaliação e aprendizagem contínuo entre os professores. Esta metodologia não apenas empodera os educadores a aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, mas também cultiva uma cultura escolar onde a colaboração, o suporte mútuo e a perseguição da excelência são vistas como componentes essenciais.

Portanto, ao integrar o modelo de supervisão pedagógica reflexiva com práticas de liderança e serviço, emerge um modelo educativo que é ao mesmo tempo holístico, adaptável e intrinsecamente humano. Este paradigma oferece um caminho para a transformação educacional que ressoa em níveis individuais e coletivos, estabelecendo as bases para uma abordagem mais reflexiva, empática e comunitária.

O modelo de supervisão pedagógica situacional, assim como a liderança situacional e o conceito de liderança como serviço, estão intrinsecamente ligados pela forma como abordam a adaptação às necessidades específicas de indivíduos ou grupos e pelo seu foco no desenvolvimento e no bem-estar dos outros. A supervisão pedagógica situacional, derivada dos princípios da liderança situacional, propõe uma abordagem flexível e adaptável à supervisão, que considera as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, o contexto de ensino e a fase da carreira em que se encontram (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014). Esta abordagem é paralela aos princípios da liderança servidora, que enfatiza o crescimento e o bem-estar dos membros da comunidade e das pessoas servidas pela liderança (Greenleaf, 1977).

Neste modelo, a eficácia da supervisão é considerada dependente da capacidade do supervisor em diagnosticar corretamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e em adaptar o seu estilo de supervisão para atender a essas necessidades. De forma semelhante, Hersey e Blanchard

(1969), na teoria da liderança situacional, argumentam que a eficácia da liderança depende da adequação do estilo de liderança ao nível de maturidade dos seguidores em relação a uma tarefa específica.

A liderança como serviço, proposta por Greenleaf (1977), complementa estes modelos ao focar-se no ato de servir os outros como o principal objetivo da liderança. A liderança servidora prioriza as necessidades dos seguidores, incluindo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sobre as necessidades do líder ou da organização. Este conceito é relevante para a supervisão pedagógica situacional, pois coloca o desenvolvimento do professor e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no centro da prática supervisiva.

Assim, a interseção do modelo de supervisão pedagógica situacional com a liderança como serviço oferece uma abordagem holística e adaptável ao desenvolvimento profissional dos professores. Esta abordagem reconhece a complexidade do ambiente educativo e enfatiza a importância de responder de forma flexível e servidora às necessidades dos professores, promovendo um ambiente de ensino e aprendizagem eficaz e enriquecedor.

Estes modelos de supervisão pedagógica, que enfatizam a colaboração, apoio e fomento de uma sensação de comunidade entre professores, em vez de métodos tradicionais de inspeção e controle, mostram-se mais alinhados com os princípios da liderança servidora e do Ubuntu, promovendo um ambiente educativo mais empático e interconectado (Musdalifah, 2020).

Não obstante a diversidade de cenários ou modelos de práticas vigentes, o que emerge como unanimemente reconhecido é a importância do processo supervisivo na formação e evolução do educador, caracterizado como um ser aprendente, colaborativo e reflexivo.

As dinâmicas de interação social presentes no contexto organizacional emergem como elementos enriquecedores para o crescimento pessoal, social e profissional dos educadores. Consequentemente, é imperativo que o supervisor promova a inclusão ativa de todos os membros do corpo docente em esforços colaborativos, facilitando um processo de análise crítica embasada na reflexão durante a prática. Este processo deve fomentar a criação de espaços para diálogo, reflexão e partilha de saberes, cultivando assim uma cultura de trabalho

coletivo e reflexivo. Tal abordagem visa, primordialmente, o fortalecimento do êxito educativo.

Consideramos que se devem utilizar os “modelos” como fundamento para a elaboração de modelizações da prática adaptadas às características individuais e às condições contextuais, profissionais e pessoais de cada sujeito. Como refere Sá-Chaves (2005), “...uma visão do Outro, percebido como presença calorosa e securizante, como referente (e não como modelo), capaz de amar como quem ensina e de ensinar como quem ama” (s/p).

Também, segundo Freire (1997), “educar é uma questão de Amor”, assim torna-se crucial que o supervisor acredite na pessoa e no grupo.

A transformação observada no âmbito contextual, relacionada com a supervisão colaborativa, ressoa com o ideário de Alarcão e Roldão (2008), que advoga uma interação bidirecional entre os agentes educativos (supervisor e docentes), onde o avanço profissional não é concebido como uma jornada isolada, mas emerge de uma sinergia colaborativa, caracterizada por uma abordagem horizontal, reflexiva e democrática.

É consensual entre os diversos autores (Alarcão, Vieira, Sá-Chaves, Segiovanni) a significância de uma supervisão efetivamente exercida como catalisadora para uma reformulação substancial nas práticas pedagógicas. Tal supervisão é fundamentada em princípios democráticos, sustentada por um tripé de diálogo, cooperação e reflexão crítica, refletindo a emergência de um novo paradigma educacional.

O propósito preconizado transcende a função de fiscalização ou a avaliação das aptidões dos discentes e pares. Prioriza-se, ao invés, a cooperação, visando a identificação colaborativa e a resolução consensual de desafios, fomentando um consenso integrador entre todos os envolvidos.

Tudo isto preconiza a procura de “um processo pedagógico mais humano, mais colaborativo e, sobretudo, mais solidário e emancipatório” (Sá-Chaves, 2009, p. 49). No novo paradigma de supervisão, considerado por Sá-Chaves, a ação mediadora prima pelo “cuidar do Outro”, através de um olhar atento do supervisor, com efeito de “zoom” (2009, p. 52).

A conjuntura sociocultural contemporânea tende a exaltar a figura do “eu solitário”, propiciando o anonimato e enaltecendo um *ethos* de liberdade pessoal desvinculada. Em contraposição a essa tendência, a instituição escolar, concebida como um microcosmo relacional primordial, deve empenhar-se ativamente no contraponto a tal corrente social. Na sua função de difusora de valores que sublinham a indispensabilidade de uma vida partilhada, a escola emerge como uma vanguardista na luta contra esta inclinação, comprometendo-se com o aperfeiçoamento da qualidade das interações humanas e na criação de uma autêntica cultura escolar dotada de identidade distintiva.

Consideramos que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, pois “a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão; passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história moral e profissional” (Diamond citado por Nóvoa, 1995, p. 16).

O supervisor tem a possibilidade de contextualizar a sua prática dentro de um modelo humanista, o qual visa a potenciar (...) a “relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que encontram as suas raízes nas teorias rogerianas e que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e entreaajuda entre os intervenientes do processo”, como refere Oliveira (1992, p. 18).

Também, segundo Seiça (2003), “levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético auto determinado é, propriamente falando, a tarefa educativa” (p. 37).

Assim, torna-se primordial, tal como refere Gonçalves (2010),

o conhecimento de si próprio [...] relacionado com o que o professor sabe de si mesmo, envolvendo um ‘jogo’ entre o pessoal e o profissional. Este domínio inclui o conhecimento das suas capacidades como pessoa, bem como da relação que estabelece com os outros, para além do conhecimento dos seus próprios sentimentos ou emoções e do que deve ou não fazer (p. 29).

Ainda segundo a autora,

supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. Compreende-se então que a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção do e com o futuro professor,

contribuindo para o desenvolvimento e conseqüente complexidade da identidade (pessoal e profissional) (p. 34).

A transição do enfoque do “eu” para uma receptividade ao “outro”, no contexto de uma empreitada colaborativa, implica a adoção de uma postura marcada por uma disposição aberta, humildade intelectual, e uma predisposição para a transformação, inovação e evolução profissional.

Alarcão e Tavares (2003), reconhecem, ademais, a necessidade de criar um clima afetivo-relacional propício no âmbito da supervisão, caracterizado por uma atmosfera de mútuo suporte, que seja concomitantemente aberta e espontânea, autenticamente cordial, empática, colaborativa e marcada pela solidariedade entre o supervisor e o supervisionado.

Para que este clima e ambiente propícios ao desenvolvimento saudável existam, é imperativa a criação de uma relação positiva, tanto a nível intrapessoal quanto interpessoal, entre todos os agentes envolvidos. Esta relação deve ser permeada por uma cultura de assistência mútua, cooperação, receptividade e negociação.

Parafraseando Freire (1996),

como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (p. 146).

De acordo com Vasconcelos (2009), foi uma trajetória extensa até que se concretizasse a evolução da supervisão pedagógica para um paradigma distinto, caracterizado pela sua natureza mais libertadora, emancipatória e democrática, focando-se na conceção da escola enquanto “comunidade aprendente” e de reflexão crítica.

Freire (1997), defende que “difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo” (p. 39).

O supervisor é compelido a alinhar-se com as correntes contemporâneas de supervisão, as quais lhe conferem atribuições de liderança, posicionando-se assim como um catalisador do processo pedagógico. Configura-se, assim, como

um educador experiente que fomenta a reflexão crítica e a sinergia colaborativa, impulsionando a exploração de práticas educativas inovadoras. Este papel envolve, igualmente, um acompanhamento contínuo e a interação efetiva com os demais participantes do ecossistema educativo.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “a prática refletida precisa de se ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (p. 35), pelo que consideramos que o supervisor pedagógico desempenha um papel muito importante.

O desenvolvimento pessoal e profissional, tanto do supervisor quanto do supervisionado é, portanto, sintetizado no raciocínio de Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 12).

Pressupomos, então, que a interação sinérgica entre liderança, supervisão e colaboração, num contexto educativo específico, manifesta-se como um alicerce de apoio para uma prática que catalisa o crescimento e o desenvolvimento nas dimensões intrapessoal, interpessoal, profissional e social dos indivíduos envolvidos. Neste entrelaçamento, os supervisores assumem, propositadamente, o papel de facilitadores críticos. Valorizamos essa interação sinérgica, reconhecendo-a como um contributo vital para

“a caminhada do Homem na procura de entendimento, inteligibilidade do mundo e, sobretudo, no esforço do conhecimento de si próprio na incomensurável (e ainda indizível) complexidade do ser individual e do devir colectivo da própria humanidade nas suas relações múltiplas com um cosmos tão fascinante quanto, ainda, inacessível à compreensão plena” (Sá-Chaves, 2007, p. 10).

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 120).

Após a revisão do esboço teórico que fundamenta o nosso estudo, passaremos à discussão da metodologia que guiou a nossa pesquisa, revendo os objetivos

que orientam o nosso trabalho investigativo e que, para Quivy e Campenhoudt (1992), constitui “o objecto (...) de construção do modelo de análise” (p. 109). Neste capítulo, explicitaremos as opções metodológicas que orientaram o nosso estudo e apresentaremos o contexto em que se desenvolveu esta investigação, a fim de facilitar a compreensão da sua natureza e do seu desenvolvimento metodológico. Obviamente, as opções metodológicas feitas foram condicionadas pela necessidade de atingir os objetivos que propusemos para o nosso estudo e de encontrar resposta para as questões de investigação por nós formuladas. Abordam-se ainda as estratégias de investigação empregadas, a sua justificação teórica, e a subsequente análise e interpretação dos dados recolhidos. A pesquisa académica é caracterizada como um processo seletivo de métodos visando alcançar objetivos específicos. Embora intrinsecamente processual, a investigação científica deve manter flexibilidade, aderindo a normativas estabelecidas enquanto, simultaneamente, emprega imaginação e criatividade para aperfeiçoar e enriquecer o propósito e os resultados do estudo. Para Bogdan (1994), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p. 70). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p. 31).

1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação

Considerando a base teórica do nosso estudo, empregamos uma metodologia de investigação qualitativa, baseada na elaboração de um inquérito por questionário, com o intuito de responder às questões orientadoras previamente estabelecidas, assim como atingir os objetivos delineados para a pesquisa, permitindo ainda identificar as limitações e condicionantes inerentes ao nosso trabalho.

Neste contexto, as questões orientadoras foram as seguintes:

- Quais são as principais teorias de liderança escolar reconhecidas na literatura atual?
- Como essas teorias se aplicam e se manifestam em contextos educativos contemporâneos?
- De que maneira a liderança escolar influencia os resultados educativos e organizacionais nas escolas?
- Como é que a liderança servidora impacta a eficácia da supervisão pedagógica nas instituições de ensino?
- Existem evidências de que a liderança servidora melhora a qualidade da supervisão pedagógica?
- Como é definida a supervisão pedagógica colaborativa na literatura acadêmica?
- Quais são as características distintas da supervisão pedagógica colaborativa em comparação com outras formas de supervisão?
- Qual é a percepção dos diretores sobre a eficácia da abordagem educativa Ubuntu nas suas escolas?
- Como é que os diretores descrevem os impactos dessa abordagem nas relações interpessoais e académicas dentro da escola?
- Que estratégias podem ser implementadas para alinhar a liderança escolar com as relações profissionais entre colegas de modo a otimizar o ambiente educacional?
- Como pode ser estruturado esse alinhamento para promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os profissionais da educação?

Considerando que as perguntas formuladas são dirigidas principalmente a um objeto de estudo de carácter descritivo e interpretativo, escolhemos adotar uma metodologia de investigação qualitativa. Esta decisão é apoiada por Bogdan e Biklen (1994), que definem a abordagem qualitativa como uma estratégia de pesquisa que prioriza a descrição, indução, a construção de teorias e a análise das percepções individuais. Ao adotarmos a pesquisa qualitativa e ao focarmos na recolha de dados descritivos, atribuímos maior importância ao processo do

que ao produto final, com o objetivo de capturar e representar as perspectivas dos participantes envolvidos no estudo.

Do conjunto de questões acima resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber:

- apresentar teorias públicas sobre liderança escolar;
- problematizar os contributos da liderança;
- relacionar os efeitos da liderança servidora com a supervisão pedagógica;
- explicitar o conceito de supervisão pedagógica colaborativa;
- conhecer as perceções dos diretores sobre os efeitos da abordagem educativa Ubuntu;
- propor um alinhamento estratégico e supervisivo entre liderança e relações profissionais colegiais.

2. Contextualização da investigação e participantes

Para a realização do estudo, torna-se necessária a definição e caracterização da amostra. Para Oliveira (2001), esta fase representa um marco crucial no contexto investigativo, pois estabelece os contornos específicos da pesquisa. Todo o estudo científico exige a identificação clara de uma população-alvo, composta por indivíduos que partilham atributos comuns, determinados de acordo com os critérios rigorosamente definidos para a análise em questão (Fortin, 2003). Neste estudo, optou-se por uma abordagem não probabilística, porque segundo Mattar (1996), o investigador procede à seleção dos elementos essenciais para a composição da amostra, optando, neste contexto, por uma metodologia de amostragem por conveniência. Freitag (2018) refere que o investigador escolhe uma amostra que se caracteriza pela sua acessibilidade e disponibilidade para participar no estudo. A escolha da população definida para o presente estudo teve em conta os fatores profissionais, ou seja, o questionário foi exclusivamente destinado aos 48 diretores/as dos agrupamentos de escolas de todo o país a implementar a abordagem educativa Ubuntu, pertencentes ao Conselho de Diretores/as de Escolas Ubuntu e com participação no livro “Contributos para

uma escola Ubuntu”, do IPAV, sendo estes pioneiros na implementação do Programa de Escolas Ubuntu.

3. Opções metodológicas

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

A escolha metodológica pela abordagem interpretativa, que se concentra nos significados atribuídos pelos indivíduos aos fenómenos, apresenta-se como a mais adequada para a condução deste estudo. Esta modalidade de investigação valoriza o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119).

3.1. Investigação qualitativa

Considerando a problemática apresentada, os objetivos definidos e o contexto deste estudo, optou-se, como o já referido, por uma metodologia de pesquisa qualitativa. Este estudo, situado no domínio da supervisão pedagógica, enquadra-se dentro de um paradigma de investigação descritiva, interpretativa e inferencial, enquadrando-se nas abordagens qualitativas de investigação. Segundo Huberman, Thompson e Weiland (1997), tais estudos são concebidos sob distintos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos. Bogdan e Biklen (1982), argumentam que os estudos qualitativos refletem uma perspectiva fenomenológica, considerada particularmente adequada para explorar o desenvolvimento profissional dos docentes. Estes estudos são influenciados por uma série de transformações sociais, económicas, políticas e culturais contemporâneas. Vários autores (Bogdan, 1994; Ruquoy, 1997), afirmam que na pesquisa qualitativa, a amostragem envolve tipicamente um número restrito de participantes; assim, a preocupação com a representatividade dos dados não é primordial. “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação (...)” (Ruquoy, 1997, p.103).

O estudo propõe-se a ser conduzido com base num conjunto de pressupostos e intuições pessoais, que influenciam, de maneira consciente ou inconsciente, a percepção da realidade e a forma de aceder à mesma, situando-se dentro do quadro interpretativo proposto por Guba e Lincoln (1994). Conforme estes autores, um paradigma delinea uma conceção de mundo que especifica a natureza desse mundo, o papel de cada indivíduo dentro dele e as possíveis interações com o mundo e suas componentes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

É importante compreender que os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador (p. 167).

Este estudo adota uma abordagem interpretativa (Erikson, 1996), caracterizando-se pelo objetivo de interpretar e compreender os dados analisados. Dentro do paradigma interpretativo, a investigação inicia-se com um conjunto de dados que visa desenvolver uma teoria explicativa sobre o objeto de estudo. Através do acúmulo progressivo de conhecimentos, a teoria vai ganhando credibilidade, fundamentando-se na descrição clara e precisa dos objetos estudados, dos métodos de investigação empregados e da sistematização das categorias.

A metodologia de investigação qualitativa é fundamental para a compreensão profunda dos fenómenos sociais, culturais e humanos. Segundo Denzin e Lincoln (2011), a investigação qualitativa engloba uma série de práticas interpretativas que visam fazer sentido ou interpretar fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Um dos principais focos da investigação qualitativa é a contextualização. As metodologias qualitativas são frequentemente aplicadas em campos como as ciências sociais, humanidades e estudos clínicos, onde é essencial entender os contextos e as experiências humanas (Bhangu et al., 2023).

A pesquisa qualitativa desempenha um papel crucial na inovação educacional e na prática baseada em evidências. Kozleski (2017), destaca que as metodologias qualitativas permitem a exploração de problemas práticos significativos, a adaptação dos processos de pesquisa e a colaboração com os

praticantes, oferecendo conjuntos de dados expansivos que esclarecem variáveis e avançam questões importantes na prática e política educacional.

O panorama da metodologia de investigação qualitativa em Portugal revela uma abordagem reflexiva e crítica, que se adapta continuamente às mudanças e desafios dos contextos académicos e sociais, enfatizando a necessidade de entender profundamente as realidades sociais e humanas através de metodologias que respeitam a complexidade e a profundidade dos fenómenos estudados.

Este estudo concentra-se, principalmente, em abordagens interpretativas e heurísticas para a análise e interpretação de dados. No entanto, do ponto de vista metodológico, também incorpora técnicas estatísticas para ampliar a clareza e fortalecer a interpretação e o significado dos dados. Especificamente, esta análise estatística será aplicada aos dados recolhidos por meio de um inquérito por questionário.

Pode-se, assim, conceber a ideia de um contínuo metodológico, conforme sugerido por Huberman e Miles (1991).

