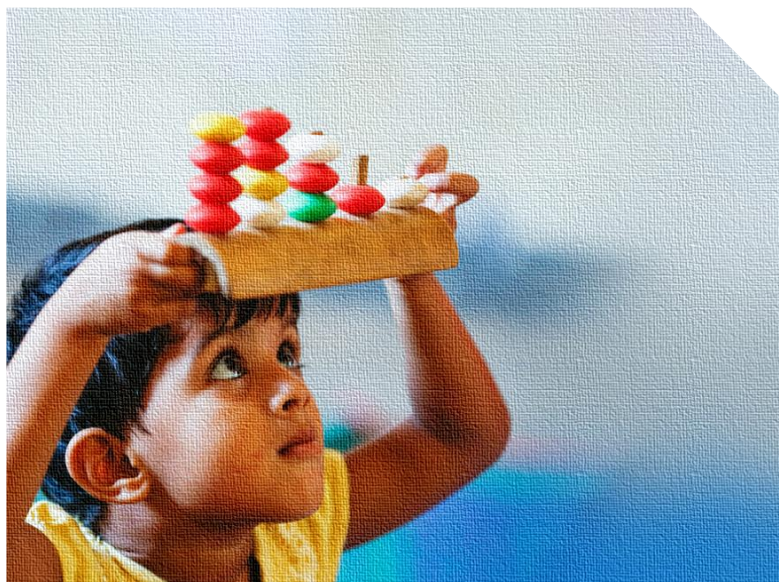




**cies** \_ iscte  
Centro de Investigação  
e Estudos de Sociologia

**iscte** INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA



## **AVALIAÇÃO EXTERNA DO PROGRAMA ESCOLAS2030** **2.º RELATÓRIO ANUAL**

Susana da Cruz Martins  
Ana Rita Coelho  
Patrícia Ávila

**Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)**  
**Iscte - Instituto Universitário de Lisboa**

**Julho de 2023**

|  |   |
|--|---|
| Título                                 | Avaliação Externa do Programa Escolas2030: 2.º Relatório Anual  |
| Autoria da equipa de avaliação externa | <p>Susana da Cruz Martins (coord.)<br/>Ana Rita Coelho</p> <p>Em colaboração com:<br/>Patrícia Ávila<br/>Diana Carvalho</p> <p>Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES),<br/>Iscte - Instituto Universitário de Lisboa</p> |
| Data                                   | Julho de 2023   |

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| 1. Introdução .....  | 5   |
| 1.1 Orientações de trabalho da avaliação externa .....   | 5   |
| 1.2 Apresentação do relatório (estrutura e conteúdos) .....  | 6   |
| 2. Reorientação da teoria da mudança para a avaliação externa.....   | 8   |
| 3. Operacionalização e programação da avaliação externa .....  | 12  |
| 4. Enquadramento social e educativo dos agrupamentos de escolas .....  | 20  |
| 4.1 Enquadramento social do conjunto dos AE .....  | 21  |
| 4.2 Enquadramento educativo dos AE.....  | 23  |
| 5. Avaliação externa do programa Escolas2030: Desenvolvimento das componentes centrais da teoria da mudança .....  | 46  |
| 5.1 Pressupostos .....   | 46  |
| 5.2 <i>Inputs</i> .....  | 74  |
| 5.3 Contexto .....   | 81  |
| 5.4. Atividades.....   | 94  |
| 5.5. <i>Outputs</i> .....  | 107 |
| 6. Balanço e contributos .....   | 128 |
| 6.1 A escola e os ambientes educativos de qualidade.....   | 129 |
| 6.2 As relações educativas e as aprendizagens.....   | 130 |
| 6.3 Operacionalização do Programa Escolas2030 e o seu reconhecimento nas escolas .....   | 131 |
| Referências bibliográficas .....   | 133 |
| Anexo I – Guião de entrevista aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e/ou representantes da Direção ou da equipa do programa dos AE participantes no Escolas2030..... | 134 |
| Anexo II – Guião do grupo focal com professores envolvidos no programa Escolas2030 .....   | 136 |
| Anexo III – Guião do grupo focal com alunos abrangidos pelo programa Escolas2030 – coorte dos 10 anos .....  | 138 |
| Anexo IV – Guião do grupo focal com alunos abrangidos pelo programa Escolas2030 – coorte dos 15 anos .....   | 139 |

## Índice de Quadros e Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 2.1 – O programa Escolas2030 e a avaliação externa em Portugal: a abordagem nacional da Teoria da Mudança a partir das orientações globais .....  | 9  |
| Figura 3.1 – Linha do tempo das operações metodológicas da avaliação externa em Portugal .....   | 12 |
| Quadro 3.1 – Participantes nas entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de Escolas e/ou representantes da direção ou da equipa do projeto.....   | 13 |
| Quadro 3.2 – Participantes nos grupos focais com educadores/professores .....  | 14 |
| Quadro 3.3 – Participantes nos grupos focais com alunos .....  | 15 |
| Figura 3.2 – O programa Escolas2030 e a avaliação externa em Portugal, segundo a Teoria da Mudança: principais domínios e tópicos de análise e operações metodológicas.....  | 16 |
| Quadro 4.1 – Agrupamentos de Escolas participantes no programa Escolas2030, em junho de 2023, por concelho.....  | 20 |
| Quadro 4.2 – Freguesias em que se situam os AE participantes no programa Escolas2030.....  | 22 |
| Quadro 4.3 – População dos 25 aos 64 anos residente nas freguesias em que se situam os AE participantes no programa Escolas2030, por níveis de ensino, em 2021 .....   | 23 |
| Quadro 4.4 – Número de alunos dos AE participantes no programa Escolas2030, em 2020/21.....  | 23 |
| Quadro 4.5 – Projetos/selos, em 2020/21, dos AE participantes no programa Escolas2030 .....  | 25 |
| Quadro 4.6 – Número de alunos do AE das Laranjeiras, por nível de ensino, em 2020/21 .....   | 27 |
| Figura 4.1 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE das Laranjeiras, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 27 |
| Figura 4.2 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE das Laranjeiras, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 28 |
| Figura 4.3 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE das Laranjeiras, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 ..... | 28 |
| Quadro 4.7 – Número de alunos do AE do Algueirão por nível de ensino, 2020/21.....   | 29 |
| Figura 4.4 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE do Algueirão em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21.....  | 30 |
| Figura 4.5 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE do Algueirão, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....  | 30 |
| Figura 4.6 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE do Algueirão, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....    | 31 |
| Quadro 4.8 – Número de alunos do AE Leal da Câmara por nível de ensino, 2020/21.....   | 31 |
| Figura 4.7 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Leal da Câmara, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21 .....  | 32 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 4.8 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Leal da Câmara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 32 |
| Figura 4.9 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Leal da Câmara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....       | 33 |
| Quadro 4.9 – Número de alunos do AE Agualva Mira-Sintra por nível de ensino, 2020/21 .....  | 34 |
| Figura 4.10 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 34 |
| Figura 4.11 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 35 |
| Figura 4.12 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 ..... | 35 |
| Quadro 4.10 – Número de alunos do AE Ferreira de Castro por nível de ensino, 2020/21 .....  | 36 |
| Figura 4.13 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Ferreira de Castro, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21.....  | 36 |
| Figura 4.14 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Ferreira de Castro, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21.....  | 37 |
| Figura 4.15 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Ferreira de Castro, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21.....                  | 37 |
| Quadro 4.11 – Número de alunos do AE Visconde de Juromenha por nível de ensino, 2020/21.....  | 38 |
| Figura 4.16 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Visconde de Juromenha, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21 .....  | 39 |
| Figura 4.17 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Visconde de Juromenha, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21 .....  | 39 |
| Figura 4.18 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Visconde de Juromenha, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21 .....              | 40 |
| Quadro 4.12 – Número de alunos do AE Alexandre Herculano por nível de ensino, 2020/21 .....   | 40 |
| Figura 4.19 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Alexandre Herculano, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 41 |
| Figura 4.20 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Alexandre Herculano, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 .....   | 41 |
| Figura 4.21 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Alexandre Herculano, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21 ..... | 42 |
| Quadro 4.13 – Número de alunos do AE de Santa Bárbara por nível de ensino, 2020/21.....   | 43 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 4.22 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE de Santa Bárbara, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21.....  | 43  |
| Figura 4.23 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE de Santa Bárbara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21.....  | 44  |
| Figura 4.24 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE de Santa Bárbara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21.....                      | 44  |
| Figura 5.1.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – PARTE 1.....  | 56  |
| Figura 5.1.2 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – PARTE 2.....  | 73  |
| Figura 5.2.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: <i>Inputs</i> .....  | 80  |
| Figura 5.3.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Contexto .....   | 93  |
| Figura 5.4.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Atividades .....   | 106 |
| Quadro 5.5.1 – Agrupamentos de Escolas e escolas envolvidas no programa Escolas2030 em 2022 e 2023 por concelho.....  | 107 |
| Quadro 5.5.2 – Soluções desenvolvidas pelos AE (2022) .....   | 110 |
| Quadro 5.5.3 – Grupos focais realizados no ano letivo 2021/22.....  | 113 |
| Quadro 5.5.4 – Número de instrumentos desenvolvidos por tipo e coorte (2022) .....  | 114 |
| Quadro 5.5.5 – Número de AE e Educadores que participaram no grupo focal sobre pilotagem dos instrumentos e/ou que utilizaram os instrumentos (ano letivo 2021/22).....   | 115 |
| Quadro 5.5.6 – Número de respostas de alunos na pilotagem dos instrumentos, por tipo de instrumento e por AE .....  | 115 |
| Figura 5.5.1 – Relevância atribuída pelos Educadores às dimensões socioemocionais visadas.....  | 116 |
| Figura 5.5.2 – Interesse e utilidade atribuídos pelos Educadores às ferramentas e instrumentos..  | 117 |
| Figura 5.5.3 – Relevância atribuída pelos Educadores aos diferentes instrumentos para avaliar as competências socioemocionais.....  | 117 |
| Figura 5.5.4 – Satisfação dos Educadores com os grupos focais online liderados pela FPCEUP .....  | 118 |
| Quadro 5.5.7 – Participação dos AE em diferentes atividades do programa: número de sessões HLO e HCD em que participaram, nº de Educadores envolvidos e grupos focais de avaliação das aprendizagens por coorte (dezembro de 2022 a junho 2023) ..... | 119 |
| Quadro 5.5.8 – Número de instrumentos desenvolvidos por tipo e coorte (até junho 2023) .....  | 119 |
| Figura 5.5.5 – O programa Escolas2030 em Portugal: <i>Outputs</i> .....   | 126 |

## **1. Introdução**

O relatório agora apresentado é o segundo Relatório Anual, no âmbito das atividades da avaliação externa do programa Escolas2030. Assinala o segundo ano de atividades da equipa de Avaliação Externa e propõe-se contribuir, no quadro da sua missão, para acompanhar a condução do Programa, analisar e ponderar a sua implementação em contextos escolares concretos, no âmbito dos Agrupamentos Escolares (AE) participantes no Programa, e identificar os seus principais resultados e impactos.

### **1.1 Orientações de trabalho da avaliação externa**

Este relatório procura assim fazer um balanço sobre o último ano de implementação do programa Escolas2030. Pretende-se que a participação no programa por parte desta Equipa, permita gerar informação e evidências, favorecendo a monitorização e medição do impacto das soluções implementadas. Segundo a conceção do Programa, essa informação contribui para a tomada de decisão, a transformação da cultura organizacional das escolas e das práticas pedagógicas (Fundação Aga Khan Portugal, 2021a).

O propósito central é seguir as orientações primordiais do programa em matéria de avaliação externa e integrar os principais resultados de comparação e de aprendizagem recíproca entre os vários países em que o Programa foi implementado. Um dos seus principais objetivos é gerar evidências sobre como é que os principais atores escolares podem melhorar a sua ação educativa, e acompanhar a progressão da aprendizagem das crianças/jovens, tendo por base soluções no quadro da organização escolar (*school-based solutions*).

A avaliação externa do programa Escolas2030 em Portugal desenvolve-se em articulação com a AKF – KHULISA MANAGEMENT SERVICES, uma parceria firmada para informar a avaliação externa em cada país, e a Schools2030 Global Assessment Partnership (Oxford Measured & Schools2030, 2021), respondendo à ambição de este ser um Programa orientado para o contexto, mas operando à escala global, em parceria com os outros países participantes.

Neste momento estamos numa fase preparatória da conciliação de um percurso avaliativo nacional, que tem já um trajeto apoiado no desenvolvimento de uma teoria da mudança, com uma abordagem de medição de resultados e impactos, em termos globais. Portugal encontra-se inscrito naquilo que, internacionalmente, ficou definido como Model B - modelo “design-driven”, tendo em vista uma abordagem de tipo *Difference-in-differences* (DID), também conhecida como o método da “dupla diferença”, onde irão ser comparadas as mudanças nos resultados ao longo do tempo entre os grupos intervencionados e de comparação/controlo para

estimar o impacto do programa. A diferença entre o grupo intervencionado e o grupo de comparação é medida em três pontos: *baseline* (linha de base) (2023), *midlline* (linha intermédia) (2026) e *endline* (linha final) (2029). Nos próximos meses, estamos a definir a *Baseline* (ponto de partida) do Programa, que inclui recolher informação de forma comparável entre escolas e cujos resultados serão utilizados para a análise global do programa.

## **1.2 Apresentação do relatório (estrutura e conteúdos)**

Do ponto de vista do presente relatório, o mesmo foi organizado tendo em conta as atividades principais da avaliação externa no seu segundo ano de atividade. Assim, para além do presente ponto 1 (Introdução), apresentamos a sua estrutura e os seus elementos essenciais (organizados em capítulos), tendo em conta que se trata já de um processo cumulativo face ao anterior:

- a) O capítulo 2 é dedicado ao desenho e identificação das componentes de uma *Teoria da Mudança*, aplicados ao Escolas2030. Trata-se de um capítulo que no essencial recupera aquilo que foi avançado no anterior relatório semestral, mas com uma revisão atualizada do seu desenvolvimento.
- b) O capítulo 3, de carácter mais metodológico, procura colocar em evidência a operacionalização e programação da avaliação externa, tendo em conta operações e procedimentos metodológicos. Neste capítulo está integrada a perspetiva avaliativa e metodológico-analítica adotada e inclui um plano das operações a realizar até ao final de 2023.
- c) No capítulo 4, propõe-se um enquadramento de caracterização educativa, onde se analisam os contextos escolares dos AE participantes no Programa (dos novos e dos que entraram no primeiro momento de vigência do Programa em Portugal), relacionando-os com a realidade nacional e constituindo um primeiro momento de análise, que toma por referência os dois últimos anos disponíveis do Info ESCOLAS.
- d) No capítulo 5, são desenvolvidas as componentes da teoria da mudança, num procedimento cumulativo e com diversificação de informação a sustentar a narrativa, processo que se tem tornando muito ilustrado a partir da interlocução com os principais atores, enquadrados nos seus contextos escolares. Neste ponto, incorporou-se já as principais perspetivas resultantes dos grupos focais com alunos e professores, permitindo representações gráficas de apresentação de resultados também mais completas.
- e) Um último capítulo (6) diz respeito a alguns contributos que podemos já facultar para apoiar a própria condução do Escolas2030. Esses contributos decorrem de um balanço



do trabalho já realizado e dirigem-se à operacionalização do Programa, à sua relação com a organização escolar dos AE e ao seu desenvolvimento educativo.

## 2. Reorientação da teoria da mudança para a avaliação externa

### *A Teoria da Mudança e os processos de avaliação*

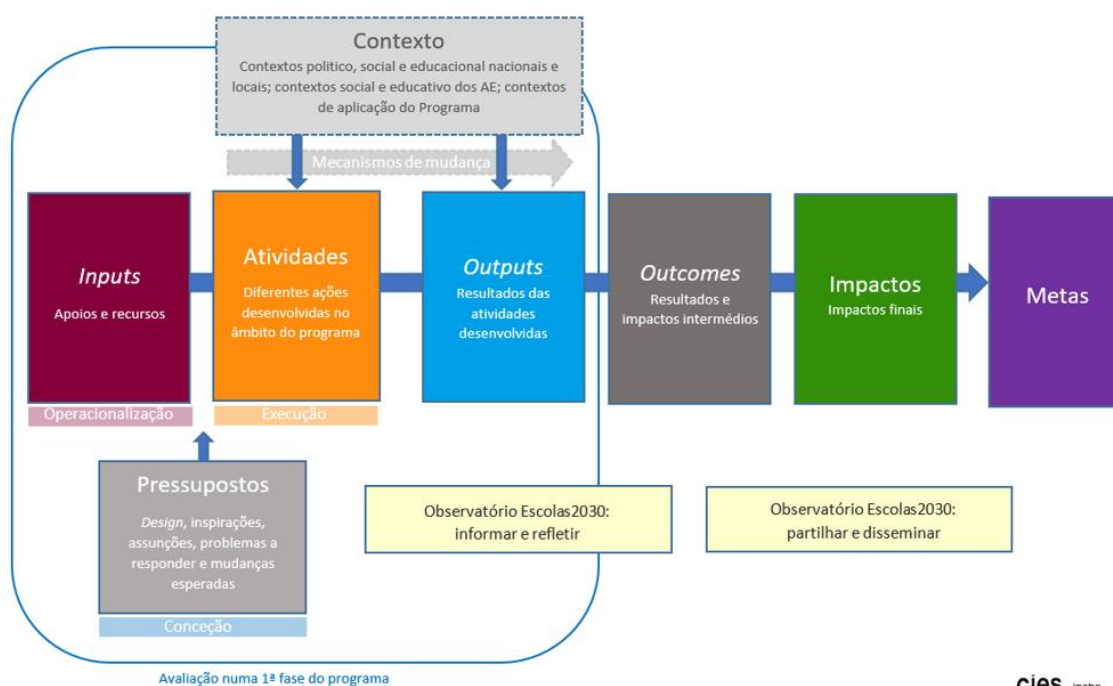
A Teoria da Mudança (*Theory of Change - ToC*) é uma abordagem conceptual e operacional, que permite fazer a narrativa de um programa e dos mecanismos de mudança. A teoria da mudança assenta num modelo que explicita os racionais ou as lógicas de mudança, com o objetivo de compreender que ações resultam, e, portanto, revelando o caminho para chegar a um objetivo a mais longo prazo, através das ligações entre componentes como as atividades e os resultados de uma intervenção ou programa (Anderson, 2004, citado em Monaghan e King, 2018). Esta serve para guiar e apoiar o planeamento, a implementação e a avaliação de um programa (Reinholz e Andrews, 2020), podendo depois informar estratégias de reforma ou o conhecimento científico.

A teoria da mudança, como uma estrutura que também apoia a monitorização e avaliação de projetos ou programas, reforça a sua relevância para a avaliação externa de programas (Monaghan e King, 2018). Um dos pontos centrais da teoria da mudança remete para a necessidade do continuado acompanhamento, monitorização e reflexão dos processos e resultados implementados. Exigem a produção de dados e evidência que levam a determinar se os resultados estão a ser atingidos e se há necessidade de ir fazendo reformulações ao programa (Reinholz e Andrews, 2020). Neste sentido, a avaliação externa acompanha o desenvolvimento do programa e contribui para o mesmo. É com este racional que adaptámos uma teoria da mudança que serve a avaliação externa do programa Escolas2030.