Esta perspetiva propõe que, sob um olhar procedimental, não existe uma separação clara entre as análises de dados qualitativas e quantitativas, dado que essas metodologias são interdependentes e se complementam. A partir desta análise crítica das metodologias e técnicas aplicáveis, emergiu a escolha por uma integração complementar dessas abordagens no contexto metodológico. No que tange à pesquisa qualitativa, ela caracteriza-se pela sua natureza descritiva, exigindo que as descrições sejam meticulosas e derivem diretamente dos dados recolhidos.

No domínio da pesquisa descritiva, Carmo e Ferreira (1998) argumentam que:

Esta área de trabalho implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. (...) Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação de situação real (p. 213).

Já segundo Pacheco (1995), a investigação qualitativa disponibiliza aos investigadores

um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que está sempre

presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados (p. 17).

Em suma, o presente trabalho de projeto assume uma metodologia qualitativa, utilizada com recurso à técnica de análise documental, descritiva, inferencial e de conteúdo efetuada aos inquéritos por questionário realizados no processo de recolha dos dados. A investigação qualitativa caracteriza-se, especificamente, por ser naturalista, descritiva, indutiva e interpretativa e por fazer do investigador o seu elemento principal. Assim, analisaremos de forma descritiva e inferencial as respostas obtidas, recorrendo à estruturação de tabelas e gráficos sistematizados, de modo a permitir uma leitura mais imediata e clara dos dados recolhidos.

4. Instrumentos - recolha e tratamentos de dados

4.1 Análise documental

Para Quivy e Campenhoudt (1992), nesta técnica

os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita na análise de conteúdo. Além disso, os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou fenómenos estudados (p. 204).

Ainda segundo os mesmos autores, uma das principais vantagens que a utilização da análise documental apresenta é “(...) que não para de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados” (p. 203).

Yin considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (2005, p. 112), como entrevistas, questionários, observação.

Para Hoddler (1994) a análise documental envolve a interpretação de evidências tácitas, abrangendo documentos que podem ser analisados, materiais usados nas atividades pedagógicas conforme as metodologias programáticas, atas de reuniões, diários de campo, portefólios reflexivos e quaisquer documentos que contribuam para a elucidação e compreensão do estudo e da pesquisa.

A análise documental, frequentemente incorporada em diversas investigações, pode ser adotada sob duas óticas distintas:

- Atuar como um complemento às informações adquiridas por outros métodos, com a expectativa de descobrir nos documentos dados relevantes para o objeto de estudo;
- Constituir o método de pesquisa principal, ou até exclusivo, de um projeto, onde os documentos são, eles próprios, objeto central de análise (Bell, 1993).

Para Caulley (1981), “a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p. 38).

Os documentos analisados nesta investigação foram o Programa para Competências Sociais e Emocionais, o programa Escolas Ubuntu e o livro “Contributos para uma Escola Ubuntu – a visão do Conselho de Diretores/as de Escolas Ubuntu”, do IPAV.

4.2. Inquérito por questionário

“O questionário é a forma mais usada para coletar dados. Possibilita obter informações que dizem respeito, por exemplo, a quem são as pessoas, o que fazem, o que pensam, suas opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, etc.” (Ribas & Veiga da Fonseca, 2008, p. 11).

O inquérito por questionário constitui uma metodologia particularmente eficaz e direta para a obtenção de informações relevantes sobre uma problemática específica. As respostas dos participantes refletem as suas opiniões, interesses e perceções acerca do fenómeno estudado. Esta técnica de recolha de dados apresenta diversas vantagens, incluindo a capacidade de alcançar um vasto número de indivíduos, assegurar o anonimato das respostas, proporcionar flexibilidade quanto ao momento de resposta por parte dos participantes e evitar a influência do investigador sobre as respostas obtidas. É fundamental, contudo, que se exerça rigor na formulação das perguntas e na estruturação do questionário para assegurar clareza, coerência e imparcialidade, ajustando-se às necessidades específicas da pesquisa.

Segundo Gonçalves (2004), o recurso ao questionário permite ao investigador obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis [quando desejável] de análises quantitativas (p. 79).

O emprego de questionários como instrumento de recolha de dados facilita a descoberta de respostas ou soluções para problemas através de uma investigação que é organizada, crítica, sistemática, científica e fundamentada em observações empíricas.

Ao empregar o questionário como método de recolha de dados na nossa investigação, reconhecemos várias vantagens associadas a este instrumento. Destacam-se a eficiência temporal, a capacidade de abranger um amplo espectro de respondentes, a garantia de maior liberdade nas respostas dos participantes, além de proporcionar uma maior segurança e consistência na avaliação dos dados recolhidos.

Para Carmo e Ferreira (1998), o questionário, como ferramenta de recolha de dados, oferece benefícios significativos, incluindo a padronização dos procedimentos de recolha, a autonomia na obtenção de informações e a rapidez no processo de recolha. Adicionalmente, a utilização de inquéritos por questionário facilita o processamento de vastos conjuntos de dados e permite a realização de múltiplas análises de correlações. No entanto, Quivy e Campenhoudt (2003), não deixam de nos alertar para o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (p. 190). Assim, é imperativo que se mantenha rigor na seleção da amostra e na formulação de perguntas claras e inequívocas. Deve-se assegurar que o universo de referência das questões esteja alinhado com o universo de referência dos respondentes, além de ser crucial transmitir confiança e credibilidade durante o processo de inquirição.

Segundo Ghiglione e Matalon (2005), o inquérito por questionário é “uma técnica relativamente simples de aplicar e de ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (pp. 14-15). Ainda na opinião dos autores supracitados, os inquéritos “são todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização”. Contudo, considerando as particularidades deste estudo, que adota uma abordagem predominantemente qualitativa, não visamos alcançar generalizações. O nosso

objetivo é meramente explorar e compreender as perspectivas de um grupo específico de diretores de agrupamento sobre a importância da metodologia Ubuntu.

Também Gil (1999) considera o inquérito por questionário a técnica adequada para chegar ao conhecimento de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128). Para a elaboração e implementação do inquérito por questionário, optou-se pela utilização da ferramenta *Google Forms*, devido às suas vantagens notáveis. Estas incluem uma interface visualmente atraente e a funcionalidade completamente *online*, que facilitou a distribuição do questionário a uma quantidade determinada de participantes num período reduzido. Além disso, esta ferramenta permitiu um preenchimento fácil do formulário, enquanto preservou o anonimato dos respondentes.

O questionário é um conjunto de questões destinado a analisar a opinião das pessoas em relação a um determinado tema (Bäckström, 2008). Os questionários permitem quantificar uma variedade de dados e de seguida proceder à análise e correlação dos dados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O propósito do questionário é a recolha de informações e dados que permitam análises e comparações subsequentes. Tipicamente, um questionário visa extrair informações por meio da análise de uma amostra populacional, buscando obter conclusões que sejam representativas do conjunto da população. Neste contexto, é crucial assegurar que a amostra selecionada para o estudo seja efetivamente representativa (Bell, 1993).

A aplicação dos questionários cumpriu com os princípios éticos no que respeita a confidencialidade e anonimato, bem como o consentimento informado.

Os questionários foram submetidos a um pré-teste com o objetivo de validar o vocabulário empregado nas questões, corrigir eventuais erros e garantir que as perguntas fossem adequadamente compreendidas. Este processo foi essencial para assegurar a eficácia da análise e da recolha das informações desejadas.

O questionário, que inclui 23 questões (18 obrigatórias e 5 opcionais), estabelece premissas pertinentes relativas à introdução da abordagem educativa Ubuntu no agrupamento, aos ganhos e constrangimentos dessa introdução, às mudanças

sentidas no ambiente escolar, ao nível de satisfação com a metodologia, à análise do contributo desta metodologia, ao *feedback* de alunos e professores, às implicações da abordagem Ubuntu, aos recursos e às sugestões dos respondentes.

Para este estudo, foram realizadas perguntas fechadas com escalas de resposta, perguntas para seleccionar e assinalar itens, e perguntas de resposta aberta longa ou curta. De acordo com Rey (2005), as perguntas abertas facilitam a “expressão ampla das pessoas pesquisadas” (p. 52), sendo direccionadas para a formação e interpretação do sujeito em relação ao tema em questão, integrando tanto a recolha de dados directos quanto indirectos sobre o fenómeno investigado.

Os questionários foram configurados no programa *Google Forms* e distribuídos por *e-mail*, utilizando uma hiperligação que incluía todas as instruções necessárias para o preenchimento no corpo do *e-mail*, simplificando assim o processo de recolha de dados. O *Google Forms*, um *software* gratuito, facilita a criação de formulários *online*, destacando-se pelo seu *layout* simples e adaptável.

Fernando (1989), citado por Peres (1999), afirma que “o questionário ocupa um lugar preciso no processo global da investigação. Deve construir-se depois de ter escolhido os temas de investigação, de ter explicitado os seus objetos e de ter redigido as perguntas que se vão realizar” (p. 300).

Os questionários foram enviados por *e-mail* via formulário (*Google Forms*) em formato de *link*. Optámos pela via *web*, pois Calliyeris et al. (2012) refere que é unanime a opinião de vários autores quanto às várias vantagens da utilização do método de recolha de dados via *web*: o seu baixo custo, (Bethlehem, 2010; Bowden, 2009) e a velocidade da sua condução, (Bethlehem, 2010). O baixo custo exclui a impressão de questionários até ao custo com a digitalização e torna-se um processo ecológico, poupando recursos naturais.

Já a velocidade na condução da pesquisa refere-se ao facto de os questionários e respectivas respostas poderem ser entregues em “segundos” virtuais e a tabulação dos dados poder ser feita eletronicamente e disponibilizada em tempo real.

O *e-mail* enviado aos/às diretores/as é composto por uma apresentação, referindo os objetivos genéricos da investigação, disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e garantia de anonimato. A solicitação de preenchimento do questionário foi feita de 06 de março até 25 de abril de 2024. A duração de resposta deste foi de 10 a 15 minutos.

Para atingir o objetivo de estudo, foi realizada uma pesquisa com tamanho da amostra de 29 indivíduos. A pesquisa foi enviada por *e-mail* em formato *Google Forms* a 48 diretores de agrupamento, tendo sido alcançada uma taxa de resposta de 60,42%.

4.3. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo representa a técnica utilizada no processo de tratamento dos dados com o objetivo de os converter em informação elucidativa. Essencialmente, a análise de conteúdo é compreendida, segundo a definição de Bardin (1995), como um grupo de técnicas para análise de comunicações que emprega métodos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens.

Assim, a análise de conteúdo pode ser sinteticamente caracterizada como uma técnica de investigação científica amplamente valorizada pelas ciências sociais, que visa mitigar a subjetividade intrínseca a essas áreas (Bardin, 2004).

A técnica de análise de conteúdo visa categorizar, descrever, organizar e potencialmente quantificar as categorias de significado presentes num conjunto documental. Um dos aspetos mais significativos desta técnica é a capacidade de transcender uma análise meramente objetiva e meticulosa do conteúdo dos documentos, permitindo que se realizem interpretações inferenciais que estejam alinhadas com as concetualizações teóricas do investigador. No entanto, essas inferências sempre consideram o contexto no qual os documentos foram produzidos (Amado, 2014).

Os dados obtidos mediante um questionário de perguntas abertas foram submetidos a uma análise qualitativa. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante que, segundo Bardin (2008), “consiste em estabelecer contacto com os

documentos, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96).

A relevância da análise dos dados manifestou-se de forma contínua ao longo da investigação. Contudo, julgamos apropriado salientar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Portanto, é crucial reconhecer que a validade dos resultados obtidos na investigação se limita estritamente aos contextos nos quais a pesquisa foi conduzida. Adicionalmente, esta delimitação contextual permitiu-nos apenas extrair as conclusões apropriadas dos dados recolhidos dentro do período disponível para a análise.

4.4. Análise descritiva e inferencial

“A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996, p. 15). Huot (2002) define estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (p. 60). A estatística descritiva é entendida como um agrupamento de metodologias analíticas empregadas no resumo dos dados obtidos numa investigação específica. Esses dados são tipicamente estruturados por meio de numerais, tabelas e representações gráficas. O objetivo principal é fornecer relatórios que elucidem informações pertinentes à tendência central e à variabilidade dos dados recolhidos.

Na análise de dados, é essencial produzir um resumo, seja verbal ou numérico, ou empregar métodos gráficos para ilustrar as suas características primordiais. A seleção do método mais adequado varia conforme a natureza dos dados, que podem ser categorizados em dois tipos principais: qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos são aqueles que descrevem qualidades, categorias ou características que não são mensuráveis diretamente, mas passíveis de classificação em diferentes modalidades. Para a síntese numérica de dados qualitativos, recorre-se a métodos como contagens, proporções, percentagens e taxas ajustadas a escalas apropriadas, como por mil ou por milhão.

A análise inferencial refere-se ao processo mediante o qual se formulam conclusões sobre uma população com base em dados obtidos de uma amostra representativa. A questão fundamental neste domínio é determinar a metodologia apropriada para extrapolar os resultados da amostra e inferir características gerais da população. “A estatística inferencial permite a generalização, a uma população, de informações obtidas a partir de uma amostra representativa e a tomada de decisão” (Huot, 2002, p. 62). As amostras não probabilísticas, como é o caso, podem ser: voluntárias, intencionais (por acerto), acidentais (ao acaso) e por quotas. A nossa amostra é intencional, ou seja, formulada com base nas intenções ou requisitos do investigador para examinar uma situação específica. Esta abordagem fundamenta-se nas perspetivas de uma ou mais pessoas familiarizadas com as características particulares que se deseja explorar na população em análise.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha de dados, urge a necessidade de analisar o conteúdo recolhido, sendo que, segundo Guerra (2008), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos (...)” (p. 62). A análise consiste em estruturar, organizar e sintetizar os dados de forma a melhorar a sua acessibilidade e inteligibilidade, facilitando assim a extração de respostas para a questão de pesquisa em foco. A interpretação, por sua vez, parte desses dados já condensados e organizados para explorar o significado das descobertas, estabelecendo conexões e explicações que se alinham com o conhecimento pré-existente.

No presente estudo, a análise dos dados foi interpretativa, tendo sido privilegiadas como técnicas de tratamento dos dados decorrentes dos inquéritos por questionário, a análise descritiva e inferencial e a análise de conteúdo.

Para assegurar a integridade e completude de um estudo, é imperativo que este não se limite meramente à recolha de dados. É essencial a realização de uma análise rigorosa e uma interpretação aprofundada dos mesmos.

Após extração dos dados da ferramenta *Google Forms*, procedeu-se à sua análise. Para a análise de dados da investigação por questionário, foi escolhida a análise descritiva para as respostas fechadas, apresentando-se as frequências e percentagens das questões referentes a cada hipótese e a análise de conteúdo para as respostas abertas.

1. Dos dados do inquérito por questionário

Para atingir o objetivo de estudo, foi realizada uma pesquisa com tamanho da amostra de 29 indivíduos. A pesquisa (inquérito por questionário com 23 questões – 18 obrigatórias e 5 opcionais) foi enviada por *e-mail* em formato *Google Forms* a um universo de 48 diretores de agrupamento, tendo sido alcançada uma taxa de resposta de 60,42%.

Apesar de não termos obtido *feedback* por parte de todos os diretores, o número de respondentes enquadra-se dentro dos padrões normais de resposta para este tipo de instrumentos.

Os 29 participantes manifestaram a sua concordância em participar neste questionário sobre a sua implicação na ALU.

De realçar que o cargo com o maior número de pessoas é o que representa as lideranças de topo - diretor/a, totalizando 20 e ocupa 69% dos cargos. Há 3 pessoas que ocupam o cargo de psicólogos, o que corresponde a 10,3% dos respondentes. Três desempenham funções na direção do Agrupamento de Escolas (subdiretor(a)/ assessor(a)/adjunto(a)), sendo 10,3% dos participantes. Duas pessoas são coordenadores do projeto Ubuntu (educadoras sociais), correspondendo a 6,9%. Uma pessoa exerce a função de diretora de turma, correspondendo a 3,4%.

Relativamente à experiência profissional no desenvolvimento dos referidos cargos, 19 dos participantes já ocupam a função há mais de 10 anos (65,5%), existem 9 com experiência no cargo entre 2 e 7 anos (31%) e, ainda, uma pessoa

com menos experiência, como é o caso da diretora de turma que exerce o cargo há menos de 1 ano (3,4%).

No que diz respeito ao envolvimento destes profissionais com a abordagem Ubuntu, salienta-se que a maioria dos participantes está envolvido há entre 2 e 4 anos. São 22 pessoas, ou seja, 75,9% - 2 anos, sete elementos (24,1%); 3 anos, sete elementos (24,1%) e 4 anos, oito elementos (27,6%). Quatro participantes estão envolvidos há 5 anos (13,8%), dois há 1 ano (6,9%) e um há 8 anos (3,4%), destacando-se este como um caso de longa duração.

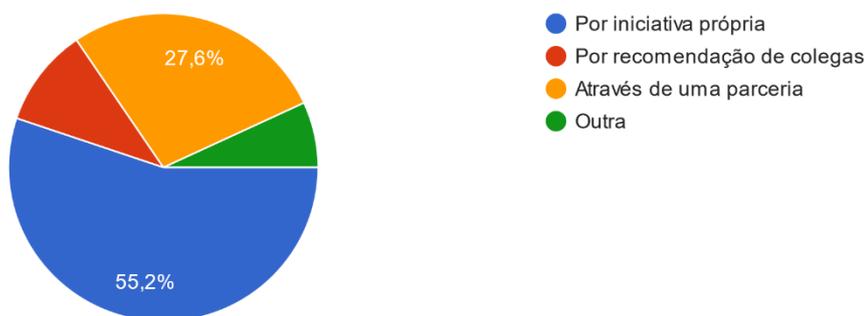


Gráfico 1. Introdução da abordagem Ubuntu na escola.

A maior parte das pessoas, 18 (55,2%), indica que introduziu na escola a abordagem educativa Ubuntu por iniciativa própria. Oito (27,6%) das escolas introduziram a abordagem Ubuntu por recomendação de colegas, o que sugere uma influência significativa das redes profissionais e do boca-a-boca. Um segmento menor, 3 elementos, representa escolas que adotaram a abordagem através de uma parceria, ocupando 10,3% do total. Uma pequena fração de 6,9%, 2 escolas, introduziu a abordagem de uma maneira não especificada nas outras categorias, indicando “Outra”. Esta distribuição sugere que a autonomia e as decisões internas são os principais impulsionadores na adoção da abordagem Ubuntu, enquanto a influência dos colegas também desempenha um papel importante. A colaboração por meio de parcerias é menos comum, mas ainda notável, enquanto outras razões para a introdução são raras.

Na questão, “Se respondeu OUTRA, indique qual?”, uma pessoa respondeu “Convite da DGE” e outra “Anterior direção”.

Na questão “*Que critérios estiveram subjacentes à seleção dos participantes?*”, dois dos vinte e nove respondentes não indicaram qualquer critério. Para as respostas dos restantes 27 participantes, definimos cinco categorias (ver anexo 2). No que respeita à categoria Características Pessoais, obtivemos as seguintes respostas: “perfil e ano de escolaridade”; “perfil de comportamento e de expectativas”; “personalidade”; “perfil, liderança, serviço, inspiração e capacidade de resolver obstáculos”; “perfil dos participantes”.