### *A teoria da mudança adaptada à avaliação externa do Escolas2030, com orientações internacionais e adaptações nacionais*

A abordagem da avaliação externa do programa Escolas2030 em Portugal está alinhada com as orientações globais, nomeadamente a teoria da mudança do programa Schools2030 e a avaliação conduzida pelo parceiro internacional de avaliação Khulisa. Assim sendo, a teoria da mudança apresentada pela equipa de avaliação externa do programa português segue as diretrizes globais, ao mesmo tempo que se ajusta à realidade e abordagem nacional do programa (Figura 2.1). Este esquema vai sendo completado e desenvolvido ao longo da implementação do programa, permitindo a revisão dos seus objetivos, resultados e metodologias, à medida que o programa é executado e avaliado.

Figura 2.1 – O programa Escolas2030 e a avaliação externa em Portugal: a abordagem nacional da Teoria da Mudança a partir das orientações globais



Fonte: CIES, Iscte, 2022

A teoria da mudança parte de uma visão geral e partilhada, sendo fundamental o estabelecimento da sua meta global. Para o programa Escolas2030 esta define-se como o alcance de uma “Educação de qualidade inclusiva e equitativa e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Khulisa, 2022). O caminho para este destino é decomposto graficamente com a explicitação dos *inputs*, das atividades e dos resultados resultantes dessas atividades. A revelação deste caminho permite a identificação dos mecanismos de mudança, sendo este o foco da teoria da mudança. Neste caso, passando pela indicação do que provocou mudanças na cultura organizacional das escolas e nos ambientes educativos escolares. Permite também o reconhecimento de impactos não previstos ou intencionais.

É por isso muito importante, numa primeira instância, registar e descrever as assunções, *inputs* e atividades realizadas por todos os atores envolvidos no programa, de forma a clarificar as estratégias do mesmo. As atividades do programa são concretizadas num enquadramento de assunções ou pressupostos, e com recurso a apoios financeiros, humanos, técnicos e comunitários, e referem-se às iniciativas específicas para atingir os diferentes resultados e metas de um programa. Neste caso, referem-se às atividades enquadradas no programa Escolas2030

que envolvem essencialmente o desenvolvimento de avaliações de aprendizagem holística e de ferramentas de *Human Centered Design* e suas disseminações.

Os resultados são, tipicamente, decompostos a vários níveis, definidos por janelas temporais distintas. Procedemos à adaptação destes níveis e termos para estarmos alinhados ao que é utilizado pela orientação global da teoria da mudança do Escolas2030. Há, sequencialmente, a identificação dos *outputs*, que remetem aos resultados mais imediatos e diretos das atividades realizadas; esses *outputs* levam aos *outcomes*, que se traduzem nos resultados e impactos intermédios, e esses *outcomes* revelam depois os impactos mais finais e globais para atingir as metas.

Como o programa Escola2030 se centra no sistema escolar, os seus impactos principais e gerais (Khulisa, 2022) são os seguintes.:

- O primeiro direcionado às crianças e jovens, visando dotá-los de conhecimentos, competências, atitudes e valores para prosperarem e contribuírem para a sociedade.
- O segundo para os Educadores e agentes escolares, no sentido de serem reconhecidos como especialistas e líderes na inovação educacional e ativos no diálogo e planeamento do setor educativo.
- O terceiro impacto mais transversal, que passa pela adaptação, adoção e implementação de inovações e recursos globais para escalar e influenciar diálogos, políticas e práticas nacionais e globais.

Já os resultados intermédios englobam, por um lado, a implementação de inovações educativas para melhorar resultados de aprendizagem de natureza holística e melhorar ambientes de aprendizagem em contextos desafiantes. Por outro, a capacidade e oportunidade de envolvimento no diálogo com o sector educativo e o desenvolvimento de evidência sobre abordagens lideradas pelas escolas para a melhoria da educação. Estes resultados intermédios provêm dos *outputs*, que, de forma geral, envolvem essencialmente a promoção de sessões de aprendizagem destas abordagens.

Uma teoria da mudança sem o reconhecimento do contexto é, do nosso ponto de vista, uma ferramenta incompleta e insuficiente para identificar os mecanismos de mudança que ocorrem. Vários autores igualmente salientam a relevância de considerar as culturas escolares ou de sala de aula na implementação e avaliação de medidas de educação (Fullan, 2006). Assim sendo, a inclusão do contexto na teoria da mudança usada para a avaliação externa do programa Escolas2030 em Portugal, sustentada na literatura, assume particular centralidade e distingue-a face à teoria da mudança do Escolas2030 global, tendo o propósito de reforçar a valorização

dos diferentes contextos na análise das mudanças. Esta contextualização pode ser concebida a vários níveis: dos mais gerais, como o contexto político, social e educativo nacional ou o período pós-pandémico, aos mais específicos, que remetem para o enquadramento social e educativo dos agrupamentos de escolas, os contextos organizacionais de cada agrupamento e os seus processos específicos de implementação do programa.

Por fim, associada à avaliação externa do programa Escolas2030 pela teoria da mudança está a produção de informação relevante para o programa a vários níveis e de vários tipos: dos mais específicos aos mais gerais, de natureza mais quantitativa a qualitativa. Para o reconhecimento das várias atividades e resultados concretizados definimos estratégias metodológicas que guiam a sua avaliação (ver capítulo seguinte). Neste conjunto estão incluídos indicadores quantitativos, adaptados dos que foram definidos pela teoria da mudança global, e informação qualitativa sobre o processo de implementação do programa, integrada pela nossa equipa.

Este processo está a ser apoiado com a pretensa instalação de um Observatório, que pretende disponibilizar dados e informação de base científica, devidamente analisada e comunicada, para promover a reflexão em torno da qualidade em educação e informar os atores envolvidos no programa, e também, de forma mais alargada, as comunidades escolares e os *stakeholders* escolares, a nível nacional.

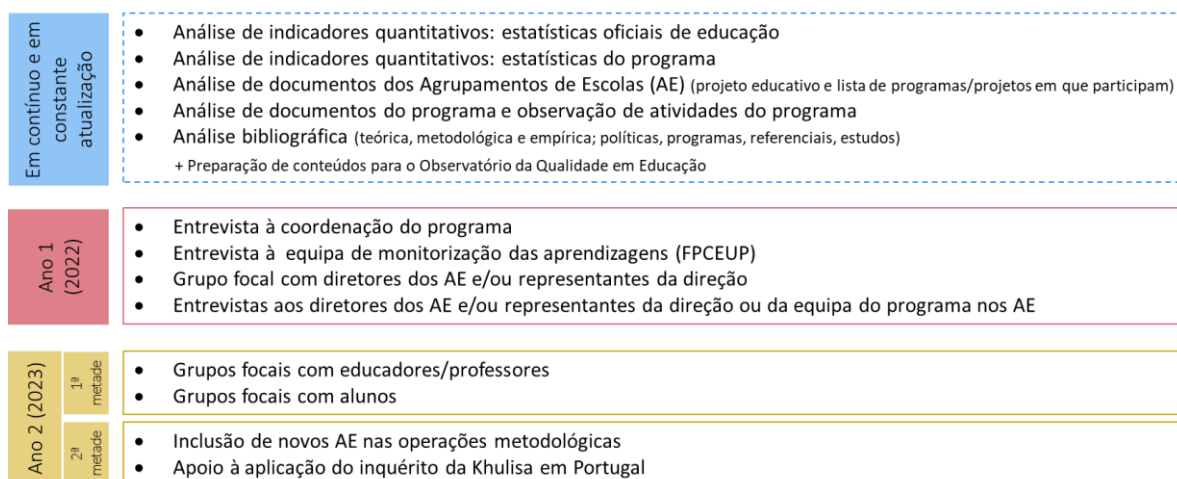
### 3. Operacionalização e programação da avaliação externa

Esta secção centra-se na definição e desenvolvimento da operacionalização e programação da avaliação externa, numa perspetiva metodológico-analítica. Relembramos que os mecanismos de avaliação estão, pretensamente, alinhados com a Teoria da Mudança do programa Schools2030, mas procurámos adaptá-los ao contexto português para investigar contributos e padrões de mudança no contexto educacional do país.

#### *Operações e procedimentos metodológicos*

A avaliação externa do programa Escolas2030, desenhada com base na Teoria da Mudança, está a ser informada nos seus diferentes domínios, por um conjunto de operações metodológicas de carácter qualitativo (entrevistas, grupos focais e análise documental) e quantitativo (análise de indicadores) (Figura 3.1).

Figura 3.1 – Linha do tempo das operações metodológicas da avaliação externa em Portugal



Em contínuo e em constante atualização, está a ser desenvolvido um conjunto de operações analíticas. Estas operações de análise englobam quer dados quantitativos (estatísticas oficiais de educação; estatísticas do programa) quer documentação e bibliografia (documentos dos agrupamentos de escolas, nomeadamente o projeto educativo e a lista de programas/projetos em que participam; documentos do programa; bibliografia teórica, metodológica e empírica, políticas, programas, referenciais e estudos). A observação de atividades é também constante ao longo da avaliação.

Um conjunto de operações empíricas foram levadas a cabo no ano 1 e na primeira metade do ano 2 do programa.

No ano 1 (2022) foram realizadas entrevistas à coordenação do programa (maio de 2022) e à equipa de monitorização das aprendizagens (FPCEUP) (novembro de 2022); foram também realizados um grupo focal com diretores dos agrupamentos de escolas (AE) e/ou representantes da direção (fevereiro de 2022) e entrevistas aos diretores dos AE e/ou representantes da direção ou da equipa do programa nos AE (maio e outubro-novembro de 2022).

As entrevistas aos diretores dos agrupamentos de escolas englobaram os AE ativamente envolvidos nas atividades do ano 1 do programa. O convite para a entrevista dirigiu-se a representante(s) da direção de cada AE, mais concretamente “o/a diretor/a ou representante da direção e/ou, facultativamente, um representante da equipa do programa Escolas2030 no agrupamento ou coordenador da equipa de autoavaliação”. Os interlocutores de cada AE que participaram nestas entrevistas encontram-se referidos no Quadro 3.1.

Quadro 3.1 – Participantes nas entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de Escolas e/ou representantes da direção ou da equipa do projeto

| AE                     | Entrevistados   | Data       |
|------------------------|---|------------|
| AE Leal da Câmara      | Representante da direção e da equipa Escolas2030<br>Coordenadora da equipa de autoavaliação     | 30/06/2022 |
| AE do Algueirão        | Representante da equipa Escolas2030/coordenador 1º ciclo  | 01/07/2022 |
| AE Ferreira de Castro  | Diretor<br>Subdiretora<br>Coordenadora de projetos  | 27/10/2022 |
| AE Agualva Mira Sintra | Diretor   | 08/11/2022 |
| AE Laranjeiras         | Professora/representante da equipa Escolas2030<br>Professor/representante da equipa Escolas2030 | 11/11/2022 |

No primeiro semestre do ano 2 (2023) foram realizados, por sua vez, grupos focais com educadores/professores e grupos focais com alunos (ambos em maio de 2023).

Os grupos focais com educadores/professores decorreram, online, nos dias 30 e 31 de maio de 2023 e, à semelhança das entrevistas aos diretores, englobaram os AE ativamente envolvidos nas atividades do ano 1 do programa. O objetivo destes grupos focais foi obter informação aprofundada e suscitar o debate e a partilha de ideias em torno de tópicos relacionados com a conceção e os apoios do programa, o contexto dos AE, as atividades desenvolvidas no âmbito do programa e os seus resultados.

Foi realizado um grupo focal com educadores do pré-escolar e professores do 1º ciclo e outro grupo focal com professores do 3º ciclo. Convidámos cada AE a ter presente em cada grupo focal

1 Educador do/s respetivo/s nível/is de escolaridade (1 educador do pré-escolar e 1 professor do 1º ciclo no primeiro grupo focal e 1 professor do 3º ciclo no segundo). Indicámos também que os participantes deveriam ser Educadores que têm estado envolvidos na aprendizagem da metodologia HCD e/ou na aplicação dos instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. Estes Educadores seriam, no grupo focal, porta-vozes dos restantes Educadores da equipa do programa no AE.

Os interlocutores de cada AE que participaram nestes grupos focais encontram-se referidos no Quadro 3.2. No total, participaram 12 Educadoras, 3 do pré-escolar, 4 do 1º ciclo, 3 do 3º ciclo e 2 do ensino secundário.

Quadro 3.2 – Participantes nos grupos focais com educadores/professores \*

| AE                     | Grupo focal pré-escolar e 1º ciclo<br>(30/05/2023) | Grupo focal 3º ciclo<br>(31/05/2023)  |
|------------------------|--|---|
| AE Agualva Mira-Sintra | Educadora do pré-escolar<br>Professora do 1º ciclo | Professora do e. secundário<br>(c.profissionais)  |
| AE do Algueirão        | Professora do 1º ciclo                             | Professora do 3º ciclo<br>Educadora do pré-escolar **                                       |
| AE Leal da Câmara      | Educadora do pré-escolar<br>Professora do 1º ciclo | Professora do 3º ciclo<br>Professora do ensino secundário<br>(colaborou com prof. 3º ciclo) |
| AE Ferreira de Castro  | -  | Professora do 3º ciclo<br>Professora do 1º ciclo **   |

\* O AE das Laranjeiras não participou nestes grupos focais, não tendo sido obtida resposta ao convite endereçado.

\*\* Por impossibilidade de participarem no dia 30 de maio, estas Educadoras participaram no grupo focal de 31 de maio.

Quanto aos grupos focais com alunos, estes decorreram no mês de maio de 2023 e foram presenciais, tendo decorrido nas escolas dos AE selecionados. O objetivo destes grupos focais foi obter informação aprofundada e contributos para a análise dos processos de aprendizagem holística, dos ambientes educativos e dos resultados da participação no programa. Mais do que focar algo específico sobre o programa, procurou-se nestes grupos suscitar a reflexão e o debate de ideias entre os alunos acerca de um conjunto de aspetos da sua relação mais abrangente com a escola.

Para estes grupos focais foram convidados três AE ativamente envolvidos nas atividades do ano 1 do programa. Realizaram-se, no total, 4 grupos focais com alunos de turmas envolvidas no programa Escolas2030 – dois com alunos da coorte dos 9/10 anos e dois com alunos da coorte dos 14/15 anos. Solicitámos aos diretores e à equipa do programa Escolas2030 de cada AE que seleccionassem 4 a 5 alunos da coorte respetiva, de turmas envolvidas no programa, considerando alguma diversidade nos participantes: rapazes e raparigas, com diferentes características enquanto alunos (resultados académicos, competências socioemocionais, ...), se



possível de diferentes turmas, etc. Com a ajuda dos educadores/professores, obtivemos os documentos de consentimento preenchidos e assinados pelos encarregados de educação dos alunos.

O Quadro 3.3 apresenta o número de alunos, e respetivos AE, que participaram em cada grupo focal. No total, participaram 19 alunos, 9 da coorte dos 9/10 anos (5 meninas e 4 meninos) e 10 da coorte dos 14/15 anos (6 raparigas e 4 rapazes).

Quadro 3.3 – Participantes nos grupos focais com alunos

| Grupos focais 9/10 anos                 |   | Grupos focais 14/15 anos                |   |
|---|---|---|---|
| GF1<br>(AE do Algueirão,<br>10/05/2023) | GF2<br>(AE Agualva Mira-<br>Sintra, 25/05/2023) | GF1<br>(AE do Algueirão,<br>10/05/2023) | GF2<br>(AE Ferreira de<br>Castro, 23/05/2023) |
| 4 alunos                                | 5 alunos  | 4 alunos                                | 6 alunos *                                    |

\* Este grupo incluiu um aluno com 17 anos, a frequentar o 9º ano.

Todas as entrevistas e grupos focais foram transcritos e analisados. Note-se que as operações metodológicas desenvolvidas incluirão os novos AE que, entretanto, integrarem o programa, com o avançar do seu envolvimento no mesmo.

No ano 2 do programa a presente equipa tem continuado a participar em eventos-chave do programa. O acompanhamento e observação de atividades tem enriquecido e informado o trabalho de avaliação externa. Evidenciamos, nomeadamente, por ordem cronológica, em 2023: o World Café Programa Escolas2030 (março e abril, Lisboa e Porto); os grupos de discussão com educadores/professores dinamizados pela equipa da FPCEUP para retorno dos resultados da avaliação das competências socioemocionais dos alunos (maio, online); e o Schools2030 Global Forum 2023 (junho, Porto).

A equipa de avaliação externa tem também estado em constante contacto com a coordenação do programa Escolas2030, com a equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens (FPCEUP) e com o parceiro de avaliação global, Khulisa, para colaboração na aplicação de um instrumento quantitativo de monitorização dos impactos do programa.

Quanto à análise de dados quantitativos, procedeu-se à atualização dos dados provenientes das estatísticas oficiais de educação sobre os AE participantes e os seus resultados escolares, a partir dos dados recentemente disponibilizados no portal Info ESCOLAS, do Ministério da Educação (<https://infoescolas.mec.pt/>), referentes ao ano letivo 2020/21.

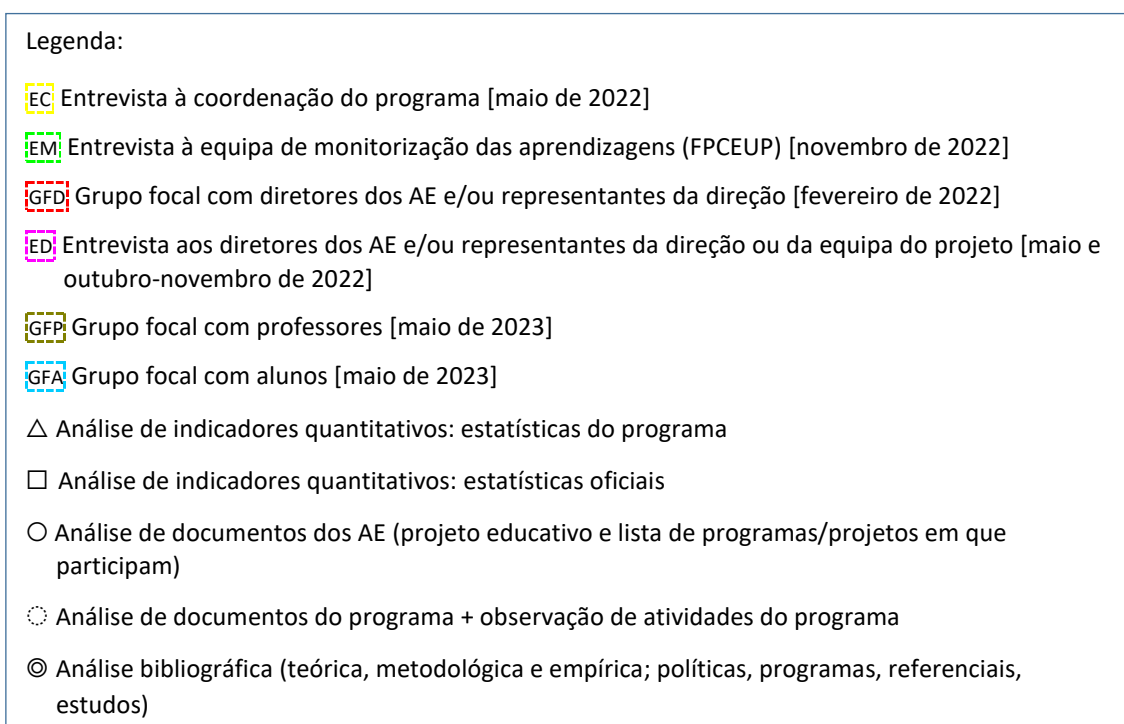
Na continuidade do nosso trabalho, para além de abranger os novos AE nas operações metodológicas a realizar e apoiar a aplicação do inquérito da Khulisa em Portugal, pretendemos

aprofundar a recolha e análise de informação sobre as atividades e inovações resultantes do processo HCD desenvolvidas pelos atores escolares, aprofundar a análise e continuar a atualizar os dados estatísticos sobre o sistema educativo e os agrupamentos de escolas, e continuar a preparar os conteúdos para o Observatório da Qualidade em Educação.

#### *Perspetiva avaliativa e metodológico-analítica*

A Figura 3.1 apresenta as operações metodológicas que estão a ser realizadas para responder a cada domínio e tópico de análise abrangidos pela avaliação até ao momento (pressupostos, inputs/recursos, contexto, atividades e outputs). Como se pode observar, cada domínio e cada tópico será informado por múltiplas operações, fontes e atores sociais.

Figura 3.2 – O programa Escolas2030 e a avaliação externa em Portugal, segundo a Teoria da Mudança: principais domínios e tópicos de análise e operações metodológicas



## Pressupostos

Conceção e inspirações do programa e dos instrumentos de monitorização EC EM ○ ◎

Singularidades e pressupostos EC EM ED ○ ◎

Necessidades/problemas a que o programa procura responder EC EM ED □ ○ ◎

Critérios de seleção dos HLO e ciclos/idades EC EM □ ○ ◎

Critérios de seleção dos AE EC □ ○ ◎

Como o programa é entendido e como esse entendimento evolui ED GFP

Objetivos e contributos esperados EC EM ED ○

Perceção de possíveis futuros impactos na aprendizagem holística EC EM ED GFP ○ ◎

Entendimento de conceitos centrais ao programa (e.g. qualidade dos ambientes educativos) EC EM GFD ED ○ ◎

Perceções dos alunos sobre a escola, a relação dos alunos com a escola e o percurso escolar dos alunos (realizações, frustrações, ausências, elementos mais valorizados, etc.) GFA ◎

Instrumentos utilizados, antes e para além do programa, na análise dos resultados das aprendizagens GFD ◎

cies \_iscte

## Inputs/recursos

Apoios concedidos pelo programa aos AE EC △ ○

Como são percecionados e valorizados/avaliados os apoios ED GFP

Papel dos parceiros científicos EC EM ○

Contacto da coordenação do programa e dos parceiros científicos com os AE; contacto com os parceiros internacionais EC EM ED GFP ○

cies \_iscte

## Contexto

Caracterização dos AE, do seu ambiente escolar e contexto social; contextualização dos AE no país, no concelho e na freguesia EC GFD ED □ ○

Motivações dos AE para participar no programa; principais problemas a que pretendem dar resposta EC ED GFP □ ○

Perceção acerca de como o contexto social da comunidade escolar do AE e o contexto específico da organização escolar favorecem ou condicionam a implementação e os resultados do programa EC EM GFP

Comunicação e autonomia na organização escolar; constituição das equipas do programa nos AE (quem, porquê, ...); partilha de informação relativa ao programa dentro do AE EC ED ○

Envolvimento do AE em outros programas e projetos ○

cies \_iscte

## Atividades

Principais ações/atividades do programa: diferentes tipos, de âmbito local, nacional ou internacional, em diferentes momentos, com que objetivos, como decorrem... EC EM Δ ○

Promotores e beneficiários das diferentes atividades (quem, quantos...) EC EM Δ

Adesão dos atores escolares / participação/papel dos professores nas diferentes atividades EC EM ED GFP Δ

Avaliação das diferentes atividades do programa: ED GFP

. Processo de aprendizagem da metodologia HCD

. Implementação do HCD (principais problemas, desenho de soluções, estratégias utilizadas)

. Atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais e aplicação de ferramentas de avaliação das aprendizagens

Dificuldades/desafios e aspetos facilitadores EC EM ED GFP

Adaptações/reformulações EC EM ED GFP

Articulação do programa com as atividades e projetos dos AE ED

Atividades de disseminação (que eventos, quem participa, âmbito local/nacional/internacional...) EC EM GFP Δ ○

cies iscte

## Outputs -----> Outcomes/Resultados

O que resulta no final do processo/de cada ciclo e que contribui para alcançar resultados e impactos

Ações de capacitação para uso da metodologia HCD e avaliação da aprendizagem holística (quantas, população abrangida, ...); promoção do desenvolvimento profissional dos professores EM GFP Δ ○

Promoção de momentos de reflexão em torno da qualidade educativa e da aprendizagem holística (quais, perceção dos professores, ...) EM GFP Δ

Inovações desenvolvidas pelos professores, por via do HCD, para melhorar a aprendizagem EM GFP Δ ○

Desenvolvimento e experimentação de ferramentas e recursos de HCD e de avaliação da aprendizagem holística EM GFP Δ

Utilização efetiva das ferramentas de avaliação da aprendizagem holística (O que os apoia ou impede de usar?) EM GFP Δ

Eventos e materiais de disseminação; intervenções de parceiros e da coordenação em eventos do programa; apresentação das inovações pelos professores em eventos GFP Δ ○

Contributos das inovações e ferramentas (Os professores sentem-se mais capacitados ou confiantes para desenhar e implementar inovações educativas? Estas são úteis? E para promover e monitorizar as competências socioemocionais dos alunos? ...) EM GFP

Possíveis dinâmicas promovidas no AE pelo programa (partilha de ideias, trabalho conjunto, comunicação, decisão partilhada, ...) EM ED GFP

cies iscte

Sugestões para o prosseguimento do programa ED GFP

cies iscte

A adoção de uma abordagem metodológica pluralista tem importantes benefícios, como a complementaridade informativa, favorecendo uma compreensão mais holística das diferentes dimensões do programa Escolas2030, a validação da informação recolhida e a confrontação dos pontos de vista dos atores sociais nele envolvidos. Esta conjugação metodológica é essencial para uma monitorização e avaliação mais completa, contínua, triangulada e abrangente do programa.

Evidenciamos, nomeadamente, a consideração de diferentes perspetivas em torno de uma mesma dimensão de análise, possibilitando analisar a correspondência entre o modo como o programa está a ser, por um lado, divulgado e promovido e, por outro, recebido e interpretado pelos atores no terreno. Uma avaliação *ongoing* deste género pode facilitar reformulações e uma gestão otimizada do programa para obter resultados mais eficazes.

Numa primeira fase do programa, a informação qualitativa tem, na nossa perspetiva, um grande relevo. A recolha e análise de aspetos mais substantivos alimenta a narrativa do programa, o entendimento da interconexão entre diferentes domínios, a perceção do contexto e de diferentes formas de implementar que desencadeiam outputs diferenciados das ações desenvolvidas. Linhas de força e riscos tornam-se mais visíveis. Adicionalmente, o recurso a indicadores quantitativos do programa e a estatísticas oficiais apoia substancialmente a identificação dos outputs.

O esquema apresentado irá ser ajustado e atualizado ao longo da implementação do programa. Por outro lado, procuraremos adaptar a nossa estratégia a orientações globais, nomeadamente no que respeita a novos instrumentos de recolha de informação. Estas serão acomodadas nas tarefas de avaliação, sendo muito importante a adaptação dos instrumentos ao contexto escolar nacional e o acesso aos dados produzidos.

#### 4. Enquadramento social e educativo dos agrupamentos de escolas

Os Agrupamentos de Escolas (AE) participantes no programa Escolas2030, à data de junho de 2023, encontram-se listados no Quadro 4.1. Estes situam-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, designadamente nos concelhos de Lisboa, Sintra, Porto e Gondomar. Cinco agrupamentos integraram o programa já em 2022, tendo estado ativamente envolvidos no processo de *Human Centered Design* (HCD) e nas outras componentes do programa. Os restantes (três) agrupamentos, conforme indicado no Quadro 4.1, estão a desenvolver o programa desde o presente ano de 2023.

Quadro 4.1 – Agrupamentos de Escolas participantes no programa Escolas2030, em junho de 2023, por concelho

| Lisboa             | Sintra   | Porto                         | Gondomar                   |
|--------------------|--|-------------------------------|----------------------------|
| AE das Laranjeiras | AE do Algueirão<br>AE Leal da Câmara<br>AE Agualva Mira-Sintra<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Visconde de Juromenha [2023] | AE Alexandre Herculano [2023] | AE de Santa Bárbara [2023] |

O recurso a dados do portal Info ESCOLAS – Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, do Ministério da Educação (<https://infoescolas.mec.pt/>), permite-nos fazer uma análise diagnóstica dos AE participantes, tendo por referência os seus resultados escolares. A última informação que se encontra disponível (Info ESCOLAS, 2022) refere-se a dados do ano letivo 2020/21, ano marcado pela pandemia de Covid-19 e por períodos de ensino não presencial. Estes dados permitem fazer uma análise exploratória do sucesso educativo e da equidade para os agrupamentos de escolas, ainda muito condicionada contextualmente, mas que será aprofundada em próximos relatórios à medida que sejam disponibilizados dados mais recentes.

Analizamos de seguida alguns indicadores referentes aos oito agrupamentos de escolas participantes no programa Escolas2030 (à data do presente relatório). Os dados referem-se ao ensino básico e ao ensino secundário. Os indicadores utilizados são: o número de alunos; a taxa de retenção ou desistência; e os percursos diretos de sucesso (conclusão no tempo esperado) para a generalidade dos alunos e para os alunos com apoio de Ação Social Escolar (ASE). Segundo o portal Info ESCOLAS, a taxa de retenção ou desistência mostra a percentagem de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados

nesse ano letivo. Já os indicadores dos percursos diretos de sucesso expressam a percentagem de alunos que concluem os ciclos de ensino básico ou o ensino secundário no tempo esperado.

No caso do número de alunos, analisamos os dados referentes a cada AE, por nível de ensino, permitindo colocar em relação o sucesso escolar e a equidade. Os restantes indicadores fazem a comparação com a média nacional/média com perfil semelhante em 2019/20 e 2020/21, o que possibilita aferir se os resultados/desempenhos dos alunos de cada AE que integra o programa é inferior ou superior à média nacional dos colegas com condições equivalentes (no caso dos percursos diretos de sucesso, são utilizados para comparação no país os alunos que ao entrarem naquele nível de ensino tinham um perfil semelhante em termos de idade, apoios da ASE, nível de escolaridade da mãe e, no caso do último indicador, de categoria da escola frequentada relativamente à percentagem de alunos com apoio ASE).

No caso da taxa de retenção ou desistência, apresentam-se os dados para anos de escolaridade específicos – 4º, 5º, 9º e 10º anos, anos de transição que remetem para as coortes dos 10 e dos 15 anos – e, no caso dos indicadores de percursos diretos de sucesso, os dados remetem para os diferentes níveis de escolaridade – ciclos do ensino básico e, sempre que se aplique, ensino secundário, diferenciado por cursos Científico-Humanísticos (CH) e cursos Profissionais (P).

No enquadramento educativo dos AE listamos também os projetos/selos em que estes participam, para além do programa Escolas2030, tendo por base a informação disponibilizada no portal INFO Escolas. Recorremos também ao Projeto Educativo de cada AE, para complementar os dados recolhidos e contribuir na sua interpretação.<sup>1</sup>

Para caracterização do contexto socioeconómico das áreas geográficas em que se situam os AE, recorreremos ainda a um indicador do Censos 2021, referente ao nível de ensino da população residente por freguesia.

Iniciamos com uma breve análise de conjunto dos AE para os indicadores referidos, possibilitando identificar alguns padrões, a que se segue uma análise mais individualizada de cada AE, que permite distinguir os resultados mais salientes de cada um.

#### **4.1 Enquadramento social do conjunto dos AE**

Os agrupamentos de escolas analisados localizam-se nas freguesias indicadas no Quadro 4.2.

---

<sup>1</sup> Em relatórios posteriores atualizaremos a análise dos projetos educativos, nos casos em que existam, entretanto, documentos mais recentes.

Quadro 4.2 – Freguesias em que se situam os AE participantes no programa Escolas2030

| AE   | Freguesia/s  |
|--|--|
| AE das Laranjeiras   | São Domingos de Benfica (Lisboa)   |
| AE do Algueirão<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Visconde de Juromenha | Algueirão Mem-Martins (Sintra)   |
| AE Leal da Câmara  | Rio de Mouro (Sintra)  |
| AE Agualva Mira-Sintra   | União das Freguesias de Agualva e Mira-Sintra (Sintra)   |
| AE Alexandre Herculano   | Bonfim (Porto)<br>Campanhã (Porto)<br>União de Freguesias do Centro Histórico do Porto (Porto) |
| AE de Santa Bárbara  | União das Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova (Gondomar)                                |

Os dados referentes à proporção de população dos 25 aos 64 anos residente nessas freguesias, por nível de ensino (Quadro 4.3), mostram-nos que existe alguma diferenciação entre os contextos socioeconómicos das áreas de abrangência dos AE analisados. A freguesia que mais se distingue é São Domingos de Benfica, onde se situa o AE das Laranjeiras, apresentando níveis de escolaridade consideravelmente mais elevados do que os apurados para o país no seu conjunto, evidenciando contextos mais qualificados face aos restantes.

As freguesias com população dos 25 aos 64 anos mais escolarizada ao nível do ensino superior (entre 47% e 68%) são, assim, São Domingos de Benfica (Lisboa), União de Freguesias do Centro Histórico do Porto, e Bonfim (Porto). Ao invés, a freguesia do AE localizado em Gondomar, União das Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova e a União das Freguesias de Agualva e Mira-Sintra são as que apresentam uma menor proporção da população com o nível de ensino superior (14% e 20%). As freguesias de Sintra evidenciam-se pela maior proporção de população dos 25 aos 64 anos com o ensino secundário (37-38%).

Focando a análise na população não escolarizada ou com escolaridade até ao 1º ciclo do ensino básico, têm valores mais elevados as freguesias de Campanhã (22%) e a União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova (19%), que contrastam com São Domingos de Benfica (4%) e as restantes freguesias em análise (com cerca de 9%, exceto a União das Freguesias de Agualva e Mira-Sintra, com 12%).

Estes dados, mesmo delimitados no escalão etário, e embora com uma melhoria progressiva e genérica dos níveis de escolaridade da população residente em Portugal, evidenciam um território desigual e segmentado no que respeita à escolarização da sua população, evidenciando-se tais diferenças em enquadramentos territoriais aos AE muito distintos.



Quadro 4.3 – População dos 25 aos 64 anos residente nas freguesias em que se situam os AE participantes no programa Escolas2030, por níveis de ensino, em 2021 (%)

|  | Nenhum | Ensino básico |          |          | Ensino secundário e pós secundário | Ensino superior | Total % (n)     |
|--|--------|---------------|----------|----------|------------------------------------|-----------------|-----------------|
|  |        | 1º ciclo      | 2º ciclo | 3º ciclo |                                    |                 |                 |
| PORTUGAL   | 2,8    | 12,0          | 12,3     | 18,3     | 28,1                               | 26,4            | 100,0 (5500152) |
| São Domingos de Benfica (Lisboa)                       | 1,5    | 2,4           | 2,5      | 6,4      | 19,3                               | 68,0            | 100,0 (17560)   |
| Algueirão Mem-Martins (Sintra)                         | 2,7    | 6,7           | 8,6      | 20,5     | 37,6                               | 23,9            | 100,0 (38495)   |
| Rio de Mouro (Sintra)                                  | 2,3    | 6,7           | 8,8      | 20,4     | 37,5                               | 24,2            | 100,0 (27984)   |
| União das Freguesias de Agualva e Mira-Sintra (Sintra) | 3,6    | 8,4           | 10,0     | 21,4     | 36,9                               | 19,6            | 100,0 (22104)   |
| Bonfim (Porto)   | 2,2    | 7,0           | 6,7      | 11,5     | 25,3                               | 47,3            | 100,0 (12292)   |
| Campanhã (Porto)                                       | 4,1    | 17,6          | 14,1     | 19,2     | 22,5                               | 22,5            | 100,0 (15114)   |
| UF do Centro Histórico do Porto (Porto)*               | 2,6    | 6,5           | 6,1      | 10,9     | 23,4                               | 50,5            | 100,0 (20621)   |
| UF de Fânzeres e São Pedro da Cova (Gondomar)          | 3,0    | 16,4          | 15,8     | 22,8     | 27,8                               | 14,1            | 100,0 (21173)   |

\* Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória.

Fonte: INE, Recenseamento da população e habitação - Censos 2021.

## 4.2 Enquadramento educativo dos AE

Entre os agrupamentos de escolas analisados, aqueles que tinham um maior número de alunos em 2020/21 eram o AE Leal da Câmara e o AE das Laranjeiras, enquanto os agrupamentos com menos alunos eram os da Área Metropolitana do Porto (Quadro 4.4). O AE Ferreira de Castro, o AE Visconde de Juromenha e o AE de Santa Bárbara não dispõem, na sua oferta educativa, de ensino secundário.

Quadro 4.4 – Número de alunos dos AE participantes no programa Escolas2030, em 2020/21 (AE por ordem decrescente de alunos)\*

|                          | Nº de alunos |
|--------------------------|--------------|
| AE Leal da Câmara        | 3068         |
| AE das Laranjeiras       | 2722         |
| AE Agualva Mira-Sintra   | 2462         |
| AE Ferreira de Castro    | 1942         |
| AE do Algueirão          | 1463         |
| AE Visconde de Juromenha | 1287         |
| AE Alexandre Herculano   | 1129         |
| AE de Santa Bárbara      | 892          |

\*Não inclui o pré-escolar.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Os agrupamentos de escolas analisados participam num conjunto alargado de outros projetos/selos para além do programa Escolas 2030. Estes projetos/selos encontram-se listados no Quadro 4.5 e remetem para o ano letivo de 2020/21.

Com maior ou menor diversidade de oferta de modalidades desportivas, todos os AE tinham adotado o Desporto Escolar, sendo este o projeto mais transversal. O seu objetivo é “estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”, tratando-se de uma medida de política educativa nacional (DGE/MEC, <https://desportoescolar.dge.mec.pt/>).