Relativamente à categoria Disponibilidade e Voluntariedade, as respostas foram: “serem líderes e estarem disponíveis para uma abordagem não formal”; “adesão voluntária”; “disponibilidade e perfil pessoal da pessoa”; “interesse em participar”; “perfil e disponibilidade”; “a abertura e disponibilidade habitual das colegas”; “o Ubuntu tem crescido com base em voluntários que se disponibilizam para realizar a formação, sendo educadores Ubuntu que depois dinamizam as semanas Ubuntu e atividades no Clube Ubuntu”.

Em relação à categoria Liderança e Motivação, agrupámos as seguintes respostas: “liderança e serviço”; “motivação para as aprendizagens socioemocionais inerentes ao Projeto”; “potencialidades e/ou necessidades de desenvolvimento de competências socioemocionais”; “pessoas com possibilidades de transmitir aos outros as aprendizagens”.

No que diz respeito à categoria Necessidades Emocionais e Comportamentais, as respostas são as seguintes: “heterogeneidade dos grupos (competências emocionais e relacionais/aprendizagens realizadas/estrutura parental/familiar)”; “...miúdos que apresentam fragilidades pessoais e familiares e a pedido dos próprios”; “normalmente damos prioridade a turmas com problemas de comportamento e de relações interpessoais”; “desenvolvimento de competências socioemocionais”; “intervenção com turmas identificadas com dificuldades de relacionamento interpessoal”.

Finalmente, na categoria Critérios Administrativos/Organizacionais, temos as seguintes respostas: “perfil definido pelo diretor”; “não sei, entreguei a gestão da

Academia a um professor do Agrupamento que se mostrou entusiasta e interessado”; “os conselhos de DT de 10º ano selecionavam, na primeira reunião intercalar, dois elementos da turma para integrarem o projeto (um aluno mais extrovertido e com características de liderança e outro mais introvertido ou com menor capacidade de interação e/ou problemas comportamentais)”; “critérios fornecidos pelo IPAV”; “a adequação dos docentes ao perfil da formação”; “os participantes são introduzidos na filosofia Ubuntu através da sinalização do grupo/turma”; “ser diretor das turmas sinalizadas + voluntários”; “recomendação seletiva de Diretores de Turma e EMAI”. De acordo com as respostas a esta questão, podemos dizer que o processo de seleção valoriza tanto características individuais quanto a disposição para se envolver e crescer dentro da filosofia Ubuntu. Existe uma busca por equilíbrio entre alunos que já possuem habilidades de liderança e aqueles que podem estar em desvantagem ou necessitam desenvolver tais habilidades. A seleção voluntária sugere que a iniciativa e o comprometimento pessoal são altamente valorizados, o que pode contribuir para o sucesso da implementação do programa. O envolvimento dos educadores na seleção aponta para uma abordagem colaborativa e adaptada, onde os conhecimentos e observações dos professores são valorizados.

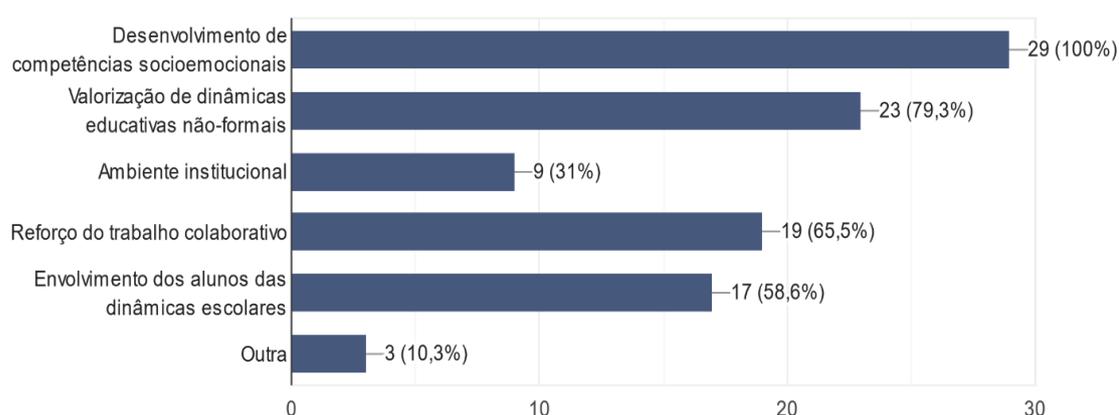


Gráfico 2. Ganhos resultantes da implementação da abordagem educativa Ubuntu.

Todas as 29 respostas (100%) apontam para o desenvolvimento de competências socioemocionais como um ganho da implementação do Ubuntu, evidenciando que este é considerado o benefício mais destacado. Vinte e três respostas, (79,3%), reconhecem a valorização das dinâmicas educativas não-

formais, indicando uma alta apreciação por atividades de aprendizagem que fogem do modelo tradicional. Dezanove respostas (65,5%) sublinham o reforço do trabalho colaborativo, o que sugere que a abordagem Ubuntu encoraja efetivamente a colaboração entre os participantes. Dezassete respostas (58,6%) observam um aumento no envolvimento dos alunos com as dinâmicas escolares, o que pode indicar uma maior motivação e participação dos alunos em atividades escolares. Nove respostas, (31%), identificam melhorias no ambiente institucional, sugerindo que há algum impacto positivo, embora em menor escala comparativamente aos outros aspetos.

Três respostas, (10,3%), mencionam outros ganhos que não foram especificados nas categorias anteriores. Esta leitura sugere que a implementação da abordagem educativa Ubuntu é altamente valorizada pelo seu impacto no desenvolvimento socioemocional e por promover práticas de ensino mais flexíveis e colaborativas. Embora menos enfatizados, o envolvimento dos alunos e a melhoria do ambiente institucional também são considerados resultados positivos relevantes. A categoria "Outra" sugere que podem existir mais benefícios que não foram capturados pelas categorias principais.

Na questão, “Se respondeu OUTRO, indique qual?”, foram indicados os seguintes ganhos: “maior autoconfiança dos alunos relativamente ao seu futuro”, “aumento do envolvimento dos alunos noutras atividades e dinâmicas da escola”, “identificação e sinalização de casos de violência doméstica, bullying e doença mental” e “desenvolvimento de competências socioemocionais para pessoal não docente”.

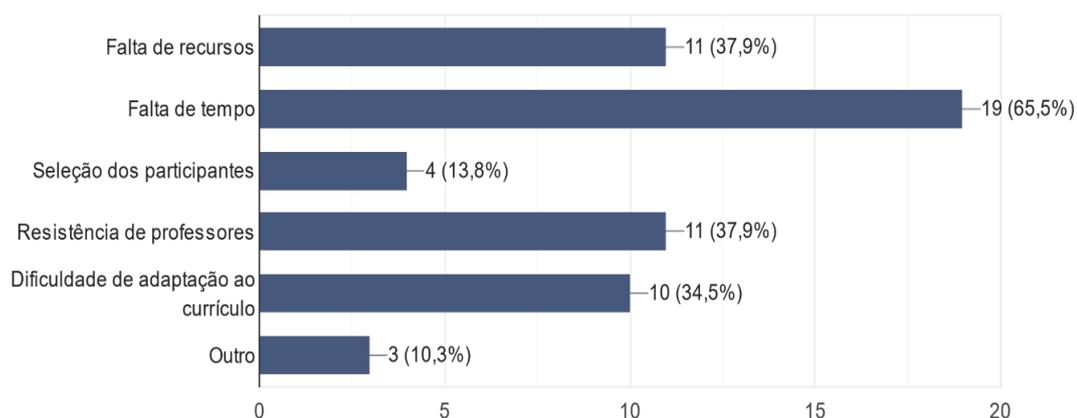


Gráfico 3. Constrangimentos na implementação da abordagem educativa Ubuntu.

O constrangimento mais reportado, com 19 respostas (65,5%), indica que muitos dos envolvidos sentem que não têm tempo suficiente para implementar efetivamente a abordagem Ubuntu. Outra grande preocupação, mencionada por 11 respostas (37,9%), sugere que a falta de recursos financeiros, materiais ou humanos é uma barreira significativa. Também com 11 respostas (37,9%), este dado indica que uma parcela dos professores é resistente à implementação da nova abordagem, o que pode ser devido a uma variedade de fatores, como desconforto com a mudança ou falta de entendimento dos seus benefícios. Dez respostas, (34,5%), apontam para a dificuldade de integrar a abordagem Ubuntu no currículo existente, o que pode sugerir limitações estruturais ou regulamentares. Com 4 respostas (13,8%), menos citada, mas ainda relevante, a seleção dos participantes parece ser um desafio, possivelmente devido a critérios pouco claros ou dificuldades logísticas. Existem 3 respostas, (10,3%), que mencionam outros tipos de constrangimentos que não foram especificados nas categorias anteriores. Isto indica que muitos dos envolvidos sentem que não têm tempo nem recursos suficientes para implementar efetivamente a abordagem Ubuntu. Também uma parte dos educadores é resistente à implementação da nova abordagem, o que pode ser devido a uma variedade de fatores, como desconforto com a mudança ou falta de entendimento dos seus benefícios. Além disso, alguns apontam dificuldade de integrar a abordagem

Ubuntu no currículo existente, o que pode sugerir limitações estruturais ou regulamentares.

Na questão, “Se respondeu OUTRO, indique qual?”, foram indicados os seguintes constrangimentos: “não encontrei constrangimentos”, “dificuldade em manter o entusiasmo e a participação dos professores que fizeram a formação inicial na dinamização das atividades ao longo dos anos”, “clarificar a resistência dos profs: os que não fizeram a formação” e “resistência dos alunos”.

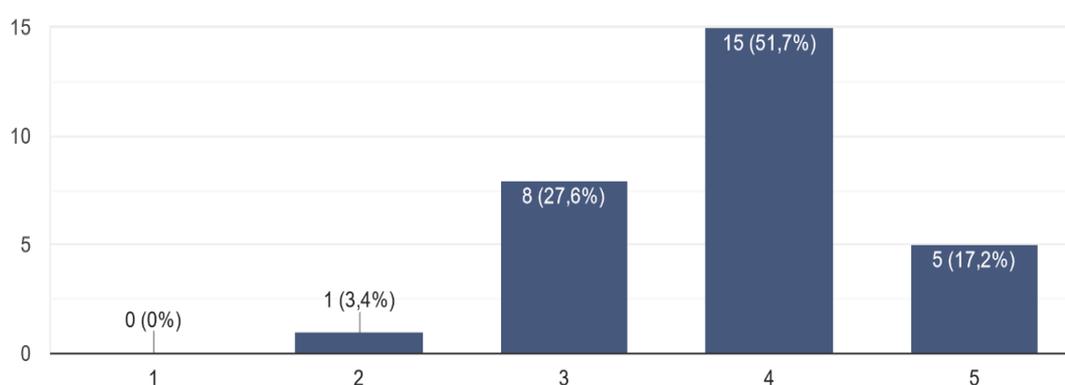


Gráfico 4. Significância das mudanças no ambiente escolar após a implementação da abordagem educativa Ubuntu.

Nenhum dos respondentes, (0%), considerou que não houve mudanças significativas no ambiente escolar após a implementação da abordagem Ubuntu. Apenas uma resposta, (3,4%), sentiu que as mudanças foram pouco significativas, indicando uma percepção quase universal de algum impacto. Oito respostas, (27,6%), observaram mudanças moderadamente significativas, sugerindo que alguns participantes perceberam um nível mediano de impacto. Quinze respostas, (51,7%), relataram mudanças significativas, indicando que mais da metade dos respondentes percebeu um impacto positivo substancial no ambiente escolar. Cinco respostas, (17,2%), consideraram que as mudanças foram muito significativas, representando uma visão de que a implementação da abordagem Ubuntu teve um impacto profundo. Esta leitura sugere que a abordagem educativa Ubuntu é amplamente vista como uma mudança positiva no ambiente escolar, com a maioria dos respondentes a identificar um nível

significativo de impacto. Isso pode ser um indicativo do sucesso da abordagem na promoção de uma cultura escolar mais positiva e comprometida.

Na questão *“Explicita a sua resposta com exemplo(s)”* relativamente às mudanças no ambiente escolar, as 29 respostas foram categorizadas da seguinte forma (ver anexo 3): Relações Interpessoais, Comportamento e Clima Escolar, Participação e Envolvimento, Desenvolvimento de Competências e Desafios e Perceções. Relativamente à categoria Relações Interpessoais, as respostas foram as seguintes: “os participantes criaram ligações com pessoas que habitualmente não contactavam”; “melhoria significativa na relação entre os alunos”; “melhoria das relações interpessoais”; “tem permitido construir pontes cuidando das suas “margens””; “desenvolvimento da empatia entre alunos e restante comunidade”; “embora seja difícil de perceber e quantificar a diferença com o que se passava anteriormente parece-me um ambiente mais amigável, descontraído e propício à colaboração”; “melhores relações e colaboração entre a comunidade educativa (alunos-professores e PND)”; “aproximação da família dentro da escola e melhores relações entre escola e entidades locais”; “a empatia, elemento fundamental nas relações interpessoais”. Em relação à categoria Comportamento e Clima Escolar, as respostas são: “mudanças comportamentais e significativas de alunos que participaram no projeto”; “estreitamento do relacionamento entre os elementos da comunidade escolar”; “melhoria no comportamento dos alunos, dos Assistentes operacionais e no clima de escola”; “diminuição global da conflitualidade e indisciplina; pontualmente, aumento da conflitualidade em virtude da sobre-exposição de alunos a colegas que não souberam ser”; “melhor relacionamento entre alunos de turmas mais problemáticas”; “mais gosto pela escola”; “as mudanças foram significativas no ambiente de sala de aula quando implementado em turma e significativas na interação dos alunos selecionados com os agentes educativos envolvidos na semana”; “notou-se uma mudança na postura dos participantes no dia a dia da escola”; “registou-se uma pequena mudança de atitude num pequeno grupo”.

De acordo com a categoria Participação e Envolvimento, apurámos as respostas: “incremento da participação de alunos UBUNTU na vida da Escola”; “realização de dinâmicas com maior envolvimento da comunidade; alunos mais envolvidos no seu percurso de vida”; “participação dos alunos nas dinâmicas da turma”; “associação de estudantes muito mais participativa e interventiva com foco na promoção dos relacionamentos positivos em contexto escolar”; “os resultados da monitorização das atividades indicam um maior envolvimento dos alunos nas atividades da escola”; “alguns alunos efetivamente melhoraram a sua postura face à aprendizagem”; “criação de dinâmicas específicas nas turmas implicadas e na sua interação com os restantes”.

Relativamente à categoria Desenvolvimento de Competências, as respostas são: “desenvolvimento de competências socioemocionais”; “alunos mais tranquilos”; “desenvolveu competências sociais”; “envolvimento dos alunos e promoção das competências sociais e emocionais, mudando os seus comportamentos para melhor”; “motivação de docentes para a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos mais variados setores da escola”.

Para a categoria Desafios e Perceções, obtivemos as seguintes respostas: “o ambiente escolar continua a requerer intensificação de ações Ubuntu”; “por um lado, como a resistência dos professores continua a ser bastante, o projeto continua a ser visto com desconfiança; por outro, atendendo a que as mudanças são mais notórias em largo número, a escola tende a desvalorizar o efeito destas mudanças”; “para os alunos participantes as mudanças são muito claras e positivas; para a restante comunidade são mudanças mais complexas de verificar, mas notoriamente positivas quando percebemos o envolvimento dos alunos em atividades dinamizadas pelos clubes Ubuntu”; “o projeto terminou ao fim de 2 anos, devido ao facto de eu ter deixado de desempenhar o cargo de subdiretora e ter mudado de escola, embora no mesmo agrupamento (passei a lecionar o 3º CEB e não secundário)”; “o impacto no ambiente escolar, como um todo, ainda não foi concretizado, dada a dimensão do agrupamento (3900 alunos) e o trabalho imersivo que a metodologia exige”. De acordo com as respostas a esta questão, podemos concluir que o facto do projeto terminar, num

dos agrupamentos, após dois anos devido à mudança de posição de um dos líderes do projeto, implica que o comprometimento e a continuidade da liderança são essenciais para a sustentabilidade do programa. Há várias menções ao fortalecimento de relações e melhorias no clima da escola, sugerindo que a abordagem Ubuntu facilita conexões interpessoais mais fortes. Algumas observações de mudanças positivas no comportamento dos alunos, assim como dos assistentes operacionais, indicam um impacto comportamental benéfico. A dificuldade em alcançar um impacto escolar amplo em virtude do tamanho do agrupamento sugere que o sucesso da metodologia pode ser proporcional ao investimento e à abrangência da implementação. Vários relatos apontam para o desenvolvimento da empatia, uma componente chave nas relações interpessoais melhoradas. Enquanto alguns relatam uma diminuição da conflitualidade, outros apontam para um aumento pontual da mesma, possivelmente devido à maior interação entre alunos. Múltiplas respostas destacam o desenvolvimento de competências socioemocionais como um resultado positivo. Alguns testemunhos abordam a contínua resistência de parte dos professores, o que pode representar uma barreira ao pleno reconhecimento e valorização das mudanças. Relatos de maior envolvimento dos alunos em atividades escolares e em clubes Ubuntu indicam um aumento na participação estudantil. Alguns apontam uma mudança de atitude em grupos específicos de alunos, o que pode sugerir que o impacto varia entre os diferentes segmentos da população estudantil. A implementação da abordagem educativa Ubuntu é percebida como tendo vários efeitos positivos, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a melhoria das relações interpessoais. No entanto, o impacto é percebido de maneira variada e enfrenta desafios relacionados à escala de implementação e à resistência dentro da comunidade escolar. Estratégias para superar esses desafios e promover uma cultura escolar positiva podem ser necessárias para maximizar os benefícios do programa Ubuntu.

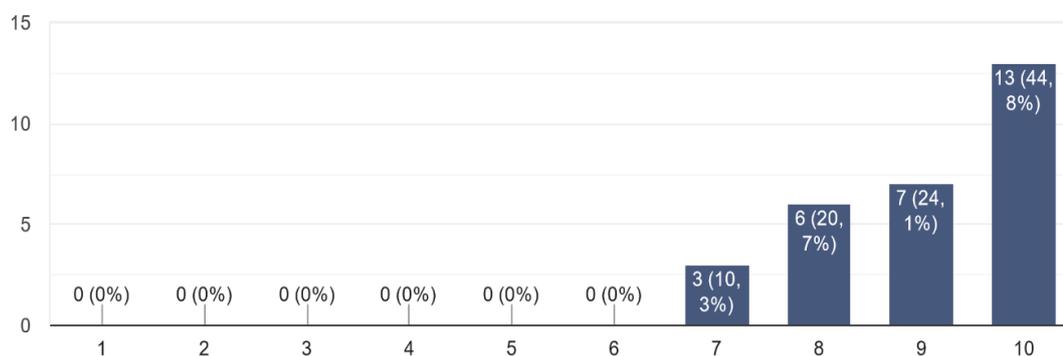


Gráfico 5. Avaliação da abordagem educativa Ubuntu.