Seis dos oito AE integram o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa é uma iniciativa governamental dirigida a agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas “que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”. Os objetivos centrais do programa, nesta fase a que reportam os dados (TEIP3), são: “i) garantir a inclusão de todos os alunos; ii) melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; iii) operacionalizar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; iv) promover o exercício de uma cidadania ativa e informada; e v) prevenir o abandono, absentismo e indisciplina dos alunos, as UO TEIP conceberam e implementaram ações de melhoria que se traduzem em respostas efetivas às necessidades de todos e de cada aluno, no quadro de uma escola inclusiva, promotora de aprendizagens de qualidade e do desenvolvimento de competências que lhes permitam o exercício de uma cidadania ativa e informada” (DGE/ME, 2021:5).

Também seis agrupamentos participantes no Escolas2030 aderiram, no ano letivo em análise, ao Plano Nacional de Cinema, que assume a missão de “criar junto do público escolar as condições para que possa desenvolver-se o gosto pelo cinema (...) e promover um programa de literacia para o cinema” (<https://pnc.gov.pt/>). Destacam-se ainda mais alguns projetos/selos, como o programa Escolas Ubuntu, com cinco AE a participar no ano letivo 2020/21. Este é um programa de capacitação que visa desenvolver as competências socioemocionais dos jovens, contribuindo para que estes sejam agentes de mudança ao serviço da comunidade e ajudando a construir uma comunidade mais justa e solidária (<https://www.escolasubuntu.pt/>).

O agrupamento de escolas que integrava menos projetos/selos era o AE das Laranjeiras (4), enquanto o AE Aqualva Mira-Sintra era aquele que participava em maior número (13).

Quadro 4.5 – Projetos/selos, em 2020/21, dos AE participantes no programa Escolas2030

|  | AE Laranjeiras | AE Algueirão | AE Leal Câmara | AE Aqualva M-S | AE Ferreira Castro | AE Visc. Juromenha | AE Alexandre Herculano | AE Santa Bárbara | TOTAL |
|--|----------------|--------------|----------------|----------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------|-------|
| Academia Digital para Pais (ADP)                         |                | X            |                | X              |                    | X                  |                        |                  | 3     |
| Centros de Formação Desportiva (CFD)                     |                | X            |                |                |                    |                    |                        |                  | 1     |
| Clubes Ciência Viva na Escola (CCVnE)                    |                | X            | X              | X              |                    |                    | X                      | X                | 5     |
| Clube de Programação e Robótica (CPR)                    |                |              | X              |                |                    |                    |                        |                  | 1     |
| Comunidades de Aprendizagem (Includ-Ed)                  |                |              |                | X              | X                  |                    | X                      | X                | 4     |
| Desafios Seguranet                                       | X              |              |                |                |                    |                    |                        |                  | 1     |
| Desporto Escolar   | X              | X            | X              | X              | X                  | X                  | X                      | X                | 8     |
| Eco-Escolas/Agrupamentos                                 |                | X            |                | X              | X                  | X                  | X                      |                  | 5     |
| Mandarim   | X              |              |                |                |                    |                    |                        |                  | 1     |
| Plano Nacional de Cinema                                 | X              |              | X              | X              | X                  | X                  |                        | X                | 6     |
| Planos de Inovação                                       |                |              |                | X              | X                  |                    |                        | X                | 3     |
| Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)         |                |              |                |                |                    |                    |                        |                  | 0     |
| Programa Escolas Ubuntu                                  |                | X            | X              | X              | X                  |                    | X                      |                  | 5     |
| Projeto Cultural de Escola                               |                | X            |                | X              | X                  |                    |                        | X                | 4     |
| Projeto Escolas-Piloto de Alemão (PEPA)                  |                |              | X              |                |                    |                    |                        |                  | 1     |
| Rede Nacional de Clubes Europeus                         |                | X            | X              |                |                    |                    | X                      |                  | 3     |
| Selo de Segurança Digital                                |                | X            | X              |                |                    |                    |                        |                  | 2     |
| Selo Escola Intercultural                                |                |              |                | X              |                    |                    | X                      |                  | 2     |
| Selo Escola Saudável                                     |                | X            |                | X              | X                  |                    | X                      | X                | 5     |
| Selo Escola Sem Bullying   Escola Sem violência          |                |              |                |                |                    |                    |                        | X                | 1     |
| Selo Protetor  |                |              | X              | X              |                    |                    |                        |                  | 2     |
| Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) |                |              | X              | X              | X                  | X                  | X                      | X                | 6     |
| TOTAL  | 4              | 10           | 10             | 13             | 9                  | 5                  | 9                      | 9                |       |

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Centrando a análise em indicadores relacionados com o sucesso escolar, traçamos de seguida um panorama dos AE considerando a retenção ou desistência e os percursos diretos de sucesso e a sua equidade.

Depois de em 2019/20, face ao ano letivo anterior, a taxa de retenção ou desistência ter tido uma tendência de redução, tanto a nível nacional como nos AE que estavam a desenvolver o programa Escolas2030, em 2020/21 essa taxa tendeu a elevar-se um pouco mais, mas mantendo-se ainda assim um pouco mais reduzida do que em 2018/19. Esta tendência, observada numa grande parte dos agrupamentos, poderá estar relacionada com as alterações decorrentes do surgimento da pandemia de Covid-19, que implicou o recurso ao ensino à distância e alguma alteração nas modalidades de avaliação.

A taxa de retenção ou desistência para os anos de escolaridade considerados (4º, 5º, 9º e 10º), em 2020/21, era superior no 10º ano em todos os AE que têm este nível de ensino. Essa taxa nos AE participantes no programa Escolas2030 seguia relativamente de perto a tendência nacional. No entanto, os valores de retenção e desistência nos AE eram frequentemente superiores aos do país, sobretudo no 10º ano, e, em alguns casos, também noutros anos.

Os percursos diretos de sucesso nos AE tendiam a ser em menor percentagem no ensino secundário face aos restantes ciclos, já que se trata de um nível mais avançado e onde existe também uma maior retenção.

Não focando em anos específicos, mas olhando os ciclos no seu conjunto, na maioria dos AE analisados nota-se uma ligeira melhoria nos resultados do indicador de percursos diretos de sucesso entre 2019/20 e 2020/21, acompanhando a tendência dos alunos do país com um perfil socioeconómico semelhante. Em alguns AE essa evolução é transversal aos níveis de ensino (Leal da Câmara e Agualva Mira-Sintra), noutras existe a exceção dos cursos profissionais do ensino secundário (Laranjeiras, Algueirão e Alexandre Herculano) e noutras ainda, que não lecionam o ensino secundário, a melhoria acontece maioritariamente nos 1º e 3º ciclos do ensino básico (Visconde Juromenha, Santa Bárbara e Ferreira de Castro).

Quando analisamos os percursos diretos de sucesso entre os alunos com apoio ASE, os valores tendem a descer ligeiramente. No entanto, em 2020/21, face ao ano letivo anterior, os AE tenderam a aproximar-se mais da média nacional equiparada, em alguns casos superando esta (distinguiram-se, por exemplo, no ensino básico, o AE Alexandre Herculano e, no ensino secundário, o AE Agualva Mira-Sintra). Esta equiparação tem um significado social muito relevante e expressa a capacidade e melhoria no trabalho realizado pelos AE no tratamento e garantia de sucesso escolar e oportunidades educativas para as respetivas populações escolares. Foi no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário que mais agrupamentos tiveram dificuldade em promover a equidade, não conseguindo atingir os resultados equiparados para o conjunto do país (evidenciaram-se, com resultados menos positivos, o AE do Algueirão no 3º ciclo, o AE Alexandre Herculano nos cursos CH do ensino secundário e os AE das Laranjeiras e Leal da Câmara nos cursos profissionais do ensino secundário).

### *AE das Laranjeiras*

O AE das Laranjeiras situa-se em Lisboa (freguesia de São Domingos de Benfica) e integra 5 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao ensino secundário (cursos científico-humanísticos e profissionais).

Este é um dos agrupamentos do programa que tem um maior número de alunos. Em 2020/2021, o AE das Laranjeiras tinha um total de 2722 alunos (sem contar com as crianças do pré-escolar), distribuídos pelos diferentes níveis de ensino conforme consta no Quadro 4.6.

Quadro 4.6 – Número de alunos do AE das Laranjeiras, por nível de ensino, em 2020/21\*

| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Ensino secundário |     | Total |
|----------|----------|----------|-------------------|-----|-------|
|          |          |          | CH                | P   |       |
| 656      | 383      | 642      | 626               | 415 | 2722  |

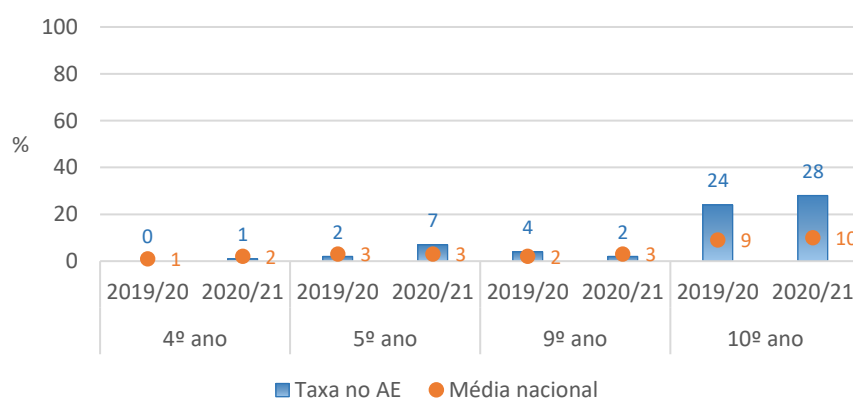
\*Não inclui o pré-escolar. O PADDE reporta 280 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Em 2020/21, a taxa de retenção ou desistência do AE das Laranjeiras era bastante reduzida no 4º e 9º anos (1 e 2%), era de 7% no 5º ano e atingia o seu valor mais elevado no 10º ano, com 28% dos alunos matriculados nesse ano letivo a não transitar para o ano letivo seguinte.

Dentro dos anos considerados, era no 10º ano que se encontravam os níveis de retenção mais elevados deste AE, comparativamente à média nacional, superando-a em 18 pontos percentuais. Os dados transparecem alguma dificuldade em combater o insucesso no início do ensino secundário, o qual aumentou nos últimos anos neste agrupamento (Figura 4.1).

Figura 4.1 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE das Laranjeiras, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21\*



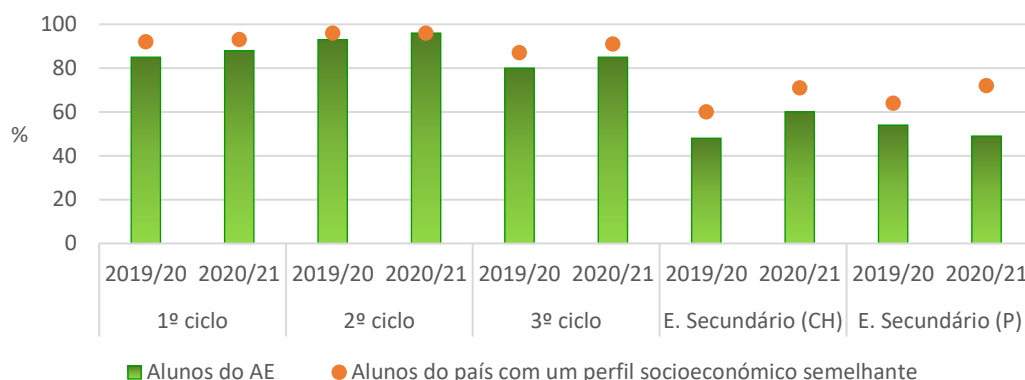
\* Os dados para o 10º ano referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No AE das Laranjeiras, em 2020/21, variava entre 49% no ensino secundário profissional e 96% no 2º ciclo a proporção de alunos que concluíam o respetivo nível de ensino no tempo esperado.

Comparando os percursos diretos de sucesso do AE e do país, no mesmo ano letivo, as maiores dificuldades registavam-se no ensino secundário (Figura 4.2).

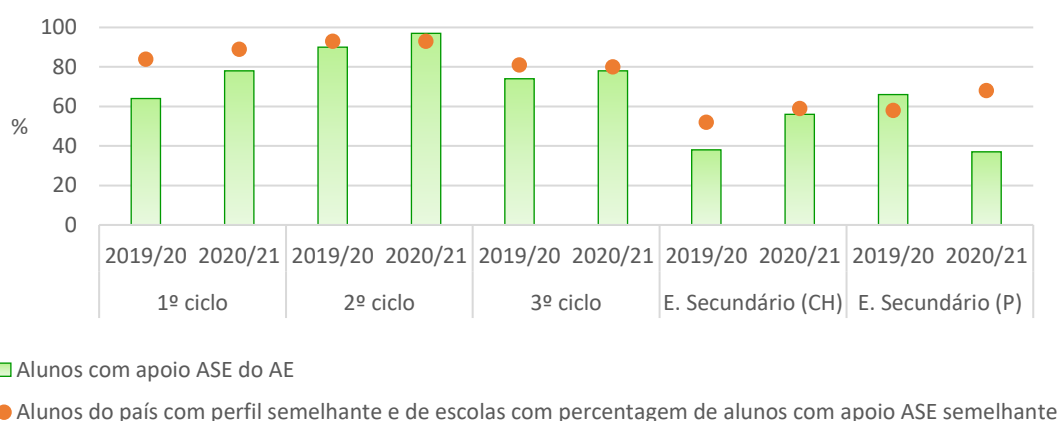
Figura 4.2 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE das Laranjeiras, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No parâmetro da equidade, comparando a percentagem de conclusão no tempo esperado entre os alunos apoiados pela ASE no AE e a média nacional equiparada, em 2020/21, foi no ensino secundário profissional e no 1º ciclo que o AE mais se diferenciou (-31 p.p. e -11 p.p., respetivamente). O valor percentual relativo ao ensino secundário profissional no AE diminuiu, ao contrário do que aconteceu nos restantes níveis, face ao ano letivo anterior (de 66% para 37%) (Figura 4.3) e mesmo face ao período pré-pandemia.

Figura 4.3 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE das Laranjeiras, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

*Educar para a Inclusão* era o tema do Projeto Educativo da AE das Laranjeiras (2018-22), que assumia como objetivo a criação de uma cultura escolar que valorizava a diversidade e mobilizava meios para que todos os alunos pudessem aprender.

As taxas de insucesso, ainda elevadas em alguns níveis de escolaridade, eram um dos aspetos identificados como pontos a melhorar no AE (como consta no seu Projeto Educativo). O insuficiente compromisso profissional de alguns docentes, as dificuldades de gestão pela dimensão da organização ou a falta de motivação de alguns alunos, nomeadamente nos cursos profissionais, eram constrangimentos referidos no Projeto Educativo. O diálogo institucional e a abertura a novos projetos, protocolos e colaboração com entidades externas eram, por outro lado, oportunidades mencionadas nesse documento.

### *AE do Algueirão*

O AE do Algueirão situa-se em Sintra (Algueirão-Mem Martins) e integra 3 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao ensino secundário (cursos científico-humanísticos e profissionais). No ano letivo 2020/2021, o AE do Algueirão tinha 1463 alunos nos ensinos básico e secundário (Quadro 4.7).

Quadro 4.7 – Número de alunos do AE do Algueirão por nível de ensino, 2020/21\*

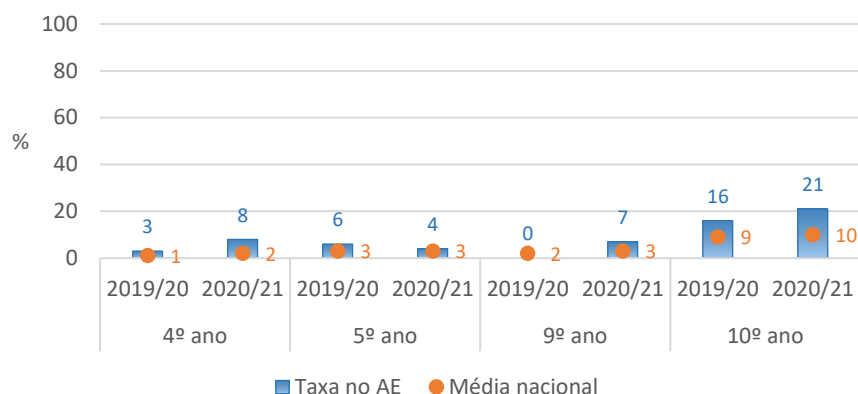
| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Ensino secundário |     | Total |
|----------|----------|----------|-------------------|-----|-------|
|          |          |          | CH                | P   |       |
| 570      | 305      | 345      | 110               | 133 | 1463  |

\*Não inclui o pré-escolar. O Projeto Educativo reporta 246 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

A taxa de retenção ou desistência do AE do Algueirão, em 2020/21, era 8% no 4º ano, 4% no 5º ano, 7% no 9º ano e 21% no 10º ano. Neste último ano de escolaridade, depois de a retenção ter diminuído consideravelmente entre 2018/19 e 2019/20, voltou a subir em 2020/21. Era no 10º ano que este AE registava uma retenção mais elevada comparativamente à média nacional. No entanto, importa também reter o valor destacado, face ao país, de retenção ou desistência no último ano do 1º ciclo (Figura 4.4).

Figura 4.4 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE do Algueirão em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21\*

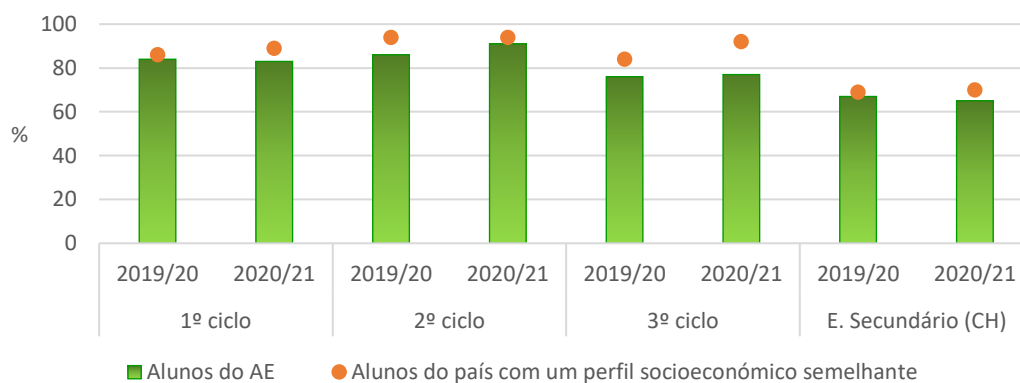


\* Os dados para o 10º ano referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No AE do Algueirão, em 2020/21, a percentagem de alunos que concluía o respetivo nível de ensino no tempo esperado variava entre 65% no ensino secundário (CH) e 91% no 2º ciclo. Comparando os percursos diretos de sucesso no AE e no país, no mesmo ano letivo, a maior diferença registava-se no 3º ciclo (-15%) (Figura 4.5), diferenciação essa que se acentuou nos últimos anos letivos.

Figura 4.5 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE do Algueirão, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21\*



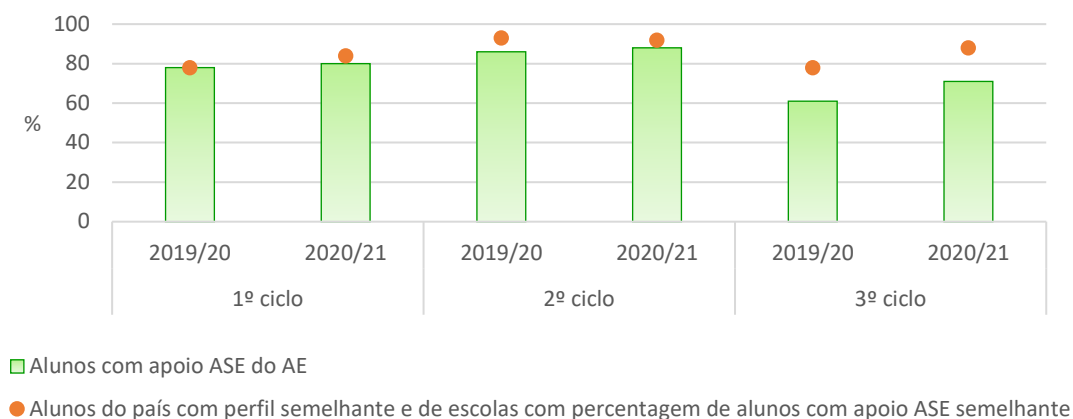
\* Os dados deste indicador para o E. Secundário profissional não estão disponíveis para este AE: unidade com menos de 15 alunos na amostra de cálculo.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No que refere à equidade, comparando a percentagem de conclusão no tempo esperado entre os alunos apoiados pela ASE no AE e a média nacional equiparada, em 2020/21, foi no 3º ciclo que o AE mais se diferenciou (71%, face a 88% no país). Não obstante, face ao ano anterior, verificou-se uma melhoria da proporção de percursos diretos de sucesso entre os alunos desse ciclo com apoio ASE (de 61% para 71%) (Figura 4.6).



Figura 4.6 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE do Algueirão, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21\*



\* Os dados deste indicador para o E. Secundário não estão disponíveis para este AE: unidade com menos de 15 alunos na amostra de cálculo.  
 Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No Projeto Educativo do AE do Algueirão (2021-24), referem-se algumas áreas de melhoria/pontos menos positivos, como a resistência à inovação de práticas pedagógicas em sala de aula, o acompanhamento do processo educativo dos alunos por parte de alguns encarregados de educação e a existência de um número significativo de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar ou com ambos os progenitores numa situação de desemprego.

### AE Leal da Câmara

O AE Leal da Câmara situa-se em Sintra (Rio de Mouro) e integra 6 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao ensino secundário (cursos científico-humanísticos e profissionais).

Em 2020/21, este era o AE com o maior número de alunos entre os agrupamentos analisados (3068 alunos nos ensinos básico e secundário) (Quadro 4.8).

Quadro 4.8 – Número de alunos do AE Leal da Câmara por nível de ensino, 2020/21\*

| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Ensino secundário |     | Total |
|----------|----------|----------|-------------------|-----|-------|
|          |          |          | CH                | P   |       |
| 792      | 406      | 527      | 994               | 349 | 3068  |

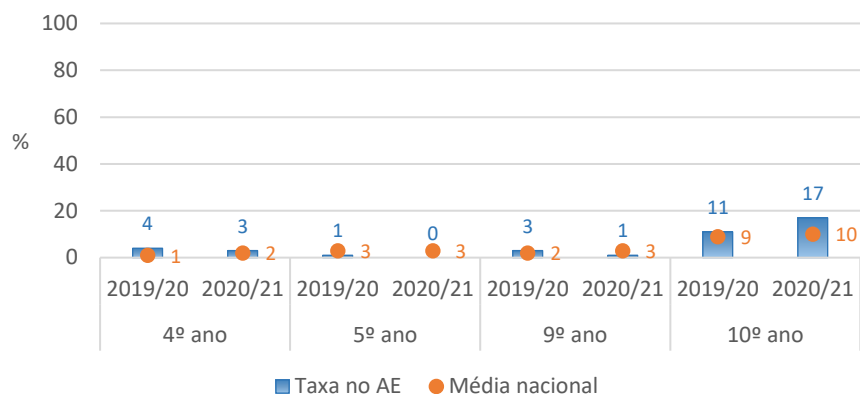
\*Não inclui o pré-escolar. O Projeto Educativo reporta 230 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No mesmo ano letivo, a taxa de retenção ou desistência no AE Leal da Câmara era 3% no 4º ano, 0% no 5º ano, 1% no 9º ano e 17% no 10º ano. Evidencia-se a inexistência ou quase de retenção no 5º e 9º anos, chegando a superar a realidade nacional. Quanto ao 10º ano, apesar de esta taxa ter aumentado (face o ano anterior, mas também ao ano pré-pandemia) e de ainda estar

elevada face à média nacional, este AE regista o valor mais reduzido de retenção ou desistência relativamente aos restantes agrupamentos analisados (Figura 4.7).

Figura 4.7 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Leal da Câmara, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21\*



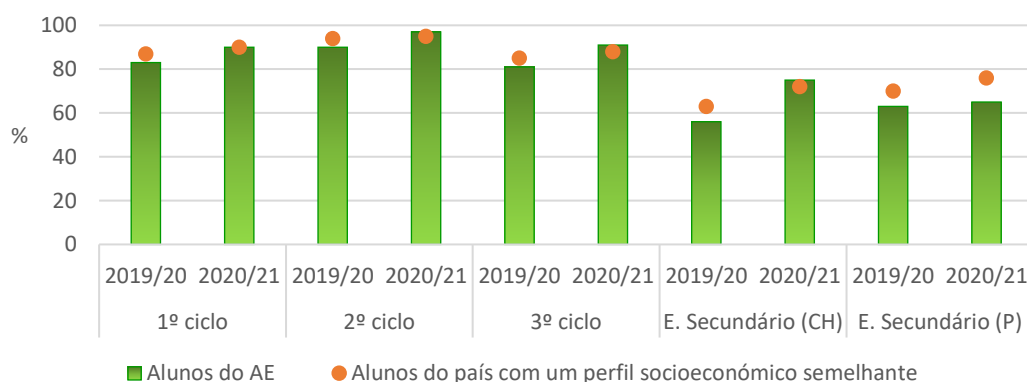
\* Os dados para o 10º ano referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Neste AE, em 2020/21, a percentagem de alunos que concluía o respetivo nível de ensino no tempo esperado variava entre 65% no ensino secundário profissional e 97% no 2º ciclo.

Comparando os percursos diretos de sucesso dos alunos do AE com os alunos do país com um perfil semelhante, no mesmo ano letivo, verifica-se sobretudo alguma diferenciação no ensino secundário profissional. Não obstante, assinala-se que em todos os outros níveis de escolaridade analisados, inclusive no ensino secundário (CH), a diferença face ao país foi superada em 2020/21, registando maior proporção de percursos diretos de sucesso em quase todos os casos (Figura 4.8).

Figura 4.8 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Leal da Câmara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21

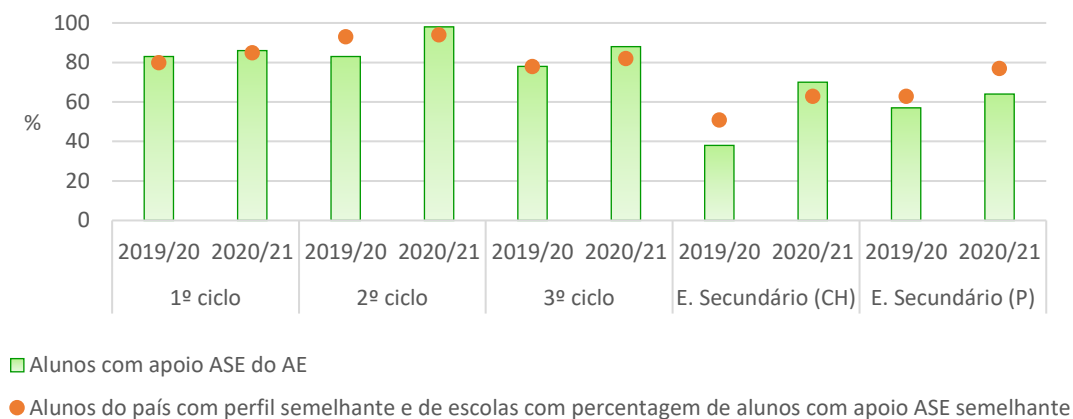


Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No parâmetro da equidade, comparando a percentagem de conclusão no tempo esperado entre os alunos apoiados pela ASE no AE e a média nacional comparável, em 2020/21, foi no ensino secundário profissional que o AE teve, em termos relativos, mais dificuldade em equiparar-se aos valores nacionais (64%, face a 77% no país).

Importa assinalar a evolução positiva deste indicador no AE face ao ano anterior, para a generalidade dos níveis de escolaridade em análise, com destaque para o ensino secundário (CH), que assim esbateu a diferenciação dos alunos com apoio ASE face aos restantes e atingiu a média nacional (Figura 4.9).

Figura 4.9 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Leal da Câmara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

À data, no Projeto Educativo do AE Leal da Câmara (2018-21), salientava-se o número expressivo de alunos que beneficiavam da Ação Social Escolar. Às carências económicas e sociais de um número significativo de famílias, associavam-se as fracas representações relativamente à função da escola e as baixas expectativas de alguns alunos, ou dos respetivos encarregados de educação, em relação ao seu percurso. Estes são aspetos identificados no documento enquanto constrangimentos à melhoria de resultados. Entre as áreas de melhoria prioritárias encontrava-se a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a melhoria da articulação horizontal e vertical.

### AE Agualva Mira-Sintra

O AE Agualva Mira-Sintra situa-se em Sintra (Agualva/Mira-Sintra) e integra 8 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao ensino secundário (cursos científico-humanísticos e profissionais). Este agrupamento de escolas tinha, em 2020/21, 2462 alunos nos ensinos básico e secundário (Quadro 4.9).

Quadro 4.9 – Número de alunos do AE Agualva Mira-Sintra por nível de ensino, 2020/21\*

| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Ensino secundário |     | Total |
|----------|----------|----------|-------------------|-----|-------|
|          |          |          | CH                | P   |       |
| 873      | 451      | 626      | 292               | 220 | 2462  |

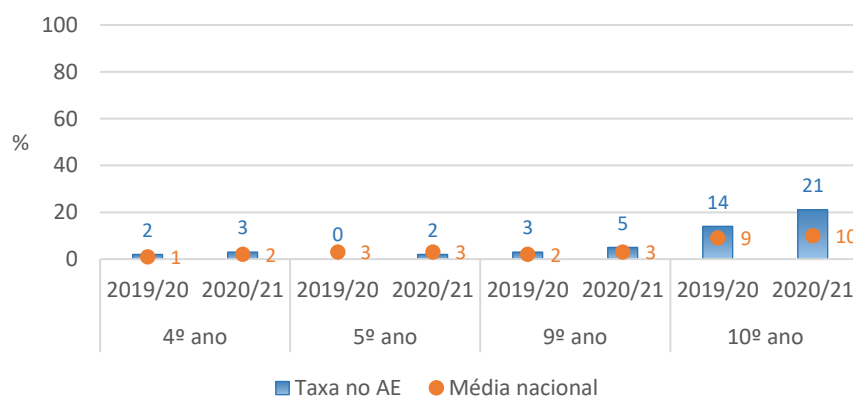
\*Não inclui o pré-escolar. O Projeto Educativo reporta 326 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Em 2020/21, a taxa de retenção ou desistência no AE Agualva Mira-Sintra era 3% no 4º ano, 2% no 5º ano, 5% no 9º ano e 21% no 10º ano.

Até ao 9º ano, a retenção dos alunos deste AE não se diferenciava muito da média nacional. Já no 10º ano, a proporção de alunos a não transitar para o ano seguinte era consideravelmente superior ao resto do país (+11 p.p.). Nesse ano de escolaridade, a respetiva taxa reduziu no ano que marcou o início da pandemia e voltou a ser mais elevada em 2020/21 (Figura 4.10).

Figura 4.10 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21\*



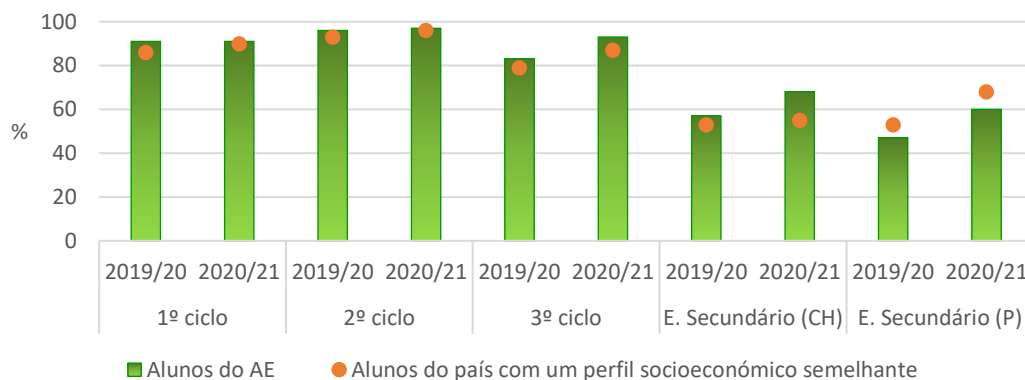
\* Os dados para o 10º ano referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No AE Agualva Mira-Sintra, em 2020/21, a percentagem de alunos que concluíu o respetivo nível de ensino no tempo esperado variava entre 60% no ensino secundário profissional e 97% no 2º ciclo.

Excetuando o ensino profissional, em todos os outros níveis de ensino os percursos diretos de sucesso estavam em linha ou superavam a média nacional equiparada (no ensino secundário, cursos CH, superavam em 13%) (Figura 4.11).

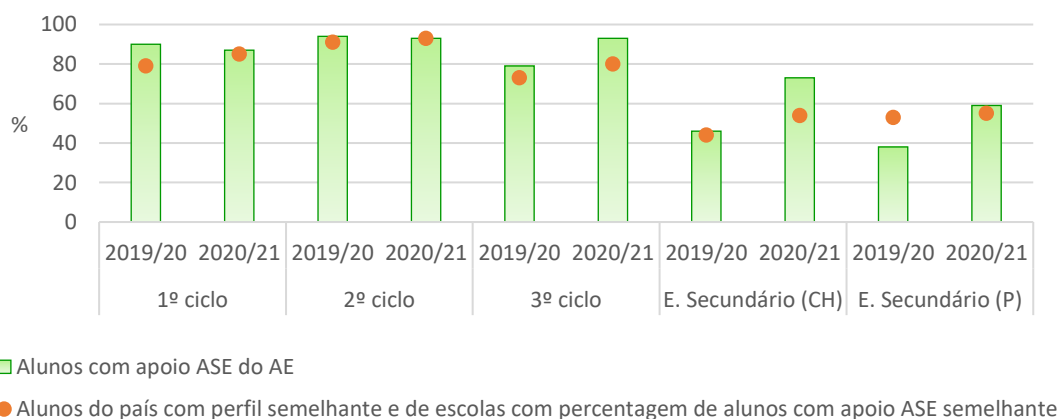
Figura 4.11 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No parâmetro da equidade, comparando a percentagem de conclusão no tempo esperado entre os alunos apoiados pela ASE no AE e a média nacional equivalente, em 2020/21, o AE distinguia-se pela positiva sobretudo no ensino secundário, cursos CH (73%, face a 54% no país) e também no 3º ciclo (93%, face a 80% no país). No ensino profissional o AE conseguiu apagar a diferenciação face ao país, e no ensino secundário em geral conseguiu aproximar a percentagem de percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE da percentagem referente aos restantes alunos do agrupamento (Figura 4.12).

Figura 4.12 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Agualva Mira-Sintra, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Também neste AE, à semelhança do anterior, a articulação entre as diferentes estruturas, a comunicação interna e as expectativas dos alunos face ao seu sucesso escolar e percurso educativo eram considerados aspetos a potenciar, segundo o seu Projeto Educativo (2019-22). Entre os fatores considerados positivos encontra-se a valorização conferida à dimensão social da educação e à procura de condições para que todos os alunos usufruam de idênticas oportunidades de sucesso.

### *AE Ferreira de Castro*

O AE Ferreira de Castro situa-se em Sintra (Algueirão-Mem Martins) e integra 6 escolas, com pré-escolar e ensino básico, do 1º ao 3º ciclo. No ano letivo de 2020/21, o AE tinha um total de 1942 alunos no ensino básico (Quadro 4.10).

Quadro 4.10 – Número de alunos do AE Ferreira de Castro por nível de ensino, 2020/21\*

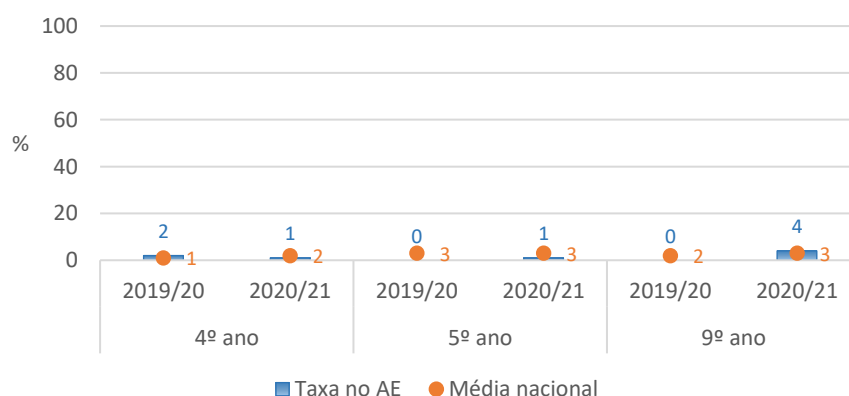
| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Total |
|----------|----------|----------|-------|
| 737      | 487      | 718      | 1942  |

\*Não inclui o pré-escolar. O Projeto Educativo reporta 242 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No mesmo ano letivo, a taxa de retenção ou desistência do AE Ferreira de Castro era de 1% no 4º e 5º anos e de 4% no 9º ano de escolaridade. Apenas no 9º ano esta taxa estava ligeiramente acima da média nacional (+1 p.p.), tendo registado um aumento face a 2019/20 (+4 p.p.) (Figura 4.13), aproximando-se dos valores pré-pandemia.