Ninguém avaliou a abordagem como insatisfatória ou pouco satisfatória (notas de 1 a 6). Três pessoas (10,3%) deram uma nota de 7, o que pode sugerir uma satisfação moderada ou reservas quanto a alguns aspetos do programa. Seis pessoas (20,7%) deram uma nota de 8, indicando uma satisfação positiva, mas ainda com espaço para melhorias. Sete pessoas (24,1%) deram uma nota de 9, o que reflete uma satisfação forte, com poucas ressalvas. Treze pessoas (44,8%) deram a nota máxima de 10, indicando um alto nível de satisfação com a abordagem Ubuntu. Isto indica que a abordagem educativa Ubuntu é geralmente bem recebida, com a maioria dos respondentes a indicar um alto nível de satisfação. A distribuição das notas sugere uma forte aprovação do programa, com um indicativo claro de que muitos acham que a abordagem atende ou excede as suas necessidades e expectativas. As notas moderadas sinalizam oportunidades para refinamento da abordagem para aumentar a satisfação de todos os envolvidos.

Na questão “Justifique a resposta”, dois dos vinte e nove respondentes não indicaram qualquer justificação, relativamente à avaliação da abordagem educativa Ubuntu. As respostas dos restantes 27 participantes foram categorizadas da seguinte forma (ver anexo 4): Desenvolvimento de Competências, Impacto na Comunidade, Estrutura e Organização e Valorização da Abordagem Não Formal. Relativamente à categoria Desenvolvimento de competências, agrupámos as seguintes respostas: “o projeto é muito completo e os alunos evoluíram significativamente em termos de competências

socioemocionais”; “fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos”; “aposta no desenvolvimento de competências essenciais que trabalham o Autoconhecimento, Autoconfiança e Resiliência, a Empatia e Serviço”; “desenvolvimento de competências socioemocionais”.

Em relação à categoria Impacto na Comunidade, as respostas são as seguintes: “qualquer ser humano, em algum momento da abordagem, se reconhece e reconhece o outro como parte integrante de uma comunidade”; “o Ubuntu veio educar a forma como olhamos para nós e para os outros; tem permitido a construção de pontes na comunidade educativa”; “verifica-se uma dupla preocupação, primeiro com a qualidade da nossa própria vida, o nosso bem-estar, mas também com o bem-estar do outro”; “os intervenientes na metodologia Ubuntu, nomeadamente na Semana Ubuntu e Clubes Ubuntu, são confrontados com o outro na perspetiva do eu e vice versa, há um processo dialógico constante”; “disponibilidade e envolvimento”; “a abordagem tem o foco nas Pessoas; “impacto no trabalho colaborativo, formação de equipas”.

De acordo com a categoria Estrutura e Organização, as respostas são: “as metodologias de trabalho utilizadas são adequadamente pensadas e o apoio significativo”; “muito bem organizada e bem estruturada”; “o modelo está bem estruturado, sendo de fácil aplicação e transposição para contextos educativos de sala de aula/escola”; “a abordagem não formal é bem estruturada e cientificamente validada”; “a dinâmica de implementação do projeto é benéfica para todos quantos participam”.

Relativamente à categoria Valorização da Abordagem Não Formal, obtivemos as seguintes respostas: “melhoria do clima e da cultura de Agrupamento”; “ferramentas para a construção de pontes, de todos serem especiais e visíveis, de ninguém estar sozinho”; “as dinâmicas são muito adequadas, compreendidas e elogiadas pelos alunos”; “as dinâmicas são pertinentes e extremamente adequadas ao que se pretende”; “é inovadora e estabelece proximidade com os alunos”; “as aprendizagens não formais são cada vez mais importantes na formação dos jovens; não obstante, teremos de conseguir articulá-las melhor com o currículo formal”; “faz-nos ser mais responsáveis pelas nossas escolhas e valorizar o nosso papel e do outro na mudança necessária ao nosso

desenvolvimento, através do cuidado do outro perceber a nossa importância”; “é uma mais-valia”; “a abordagem é uma mais-valia para um ambiente escolar significativo e saudável na promoção e desenvolvimento de uma mentalidade do coletivo”; “a metodologia não formal é agregadora e promotora de um conhecimento mais significativo e eficaz”. De acordo com as respostas a esta questão, podemos inferir que o projeto Ubuntu é percebido como transformador, não apenas em nível individual, mas em um contexto mais amplo, impactando a cultura escolar e fortalecendo a comunidade. A repetida menção ao desenvolvimento socioemocional sugere que o impacto do projeto é sustentável e contribui para o bem-estar a longo prazo dos envolvidos. A ênfase na construção de pontes e no processo dialógico implica um avanço no reconhecimento e respeito mútuos, que são fundamentais para um ambiente educativo colaborativo e coeso. O comentário sobre a necessidade de melhor articulação com o currículo formal sugere um desafio e uma oportunidade para uma integração mais holística da abordagem Ubuntu dentro da estrutura educativa existente. A descrição da abordagem como cientificamente validada infere um reconhecimento de sua legitimidade e eficácia com base em princípios educacionais estabelecidos. Podemos concluir que a análise dos dados sugere que a abordagem educativa Ubuntu é altamente valorizada pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento de competências socioemocionais, melhoria do clima escolar, e promoção de uma cultura de comunidade e inclusão. Há um reconhecimento do valor das metodologias não formais e da necessidade de integrar estas práticas mais profundamente no currículo formal. Embora haja um reconhecimento geral do valor da abordagem, também é reconhecida a necessidade de continuamente aperfeiçoar e integrar a metodologia Ubuntu dentro dos sistemas educacionais existentes.

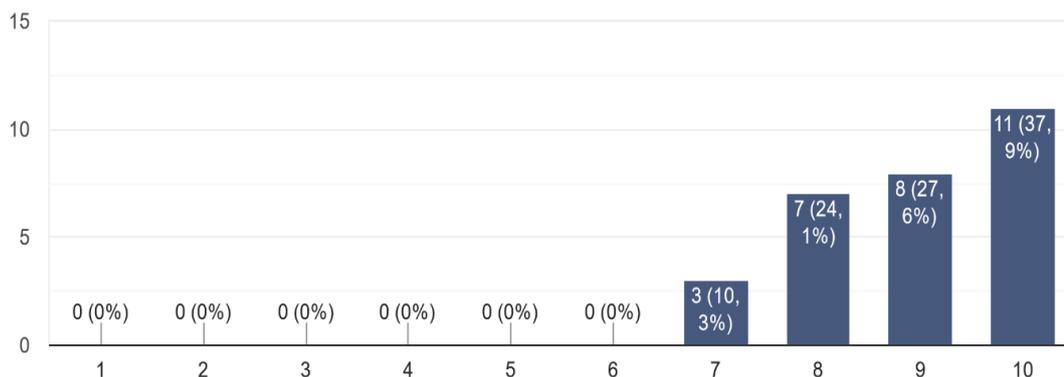


Gráfico 6. Avaliação do contributo da abordagem educativa Ubuntu.

Todas as categorias de 1 a 6 têm uma frequência de 0, o que indica que nenhum dos respondentes considerou o contributo da abordagem Ubuntu como insuficiente ou mediano. A categoria 7 detém 3 respostas, representando 10,3%, indicando uma visão positiva, mas não extremamente alta, da abordagem. Na categoria 8, sete respostas, (24,1%), mostram uma tendência crescente na positividade das avaliações. Na categoria 9, oito respostas, ou seja, 27,6% sugerem que a maior parte dos respondentes avaliou a abordagem Ubuntu muito positivamente. Na categoria 10, onze respostas, correspondendo a 37,9%, consideraram a abordagem como excelente sem reservas. A análise indica que a abordagem educativa Ubuntu é geralmente bem avaliada entre os respondentes, com muitos a percebê-la como altamente benéfica e alinhada com as suas expectativas. As avaliações mais moderadas apontam para a necessidade de continuar a avaliar e a ajustar a abordagem para maximizar o seu potencial. A predominância de notas altas sugere que, em geral, a abordagem é bem recebida e considerada efetiva.

Na questão “*Justifique a resposta*”, dois dos vinte e nove respondentes não indicaram qualquer justificação, relativamente aos contributos da abordagem educativa Ubuntu. As respostas dos restantes 27 participantes foram categorizadas da seguinte forma (ver anexo 5): Desenvolvimento de Competências, Impacto na Comunidade e Cultura Escolar, Eficácia Metodológica e Desafios. Relativamente à categoria Desenvolvimento de

Competências, registamos as seguintes respostas: “o projeto é muito completo e os alunos evoluíram significativamente em termos de competências socioemocionais”; “desenvolve as capacidades emotivas dos jovens”; “desenvolvimento de competências socioemocionais”; “o autoconhecimento e a autoconfiança que os alunos adquirem é fundamental na melhoria das relações interpessoais; altera-se a forma como veem a escola, participando de forma mais proativa”; “a promoção do autoconhecimento e da empatia são fundamentais para a existência de relações interpessoais mais eficazes”; “a promoção do autoconhecimento e da empatia são fundamentais para a existência de relações interpessoais mais eficazes e que geram bem-estar; o aumento da autoconfiança leva à construção de sonhos e ao cumprimento de objetivos tornando os alunos em pessoas mais bem sucedidas”.

Em relação à categoria Impacto na Comunidade e Cultura Escolar, as respostas são as seguintes: “promove bem-estar, autoconhecimento, sentido de pertença, etc.”; “os intervenientes na metodologia Ubuntu, nomeadamente na Semana Ubuntu e Clubes Ubuntu têm evoluído nas competências emocionais e relacionais assumindo a ética do cuidado com um princípio atitudinal”; “o Ubuntu com seu processo de educação não formal tem permitido o envolvimento de alunos, pais, funcionários e professores na construção de uma escola mais humana em que eu sou porque tu és”; “a abordagem Ubuntu tem impactos significativos no desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa”; “perspetiva baseada no conhecimento das pessoas, priorizando a importância da relação com o outro”; “a ética no nosso dia a dia é essencial bem como o cuidado de mim e do outro, do espaço escola para nos sentirmos bem... só desta forma, através das relações dentro e fora da escola, de forma articulada podemos trabalhar de forma intercultural e inclusiva”; “impacto nos comportamentos dos alunos e nas relações interpessoais.

De acordo com a categoria Eficácia Metodológica, obtivemos as seguintes respostas: “permite trabalhar competências que são transversais ao currículo”; “a articulação entre as dinâmicas de jogo e as propostas de reflexão é muito boa”; “traz ferramentas importantes para os dias de hoje”; “é transformador”; “a abordagem Ubuntu permite uma forma diferente de dotar os alunos de melhores

competências”; “muito bom”; “fundamental para o cumprimento do PASEO”; “está muito adequada ao PASEO”; “as metodologias de trabalho são adequadamente pensadas e o apoio significativo”; “melhoria significativa”; “a implementação de projetos”; “o contributo do Ubuntu é valioso para expandir a aprendizagem e experiência dos alunos”.

Relativamente à categoria Desafios, registámos as seguintes respostas: “o facto de alunos se poderem sobre-expor a colegas que não são merecedores preocupa-me”; “a limitação centra-se nos recursos afetos/de continuidade”; “nem sempre é fácil concretizar o que se pretende junto dos alunos e ter a garantia de que estas técnicas não formais poderão dar frutos no futuro; dificuldade em “medir” o impacto”; “a abordagem ainda chega a poucos alunos”; “a abordagem Ubuntu permite, de facto, uma forma diferente de dotar os alunos de melhores competências, mas ainda chega a poucos alunos”; “os efeitos das dinâmicas estão dentro do esperado apesar de, a longo prazo, isso não aconteça”. De acordo com as respostas a esta questão, podemos perceber que o projeto é amplamente entendido como positivo e transformador, com impactos significativos no bem-estar, autoconhecimento e sentido de pertença dos alunos. A maioria dos comentários destaca a eficácia das metodologias empregadas no desenvolvimento de competências emocionais e relacionais. Há preocupações pontuais sobre a exposição dos alunos a colegas potencialmente problemáticos e a dificuldade de medir impactos a longo prazo. Podemos concluir que a abordagem educativa Ubuntu é altamente valorizada pelos respondentes, tendo estes enumerado diversos contributos positivos da mesma.

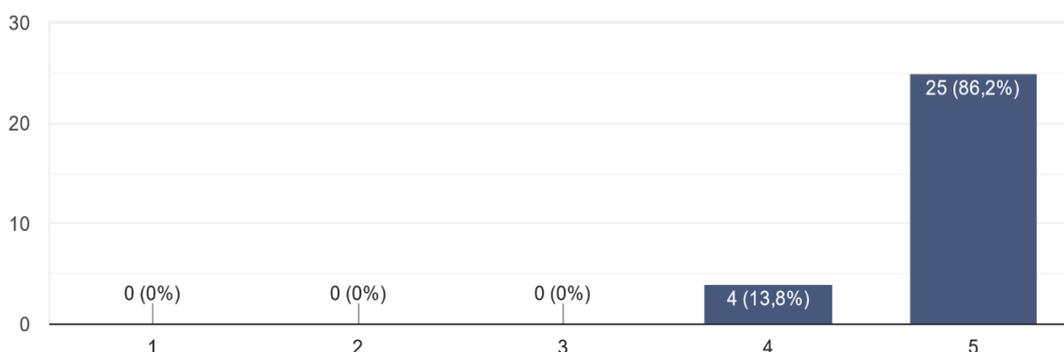


Gráfico 7. *Feedback* dos estudantes sobre a semana Ubuntu.

A maioria dos respondentes, 25 deles (86,2%), deu a classificação mais alta possível, que é 5. Quatro respondentes (13,8%) deram a classificação 4, que ainda é bastante positiva. Não há respostas nas categorias de 1 a 3, o que sugere que nenhum dos respondentes teve uma opinião negativa ou neutra suficiente para classificar a Semana Ubuntu abaixo de "bom". Podemos dizer que o *feedback* sobre a Semana Ubuntu é altamente positivo entre os estudantes, de acordo com as respostas dadas.

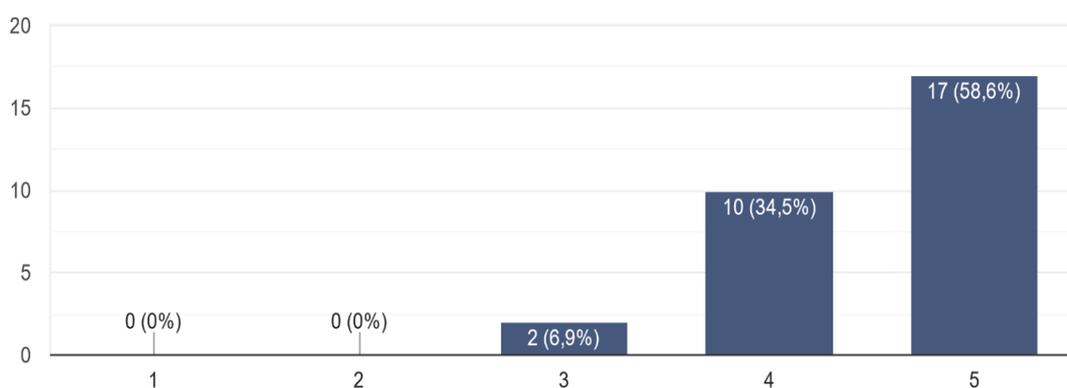


Gráfico 8. *Feedback* dos professores sobre a semana Ubuntu.

Não houve classificações de 1 e 2 (Muito baixo e baixo). A classificação 3 (Neutro) teve 2 respostas, (6,9%). A classificação 4 (Bom), teve 10 respostas, (34,5%). A classificação 5 (Excelente) teve 17 respostas, (58,6%). Assim, a maioria dos professores, 27, deu uma classificação positiva (4 ou 5). Mais da metade dos professores considerou o *feedback* sobre a semana Ubuntu como "Excelente". Uma pequena minoria, 2 respondentes, deu uma classificação neutra (3), e ninguém deu uma classificação negativa (1 ou 2). Assim, o *feedback* dos professores sobre a Semana Ubuntu é muito positivo.

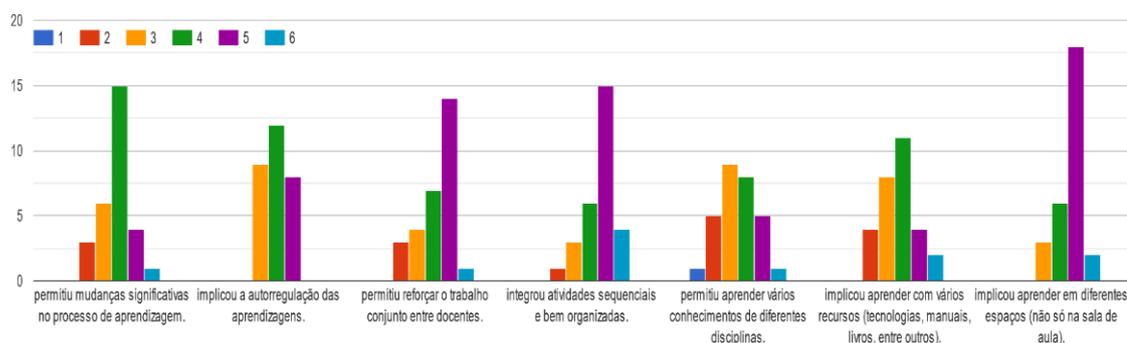


Gráfico 9. Implicações da abordagem educativa Ubuntu.

No item “permitiu mudanças significativas no processo de aprendizagem”, a maioria das respostas estão nos extremos da escala, com uma concentração notável no nível 4 (“Concordo Bastante”), indicando um forte acordo com a afirmação. No item “implicou a autorregulação das aprendizagens”, as respostas mostram uma distribuição mais equilibrada, com um pico no nível 4, mas também uma quantidade significativa de respostas nos níveis 3 (“Concordo”) e 5 (“Concordo Totalmente”). No item “permitiu reforçar o trabalho conjunto entre docentes”, há uma predominância de respostas nos níveis mais altos (4 e 5), sugerindo que muitos concordam que o Ubuntu fortaleceu o trabalho colaborativo entre professores. No item “integrou atividades sequenciais e bem organizadas”, as respostas parecem mais inclinadas para os níveis mais altos da escala, principalmente o nível 5. No item “permitiu aprender vários conhecimentos de diferentes disciplinas”, observa-se uma distribuição mais equilibrada com um número considerável de respostas nos níveis 3 e 4. No item “implicou aprender com vários recursos (tecnologias, manuais, livros, entre outros)”, observa-se uma distribuição equilibrada com um número considerável de respostas nos níveis 3 e 4, estando o nível 4 ligeiramente acima. No último item, “implicou aprender em novos espaços (não só na sala de aula)”, esta afirmação teve a maior concentração de respostas no nível 5, indicando forte concordância de que a abordagem Ubuntu levou à criação de novos espaços de aprendizagem. Podemos concluir que há uma tendência para concordar com as afirmações positivas sobre a abordagem Ubuntu, particularmente no reforço do

trabalho conjunto dos docentes, na integração de atividades sequenciais e bem organizadas e na criação de novos espaços de aprendizagem.