Figura 4.13 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Ferreira de Castro, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21

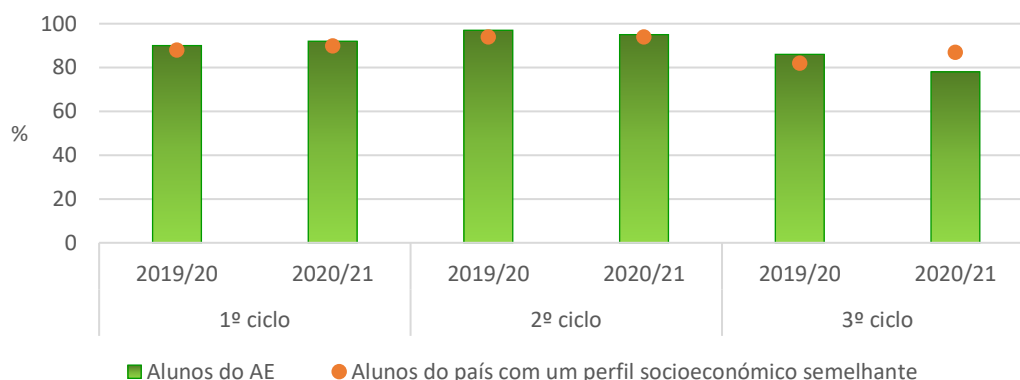


Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Neste AE, em 2020/21, a percentagem de alunos que concluía o respetivo nível de ensino no tempo esperado variava entre 78% no 3º ciclo e 95% no 2º ciclo.

A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do AE estava, nesse ano letivo, em linha com a média percentual relativa aos alunos do país com um perfil semelhante, exceto no 3º ciclo, em que era inferior (-9 p.p.) (Figura 4.14).

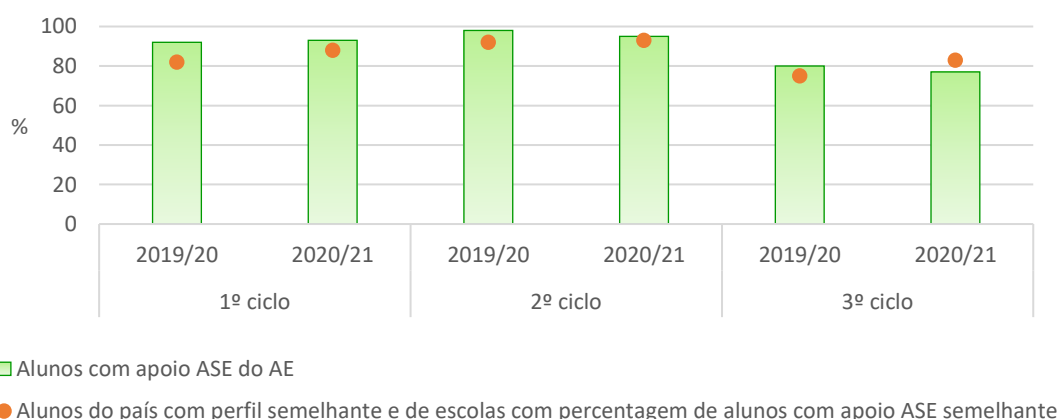
Figura 4.14 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Ferreira de Castro, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Os indicadores sugerem que o AE Ferreira de Castro seja relativamente bem sucedido na generalização de percursos de sucesso. No 1º e 2º ciclos, nos anos letivos considerados, a percentagem de conclusão no tempo esperado dos seus alunos apoiados pela ASE foi sempre superior à dos colegas do país em condições semelhantes. Já no 3º ciclo, essa percentagem foi inferior no ano letivo mais recente disponível (-6 p.p.) (Figura 4.15). No entanto, mesmo neste último ciclo, os percursos dos alunos apoiados pela ASE equiparavam-se aos dos restantes alunos dos respetivos ciclos de ensino do agrupamento.

Figura 4.15 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Ferreira de Castro, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Conforme o diagnóstico do Projeto Educativo do AE Ferreira de Castro (2019-22), “as escolas do agrupamento estão integradas em bairros com graves problemas sociais e económicos que condicionam o suporte necessário por parte da família para um acompanhamento adequado dos seus educandos”. Também segundo o mesmo documento, os resultados académicos mantêm-se aquém das metas definidas e existe uma débil articulação e circulação da informação interna.

Os contributos de programas como o TEIP são referidos, nomeadamente pelo trabalho em rede com outros AE e pela reflexão propiciada. Entre os pontos fortes do AE identificados no Projeto Educativo, encontra-se a cultura do agrupamento, que “aposta na inovação, incentivando a implementação de experiências educativas inovadoras e diversificadas que atendem às especificidades individuais do corpo discente”.

### *AE Visconde de Juromenha*

O AE Visconde de Juromenha situa-se em Sintra (Algueirão-Mem Martins) e integra apenas 3 escolas, com pré-escolar e ensino básico, do 1º ao 3º ciclo. Este AE tinha 1287 alunos no ensino básico (Quadro 4.11).

Quadro 4.11 – Número de alunos do AE Visconde de Juromenha por nível de ensino, 2020/21\*

| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Total |
|----------|----------|----------|-------|
| 517      | 309      | 461      | 1287  |

\*Não inclui o pré-escolar. O Projeto Educativo reporta 171 alunos no pré-escolar no ano letivo mais recente disponível.

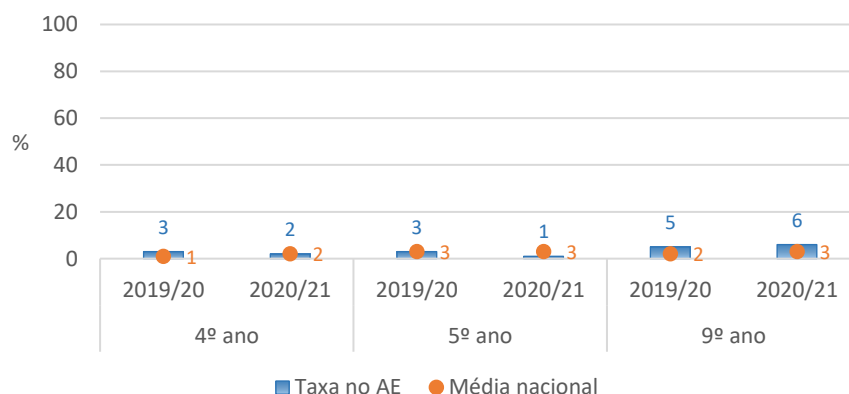
Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Em 2020/21, a taxa de retenção ou desistência do AE Visconde Juromenha era 2% no 4º ano, 1% no 5º ano e 6% no 9º ano de escolaridade. Esta era ligeiramente superior à média nacional no 9º ano e ligeiramente inferior no 5ºano.

Importa ainda assinalar que, depois do ano pré pandemia (2018/19), em que a retenção dos alunos do AE no último ano do 3º ciclo era assinalavelmente mais elevada, um valor mais reduzido desta se manteve nos dois últimos anos letivos com dados disponíveis (Figura 4.16).



Figura 4.16 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Visconde de Juromenha, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21

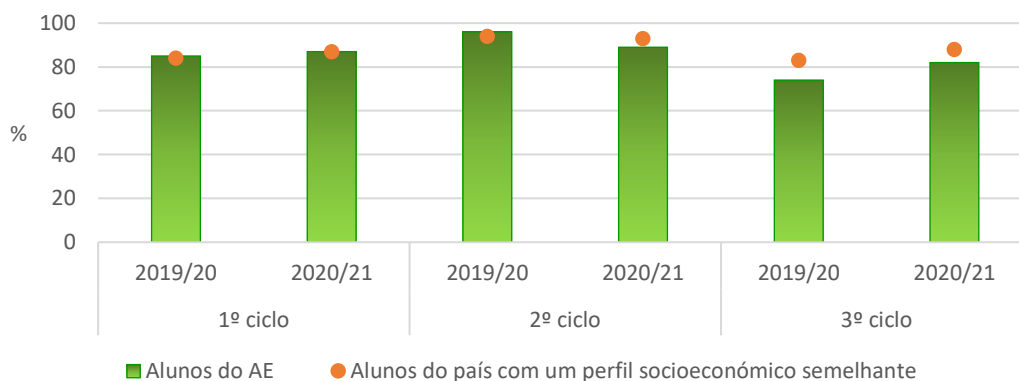


Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Neste AE, no ano letivo de 2020/21, variava entre 82% no 3º ciclo e 89% no 2º ciclo a percentagem de alunos que concluíam o respetivo nível de ensino no tempo esperado.

Comparando os percursos diretos de sucesso no AE e no país, no mesmo ano letivo, a diferença mais significativa registava-se no 3º ciclo (-6 p.p.). Ainda assim, face a 2019/20, a percentagem destes percursos no AE aumentou um pouco no 3º ciclo, ao contrário do que aconteceu, embora de forma pouco acentuada, no 2º ciclo (Figura 4.17).

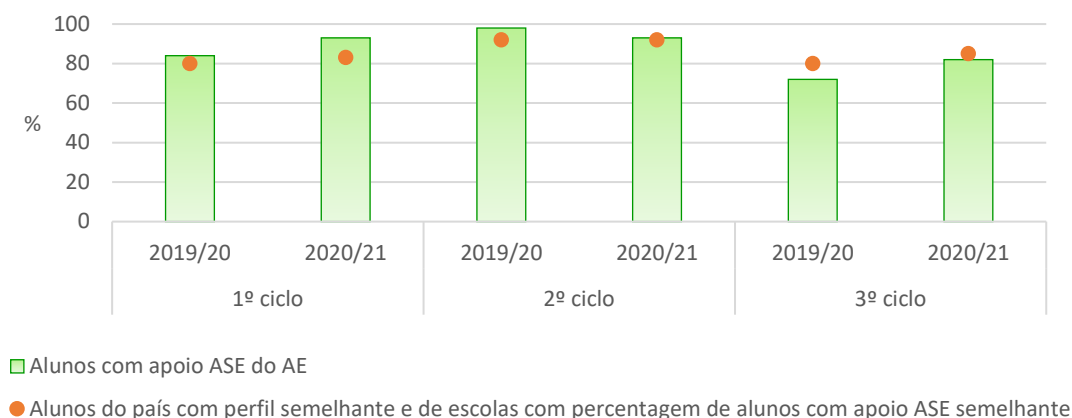
Figura 4.17 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Visconde de Juromenha, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Na generalidade, o AE estava relativamente perto, ou mesmo acima, dos padrões de equidade registados no país. A percentagem de conclusão no tempo esperado entre os alunos apoiados pela ASE no AE Visconde de Juromenha era, em 2020/21, superior no 1º ciclo (+10 p.p.) e um pouco inferior no 3º ciclo (-3 p.p.) (Figura 4.18).

Figura 4.18 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Visconde de Juromenha, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Segundo o Projeto Educativo do AE Visconde de Juromenha (2021-23), cerca de 43% dos encarregados de educação dos alunos do agrupamento tinham habilitações literárias até ao 3º ciclo do ensino básico, 41% ao nível do ensino secundário e 15% detinham um grau de ensino superior. O grande número de famílias beneficiárias de ASE e a diminuta participação dos encarregados de educação, sobretudo nos 2º e 3º ciclos, são constrangimentos identificados nesse documento. Nele também se evidencia a fraca consistência de processos de articulação vertical e horizontal no AE.

A possibilidade de estabelecimento de protocolos com universidades e outras entidades e a existência de projetos que permitem o desenvolvimento de competências específicas e transversais nos alunos são oportunidades mencionadas no Projeto Educativo deste AE.

### AE Alexandre Herculano

O AE Alexandre Herculano situa-se no Porto (englobando duas freguesias e uma União de Freguesias) e integra 8 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao ensino secundário. Em 2020/21, este AE integrava 1129 alunos nos ensinos básico e secundário (Quadro 4.12).

Quadro 4.12 – Número de alunos do AE Alexandre Herculano por nível de ensino, 2020/21\*

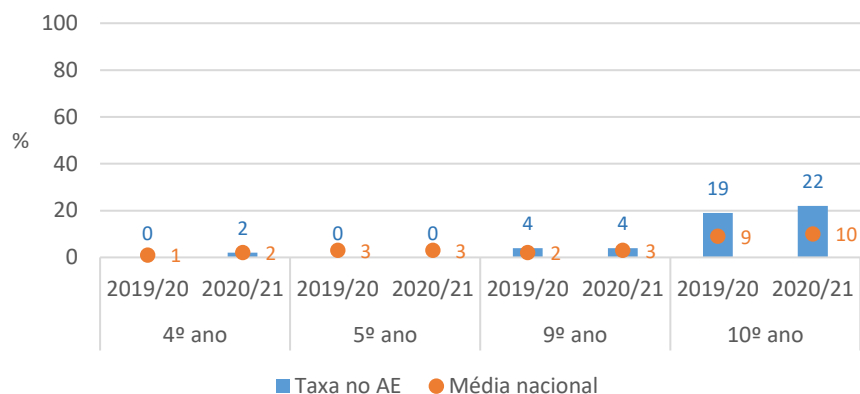
| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Ensino secundário |    | Total |
|----------|----------|----------|-------------------|----|-------|
|          |          |          | CH                | P  |       |
| 418      | 181      | 306      | 169               | 55 | 1129  |

\*Não inclui o pré-escolar.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Em 2020/21, a taxa de retenção ou desistência no AE Alexandre Herculano era 2% no 4º ano, 0% no 5º ano, 4% no 9º ano e 22% no 10º ano. Ao contrário dos restantes anos de escolaridade analisados, a proporção de alunos no 10º ano a não transitar para o ano seguinte neste AE era consideravelmente superior ao resto do país (+12p.p.) (Figura 4.19).

Figura 4.19 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE Alexandre Herculano, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º, 9º e 10º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21\*



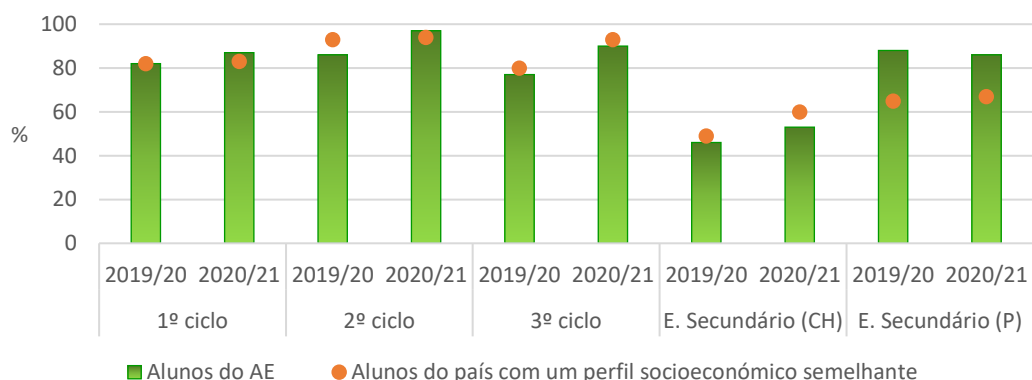
\* Os dados para o 10º ano referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No mesmo agrupamento de escolas, em 2020/21, variava entre 53% no ensino secundário (CH) e 97% no 2º ciclo a proporção de alunos que concluíam o respetivo nível de ensino no tempo esperado. A tendência entre 2019/20 e 2020/21 foi de ligeiro aumento dos percursos de sucesso neste AE, ou de relativa manutenção nos cursos profissionais do ensino secundário.

Comparando os percursos diretos de sucesso do AE e do país, no mesmo ano letivo, destaca-se pela positiva o ensino secundário profissional, com 86% face a 67% no país (+19 p.p.), um valor também acima do verificado para os restantes agrupamentos analisados. Pela negativa, evidencia-se o ensino secundário (CH), com menos 7 p.p. face à média nacional equiparada (Figura 4.20).

Figura 4.20 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE Alexandre Herculano, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21

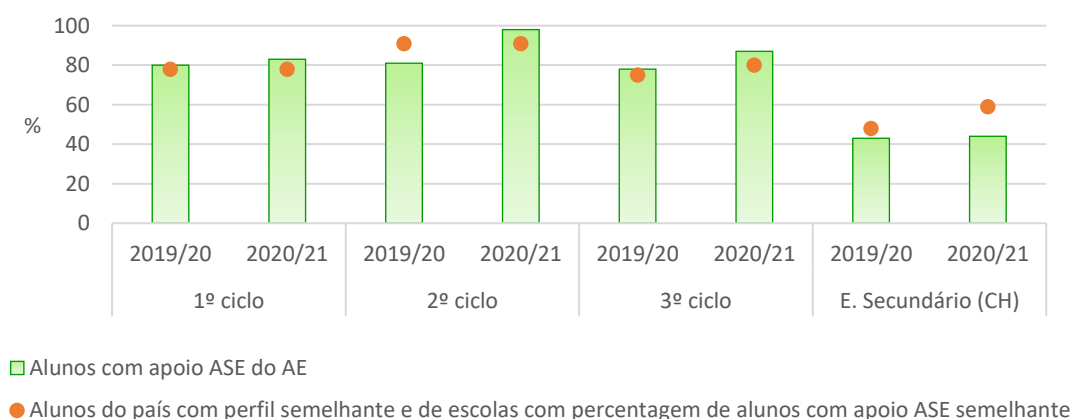


Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Sem dados para os cursos profissionais, verifica-se que o AE tem bons resultados para a equidade, com uma evolução positiva nos anos letivos considerados e valores acima da média nacional equiparada, exceto no ensino secundário (CH). Neste agrupamento, os cursos científico-humanísticos destacam-se também aqui por piores resultados (-15p.p. de percursos diretos de sucesso dos alunos do AE com apoio ASE face à média nacional equiparada) (Figura 4.21).

Neste AE, em 2020/21, enquanto 53% da generalidade dos alunos dos cursos CH do ensino secundário tinham percursos de sucesso, o mesmo acontecia com apenas 44% dos alunos com apoio ASE no mesmo nível de ensino e tipo de curso.

Figura 4.21 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE Alexandre Herculano, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ciclo EB ao Ensino Secundário, em 2019/20 e 2020/21



\* Os dados deste indicador para o E. Secundário profissional não estão disponíveis para este AE: unidade com menos de 15 alunos na amostra de cálculo.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Segundo o Projeto Educativo do AE Alexandre Herculano (2021-25), alguns dos pontos fortes do agrupamento são a diversidade e multiculturalidade dos alunos, a diversidade da oferta formativa, a existência de técnicos especializados em valências da área social, cultural e psicológica, ou ainda a melhoria dos comportamentos e da disciplina “pelo impacto da promoção de uma ação educativa inclusiva”. Entre os pontos fracos, encontramos aspetos como a insuficiente implementação de estratégias diferenciadas em contexto de sala de aula, a insuficiente articulação entre ciclos/departamentos curriculares, a ineficácia das dinâmicas no domínio da comunicação interna, ou as insuficientes práticas de avaliação do impacto de medidas de promoção do sucesso educativo. A desmotivação do corpo docente face às condições de progressão na carreira, o impacto da pandemia, a elevada percentagem de alunos com apoio ASE são consideradas ameaças.

### AE de Santa Bárbara

O AE de Santa Bárbara situa-se em Gondomar e integra 6 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar ao 3º ciclo. Em 2020/21, este era o AE com o menor número de alunos entre os agrupamentos analisados (892) (Quadro 4.13).

Quadro 4.13 – Número de alunos do AE de Santa Bárbara por nível de ensino, 2020/21\*

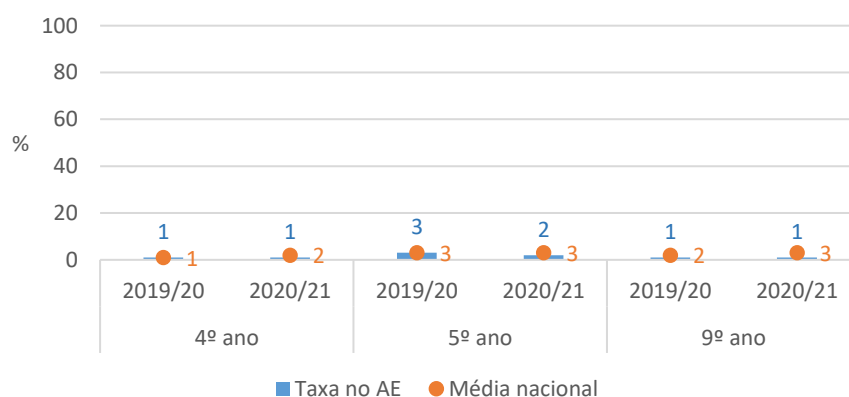
| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Total |
|----------|----------|----------|-------|
| 347      | 208      | 337      | 892   |

\*Não inclui o pré-escolar.

Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No mesmo ano letivo, a taxa de retenção ou desistência do AE de Santa Bárbara era de 1% no 4º e 9º anos e de 2% no 5º ano de escolaridade. Em todos os níveis considerados, a taxa era inferior à média nacional (Figura 4.22).

Figura 4.22 – Taxa de retenção ou desistência dos alunos do AE de Santa Bárbara, em comparação com a média nacional, nos 4º, 5º e 9º anos de escolaridade, em 2019/20 e 2020/21

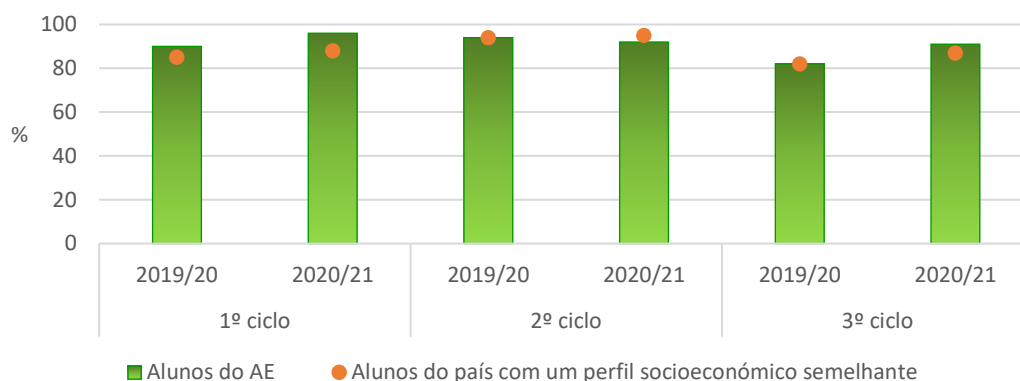


Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Neste AE, no ano letivo de 2020/21, variava entre 91% no 3º ciclo e 96% no 1º ciclo a percentagem de alunos que concluíam o respetivo nível de ensino no tempo esperado.

No 1º e 3º ciclos a percentagem de percursos diretos de sucesso dos alunos do AE era superior à percentagem equivalente referente aos alunos do país com perfil semelhante, sobressaindo o 1º ciclo com mais 8%. No 2º ciclo essa percentagem era ligeiramente inferior no AE (-3%) (Figura 4.23).

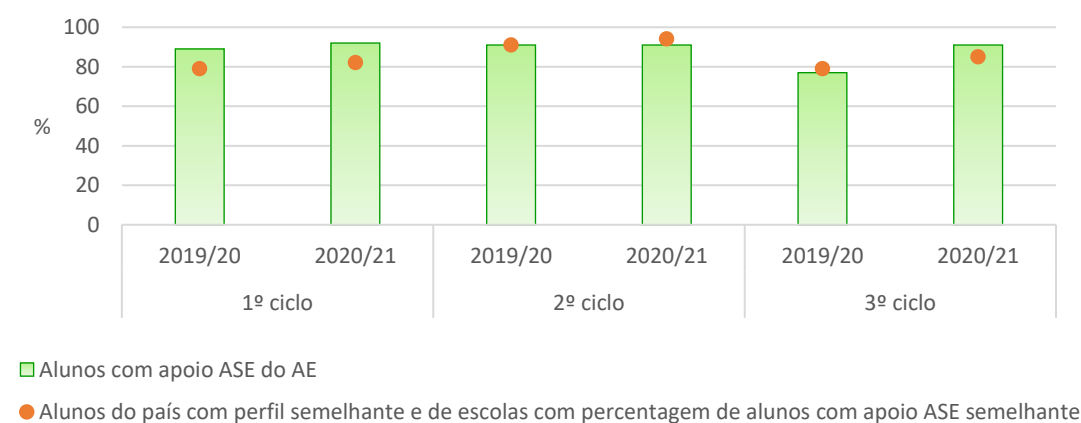
Figura 4.23 – Percursos diretos de sucesso dos alunos do AE de Santa Bárbara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

Os indicadores sugerem ainda que o AE de Santa Bárbara seja relativamente bem sucedido na generalização de percursos de sucesso entre os seus alunos. Isso acontecia sobretudo no 1º ciclo e também no 3º ciclo do ensino básico, onde os percursos diretos de sucesso dos alunos do AE apoiadas pela ASE eram mais comuns do que entre os colegas do país com perfil semelhante, em 2020/21 (+10 e +6 p.p., respetivamente). Pelo contrário, no 2º ciclo, a percentagem análoga foi ligeiramente inferior no AE (Figura 4.24).

Figura 4.24 – Percursos diretos de sucesso dos alunos com apoio ASE do AE de Santa Bárbara, em comparação com os alunos do país com perfil semelhante e de escolas equivalentes, do 1º ao 3º ciclo EB, em 2019/20 e 2020/21



Fonte: ME, Info ESCOLAS, 2023.

No Projeto Educativo do AE de Santa Bárbara (2021-25), evidencia-se o objetivo de criar uma cultura de aprendizagem coletiva, focada no desenvolvimento pessoal e centrada nas competências de futuro. Para além do sucesso académico, referem-se aspetos como a inteligência emocional.

A existência de uma liderança forte, de ofertas educativas dirigidas e ajustadas a alunos que “não se reveem no currículo formal”, a melhoria dos resultados escolares, as práticas experimentais no processo de ensino e aprendizagem, as parcerias e as práticas de trabalho colaborativo são identificadas como pontos fortes do agrupamento. Entre as áreas de melhoria, encontram-se, por exemplo, os aspetos comportamentais dos alunos e os seus resultados escolares, sobretudo da matemática, ou ainda o envolvimento das famílias no processo educativo dos educandos. Segundo o mesmo documento, em 2021, 46% dos encarregados de educação dos alunos do AE tinham níveis de escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico, 38% tinham o ensino secundário e 16% o ensino superior.

A análise desenvolvida no presente capítulo permitiu esboçar um panorama do contexto social, educativo e dos resultados escolares dos AE que estão já a desenvolver o programa Escolas2030. Não obstante, os indicadores analisados são relativamente limitados para dar conta das dinâmicas de aprendizagem nas várias populações estudantis e do trabalho dos agrupamentos na valorização dos ambientes educativos. Não incluem também informação sobre o pré-escolar e as suas dinâmicas próprias.

Alguns dos agrupamentos participantes no programa Escolas2030 enfrentam, ainda, muitas dificuldades em garantir percursos de sucesso e equidade sustentada no tempo, nos vários níveis de escolaridade, apesar de algumas evoluções positivas, e de contarem também com um conjunto de envolvimento em programas e projetos que, por ventura, tem efeitos mais diferidos no tempo. As populações escolares, os seus trajetos e as suas condições, colocam também a estas escolas desafios diferentes. Segui-las e fornecer-lhes informação neste trajeto de implementação do programa, poderá ser um importante contributo para ações e resultados mais eficazes.

## **5. Avaliação externa do programa Escolas2030: Desenvolvimento das componentes centrais da teoria da mudança**

Na continuidade do que tem vindo a ser desenvolvido em relatórios anteriores, este capítulo analisa a informação recolhida até ao momento sobre as diferentes componentes da Teoria da Mudança aplicada ao programa Escolas2030: pressupostos, *inputs*, contexto, atividades e *outputs*. Apesar de ser já possível vislumbrar um conjunto de resultados (*outcomes*), estes e os seus impactos serão desenvolvidos em relatórios seguintes, mediante os ritmos de implementação do programa. As componentes analisadas neste capítulo terão também novos desenvolvimentos com o avanço do mesmo.

### **5.1 Pressupostos**

Este ponto incide nos pressupostos do programa Escolas2030, analisando, num primeiro subponto (5.1.1), aspetos relacionados com a conceção e abordagens do programa, as perceções a seu respeito e sobre os seus conceitos centrais e, ainda, os contributos esperados, resultantes da participação no programa. Toma-se aqui como referência a perspetiva de promotores, parceiros, diretores e professores/educadores.

Complementarmente, num segundo subponto (5.1.2), os testemunhos dos alunos ajudam-nos a interpretar as suas perspetivas sobre a escola e a sua relação com a escola e a refletir sobre o conceito de qualidade dos ambientes educativos e da aprendizagem a partir do seu ponto de vista e das suas experiências. Procuramos dar voz aos destinatários finais do programa Escolas2030 e da instituição escolar, o que é fundamental para ter uma visão mais holística da educação e dos seus propósitos. As perspetivas dos alunos sobre a escola encaixam no domínio dos pressupostos, mas apoiam também, em capítulos seguintes, a compreensão dos contextos. Trata-se também de um ponto de partida para futuramente explorar resultados e impactos do programa de uma forma mais informada e fundamentada.

#### **5.1.1 O programa e a qualidade em educação: a perspetiva de promotores, parceiros, diretores e professores/educadores**

##### *Conceção e abordagens do programa*

O programa Escolas2030 (Schools2030), levado a cabo pela Fundação Aga Khan (AKF), visa a melhoria das aprendizagens, numa ação contínua, globalmente informada e enraizada localmente, em escolas ou agrupamentos de escolas. Trata-se de um programa focado na



melhoria sustentada da qualidade da educação, que procura identificar e apoiar “o que funciona” no desenvolvimento da aprendizagem e o que distingue a qualidade dos ambientes educativos (Fundação Aga Khan Portugal, 2021a).

O programa estrutura-se num intervalo temporal de 10 anos e está a ser implementado em 10 países. Este segue um modelo de colaboração multinível (nível global, nacional e local), em parceria com instituições educativas e parceiros de educação não-formal, integrando a colaboração de múltiplos agentes de educação.

A abordagem do programa passa em grande medida por promover a agência dos profissionais educativos e dar instrumentos para a escola ser capaz de se conhecer e estruturar. A conceção e execução do Escolas2030 estão ancoradas na metodologia *Human Centered Design* (HCD). Esta abordagem aplicada à educação encara os Educadores enquanto *designers* dos processos de aprendizagem (Krummeck & Garmon, 2021), tendo em conta a identificação e resolução de problemas de forma criativa, dando especial atenção às necessidades dos seus principais protagonistas (Fundação Aga Khan Portugal, 2021b). A procura de métodos flexíveis e de soluções criativas e colaborativas para problemas complexos caracterizam a aplicação do HCD (*idem, ibid.*).

Os *outcomes* projetados para o programa Escolas2030 são: 1) maior capacidade dos Educadores para medir, projetar e implementar inovações na educação para melhorar os resultados de aprendizagem holística; 2) melhoria da qualidade dos ambientes de ensino e de aprendizagem, assim como melhores resultados de aprendizagem, em contextos desafiantes; 3) aumento das oportunidades para os Educadores se envolverem no diálogo sobre o setor da educação acompanhado da melhoria da sua capacidade dialógica; e 4) gerar evidências relevantes sobre a melhoria da qualidade da educação a partir de abordagens lideradas pela escola e que sustentem políticas públicas.

Por sua vez, os impactos finais esperados são que: 1) as crianças e os jovens estejam equipados com os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de que necessitam para prosperar e contribuir para a melhoria dos ambientes interculturais onde se inserem; e 2) os Educadores e outros atores educativos sejam reconhecidos como peritos e líderes na inovação em educação e no planeamento do setor da educação (Fundação Aga Khan Portugal, 2023).

Ao centrar-se na melhoria dos resultados da aprendizagem holística, o programa Escolas2030 tem vindo a identificar, com os seus diferentes atores, os conhecimentos e competências mais relevantes para as crianças e os jovens se tornarem cidadãos ativos. O programa foca-se nos

anos escolares de transição entre níveis de ensino e incide sobre os alunos em três coortes etárias – os 5, os 10 e os 15 anos de idade.

Recorde-se que a seleção dos *Holistic Learning Domains* (HLO), a serem trabalhados em Portugal em cada coorte (referidos na Figura 5.1.1), resultou de um processo conjunto entre a coordenação nacional do programa e os parceiros científicos. O trabalho da equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens (FPCEUP) está muito ligado ao desenvolvimento destas competências, pelo que foi determinante para a sua seleção, tendo recorrido nomeadamente a documentos orientadores na área da educação.

Se consultarmos as Orientações para a Educação Pré-Escolar e também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, todos falam da empatia como uma das competências socioemocionais de base, portanto uma das mais importantes. Então fez-nos sentido selecionar a empatia para as três coortes. (...) socorremo-nos de vários documentos que a OCDE e a Comissão Europeia disponibilizam, mas depois nós de facto moldámos as definições avançadas por essas entidades consoante o que os professores [expressaram nos *focus groups*]...

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Já a seleção dos AE a convidar para participar no programa foi realizada pela coordenação do programa. Os critérios adotados foram já descritos em relatórios anteriores (Martins et al., 2022a), mas destacamos a vulnerabilidade e risco, a diversidade da população abrangida e o facto de os AE estarem em territórios de intervenção da AKF. A relação já estabelecida da Fundação Aga Khan com estes territórios representou uma porta de entrada para aceder e motivar a adesão dos AE ao programa Escolas2030. No mesmo sentido, os agrupamentos de escolas que já trabalhavam com a Fundação em outros projetos educativos, sentiram à partida uma maior confiança para entrar no programa. Não obstante, alguns AE têm demonstrado alguma resistência na implementação imediata do programa. Nos próximos ciclos de recrutamento pode ser útil abrir mais os critérios para escolha dos AE participantes, considerando nomeadamente manifestações de interesse por parte dos Educadores e das lideranças escolares.

Os 6 AE participantes ao momento no programa (listados na Figura 5.5.1) situam-se nos concelhos de Lisboa e Sintra.

#### *Perceções em torno do programa*

A perceção da relevância das competências socioemocionais é transversal aos representantes dos AE. Estes valorizam bastante o enfoque que o programa Escolas2030 confere às competências não meramente cognitivas. Tal como os diretores reportaram nos grupos focais

(*focus group*) realizados pela avaliação externa e os professores expressaram nos grupos de foco realizados pela equipa de monitorização das aprendizagens, os Educadores tinham dificuldade em avaliar de forma regular e formal essas competências.

Quando fizemos os grupos focais em novembro, percebemos que os professores valorizavam muito as competências socioemocionais, e até conseguiam estabelecer aquela relação de que alguns alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas até são aqueles alunos que estão melhor adaptados ao contexto escolar, que às vezes tiram melhores notas. Portanto, reconhecem mesmo a importância destas competências, mas ao mesmo tempo ainda não avaliavam, ou a maioria não avaliava de forma regular e de forma formal estas competências. O que faziam era muito por meio da sua própria observação e, portanto, uma observação muito subjetiva (...). Como não avaliam de uma forma formal as competências socioemocionais dos alunos, depois estas acabam por não ter um peso muito grande na avaliação dos alunos, na nota.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Quando estas competências socioemocionais estão mais desenvolvidas, o resto “cai” melhor, a aprendizagem propriamente...

Coordenadora de projetos do AE Ferreira de Castro

O facto de o Escolas2030 ser um programa a longo termo é também bastante sublinhado pelos diretores dos AE, que encaram isso como uma mais-valia. Os diretores entrevistados consideram também que a implicação do pré-escolar e do 1º ciclo neste tipo de programas é importante.

Talvez aqui a ênfase também que temos estado agora a pensar é mais no 1º ciclo (...), nós aqui na sede, 2º e 3º ciclos, já tínhamos muitas coisas e agora começamos a achar que o 1º ciclo, que é de base... e também temos o [projeto] “ADN Socioemocional”, que estamos a implementar da pré ao 1º ciclo, para complementar (...), de maneira a conseguir desenvolver as competências socioemocionais.

Subdiretora do AE Ferreira de Castro

Em geral, os diretores mostram-se informados sobre o programa, embora uns mais do que outros, e implicados e com conhecimento sobre a forma como este está a decorrer no respetivo AE.

Pontualmente, alguns professores, representantes das equipas do Escolas2030 nos agrupamentos, evidenciam ainda algumas dúvidas sobre os anos de escolaridade a ser intervencionados, face às idades definidas. Este poderá ser um aspeto a ser flexibilizado ou explicitado com maior acuidade de futuro pela coordenação do programa.

5, 10 e 15 [anos], não é? Mas é assim, os alunos de 10 anos são maioritariamente, garanto-lhe, alunos de 5º ano. E supostamente, isto foi aplicado aos alunos de 4º. E eu agora, neste momento, estou a dar 5º e 6º. (...) E achei que fazia sentido, porque efetivamente, a maior parte dos alunos de 5º ano têm 10 anos. Mas o entendimento geral é que é para alunos de 4º ano. (...) E eu perguntei aos formadores o que é que eu estava aqui a fazer, porque depois insistem constantemente em pré-escolar, 1º ciclo e 3º ciclo, e nunca vem referido o 2º ciclo. E eu sou do 2º ciclo.

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Por outro lado, vários representantes dos AE aludiram à não abrangência pelo programa da transição do 2º para o 3º ciclo. O início do 3º ciclo e os restantes anos de escolaridade que o compõem são considerados, por alguns entrevistados, momentos particularmente desafiantes no percurso académicos dos alunos. Os desafios da adolescência nesse período e o aumento de disciplinas no 3º ciclo constituem aspetos que não facilitam o desempenho dos alunos.

- Eu acho que é mais difícil [a transição] do 6º para o 7º ano. (...) O problema grande, aquilo que eu noto, é do 6º para o 7º. No 7º ano eles passam de meia dúzia de disciplinas para uma carrada de disciplinas, com uma série de exigências, com disciplinas de duas horas por semana (...)
- A entrada na adolescência... (...) A geração do botão (...)
- Neste momento as coortes que estão são o pré, 4º e 9º. (...) Eu acho que o ano que necessitaria muito, e que tradicionalmente é o início da adolescência, é o 7º, o 8º também.

Diretor e coordenadora de projetos do AE Ferreira de Castro

### *Qualidade dos ambientes educativos*

A qualidade dos ambientes educativos é um conceito central do programa. Segundo a coordenação do mesmo, a qualidade não diz respeito apenas ao conteúdo do que é aprendido pelos alunos, mas também às condições e aos modos em que a aprendizagem é feita.