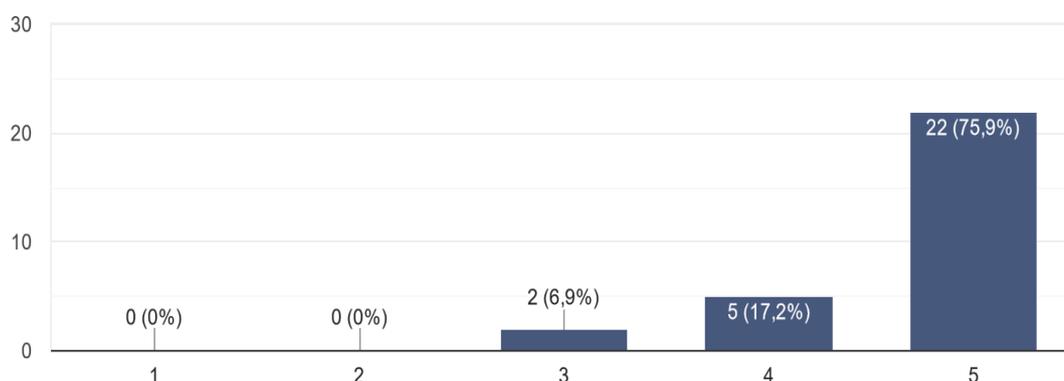


Gráfico 10. Adequação dos recursos fornecidos para implementação da semana Ubuntu.

As classificações 1 e 2 (“Inadequado” e “Ligeiramente Inadequado”) não obtiveram nenhuma resposta. A classificação 3 (“Neutro”) obteve 2 respostas, (6,9%). A classificação 4 (“Adequado”) obteve 5 respostas, (17,2%). A classificação 5 (“Muito Adequado”) obteve 22 respostas, (75,9%). Assim, a grande maioria considerou que os recursos fornecidos foram muito adequados (classificação 5). Uma pequena percentagem teve uma visão neutra sobre a adequação dos recursos (classificação 3). Ninguém considerou os recursos inadequados (classificações 1 e 2). A média das respostas é inclinada para o lado mais positivo da escala. A Análise mostra claramente que os participantes estão satisfeitos com os recursos fornecidos para a implementação da Semana Ubuntu.

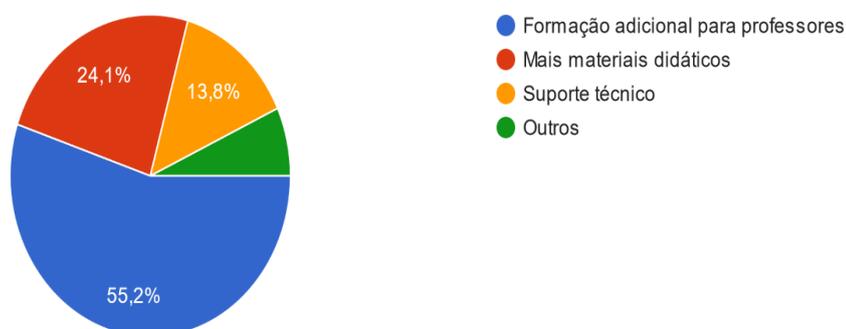


Gráfico 11. Recursos ou suportes adicionais úteis.

O item “Formação adicional para professores”, representa 55,2% das respostas (16), sendo o recurso mais solicitado. O item “Mais materiais didáticos”, com 24,1% das respostas (7), ocupa o segundo lugar em termos de demanda. O item “Suporte técnico”, recebeu 13,8% das respostas (4). Finalmente, o item “Outros”, é a menor parcela, com 6,9% das respostas (2) e indica outras necessidades não especificadas diretamente nas opções. Assim, a maior parte dos participantes vê a formação adicional para professores como o recurso mais necessário. Uma parcela significativa também destaca a necessidade de mais materiais didáticos. Um menor percentual sugere a necessidade de suporte técnico. Um pequeno número de respostas sugere a necessidade de outros tipos de recursos que não foram especificados na pesquisa. Podemos concluir que a maioria dos respondentes considera que a formação adicional para professores é o recurso mais crucial que poderia ser fornecido, talvez indicando uma necessidade percebida de maior preparação ou atualização profissional para os docentes. A necessidade significativa de mais materiais didáticos sugere uma procura de recursos de ensino mais variados ou de maior qualidade. O suporte técnico, apesar de menos solicitado, ainda representa uma parcela considerável, indicando a importância da infraestrutura tecnológica no contexto educacional em questão.

Em resumo, o gráfico fornece uma visão clara das prioridades entre os recursos adicionais necessários, com uma forte ênfase na formação de professores, seguido de materiais didáticos e suporte técnico.

Na questão “Se respondeu OUTROS, indique qual/quais”, obtivemos as seguintes respostas: “Haver, para o mesmo fim, dinâmicas diferentes (outros excertos de filmes, etc), como que uma evolução relativamente à primeira semana”, “Neste ano letivo já não foi possível que professores realizassem a formação inicial de educadores Ubuntu o que condicionou o nosso objetivo de aumentar o número de alunos e de escolas abrangidos por este projeto” e “Mais docentes a poder participar o que não se consegue devido a condicionalismos nos seus horários e nas horas que (não) têm disponíveis”.

Na questão “*Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre o projeto Ubuntu?*”, obtivemos 8 respostas, que categorizámos da seguinte forma (ver anexo 6): Avaliações Gerais, Visão e Sentimento, Sugestões de Aperfeiçoamento e Aspetos Logísticos. Relativamente à categoria Avaliações Gerais, obtivemos as seguintes respostas: “essencial”; “será essencial para todas as pessoas”; “está a ser uma abordagem muito positiva”; “projeto excecional se levado “a sério” com ensinamentos para a vida”.

Em relação à categoria Visão e Sentimento, temos a resposta “uma Escola Ubuntu é casa, é família”.

De acordo com a categoria Sugestões de Aperfeiçoamento, apurámos as seguintes respostas: “deveria ser ajustada a semana a professores”; “programa de formação regular para docentes e acompanhamento regular”.

Relativamente à categoria Aspetos Logísticos, as respostas foram: “gostaríamos de ter financiamento que atualmente não temos e que houvesse um crédito horário acrescido para melhorar a resposta a este projeto”; “o Ministério da Educação deveria manter o apoio financeiro”. De acordo com as respostas a esta questão, podemos perceber uma avaliação muito positiva do projeto Ubuntu, com termos como "essencial", "muito positiva", e "excecional" indicando uma percepção significativamente favorável. Sugere-se que o programa seja ajustado para os professores, o que pode significar a customização de algumas atividades ou conteúdos para atender às necessidades específicas dos docentes. Há um pedido para um programa de formação contínua para docentes, bem como acompanhamento regular, indicando a necessidade de suporte continuado para implementar a metodologia Ubuntu com eficácia. Também é mencionada a importância do apoio financeiro do Ministério da Educação e a necessidade de financiamento adicional e crédito horário para o projeto, apontando para limitações práticas na execução do projeto devido a restrições de recursos. É feita uma analogia que associa a Escola Ubuntu a um ambiente familiar, sugerindo que o projeto tem um impacto positivo na criação de um sentimento de comunidade e pertença.

Podemos inferir que os participantes acreditam firmemente no valor do projeto Ubuntu e no seu potencial impacto positivo. Também há uma necessidade

percebida de ajustes e melhorias, especialmente no que diz respeito ao apoio e desenvolvimento profissional para professores. Além disso, a continuidade e a expansão do projeto podem ser limitadas pela falta de financiamento e suporte estrutural.

Podemos concluir que o *feedback* sugere que o projeto Ubuntu é altamente valorizado, mas requer ajustes e melhorias em termos de formação e financiamento.

2. Síntese dos resultados

A análise efetuada permitiu-nos identificar as perspetivas que os participantes apresentaram relativamente às suas perceções sobre a abordagem educativa Ubuntu.

Assim, a referida abordagem educativa é altamente valorizada pelo seu papel no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na valorização de métodos educacionais não convencionais. Também sugere um impacto positivo no envolvimento dos alunos e na colaboração entre todos os intervenientes.

Há um envolvimento saudável e ativo na Academia, com uma tendência de envolvimento de médio prazo, o que consideramos positivo, pois a abordagem, enquanto programa da Direção Geral de Educação, só existe desde o ano letivo 2021/2022.

A iniciativa própria e a influência da comunidade de educadores são as principais vias pelas quais a abordagem Ubuntu ganha espaço nas escolas. Há um ambiente educacional que valoriza a autonomia e a inovação, enquanto reconhece e se beneficia da experiência e conhecimento compartilhados. A existência de parcerias como um caminho para a adoção do projeto também destaca o valor da colaboração e do suporte externo no desenvolvimento e implementação de iniciativas educativas.

Os critérios subjacentes à seleção dos participantes indicam uma abordagem multifacetada que procura atender a diversos objetivos, como promover a inclusão, o desenvolvimento pessoal e a liderança entre os alunos. Apontam, ainda, para uma abordagem colaborativa e adaptada. A menção de critérios

fornecidos pelo IPAV pode indicar diretrizes externas que também moldam a seleção.

Os critérios de seleção parecem projetados para criar grupos dinâmicos que não apenas se beneficiam pessoalmente do programa, mas também contribuem para a dinâmica de grupo e os objetivos gerais da ALU. As escolhas baseadas em recomendações, perfis de comportamento, voluntariedade e potencial de liderança revelam uma tentativa consciente de formar um grupo diversificado e complementar para o programa.

A implementação da abordagem educativa Ubuntu é altamente valorizada pelo seu impacto no desenvolvimento socioemocional e por promover práticas de ensino mais flexíveis e colaborativas.

É possível inferir uma correlação direta entre a implementação da abordagem Ubuntu e o desenvolvimento de competências socioemocionais, dado que todos os respondentes citaram isso como um ganho.

A valorização de dinâmicas não formais por uma grande maioria sugere que as práticas educativas alternativas são bem recebidas e consideradas eficazes.

A percepção do reforço do trabalho colaborativo pode inferir que a abordagem Ubuntu facilita a construção de uma cultura de cooperação, uma habilidade cada vez mais valorizada no mundo atual.

A supervisão pedagógica envolve um autêntico trabalho colaborativo entre os docentes, o que pressupõe “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

Embora um terço dos respondentes tenha notado uma melhoria no ambiente institucional, isso pode indicar que as mudanças no ambiente são mais graduais e menos perceptíveis do que o desenvolvimento pessoal dos alunos.

A abordagem Ubuntu é eficaz, principalmente, no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Além disso, parece promover uma cultura de aprendizagem mais colaborativa e comprometida. Enquanto o impacto no ambiente institucional é percebido em menor grau, isso não diminui o valor geral da implementação desta abordagem, que pode oferecer outros benefícios não capturados pelas categorias mais evidentes.

A abordagem Ubuntu pode estar a contribuir para um aumento na autoestima dos alunos e uma visão mais positiva de suas próprias capacidades e perspectivas futuras.

Sugere que os alunos estão mais motivados a participar em diversas atividades escolares, o que pode ser um sinal de maior envolvimento e sentido de pertença à comunidade escolar.

A abordagem Ubuntu pode estar a aumentar a consciencialização sobre questões sociais e pessoais sérias, melhorando a capacidade de reconhecimento e intervenção em tais casos.

Mostra, ainda, que a abordagem não está limitada apenas aos alunos, mas também é estendida para melhorar as habilidades socioemocionais dos funcionários não docentes e demais profissionais, contribuindo, potencialmente, para um ambiente escolar mais solidário e empático.

A variedade de ganhos adicionais mencionados sugere que a influência da abordagem Ubuntu transcende as fronteiras da sala de aula e afeta a comunidade escolar de forma mais ampla.

O aumento da autoconfiança e o envolvimento em atividades adicionais podem indicar que a abordagem Ubuntu está a capacitar os alunos para se tornarem membros mais ativos e confiantes da comunidade escolar.

A identificação e sinalização de casos de violência doméstica e outras questões graves sugerem que a abordagem Ubuntu pode estar a promover um ambiente onde os alunos e funcionários estão mais atentos e preparados para lidar com questões de bem-estar social e pessoal.

O desenvolvimento de competências socioemocionais em funcionários não docentes implica que a abordagem Ubuntu tem o potencial de impactar positivamente a cultura organizacional da escola, fomentando uma comunidade mais coesa e compreensiva.

Há um impacto positivo da abordagem Ubuntu que vai além das métricas mais comuns de sucesso educacional. Eles sugerem que a abordagem está a atuar na formação de indivíduos mais resilientes, empáticos e envolvidos, bem como na criação de uma comunidade escolar que é mais atenta às necessidades emocionais e sociais de todos os seus membros.

Deste modo, as tendências supervisoras tendem para “uma conceção democrática e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19).

Por outro lado, a falta de tempo é referida como principal constrangimento, tal como é referida a falta de recursos. É focada a resistência de professores, o que reflete um desafio cultural dentro das escolas, onde inovações educativas podem enfrentar barreiras devido a atitudes arraigadas ou falta de familiaridade com novas metodologias.

Também é referida a dificuldade em adaptar o currículo (com a exceção do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) à abordagem Ubuntu.

A implementação da abordagem educativa Ubuntu é desafiadora devido a restrições de tempo, recursos e resistência cultural.

É referida a dificuldade em manter o entusiasmo dos professores, a resistência dos professores que não receberam formação e a resistência dos alunos.

A maioria dos respondentes percebe a abordagem Ubuntu como tendo um impacto significativo a muito significativo no ambiente escolar.

A abordagem educativa Ubuntu é amplamente vista como uma mudança positiva no ambiente escolar, com a maioria dos respondentes identificando um nível significativo de impacto. Isso pode ser um indicativo do sucesso da abordagem na promoção de uma cultura escolar mais positiva e envolvida.

Os relatos coletivos sugerem que, enquanto a abordagem Ubuntu tem um impacto positivo percebido em muitos alunos, a sua eficácia é mais difícil de generalizar em larga escala, especialmente em contextos de grandes agrupamentos escolares.

A variação nas perceções sobre as mudanças comportamentais e de atitude sugere que o impacto do Ubuntu pode ser mais significativo em níveis individuais ou de grupo, em vez de uniformemente em toda a escola.

A implementação da abordagem educativa Ubuntu é percebida como tendo vários efeitos positivos, incluindo o desenvolvimento de competências

socioemocionais e a melhoria das relações interpessoais. No entanto, o impacto é percebido de maneira variada e enfrenta desafios relacionados à escala de implementação e à resistência dentro da comunidade escolar.

A abordagem educativa Ubuntu é geralmente bem recebida, com a maioria dos respondentes a indicar um alto nível de satisfação. A distribuição das notas sugere um forte apoio do programa, com um indicativo claro de que muitos acham que a abordagem atende ou excede as suas necessidades e expectativas. As notas moderadas sinalizam oportunidades para avaliação detalhada e refinamento da abordagem para aumentar a satisfação de todos os envolvidos.

O Ubuntu é percebido como transformador, não apenas em nível individual, mas em um contexto mais amplo, impactando a cultura escolar e fortalecendo a comunidade.

A repetida menção ao desenvolvimento socioemocional sugere que o impacto do projeto é sustentável e contribui para o bem-estar a longo prazo dos envolvidos.

A ênfase na construção de pontes e no processo dialógico implica um avanço no reconhecimento e respeito mútuos, que são fundamentais para um ambiente educativo colaborativo e coeso.

O comentário sobre a necessidade de melhor articulação com o currículo formal sugere um desafio e uma oportunidade para uma integração mais holística da abordagem Ubuntu dentro da estrutura educativa existente.

A descrição da abordagem como cientificamente validada infere um reconhecimento da sua legitimidade e eficácia com base em princípios educacionais estabelecidos.

A abordagem educativa Ubuntu é altamente valorizada pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento de competências socioemocionais, melhoria do clima escolar, e promoção de uma cultura de comunidade e inclusão. Há um reconhecimento do valor das metodologias não formais e da necessidade de integrar estas práticas mais profundamente no currículo formal. Embora haja um reconhecimento geral do valor da abordagem, também é reconhecida a

necessidade de continuamente aperfeiçoar e integrar o Ubuntu dentro dos sistemas educacionais existentes.

A abordagem educativa Ubuntu é geralmente bem avaliada entre os respondentes, com muitos percebendo-a como altamente benéfica e alinhada com as suas expectativas. As avaliações mais moderadas apontam para a necessidade de continuar a avaliar e ajustar a abordagem para maximizar o seu potencial. Em geral, a abordagem é bem recebida e considerada efetiva.

O programa Ubuntu é altamente valorizado pelos respondentes, com uma tendência para pontuações altas na escala de avaliação.

O *feedback* sobre a Semana Ubuntu é altamente positivo entre os estudantes e professores.

Há uma tendência para concordar com as afirmações positivas sobre a abordagem Ubuntu, particularmente na criação de novos espaços de aprendizagem e na sequencialidade e organização das atividades.

Os participantes estão satisfeitos com os recursos fornecidos para a implementação da Semana Ubuntu.

A maioria dos respondentes considera que a formação adicional para professores é o recurso mais crucial que poderia ser fornecido, talvez indicando uma necessidade percebida de maior preparação ou atualização profissional para os docentes. O pedido significativo de mais materiais didáticos sugere uma busca por recursos de ensino mais variados ou de maior qualidade. O suporte técnico, apesar de menos solicitado, ainda representa uma parcela considerável, indicando a importância da infraestrutura tecnológica no contexto educacional em questão.

Um respondente sugere a necessidade de variar as dinâmicas utilizadas, talvez para manter o interesse ou para adaptar-se melhor aos diferentes contextos de aprendizagem. Isso poderia incluir o uso de diferentes excertos de filmes ou outras atividades que sirvam ao mesmo objetivo educacional.

Outra observação indica que a impossibilidade de professores participarem da formação inicial de educadores Ubuntu afetou o objetivo de expandir o projeto. Outro comentário destaca uma limitação prática: a dificuldade de envolver mais professores devido a restrições nos seus horários e na disponibilidade de tempo.

Podemos concluir que os participantes acreditam firmemente no valor do projeto Ubuntu e no seu potencial impacto positivo; há uma necessidade percebida de ajustes e melhorias, especialmente no que diz respeito ao apoio e desenvolvimento profissional para professores e que a continuidade e a expansão do projeto podem ser limitadas pela falta de financiamento e suporte estrutural.

A interconexão entre as práticas de supervisão colaborativa, dialógica e situacional e a abordagem Ubuntu transcende a mera transferência de conhecimento, transformando-se num processo de desenvolvimento mútuo e contínuo entre supervisor(es) e supervisionado(s).

A abordagem Ubuntu reflete-se em métodos de ensino que valorizam a colaboração, o respeito mútuo e a aprendizagem comunitária. As supervisões colaborativa e dialógica são, portanto, naturalmente alinhadas com o Ubuntu, pois promovem o diálogo, a reflexão e a aprendizagem conjunta, em oposição a um modelo hierárquico e autoritário.

A supervisão situacional, que se adapta às necessidades contextuais e individuais dos supervisandos, complementa a abordagem Ubuntu ao considerar o ambiente e as circunstâncias específicas dos envolvidos. Isso é particularmente relevante quando aplicado a contextos educacionais diversificados, onde a flexibilidade e a adaptação às condições locais são cruciais para o sucesso educativo. Acreditamos que “liderar é uma vivência, um quotidiano de desafios, de alegrias e tristezas, de dor, de solidões várias, mas também de paz e satisfação, de reconhecimento e solidariedades, de lutar para encontrar soluções, de obter vitórias e derrotas, de conseguir resultados...” (Batista, 2011, p. 22).

A supervisão colaborativa e não diretiva facilita a aprendizagem autorregulada e dirigida pelo próprio aprendiz, princípios que estão em harmonia com o Ubuntu, que valoriza a capacitação e a independência dentro da comunidade. Este tipo de supervisão promove uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, essenciais para a construção de um ambiente educacional produtivo e humano. A implementação de um quadro de supervisão de apoio, em que o processo de envolvimento e a construção de relacionamentos são tão valorizados quanto o

próprio quadro, exemplifica a aplicação prática do Ubuntu na supervisão. Este modelo promove a colaboração, o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada, características centrais tanto da supervisão eficaz quanto da filosofia Ubuntu.

Portanto, a sinergia entre as práticas de supervisão colaborativa, dialógica e situacional e a abordagem Ubuntu apresenta uma oportunidade para reimaginar a supervisão pedagógica como um processo holístico que nutre tanto o indivíduo quanto a comunidade, reafirmando o valor da aprendizagem e do desenvolvimento conjuntos.

Estas conclusões corroboram, assim, o conceito de supervisão pedagógica explicitado por Alarcão e Tavares (2003), que consideram a supervisão pedagógica uma atividade

de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas (...) (p. 59).

IV. SÍNTESE E CONCLUSÕES

Ao elaborarmos as nossas considerações finais, compete-nos referir que os resultados deste estudo possibilitam a perceção de uma realidade muito específica, de um contexto onde este estudo foi realizado, não permitindo assim que sejam feitas generalizações.

1. Considerações finais

Não somos máquinas de pensar, somos máquinas de sentir que pensam.
António Damásio

Os conceitos por nós aclarados no enquadramento teórico e que, seguidamente, sustentaram a análise e interpretação dos dados por nós recolhidos, permitiram-nos dar respostas às questões da investigação relacionadas com os objetivos do estudo, possibilitando-nos assim chegar às conclusões que de seguida passamos a apresentar.

Relativamente ao objetivo *apresentar teorias públicas sobre liderança escolar*, percebemos que a liderança escolar é um campo dinâmico e as teorias discutidas refletem diversas abordagens que visam otimizar tanto a gestão escolar quanto os resultados educacionais.

Vimos que as teorias de liderança escolar variam desde abordagens tradicionais, como a liderança autocrática e democrática, até modelos mais modernos e colaborativos, como a liderança transformacional e servidora. Cada teoria oferece *insights* únicos sobre como liderar eficazmente em ambientes educacionais, destacando a importância da adaptação às necessidades específicas da escola e da comunidade.

Percebemos que a liderança transformacional é, frequentemente, destacada pela sua capacidade de inspirar e motivar professores e alunos. Esta abordagem é particularmente eficaz em ambientes escolares, pois promove a visão, a inovação e o compromisso com objetivos educacionais compartilhados, criando um ambiente dinâmico e propício à aprendizagem.

Vimos que a liderança servidora, que enfatiza o bem-estar e o desenvolvimento dos membros da equipa, é particularmente pertinente em ambientes educacionais. Esta abordagem pode fortalecer as relações interpessoais e melhorar o clima escolar, incentivando uma cultura de respeito, suporte mútuo e compromisso com o crescimento pessoal e profissional.

Ao implementar teorias de liderança, os líderes escolares enfrentam o desafio de adaptar teorias e modelos às realidades locais e culturais específicas. A eficácia de qualquer abordagem de liderança depende da sua relevância e aplicabilidade ao contexto específico da escola, bem como da capacidade de responder às mudanças nas exigências educacionais e sociais.

Verificámos que, para liderar eficazmente, é essencial que os diretores e gestores escolares estejam em constante desenvolvimento profissional. Alguns programas de formação contínua que abordem as últimas teorias e práticas de liderança podem munir os líderes com as ferramentas necessárias para enfrentar desafios contemporâneos e liderar com sucesso.

As teorias de liderança escolar fornecem *frameworks* valiosos que podem ajudar a moldar práticas eficazes e adaptativas no ambiente educacional. Compreender

e aplicar essas teorias de maneira crítica e reflexiva é crucial para desenvolver uma liderança que não apenas atenda às necessidades atuais das escolas, mas que também seja resiliente e responsiva às mudanças futuras.

Como refere Alarcão (2000),

(...) se queremos mudar a escola, temos de a assumir como um organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria (p. 17).

Em relação ao objetivo *problematizar os contributos da liderança*, foi fundamental reconhecer tanto as potenciais vantagens quanto os desafios que diferentes estilos de liderança podem apresentar no contexto organizacional e educacional. Esta reflexão crítica permite uma compreensão mais profunda de como a liderança influencia não apenas o funcionamento das organizações, mas também os seus resultados e o bem-estar dos envolvidos.

Os líderes desempenham um papel crucial na moldagem da cultura das organizações. Eles estabelecem normas, valores e expectativas que podem promover um ambiente de trabalho positivo e produtivo ou, inversamente, criar condições para conflitos e baixa moral.

Chiavenato (2004) considera que “o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. O líder apresenta características marcantes de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas” (p. 123).

É importante problematizar como a liderança pode conscientemente cultivar uma cultura que seja inclusiva, ética e propícia ao desenvolvimento contínuo.

A liderança afeta diretamente os resultados das organizações através da gestão de recursos, estratégias e processos de tomada de decisão. Líderes eficazes são capazes de alinhar recursos e estratégias com as metas organizacionais, enquanto líderes ineficazes podem levar a decisões mal informadas ou a uma alocação ineficiente de recursos, comprometendo os resultados.

A qualidade da liderança é fundamental para manter a motivação e o envolvimento dos colaboradores. Líderes que são acessíveis, justos e apoiantes tendem a inspirar maior comprometimento e satisfação no trabalho. Por outro

lado, estilos de liderança que negligenciam as necessidades dos colaboradores podem resultar em desinvestimento e alta rotatividade.

As rápidas mudanças tecnológicas, culturais e socioeconómicas apresentam desafios constantes para os líderes. A capacidade de adaptar-se e responder eficazmente a essas mudanças é crucial, e deve ser problematizada em termos de como a liderança pode falhar ao não acompanhar essas transformações ou ao não preparar a organização para o futuro.

A liderança tem um papel significativo no desenvolvimento profissional dos colaboradores. É importante perceber como diferentes abordagens de liderança podem facilitar ou impedir o crescimento profissional e pessoal, e como políticas de desenvolvimento podem ser implementadas para maximizar o potencial de todos os membros da organização.

Finalmente, a liderança deve ser examinada à luz da ética e da responsabilidade social. Os líderes não apenas dirigem organizações, mas também têm responsabilidades para com a sociedade em geral. Discutir como a liderança pode promover práticas éticas e contribuir positivamente para a sociedade é essencial para entender os seus verdadeiros contributos.

Problematizar os contributos da liderança requer uma avaliação crítica e multifacetada que aborda tanto os aspetos positivos quanto os negativos da influência dos líderes. Ao fazer isso, é possível não apenas melhorar as práticas de liderança existentes, mas também desenvolver novas abordagens que sejam responsivas aos desafios contemporâneos e alinhadas com valores éticos e responsáveis. Esta análise crítica é vital para garantir que a liderança continue a ser uma força para o progresso e inovação em todas as áreas da atividade humana.

No que diz respeito ao objetivo *relacionar os efeitos da liderança servidora com a supervisão pedagógica*, verificámos que a liderança servidora, com o seu foco no serviço aos outros e no desenvolvimento de comunidades colaborativas e empáticas, pode ter um impacto profundo na supervisão pedagógica dentro das instituições educacionais. Este estilo de liderança enfatiza a importância do crescimento e bem-estar dos colaboradores, o que é essencial no contexto da educação. Líderes servidores criam um ambiente de trabalho caracterizado por

respeito, empatia e suporte mútuo. Esse ambiente fomenta um espaço seguro para os educadores experimentarem e partilharem práticas pedagógicas sem o medo do julgamento. Isso é crucial para a supervisão pedagógica, pois permite que os professores se sintam valorizados e apoiados nos seus esforços de desenvolvimento profissional.

Percebemos que a liderança servidora incentiva o desenvolvimento contínuo, proporcionando aos educadores oportunidades regulares de formação e aprendizagem. Isso alinha-se diretamente com os objetivos da supervisão pedagógica, que visa melhorar a qualidade do ensino através da formação e aperfeiçoamento constante dos professores. Os líderes servidores são adeptos de fornecer *feedback* construtivo que não apenas orienta, mas também incentiva o crescimento pessoal e profissional. Na supervisão pedagógica, esse tipo de *feedback* é vital para ajudar os professores a refletir sobre as suas práticas e identificar áreas para melhoria e inovação.

A liderança servidora promove a colaboração entre os professores, encorajando-os a trabalhar em conjunto e apoiar-se mutuamente. Isso pode aperfeiçoar a supervisão pedagógica ao criar uma cultura de aprendizagem compartilhada, onde os educadores se sentem parte de uma comunidade de prática, melhorando as estratégias de ensino coletivamente.

Os líderes servidores modelam valores como integridade, humildade e cuidado, que são essenciais para criar uma atmosfera ética dentro das escolas. Esses valores são cruciais na supervisão pedagógica, pois influenciam a maneira como os professores interagem com os alunos e entre si, promovendo práticas pedagógicas que respeitam a dignidade e o potencial de cada um.

Por fim, a liderança servidora empodera os educadores, dando-lhes voz nas decisões que afetam o seu trabalho e desenvolvimento profissional. Isso é fundamental na supervisão pedagógica, pois educadores empoderados são mais propensos a tomar iniciativas inovadoras e a assumir responsabilidade pelo sucesso educacional de seus alunos.

Em suma, a liderança servidora oferece uma abordagem poderosa que pode transformar a supervisão pedagógica, tornando-a mais eficaz, humana e colaborativa. Ao integrar os princípios da liderança servidora na supervisão

pedagógica, as instituições educacionais podem não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também construir um ambiente educacional que valoriza e nutre tanto educadores quanto alunos.

Segundo Lopes (2009), “o líder é quem está no centro da organização. Não para ser servido, mas para servir a organização” (p. 114).

Relativamente ao objetivo *explicitar o conceito de supervisão pedagógica colaborativa*, verificámos que a supervisão pedagógica colaborativa é um conceito fundamental que transforma a maneira como as escolas abordam o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino. Este modelo de supervisão enfatiza a importância da cooperação, comunicação aberta e do desenvolvimento mútuo entre todos os membros do corpo docente e administrativo. A supervisão pedagógica colaborativa é definida como uma abordagem sistémica e integrativa que envolve educadores, administradores e, por vezes, outros *stakeholders* na observação, discussão e melhoria das práticas de ensino. Este modelo baseia-se na ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional são mais eficazes quando realizados num ambiente de suporte mútuo e colaboração contínua.

A essência da supervisão pedagógica colaborativa é a melhoria contínua das práticas de ensino. Tal é alcançado através da reflexão conjunta sobre práticas atuais, partilha de conhecimentos e experiências, e experimentação de novas abordagens pedagógicas que são discutidas e refinadas coletivamente.

Percebemos que, para que a supervisão pedagógica colaborativa seja eficaz, é necessário cultivar uma cultura de abertura e confiança. Os participantes devem sentir-se seguros para expressar as suas opiniões, partilhar as suas incertezas e colaborar na procura de soluções. Isso implica uma mudança de uma cultura de julgamento para uma cultura de apoio e crescimento compartilhado.

A supervisão pedagógica colaborativa também envolve o desenvolvimento de competências colaborativas, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e tomada de decisão conjunta. Estas habilidades são vitais para facilitar a interação produtiva entre os membros da equipa educativa e para promover um ambiente de trabalho cooperativo.

Este modelo requer a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores e, em alguns casos, alunos e pais. A inclusão de diversas perspectivas enriquece o processo de supervisão pedagógica e ajuda a garantir que as práticas de ensino sejam inclusivas e eficazes.

A supervisão pedagógica colaborativa não é apenas sobre a observação, mas também sobre fornecer *feedback* construtivo que ajude cada educador a crescer profissionalmente. Esse *feedback* é baseado na compreensão mútua dos objetivos educacionais e na construção conjunta de caminhos para alcançá-los.

Sá-Chaves (2000) advoga que a supervisão colaborativa transmite o

alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe (p. 128).

A supervisão pedagógica colaborativa representa uma mudança paradigmática na forma como as escolas abordam o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. Ao adotar este modelo, as instituições de ensino podem criar um ambiente dinâmico onde a aprendizagem profissional é contínua, compartilhada e profundamente enraizada na prática colaborativa. Esta abordagem não apenas melhora a eficácia pedagógica, mas também constrói uma comunidade de aprendizagem robusta que valoriza e nutre o desenvolvimento de todos os seus membros.

Em relação ao objetivo *conhecer as percepções dos diretores sobre os efeitos da abordagem educativa Ubuntu* percebemos que, com a sua ênfase em valores como compaixão, respeito mútuo e interdependência, esta abordagem oferece uma perspectiva única e valiosa no campo da educação. Verificámos que os diretores que implementam ou observam a aplicação desta filosofia nas suas escolas relatam uma série de impactos positivos que transcendem o âmbito académico, influenciando também o ambiente social e emocional das instituições. Estes, observam que a filosofia Ubuntu promove um ambiente escolar mais coesivo e solidário. Destacam a redução de conflitos e a melhoria das relações interpessoais, pois a abordagem incentiva estudantes e

professores a verem-se como parte de uma comunidade maior, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado.

A abordagem Ubuntu é frequentemente creditada por aumentar a empatia e a compreensão mútua entre os alunos. Os diretores relatam que os alunos se tornam mais conscientes e sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e inclusivo. Segundo os diretores, quando os princípios do Ubuntu são integrados nas práticas escolares, há um aumento no envolvimento e na participação dos alunos. Eles percebem que os estudantes se sentem mais conectados e envolvidos com a escola, o que pode levar a melhorias no desempenho acadêmico e na participação em atividades escolares.

A abordagem Ubuntu enfatiza o desenvolvimento integral do estudante, não se limitando apenas aos aspetos académicos. Os diretores reconhecem que esta filosofia ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas, preparando os alunos de maneira mais holística para os desafios da vida.

Fry (2003) aponta para que

com o amanhecer de um novo século, há uma força emergente a acelerar exponencialmente para a mudança social e organizacional global. A chamada para esta constatação orienta para a liderança mais holística que integra as quatro arenas fundamentais que definem a essência da existência humana: corpo (físico), mente (pensamento lógico / racional), coração (emoções, sentimentos) e espírito (p. 694).

Apesar dos benefícios, alguns diretores também apontam desafios na implementação da abordagem Ubuntu, tais como: i) a necessidade de formação contínua para professores e a importância de uma liderança comprometida para superar esses obstáculos e ii) cautela ao considerar os impactos a longo prazo da abordagem Ubuntu, sugerindo que pesquisas adicionais e avaliações contínuas são necessárias para entender plenamente o seu efeito sobre o sucesso académico e pessoal dos alunos.

As percepções dos diretores sobre a abordagem educativa Ubuntu refletem um reconhecimento geral de seus benefícios potenciais para criar ambientes educacionais mais solidários, empáticos e inclusivos. Enquanto os desafios de implementação persistem, o compromisso com os princípios do Ubuntu pode

transformar significativamente a cultura escolar, promovendo um sentido mais profundo de comunidade e interconexão entre todos os membros da escola.

Segundo Escola (2005), “na sociedade do conhecimento exige-se a participação e cooperação com os outros, o reconhecimento do valor do pluralismo, da cooperação mútua, da paz” (p. 352).

No que concerne ao objetivo *propor um alinhamento estratégico e supervisivo entre liderança e relações profissionais colegiais*, concluímos que a criação de um alinhamento estratégico e supervisivo entre a liderança e as relações profissionais colegiais é essencial para maximizar a eficácia organizacional e promover um ambiente educacional positivo e produtivo. Este alinhamento envolve a sincronização das metas da liderança com as dinâmicas das relações entre colegas, focando na colaboração, no respeito mútuo e no desenvolvimento profissional contínuo.

O primeiro passo para um alinhamento eficaz é garantir que todos na organização partilhem uma visão clara e objetivos comuns. A liderança deve trabalhar de forma transparente para definir esses objetivos e comunicá-los de maneira que ressoe com todos os membros da equipa, garantindo que as metas organizacionais estejam alinhadas com as aspirações profissionais dos colegas. Estabelecer políticas que promovam uma comunicação aberta e eficaz é crucial. Isso inclui a implementação de reuniões regulares, *feedbacks* construtivos e plataformas onde os professores possam expressar as suas ideias, preocupações e sugestões sem receio de represálias. A comunicação efetiva ajuda a alinhar a liderança e as relações colegiais, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo. Isso envolve delegar responsabilidades de liderança, encorajando a tomada de decisão participativa e permitindo que diferentes membros da equipa liderem iniciativas ou projetos. Esta abordagem não só empodera os colegas, mas também reforça a confiança mútua e o respeito dentro da equipa. Incentivar e facilitar o desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para manter o alinhamento estratégico. A liderança deve garantir que existam oportunidades suficientes para formação, capacitação e crescimento pessoal, alinhadas às necessidades e objetivos dos colegas. Isso

demonstra o compromisso da liderança com o bem-estar e o sucesso dos membros da equipa.

Implementar um sistema de avaliação que permita monitorizar a eficácia do alinhamento entre a liderança e as relações colegiais é crucial. Este sistema deve incluir indicadores de desempenho claros e *feedback* regular de todos os envolvidos, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas estratégias e práticas adotadas.

Por fim, é vital que a liderança reconheça e valorize as contribuições de cada membro da equipa. Isso não apenas melhora a moral, mas também reforça a importância de cada indivíduo para o sucesso da organização, promovendo um ambiente de trabalho mais unido e motivado.

A proposição de um alinhamento estratégico e supervisivo entre a liderança e as relações profissionais colegiais é um processo dinâmico que requer compromisso, comunicação e colaboração contínua. Ao adotar estas práticas, as instituições educacionais podem não apenas melhorar a eficácia organizacional, mas também criar um ambiente onde há mais apoio e preparação, onde todos os membros se sentem valorizados e parte integral da missão educativa.

Segundo Volmink (2020),

uma boa escola será uma onde professores e diretores falam entre si sobre a sua prática, que se observam mutuamente que se envolvem nas atividades diárias partilham conhecimentos da sua arte e ajudam ativamente uns aos outros a tornarem-se mais hábeis. No espírito Ubuntu, uma boa escola, é uma comunidade de aprendizagem. Isto significa que todos aprendem e todos ensinam, o tempo todo (s/p).

2. Limitações do trabalho de projeto

Inicialmente, cabe-nos salientar que as características metodológicas do presente estudo permitiram a realização de algumas inferências, contudo, a generalização dos resultados é limitada, dada a adesão a uma metodologia predominantemente qualitativa. A escolha dessa metodologia contribuiu para uma maior subjetividade na interpretação dos dados e, por conseguinte, nas conclusões alcançadas.

Um dos fatores limitantes identificados diz respeito às restrições associadas à formadora ou investigadora principal. Tais limitações estão parcialmente vinculadas à nossa inexperiência nas áreas de supervisão e investigação. Por isso, o nosso entendimento nestes domínios foi sendo aperfeiçoado progressivamente ao longo da pesquisa. Adicionalmente, enfrentámos desafios relacionados com a gestão de ansiedade, o que frequentemente alimentava o temor de adversidades no decorrer do projeto.

A primeira e mais notória limitação do presente estudo é derivada das opções teóricas que foram privilegiadas. Estas escolhas, embora fundamentadas em critérios de relevância para o objeto de estudo, não estão isentas de implicar diversas exclusões. Reconhecemos que a adoção de um determinado referencial teórico conduz, inevitavelmente, à omissão de potenciais questões que, no contexto do enquadramento selecionado, não pareceram relevantes.

Um segundo aspeto restritivo verificado é a escassez de tempo, um obstáculo frequentemente citado, também, na literatura especializada.

Outra consideração relevante advém das próprias limitações inerentes à metodologia de pesquisa adotada, restringindo o propósito das inferências possíveis e moldando a interpretação dos resultados obtidos. A dificuldade de obtenção de respostas ao inquérito por questionário, foi outro contratempo observado.

Contudo, este trabalho foi desenvolvido com notável empenho e dedicação. Ao longo dos meses em questão, esforçámo-nos por sustentar a motivação e o compromisso necessários para prosseguir este processo reflexivo e construtivo, que, mais uma vez, nos reconduziu ao ambiente académico.

3. Recomendações

O trabalho em equipe é essencial para alcançar grandes resultados. Quando colaboramos e compartilhamos conhecimentos, fortalecemos não apenas o grupo, mas também a nós mesmos.

Rui Nabeiro

O presente estudo sugere que a abordagem Ubuntu é altamente valorizada e necessita de ajustes e melhorias em termos de formação e financiamento. As

sugestões dadas fornecem um caminho claro para potencialmente aumentar a eficácia e o alcance do projeto no futuro.

- A Academia pode analisar os dados para entender as razões por trás dos padrões de envolvimento e considerar o desenvolvimento de programas que apoiem o crescimento contínuo e a satisfação dos membros ao longo do tempo.
- O reconhecimento dos membros de longa data e a compreensão das transições ao longo dos anos podem fornecer *insights* valiosos para o crescimento futuro e a sustentabilidade da Academia.
- A implementação da abordagem Ubuntu exige um investimento significativo de tempo que não está ainda acautelado dentro da estrutura escolar atual.
- A implementação da abordagem educativa Ubuntu é desafiadora devido a restrições de tempo, recursos e resistência cultural. Isso sugere a necessidade de abordagens mais estruturadas, com melhor planeamento de tempo, aquisição de recursos e estratégias para facilitar a aceitação da mudança por parte dos educadores.
- Também a dificuldade em adaptar o currículo sugere que a abordagem Ubuntu pode necessitar de mais flexibilidade no currículo ou de estratégias para integrar novas práticas de forma complementar ao conteúdo existente.
- Podem ser necessárias estratégias de envolvimento de longo prazo, como suporte contínuo, formação adicional ou incentivos para manter o nível de entusiasmo e participação.
- A resistência dos educadores/professores que não receberam formação pode ser superada com comunicação eficaz, inclusão em processos de decisão e oportunidades de formação que ajudem a compreender os benefícios e a metodologia da abordagem Ubuntu.
- A resistência dos alunos pode inferir a necessidade de alinhar as atividades da abordagem Ubuntu mais de perto com os interesses dos alunos ou incorporar as suas opiniões no planeamento das atividades para aumentar o seu envolvimento.

Assim, propomos o seguinte plano:

Estabelecimento de Metas

- ✓ Definir metas partilhadas que reflitam tanto as visões da liderança quanto as necessidades e aspirações dos professores e outros funcionários. Isso pode ser alcançado por meio de sessões de *brainstorming* e planejamento estratégico conjunto. As metas devem ser claras, mensuráveis e alinhadas com os valores fundamentais da escola.

Implementação de Estruturas de Colaboração:

- ✓ Criar estruturas formais de colaboração, como grupos de trabalho, equipas de projeto e grupos de discussão interdisciplinares. Essas estruturas devem ter representação de todos os níveis da organização escolar e ser encarregues de tarefas específicas que promovam os objetivos comuns da escola.

Promoção de Desenvolvimento Profissional Integrado:

- ✓ Desenvolver programas de formação contínua que sejam colaborativos e interativos, permitindo que os profissionais da educação aprendam uns com os outros. Isso pode incluir *workshops*, sessões de desenvolvimento profissional e oportunidades de *mentorship*, onde a troca de conhecimentos e experiências seja incentivada.

Comunicação Transparente e Regular:

- ✓ Manter uma comunicação transparente e regular através de múltiplos canais, garantindo que todos na escola estejam informados e envolvidos nas decisões e desenvolvimentos. Isso inclui reuniões regulares, boletins informativos e plataformas digitais que facilitam a comunicação bidirecional.

Criação de um Ambiente de Suporte:

- ✓ Estabelecer um ambiente que valorize e suporte o bem-estar de todos os membros da equipa. Isso pode ser feito através de políticas de suporte ao

funcionário, recursos de saúde mental, e iniciativas de bem-estar que reconheçam a importância do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Feedback Contínuo e Avaliações Construtivas:

- ✓ Incorporar um sistema de *feedback* contínuo que permita a todos os membros da equipa expressar as suas opiniões sobre o ambiente de trabalho e as práticas pedagógicas. Este sistema deve promover uma cultura de *feedback* construtivo, onde as sugestões sejam utilizadas para melhorar continuamente as práticas pedagógicas.

Reconhecimento e Celebração de Sucessos:

- ✓ Reconhecer e celebrar os sucessos individuais e coletivos regularmente para fortalecer a moral e promover uma cultura de apreciação. Isso pode incluir cerimónias de entrega de prémios, reconhecimentos públicos em reuniões e celebrações de equipa.

Também seria interessante a construção de um modelo de supervisão pedagógica holístico, uma vez que é essencial adotar uma abordagem que integre diversos aspetos do processo educativo, promovendo o desenvolvimento integral de alunos e professores. Este modelo holístico focaria na interconexão entre o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, e espiritual, valorizando a individualidade e as experiências de aprendizagem significativas.

Segundo Marques (2019),

(..) seremos chamados a cuidar do outro, da comunidade, do planeta e de nós próprios, para que cada um possa ser em plenitude, num ecossistema equilibrado e que legaremos em bom estado aos vindouros. Seremos chamados a ligar o que está distante, a construir pontes onde existam muros ou abismos, com a paciência e a determinação de quem não desiste facilmente. Seremos chamados a servir, liderando (p. 101).

... e a liderar, servindo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.). (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*. Edições CiDinE.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto Editora
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Almedina.
- Alarcão, I. (2002a). *O papel do gestor intermédio na supervisão escolar – Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora
- Alarcão, I. (2002b). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?* In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de Professores I – da sala à escola*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2009). *Supervisão – Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.)*. Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Almedina.
- Alarcão, M., & Fonseca, S. (2020). *Empatia*. In José Luís Gonçalves, Madalena Alarcão (Eds.). *Pilares do método UBUNTU (pp.115-136)*. IPAV.

<http://hdl.handle.net/10071/26336>

- Alarcão, M., Fernandes, J. L., Gaspar, J. P. & Teixeira, F A. (2021). Ética do Cuidado e Educação. In J.L. Goncalves, & M. Alarcão (Eds), *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia. O Contributo Ubuntu* (pp. 29-69). IPAV.
- Alves, J. M. (1999). *Autonomia, Participação e Liderança*. In A. Carvalho. et al. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. ASA.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ªed.). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anzini, P., Forte, A. C., & Santos, J. (2020). Resiliência. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do método Ubuntu* (pp. 87 - 114). Impress.
- Autry, J. A. (2001). *The servant leader: How to build a creative team, develop great morale, and improve bottom-line performance*. Prima Publishing.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). *Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership*. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). *Liderança: teorias atuais, pesquisas e direções futuras*. *Revisão Anual de Psicologia*, 60, 421-449. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621.2009>
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das ciências sociais: métodos quantitativos: caderno de apoio*. Universidade Aberta.
- Barbutto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326. <https://doi.org/10.1177/1059601106287091>
- Bardin, L. (1995/2004/2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Barroso, J. (2002). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In *Simpósio Sobre Organização E Gestão Escolar – Estratégias E Lideranças Nas Escolas, 1. Anais...* Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 91-107.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Hardcover.
- Bass, B. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*, (4th ed.). Free Press.
- Bass, B.M. (1990). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (2003). Multifactor leadership questionnaire.
- Batista, A. (2011). *Descubra o líder que há em si*. Publicações Dom Quixote.
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Sciences*. Open University Press.
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Bhangu, S., Provost, F., & Caduff, C. (2023). Introduction to qualitative research methods – Part I. *Perspectives in Clinical Research* 14(1)39-42. DOI: 10.4103/picr.picr_253_22
- Blanchard, K., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (1992). *O líder um minuto*. Editorial Presença.
- Blanchard, K. (2019). *Liderança de alto nível: Como criar e liderar organizações de alto desempenho*. Bookman.

- Bogdan, R., & Biklen S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Allyn and Bacon.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Dados Qualitativos*. In *Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos* (pp. 147-202). Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. In A. Medina, (Coord.), *El liderazgo en educación*. UNED.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. Jossey-Bass/Wiley.
- Bowden, J. (2009). The Process of Customer Engagement: A Conceptual Framework. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 17, 63-74. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679170105>
- Briggs, A. R. J., Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *From immersion to establishment. The challenges facing new school heads and the role of 'New Visions' in resolving them*. Cambridge Journal of Education, 36(2), 257-276.
- Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. Paul Chapman Publishing.

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.). Sage.
- Calliyeris, V. & Casas, A. (2012). A utilização do método de coleta de dados via internet na percepção dos executivos dos institutos de pesquisa de mercado atuantes no Brasil. *Interações*, 13(1), 11-22. <https://www.scielo.br/j/inter/a/VJ7LSdzzJMp8Q5nxtqbTWJD/?format=pdf&lang=pt>.
- Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Caulley, D. (1981). *Document Analysis in Program Evaluation* (N° 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Northwest Regional Educational Laboratory.
- Chiavenato, I. (1999b). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Elsevier.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*, (7.^a ed.). Elsevier.
- Chopra, D. (2002). *A alma da liderança*. HSM Management.
- Costa, J. (2000). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. Costa, A. Mendes, & Ventura, A. *Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: Liderança e estratégia nas organizações escolares*, (pp. 15-33). Universidade de Aveiro.

- Costa, F. M., & Costa, J. A. (2007). O quotidiano de um director escolar: Entre a gestão e a liderança. In *O governo da Escola: Os novos referenciais, as práticas e a formação - Livro de Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Fórum Português de Administração Educacional.
- Costa, F. M., & Costa, J. A. (2007). Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo quotidiano de um director escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (6), 111-126.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2007.3293>
- Costa, J. (2008). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, 1. *Actas...* Universidade de Aveiro.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderança Positiva*. Edições Sílabo.
- Cunha, M. P., Rego, A. & Simpson, A. V. (2015). When leaders are seen as servants: Exploring the impact of servant leadership on team performance. *Journal of Management Studies*, 52(8), 1084-1106.
<https://doi.org/10.1111/joms.12108>
- Cunha, M., Rego, A., & Cunha, R. (2007). *Organizações Positivas*. Dom Quixote.
- Cunha, M. P. (2009). *Organizações positivas*. Millennium.
- Day, C. (2011). *Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching*. In C. Day, J. K. Lee, JK. (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, (pp. 45-64). Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14/2007 – I Série. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Denzin, K. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (4th ed.). Sage.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro. Diário da República n.º 180/2010, Série II.

<https://dre.tretas.org/dre/279076/despacho-14420-2010-de-15-de-setembro>

Drucker, P. (1993). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. Harper Collins Publishers.

Escola, J. (2005). *Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento*. In *Livro de Actas 4º SOPCOM*, (pp343-358).

<https://doi.org/10.34624/sopcom.v0i0.15797>

Estêvão, C. (2000). *Liderança e Democracia: o Público e o Privado*. In *Actas do 1.º Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 35-43). Universidade de Aveiro.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 119-161). Macmillan.

- Erickson, B. (1996). Culture, class and connections. *The American Journal of Sociology*, 102(1), 217-250. <http://dx.doi.org/10.1086/230912>
- Figueiredo, S., Costa, J. A., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Universidade Católica Editora*. <http://hdl.handle.net/11144/3495>
- Formosinho, J. (1996). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2003). *Administração e gestão das escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Instituto de Estudos da Criança.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freitag, R. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? *Revista de Estudos da Linguagem*, 26(2), 667-686. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.26.2.667-686>
- Fry, L. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693–727. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001>
- Fry, L., & Slocum Jr., J. W. (2008). Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86–96.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Asa.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). *A Psicologia da Supervisão*. In *A Supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*, (4ª ed.). Celta Editora.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. & Konopaske, R. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. Mc Graw Hill.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (5th ed.). Atlas.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Objetiva.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (march-april 2000). Leadership that gets Results. *Harvard Business Review*, 1–75. <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results>.
- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2014). *Liderança: A inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. Objetiva.
- Goleman, D. (2020). *Como ser um líder: A importância da inteligência emocional*. Temas e debates/Círculo de Leitores.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático* (Relatório Provas de Agregação), Universidade do Minho.
<https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>

- Gonçalves, A. (2023). As lideranças na educação inclusiva: Desafios ou oportunidades? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882>
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Vigo.
- Gonçalves, D., & Pereira, F. (2016). A supervisão pedagógica na liderança de estruturas intermédias. In C. Mesquita, M.V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016* (pp. 491-498). Instituto Politécnico.
<http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Gonçalves, D. & Almeida, B. (2016). Perfil do supervisor do 1.º ciclo do ensino básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular. In C. Mesquita, M.V. Pires, M. & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016* (592-599). Instituto Politécnico.
<http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Gonçalves, J. L. (2019). Liderança Servidora: uma inspiração em contracorrente cultural. In *Construir Pontes Ubuntu - Para uma Liderança Servidora* (pp. 105-112). IPAV.
- Gonçalves, J. L., Fernandes, J. L., & Rogowski, A. (2020). Autoconhecimento. In *Pilares do método Ubuntu*. IPAV.
- Graham, J. W. (1991). Servant-leadership in organizations: Inspirational and moral. *The Leadership Quarterly*, 2(2), 105–119.
[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(91\)90025-W](https://doi.org/10.1016/1048-9843(91)90025-W)
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. The Greenleaf Center for Servant Leadership.

- Greenleaf, R. K. (1977/2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Greenleaf, R. (2006). *Liderança Servidora*. Centro Brasileiro de Estudos em Liderança. Universidade de Santo Antônio.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Hailey, J. (2008). *Ubuntu: A Literature Review*.
<https://repository.uniservitate.org/resources-repository/ubuntu-a-literature-review/>
- Hall, R. (1984). *Organizações: Estrutura e Processos*. PrenticeHall
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. McGraw-Hill.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Prentice Hall.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational Behavior – utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Hodder, I. (1994). *The Interpretation of Documents and Material Culture*. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Hogan, R. & Kaiser, R. (2005). What We Know About Leadership. *Review of General Psychology*, 9(2). <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.169>
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (1991). *Qualitative Data Analysis: A Collection of New Methods*. De Boeck.

- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career. In *International handbook of teachers and teaching*, (Vol. 1). Springer.
- Hunter, J. (2004). *Um jeito especial de liderar*. Artmed.
- Hunter, J. (2004). *O monge e o executivo – uma história sobre a essência da liderança*. Sextante.
- Hunter, J. (2018). *Como tornar-se um melhor líder: Os princípios de liderança de o monge e o executivo*. Editora Marcador.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Instituto Padre António Vieira (IPAV). (2022-24) Academia de Líderes Ubuntu. <https://www.academialideresubuntu.org>
- Jesuíno, J. (1987). *Processos de Liderança*. Livros Horizonte.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Livros Horizonte.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *Psicologia Social das Organizações* (2.^a ed.). Editora Atlas.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *Management*, 5(2), 48–61.
- Kozleski, E. B. (2017). The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-Based Practice in Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32.
<https://doi.org/10.1177/1540796916683710>

- Laub, J. A. (1999). Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument. *Dissertation Abstracts International*, 60, 308.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10, 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lima, L. (1994). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos*. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Fórum I*. Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. (1998). *A escola como Organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Luck, H. (Org.). (2000).Org.). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, v. 17, n.72, pp. 1-195., fev./jun.
- Luck, H. (2002). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Lück, H., Freitas, K. S., Keith, S., & Girling, R. (2012). *Escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Editora Vozes.
- Maier, M. (2002). Ten years after a major malfunction... Reflections on “the challenger syndrome”. *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 282-292. <https://doi.org/10.1177/1056492602113013>
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Artmed.
- Marques, R. (2019). Líderes Ubuntu a três tempos - cuidar, ligar e servir. In *Construir Pontes Ubuntu - Para uma Liderança Servidora* (pp. 69 - 104). IPAV.
- Mattar, F. (1996). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. Atlas.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mckinney de Royston, M., Lee, C., Na'ilah, Nasir, S., & Pea, R. (2020). *Rethinking Schools, Rethinking Learning*. Kappan, 8–13.
- McNeil, A. & Clemmer, J. (1992). *Como liderar (factor crítico de sucesso na gestão da empresa)*. Edições Setenta.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *PASEO*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *Projeto de Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/projeto-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos-do-conselho-da-europa>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2021). *Programa para competências sociais e emocionais*. <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/162-programa-para-competencias-sociais-e-emocionais>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2021). *Programa Escolas Ubuntu*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/programa_escolas_ubuntu.pdf

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2023). *Programa Escolas Ubuntu*. <http://dge.mec.pt/noticias/programa-escolas-ubuntu>
- Montenegro, E., & Gaspar, J. P. (2020). Serviço. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.). *Pilares do Método Ubuntu*, (pp. 127 - 157). IPAV.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Musdalifah, M. (2020). Supervisi Manajerial Profesi Keguruan Dalam Jabatan. *Jurnal Idaarah*. 4(1). <https://doi.org/10.24252/idaarah.v4i1.14062>
- Neto, D. (2002). *Difficil é sentá-los: A educação de Marçal Grilo*. Oficina do Livro.
- Neves, J. (2001). *O processo de liderança. Manual da psicossociologia das organizações*. McGraw-Hill.
- Neves, M. (2018). *A liderança em contexto educativo em Portugal: Estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores*. (Tese de doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119080/2/315986.pdf>
- Neves, T. (2019). *Academia de Líderes Ubuntu*. In Construir Pontes Ubuntu - Para uma liderança servidora (pp. 183 - 194). IPAV
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Ventura (Org.). *As organizações escolares em análise*. Universidade de Lisboa.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8ª ed.). SAGE.

- Nussbaum, B. (2003). African Culture and Ubuntu. *Perspectives*, 17(1).
https://www.researchgate.net/publication/281594403_African_culture_and_ubuntu_Reflections_of_a_South_African_in_America
- Oliveira, L. (1992). *O Clima e Diálogo na Supervisão de Professores*. Cidine.
- Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão, (Org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Oliveira, D. (2001). *Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. Atlas.
- Oliveira, A. (2020). Autoconfiança. In *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 61 - 86). IPAV.
- Pacheco, J. (1995). *Curriculum: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora.
- Page, D. & Wong, P. (2000) *A Conceptual Framework for Measuring Servant Leadership*. In *The 'Human Factor in Shaping the Course of History and Development*. University Press of America.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Patterson, K. A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. In *Servant Leadership Research Roundtable Proceedings*. Regent University. http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2003/patterson_servant_leadership.pdf
- Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2007). *Supervision for Today's Schools*. John Wiley & Sons.

- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Profedições.
- Pless, N. M. (2007). Understanding Responsible Leadership: Role Identity and Motivational Drivers. *Journal of Business Ethics*, 74, 437–456.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992/1998/2003/2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, P. (2018, 10 de setembro). Afinal, os líderes devem ser transformacionais, transformadores ou transformistas? *RHMagazine, Crônicas & Opinião*. <https://rhmagazine.pt/afinal-os-lideres-devem-ser-transformacionais-transformadores-ou-transformistas/>
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações - teoria e prática*. Universidade de Aveiro.
- Rego, A., Souto, S., & Cunha, M (2007). Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. *RAE Eletrônica*, 6(2). <https://doi.org/10.1590/S1676-56482007000200003>
- Rego, A., & Cunha, M. (2011). *Perigo! Icebergues Organizacionais Perigo! Icebergues Organizacionais*. Nova School of Business & Economics.
- Rego, A. & Cunha, M. (2011). *A Liderança - a virtude está no meio*. Actual.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Edições Sílabo.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo Caso*. Cosmos.
- Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- Ribeiro, J. (2007). A Construção do Papel do Presidente da Escola na Regulação Local das Políticas Públicas de Educação. *Sísifo* 4, 59-66.

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/76>

Ribas, C., & Fonseca, R. (2008). *Manual De Metodologia OPET*.
[https://www.opet.com.br/storage/app/media/MANUAL_DE MET Jun 2011.pdf](https://www.opet.com.br/storage/app/media/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf)

Rocha, J. (2018). Supervisão pedagógica: discussão de modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB. In A. Balça, C. Pomar, C. Costa, I. Bezelga, L. Moreira, & O. Magalhães (Coord.), *A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da Universidade de Évora*, (pp. 180-217). Universidade de Évora.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint Georges, P. (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, (pp. 84-116). Edições Gradiva.

Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretações e Apropriação da Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*, (2ª ed.). Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2009). *Supervisão, complexidade e mediação*. In A. M. Costa e Silva & M. A. Moreira (Org). *Formação e mediação socioeducativa* (pp.47-54). Areal Editores.

Seiça, A. (1999). *Ética e Deontologia da Profissão Docente*. Edições A.P.S.

- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Senge, P. (2008). *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende*. Editora BestSeller.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*, (1ª ed.). Asa.
- Sergiovanni, T. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança*. Asa.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Asa.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Site Escolas Ubuntu. <https://www.escolasubuntu.pt/>
- Spears, L. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and pedagogical approach*. Methuen.
- Terentin, G. (2024, 3 de março). *A liderança servidora gera resultados?* [Newsletter Gino News, Post LinkedIn].

<https://www.linkedin.com/pulse/lideran%C3%A7a-servidora-gera-resultados-gino-terentim-eyupf/>

Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

<https://doi.org/10.1080/00220270500038545>

Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Image.

Tutu, D. (2013). Who we are: Human uniqueness and the African spirit of Ubuntu', Templeton Prize 2013.

<https://www.youtube.com/watch?v=OwZtfqZ271w&feature=youtu.be>

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.

Van Dierendonck, D., Stam, P., Boersma, N. De Windt, J., & Alkema. (2014). Same difference? Exploring the differential mechanisms linking servant leadership and transformational leadership to follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 544-562.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.014>

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada Cruzamento de Saberes e de Competências*. Edições Colibri.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. ASA.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Asa.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2016). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85366/1/No%20caleidosc%c3%b3pio%20da%20supervis%c3%a3o%201%20ed.%202016.pdf>

Volmink, J. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In *Construir Pontes Ubuntu - Para uma Liderança Servidora* (pp. 47-68). IPAV.

<https://www.academialideresubuntu.org/pt/publicacoes/livro>

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Edições Asa.

Wong, P., & Page, D. (2003). Servant leadership: An opponent process model. *Servant Leadership Roundtable*. <http://www.drpaulwong.com/wp-content/uploads/2013/09/Wong-Servant-Leadership-An-Opponent-Process-Model.pdf>

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*, (8th ed.). Pearson.

ANEXOS

ANEXO A

Inquérito por questionário

<https://forms.gle/UVLcUu82oQpN4JFQ8>



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Questionário - Ubuntu

B *I* U  

Este inquérito por questionário, de preenchimento facultativo, tem como objetivo a sua perceção enquanto participante da Academia de Líderes Ubuntu, sobre os efeitos que este projeto trouxe à sua escola e qual a sua avaliação sobre o mesmo. Este questionário integra o Trabalho de Projeto de Mestrado em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Consentimento

Ao abrigo da Lei nº. 58/09, de 08 de agosto, as informações fornecidas são de carácter voluntário e anónimo.

Antecipadamente grata pela colaboração!

Concorda em participar neste questionário sobre a sua implicação na Academia de Líderes Ubuntu?



Escolha múltipla

Sim



Não



Adicionar opção ou [adicionar "Outra"](#)

Que cargo desempenha atualmente? *

Texto de resposta curta

Há quanto tempo desempenha o referido cargo? *

Texto de resposta curta

⋮

Há quanto tempo está envolvido na Academia de Líderes Ubuntu? *

Texto de resposta curta

Como foi introduzida na sua escola a abordagem educativa Ubuntu? *

- Por iniciativa própria
- Por recomendação de colegas
- Através de uma parceria
- Outra

⋮

Se respondeu OUTRA, indique qual?

Texto de resposta curta

Que critérios estiveram subjacentes à seleção dos participantes?

Texto de resposta longa

⋮

Que ganhos destaca resultantes da implementação da abordagem educativa Ubuntu? *

- Desenvolvimento de competências socioemocionais
- Valorização de dinâmicas educativas não-formais
- Ambiente institucional
- Reforço do trabalho colaborativo
- Envolvimento dos alunos das dinâmicas escolares
- Outra

Se respondeu OUTRA, indique qual?

Texto de resposta curta

⋮

Que constrangimentos enfrentou na implementação da abordagem educativa Ubuntu? *

- Falta de recursos
- Falta de tempo
- Seleção dos participantes
- Resistência de professores
- Dificuldade de adaptação ao currículo
- Outro

Os recursos fornecidos para a implementação da semana Ubuntu foram adequados? *

	1	2	3	4	5	
Totalmente inadequados	<input type="radio"/>	Completamente adequados				

Que tipo de recursos ou suportes adicionais seriam úteis? *

- Formação adicional para professores
- Mais materiais didáticos
- Suporte técnico
- Outros

Se respondeu OUTROS, indique qual/quais:

Texto de resposta longa

Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre o projeto Ubuntu?

Texto de resposta longa

ANEXO B

Tabela análise de conteúdo da questão “Que critérios estiveram subjacentes à seleção dos participantes?”

Categoria	Crêterios de Sele�o
Características Pessoais	Perfil e ano de escolaridade; Perfil de comportamento e de expectativas; Personalidade; Perfil, liderança, serviço, inspira�o e capacidade de resolver obstáculos; Perfil dos participantes
Disponibilidade e Voluntariedade	Serem líderes e estarem disponíveis para uma abordagem não formal; Adesão voluntária; Disponibilidade e perfil pessoal da pessoa; Perfil e disponibilidade; A abertura e disponibilidade habitual das colegas
Liderança e Motiva�o	Liderança e serviço; Motiva�o para as aprendizagens socioemocionais inerentes ao Projeto; Potencialidades e/ou necessidades de desenvolvimento de competências socioemocionais; Pessoas com possibilidades de transmitir aos outros as aprendizagens
Necessidades Emocionais e Comportamentais	Heterogeneidade dos grupos (competências emocionais e relacionais/aprendizagens realizadas/estrutura parental/familiar); Por miúdos que apresentam fragilidades pessoais e familiares e a pedido dos próprios; Normalmente damos prioridade a turmas com problemas de comportamento e de rela�es interpessoais; Desenvolvimento de competências socioemocionais; Interven�o com

	turmas identificadas com dificuldades de relacionamento interpessoal
Critérios Administrativos/Organizacionais	<p>Perfil definido pelo diretor; Não sei.</p> <p>Entreguei a gestão da Academia a um professor do Agrupamento que se mostrou entusiasta e interessado; Os conselhos de DT de 10º ano selecionavam, na primeira reunião intercalar, dois elementos da turma;</p> <p>Critérios fornecidos pelo IPAV; A adequação dos docentes ao perfil da formação; Os participantes são introduzidos na filosofia Ubuntu através da sinalização do grupo/turma; Ser diretor das turmas sinalizadas + voluntários; Recomendação seletiva de Diretores de Turma e EMAI</p>

ANEXO C

Tabela análise de conteúdo da questão “Explicita a sua resposta com exemplo(s).”

Categoria	Exemplos de Mudanças
Relações Interpessoais	<p>Os participantes criaram ligações com pessoas que habitualmente não contactavam e isso melhorou o clima de escola e o ambiente diário; Melhoria significativa na relação entre os alunos; Melhoria das relações interpessoais. Tem permitido construir pontes cuidando das suas "margens";</p> <p>Desenvolvimento da empatia entre alunos e restante comunidade; Embora seja difícil de perceber e quantificar a diferença com o que se passava anteriormente parece-me um ambiente mais amistoso, descontraído e propício à colaboração;</p> <p>Melhores relações e colaboração entre a comunidade educativa (alunos-professores e PND); aproximação da família dentro da escola e melhores relações entre escola e entidades locais; A empatia, elemento fundamental nas relações interpessoais</p>
Comportamento e Clima Escolar	<p>Mudanças comportamentais e significativas de alunos que participaram no projeto; Estreitamento do relacionamento entre os elementos da comunidade escolar; Melhoria no comportamento dos alunos, dos Assistentes operacionais e no clima de escola;</p> <p>Diminuição global da conflitualidade e indisciplina. Pontualmente, aumento da conflitualidade em virtude da sobre-exposição de alunos a colegas que não souberam ser; Melhor relacionamento entre alunos de turmas mais problemáticas; Mais gosto pela escola;</p> <p>As mudanças foram significativas no ambiente de sala de aula quando implementado em turma e significativas na interação dos alunos selecionados com os agentes educativos envolvidos na semana;</p> <p>Notou-se uma mudança na postura dos participantes</p>

	no dia a dia da escola; Registrou-se uma pequena mudança de atitude num pequeno grupo
Participação e Envolvimento	Incremento da participação de alunos UBUNTU na vida da Escola; Realização de dinâmicas com maior envolvimento da comunidade. Alunos mais envolvidos no seu percurso de vida; Participação dos alunos nas dinâmicas da turma; associação de estudantes muito mais participativa e interventiva com foco na promoção dos relacionamentos positivos em contexto escolar; Os resultados da monitorização das atividades indicam um maior envolvimento dos alunos nas atividades da escola; Alguns alunos efetivamente melhoraram a sua postura face à aprendizagem; Criação de dinâmicas específicas nas turmas implicadas e na sua interação com os restantes
Desenvolvimento de Competências	Desenvolvimento de competências socioemocionais; Alunos mais tranquilos; Desenvolveu competências sociais; Envolvimento dos alunos e promoção das competências sociais e emocionais, mudando os seus comportamentos para melhor; Motivação de docentes para a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos mais variados setores da escola
Desafios e Perceções	O ambiente escolar continua a requerer intensificação de ações Ubuntu; Por um lado, como a resistência dos professores continua a ser bastante, o projeto continua a ser visto com desconfiança. Por outro, atendendo a que as mudanças são mais notórias em largo número, a escola tende a desvalorizar o efeito destas mudanças; Para os alunos participantes as mudanças são muito claras e positivas; para a restante comunidade são mudanças mais complexas

	<p>de verificar, mas notoriamente positivas quando percebemos o envolvimento dos alunos em atividades dinamizadas pelos clubes Ubuntu; O projeto terminou ao fim de 2 anos, devido ao facto de eu ter deixado de desempenhar o cargo de subdiretora e ter mudado de escola, embora no mesmo agrupamento (passei a lecionar o 3º CEB e não secundário); O impacto no ambiente escolar, como um todo, ainda não foi concretizado, dada a dimensão do agrupamento (3900 alunos) e o trabalho imersivo que a metodologia exige</p>
--	--

ANEXO D

Tabela análise de conteúdo da questão “Justifique a resposta.”
(Justificação da Avaliação da Abordagem Educativa Ubuntu)

Categoria	Justificação da Avaliação da Abordagem Educativa Ubuntu
Desenvolvimento de Competências	O projeto é muito completo e os alunos evoluíram significativamente em termos de competências socioemocionais; Fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos; Aposta no desenvolvimento de competências essenciais que trabalham o Autoconhecimento, Autoconfiança e Resiliência, a Empatia e Serviço; Desenvolvimento de competências socioemocionais.
Impacto na Comunidade	Qualquer ser humano, em algum momento da abordagem, se reconhece e reconhece o outro como parte integrante de uma comunidade; O Ubuntu veio educar a forma como olhamos para nós e para os outros. Tem permitido a construção de pontes na comunidade educativa; Verifica-se uma dupla preocupação, primeiro com a qualidade da nossa própria vida, o nosso bem-estar, mas também com o bem-estar do outro; Os intervenientes na metodologia Ubuntu, nomeadamente na Semana Ubuntu e Clubes Ubuntu são confrontados com o outro na perspetiva do eu e vice versa, há um processo dialógico constante; Disponibilidade e envolvimento; A abordagem tem o foco nas Pessoas; Impacto no trabalho colaborativo, formação de equipas
Estrutura e Organização	As metodologias de trabalho utilizadas são adequadamente pensadas e o apoio significativo; Muito bem organizada e bem estruturada; O modelo está bem estruturado, sendo de fácil aplicação e transposição para contextos educativos de sala de aula/escola; A abordagem não formal é bem

	<p>estruturada e cientificamente validada; A dinâmica de implementação do projeto é benéfica para todos quantos participam.</p>
<p>Valorização da Abordagem Não Formal</p>	<p>Melhoria do clima e da cultura de Agrupamento; Ferramentas para a construção de pontes, de todos serem especiais e visíveis, de ninguém estar sozinho; As dinâmicas são muito adequadas, compreendidas e elogiadas pelos alunos; As dinâmicas são pertinentes e extremamente adequadas ao que se pretende; É inovadora e estabelece proximidade com os alunos; As aprendizagens não formais são cada vez mais importantes na formação dos jovens. Não obstante, teremos de conseguir articulá-las melhor com o currículo formal; Faz-nos ser mais responsáveis pelas nossas escolhas e valorizar o nosso papel e do outro na mudança necessária ao nosso desenvolvimento, através do cuidado do outro perceber a nossa importância; é uma mais-valia; A abordagem é uma mais-valia para um ambiente escolar significativo e saudável na promoção e desenvolvimento de uma mentalidade do coletivo; A metodologia não formal é agregadora e promotora de um conhecimento mais significativo e eficaz</p>

ANEXO E

Tabela análise de conteúdo da questão “Justifique a resposta.”
(Justificação do Contributo da Abordagem Educativa Ubuntu)

Categoria	Justificação do Contributo da Abordagem Educativa Ubuntu
Desenvolvimento de Competências	<p>O projeto é muito completo e os alunos evoluíram significativamente em termos de competências socioemocionais; Desenvolve as capacidades emotivas dos jovens; Desenvolvimento de competências socioemocionais; O autoconhecimento e a autoconfiança que os alunos adquirem é fundamental na melhoria das relações interpessoais. Altera-se a forma como veem a escola, participando de forma mais proativa; A promoção do autoconhecimento e da empatia são fundamentais para a existência de relações interpessoais mais eficazes; A promoção do autoconhecimento e da empatia são fundamentais para a existência de relações interpessoais mais eficazes e que geram bem-estar. O aumento da autoconfiança leva à construção de sonhos e ao cumprimento de objetivos tornando os alunos em pessoas mais bem sucedidas</p>
Impacto na Comunidade e Cultura Escolar	<p>Promove bem-estar, autoconhecimento, sentido de pertença, etc.; Os intervenientes na metodologia Ubuntu, nomeadamente na Semana Ubuntu e Clubes Ubuntu têm evoluído nas competências emocionais e relacionais assumindo a ética do cuidado com um princípio atitudinal; O Ubuntu com seu processo de educação não formal tem permitido o envolvimento de alunos, pais, funcionários e professores na construção de uma escola mais humana em que eu sou porque tu és; A abordagem Ubuntu tem impactos significativos no desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; Perspetiva baseada no</p>

	<p>conhecimento das pessoas, priorizando a importância da relação com o outro; A ética no nosso dia a dia é essencial bem como o cuidado de mim e do outro, do espaço escola para nos sentirmos bem. Só desta forma, através das relações dentro e fora da escola, de forma articulada podemos trabalhar de forma intercultural e inclusiva; Impacto nos comportamentos dos alunos e nas relações interpessoais</p>
<p>Eficácia Metodológica</p>	<p>Permite trabalhar competências que são transversais ao currículo; A articulação entre as dinâmicas de jogo e as propostas de reflexão é muito boa; Traz ferramentas importantes para os dias de hoje; É transformador; A abordagem Ubuntu permite uma forma diferente de dotar os alunos de melhores competências; Muito bom; Fundamental para o cumprimento do PASEO; Está muito adequada ao PASEO; As metodologias de trabalho são adequadamente pensadas e o apoio significativo; Melhoria significativa; A implementação de projetos; O contributo do Ubuntu é valioso para expandir a aprendizagem e experiência dos alunos</p>
<p>Desafios</p>	<p>O facto de alunos se poderem sobre-expor a colegas que não são merecedores preocupa-me; A limitação centra-se nos recursos afetos/de continuidade; Nem sempre é fácil concretizar o que se pretende junto dos alunos e ter a garantia de que estas técnicas não formais poderão dar frutos no futuro. Dificuldade em "medir" o impacto; A abordagem ainda chega a poucos alunos; A abordagem Ubuntu permite, de facto, uma forma diferente de dotar os alunos de melhores competências, mas ainda chega a poucos</p>

	alunos; Os efeitos das dinâmicas estão dentro do esperado apesar de, a longo prazo, isso não aconteça
--	---

ANEXO F

Tabela análise de conteúdo da questão “Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre o projeto Ubuntu?”

Categoria	Comentários e Sugestões
Avaliações Gerais	Essencial; Será essencial para todas as pessoas; Está a ser uma abordagem muito positiva; Projeto excepcional se levado "a sério" com ensinamentos para a vida.
Visão e Sentimento	Uma Escola Ubuntu é casa, é família.
Sugestões de Aperfeiçoamento	Deveria ser ajustada a semana a professores; Programa de formação regular para docentes e acompanhamento regular.
Aspetos Logísticos	Gostaríamos de ter financiamento que atualmente não temos e que houvesse um crédito horário acrescido para melhorar a resposta a este projeto; O Ministério da Educação deveria manter o apoio financeiro.