São aquelas três perguntas que nós estamos sempre a dizer que estruturam o programa. Têm acesso, estão lá e ficam lá? Enquanto estão lá, estão bem, estão a aprender? E o que estão a aprender, serve-lhes para agora e para o futuro? Estas são as perguntas, portanto, expressam necessidades diferentes, porque não é só a questão do acesso, é a questão da qualidade e da relevância daquilo que lá [na escola] está a acontecer.

Alexandra Marques, Diretora de Educação da AKF Portugal

Para além das práticas pedagógicas, a qualidade está também muito relacionada com a liderança e com a forma como essa liderança é exercida. A maior agência da escola e dos seus profissionais poderia/deveria contribuir para uma liderança mais pedagógica e articulada com todos os agentes escolares.

Eu gostaria imenso que o Escolas 2030 pudesse ter um papel na mudança, não só obviamente das práticas pedagógicas, mas também da liderança, que deixasse de ser uma liderança administrativa e passasse a ser uma liderança mais pedagógica. E de facto as nossas escolas ainda não estão organizadas assim.

Alexandra Marques, Diretora de Educação da AKF Portugal

A equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens ressalta como mais relevante na qualidade dos ambientes educativos a relação Educador-criança/aluno. Recorre também à importância das elevadas expectativas (*high expectation*), para evidenciar a relevância do

respeito pela diversidade e das expectativas dos professores na promoção de aquisição de conhecimento e de competências por parte dos alunos.

A qualidade relaciona-se com a inovação, um conceito também central no Escolas2030. Como a equipa da FPCEUP refere, o programa procura criar soluções e inovações a partir de quem está no terreno e conhece mais de perto os problemas, os professores. Pretende, dessa forma, promover práticas focadas na aprendizagem holística, que abranjam as várias dimensões da aprendizagem.

Convidados a refletir sobre a qualidade dos ambientes educativos e o que pretendem para os seus AE, os diretores e outros coordenadores e Educadores representantes da equipa Escolas2030 nos AE, abordam um conjunto de tópicos: o bem-estar entre as pessoas que fazem parte da escola/o ambiente empático; a maior inovação nas práticas de sala de aula/a mudança das práticas; os alunos terem interesse na escola/estarem motivados na escola; desenvolver as competências socioemocionais dos alunos; conseguir apoiar os alunos nas suas diferentes dificuldades; os Educadores terem oportunidades para refletir sobre a escola; ouvir os alunos e dar-lhes espaço de participação na escola; manter a qualidade ao longo do tempo.

A citação seguinte ilustra a conceção de um diretor acerca do ensino e aprendizagem e da evolução da aula tradicional para uma aula com uma maior componente prática e de trabalho de projeto.

Nós temos vindo a tentar que a sala deixe de ser aquele canto de sala de aula tradicional, onde o professor supostamente detém todo o conhecimento e os alunos absorvem tudo o que o professor diz. Hoje em dia já não é assim, (...) tem que haver também trabalho mais prático, mais de projeto, e devagarinho, não tão rápido como eu gostaria, temos vindo a dar alguns passinhos nesse sentido.

Diretor do AE Agualva Mira Sintra

A importância de ouvir os alunos, de impulsionar a sua participação no quadro da escola e de ter em consideração a sua opinião nas decisões que são tomadas nesse contexto é mencionada na declaração apresentada de seguida, de um professor, coordenador do 1º ciclo.

A escola é feita para os alunos, ou foi pensada para eles, mas eles não são ouvidos. (...) Bem, no jardim e no primeiro ciclo, essa questão não se põe de todo, porque os alunos gostam muito da escola (...), é um prolongamento da família. (...) Depois, quando os alunos começam a ter opinião, ou deveriam ter opinião, não lhes é perguntada. Ou seja, a escola falha porque não lhes pergunta. Mas também quando lhes pergunta, também não quer saber bem a opinião deles. Porque ter alunos e, vá, uma cooperação crítica, não é fácil. (...) os menos representados em todos os projetos que a escola tem são os alunos, porque os projetos são pensados por adultos, o que os adultos acham que eles devem fazer. E depois queixamo-nos que às vezes os alunos não respondem às nossas expectativas, porque ninguém lhes perguntou o que é que eles queriam fazer.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

Apresentamos ainda uma passagem das entrevistas em que um diretor recorda a importância de, não apenas melhorar, mas manter a qualidade, pois, segundo o mesmo, nem sempre é fácil manter os progressos conquistados com os programas que se implementam na escola.

O pilar 4, que eu apareço lá com o cubo na mão, da qualidade da educação, é importantíssimo, mas o mais difícil não é melhorar, o mais difícil é manter, depois de melhorar, manter e ir melhorando aquilo que ainda não está tão bom.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Na perspetiva das professoras/educadoras participantes nos grupo focais, a qualidade dos ambientes educativos e da aprendizagem está associada a, ou contribuem para ela, aspetos como: o bem-estar das crianças/alunos e dos professores/educadores; as relações humanas (boa relação entre alunos-professores-funcionários, etc.); a valorização da opinião dos alunos e o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem; o contacto com a natureza (principalmente referido no pré-escolar e 1º ciclo) e a experimentação; a autonomia das escolas (para uma ligação mais próxima à comunidade); o trabalho colaborativo entre os professores; a mobilização e envolvimento dos atores escolares nas atividades da escola, incluindo a família.

Para mim, a qualidade está em sentirmo-nos bem. Porque se estivermos bem e se nos sentirmos bem, nós conseguimos... tudo flui, tudo tem sucesso, realizamos o trabalho tenha ele que dificuldade tiver. Tem que haver aqui uma preocupação muito grande com o bem-estar nosso, das crianças, de todos, quando estamos juntos no espaço para desenvolver uma atividade, um projeto, o que seja.

Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

Eu, para além das relações humanas, que são fundamentais entre os vários membros da equipa e entre crianças-crianças e crianças-professores, crianças-assistentes operacionais... portanto, da qualidade das relações humanas, parece-me que a autonomia das escolas, no meu ponto de vista, favorece esses ambientes de qualidade porque promovem junto de cada comunidade a essência da comunidade.

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

A questão de fazer participar os alunos é fundamental e acho que é um paradigma que ainda não entrou dentro na cabeça dos docentes, não é? Fazer os alunos participarem na aprendizagem. (...) esta questão do ensino estar muito centrado no que o professor dá e os alunos recebem, acho que é a grande dificuldade. (...) Acho que fazer participar os alunos na aprendizagem é fundamental.

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

Se calhar, é primordial as escolas voltarem à natureza. Tirarem um bocado aquele cimento todo que andaram a pôr nestes últimos vinte anos e voltarmos um bocadinho mais à natureza. Isso é o que eu sinto grande falta na nossa escola e nas escolas em geral. Eu acho que temos mesmo urgentemente de voltar a ter natureza nas escolas. E eles meterem a mão na massa.

Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

Se calhar realçava aqui muito era a questão de as pessoas se apropriarem, (...) estarem envolvidas nas atividades da escola, nos projetos da escola. Quando as pessoas estão envolvidas, tudo acontece.

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

[1] Em relação aqui com o ambiente educativo de qualidade, eu acho que a parte das famílias também é muito importante. Que haja aqui uma boa ligação e um trabalho colaborativo. (...)

[2] Acho que também é importante o trabalho colaborativo entre os docentes, que muitas vezes não acontece.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Ferreira de Castro

[2] Professora, 3º ciclo, AE do Algueirão

Segundo a professora citada de seguida, proporcionar aos alunos o desenvolvimento das diferentes competências que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE) define, será uma meta das escolas, de uma educação de qualidade. Mas importa nesse caminho considerar a personalização das aprendizagens. A importância de respeitar as diferenças entre os alunos – patentes, por exemplo, nos ritmos de aprendizagem ou nas apetências e percursos de vida –, de apostar em diferentes estratégias para chegar a diferentes alunos e de procurar formá-los em diferentes vertentes, não apenas cognitivas, são aspetos focados.

Para mim, uma educação de qualidade é que o aluno possa desenvolver as diferentes competências que o Perfil... neste caso, o Perfil dos Alunos define, de acordo com os valores e os princípios estipulados no mesmo perfil, que é esse que nós temos como meta, como objetivo final. Depois, a educação de qualidade é muita coisa. Para mim, é uma abordagem integrada e contínua do percurso de cada um dos alunos, garantindo que ele aprenda ao seu ritmo e à sua medida, que possa desenvolver as suas capacidades no seu limite, na sua dimensão. Nem todos somos iguais, vamos desenvolver com certeza mais umas competências do que outras... (...) identificar essas necessidades de cada um dos alunos para que eles possam aprender ao seu ritmo, apostando na diversidade de estratégias, (...) para além de não podemos descurar a educação para a cidadania (...).

Professora, 3º ciclo, AE Ferreira de Castro

Como as professoras dão conta, algumas contradições ou descoincidências podem estar subjacentes naquilo que é pedido à escola e aos professores do ponto de vista educativo. Por exemplo, exames centralizados com uma orientação para que se pratique uma educação inclusiva e ajustada às necessidades de cada um.

Nós estamos num agrupamento que é um agrupamento TEIP, portanto é um território educativo de intervenção prioritária. Tem, portanto, características próprias, tem uma população com características próprias. E como devem imaginar, a motivação para os assuntos, no fundo, da sala de aula tem que ser muito bem trabalhada e tem que ser muito bem enquadrada, e aqui a educação inclusiva dá-nos uma panóplia de soluções para nós podermos aplicar. (...) quando nós olhamos para os nossos alunos, não podemos olhar apenas para o exame nacional, e muito menos para o *ranking*. Isso tem de sair de cima das costas dos professores. (...) Porque fazer um exame nacional ou uma prova final de ciclo igual para todos, e nós termos a pretensão de (...) prepararmos todos os alunos da mesma forma no mesmo nível, é algo que está em cima dos professores. É uma gestão muito difícil e que condiciona por vezes o nosso trabalho. (...) os rankings servem para quê? Nós queremos os nossos alunos felizes na sala de aula, atenção ao bem-estar. (...) E nós queremos é que os alunos se respeitem, interajam, aprendam, tenham predisposição para dentro de cada uma das suas capacidades atingirem o máximo. (...) Porque na realidade estão-nos a ser pedidas duas coisas diferentes.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

A reflexão em torno do conceito de qualidade em educação poderá ser um dos contributos do programa Escolas2030.

### *Contributos esperados*

Os Educadores identificam um conjunto de questões que os preocupam, e expressam que a ligação com este programa pode garantir espaço de reflexão, confronto com outras formas de pensar e metodologias, e isso poder ser útil para enfrentar alguns desses problemas.

Como já referido no relatório anterior (Martins et al., 2022b), uma importante motivação evidenciada pelos atores escolares para a sua participação no programa diz respeito à sua natureza prolongada e à oportunidade de terem um acompanhamento e um suporte científico continuado. O programa pode dar ferramentas para uma melhoria da qualidade sustentada ao longo do tempo.

Neste momento, a minha preocupação logo foi monitorizar, avaliar e dar suporte mais científico, (...) dar-nos o suporte para podermos fazer um desenvolvimento sustentando com o apoio das universidades e com o apoio da Aga Khan. (...) Simultaneamente, aproveitar para desenvolver uma série de outras coisas na escola, portanto, é sempre uma mais-valia. (...) Nós temos que tornar sustentável tudo aquilo que fazemos, temos de aproveitar aquilo que vamos fazendo... enquanto nos dão os recursos nós temos de beber o mais possível, formar as pessoas, para que depois as coisas estejam implementadas e corram.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Os diretores dos AE contactados são unânimes em perspetivar que o programa Escolas2030 pode contribuir para a mudança de práticas nas escolas. Os agrupamentos expressaram essa vontade de mudança e de fazer diferente, independentemente dos recursos ou falta de recursos que têm, de forma a contrariar o que têm feito e que não está a produzir resultados.

É esse espírito de mudança que a direção e a escola, ou se calhar o Conselho Pedagógico, sente, a necessidade de alguma mudança.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

Alguns representantes dos AE mencionam também um desejo de melhoria das dinâmicas internas das suas instituições. Ambicionam também que o programa contribua para corresponder aos seus projetos educativos e planos de melhoria, para promover o sucesso escolar e aumentar o interesse dos alunos na escola.

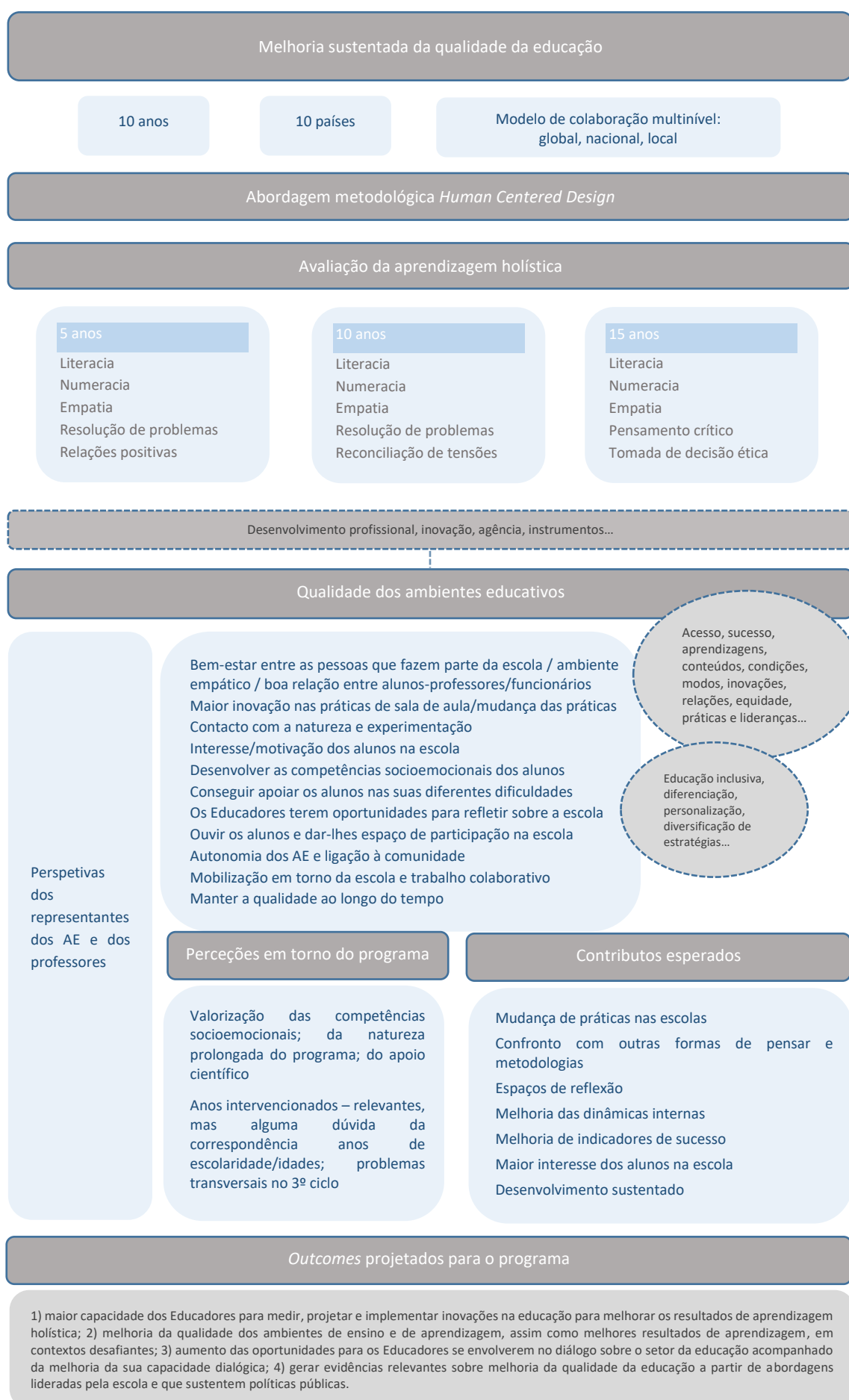
O parceiro de avaliação e monitorização das aprendizagens esboça, como resultado pretendido da sua colaboração, que os professores apliquem os instrumentos desenvolvidos, consigam refletir acerca dos dados recolhidos e os utilizem para melhorar as suas práticas e considerar as



competências socioemocionais na avaliação dos alunos. Em última análise, pretende-se que o uso deste tipo de instrumentos se generalize nas escolas, que se fomente a inovação e que se melhore a aprendizagem holística dos alunos. Em articulação com as soluções inovadoras desenvolvidas através das metodologias HCD, coloca-se a hipótese de os alunos que delas beneficiam virem a apresentar níveis mais elevados, ou maior maturidade, em relação às competências trabalhadas.

A Figura 5.1.1 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente Pressupostos que incidem no programa e na qualidade em educação, sob a perspectiva de promotores, parceiros, diretores e professores/educadores.

Figura 5.1.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – PARTE 1



### 5.1.2 Percepções sobre a escola e relação com a escola: a perspectiva dos alunos

#### *O que mais gostam e valorizam*

A escola é valorizada pelos alunos por ser um espaço onde podem aprender, mas também pelas sociabilidades. A importância das relações pessoais, dos amigos, no contexto da escola é evidente. “Estar com os amigos” é das primeiras coisas que os alunos que participaram nos grupos focais (tanto do 4º como do 9º ano) respondem quando se pergunta o que mais gostam na escola. A isso está associado o recreio, entre os mais novos, enquanto um espaço de brincadeira livre e interação com os colegas.

Eu também acho que a escola dá a oportunidade de abrangermos e expandirmos os nossos conhecimentos. (...) Como também dá oportunidades (...) para nós também conseguirmos socializar (...).

Aluna, 9º ano

[- E se vos perguntarmos o que é que mais gostam na escola?]  
- Estar com os meus amigos.

Aluno, 4º ano

Eu na minha escola gosto mais da parte do recreio da tarde, porque podemos ir para o parque (...) e depois tem um campo de basquetebol e de futebol (...). Brincamos às mães e aos pais...

Aluna, 4º ano

[- A colega estava a dizer que, na verdade, o que sentiu falta durante a pandemia foi desse convívio. É isso que vocês mais gostam na escola?]  
- Eu acho que sim.

Aluna, 9º ano

Como veremos ao longo do texto, o domínio das relações – não apenas com os pares, mas ainda mais com os professores – é dos mais presentes no discurso dos alunos ao longo das entrevistas, como algo que valorizam bastante e que os afeta, quer pela positiva, quer pela negativa.

Quanto às atividades/aulas, aquelas que têm um maior carácter prático, são as que proporcionam aprendizagens relacionadas com o quotidiano, de uma forma menos abstrata e mais concreta, as mais apreciadas pelos alunos e aquelas que mais recordam, indicando nomeadamente o que aprenderam com elas.

Uma atividade... foi quando veio uma investigadora florestal e depois nós estávamos a falar sobre as árvores e nós fomos lá para fora ver as árvores que haviam na nossa escola, foi muito divertido, e eu aprendi também que existem árvores invasoras, árvores que ocupam mais espaço (...).

Aluna, 4º ano

- Nas [aulas] práticas estamos mais envolvidos. (...)  
- (...) aulas de laboratório em que fazemos experiências (...), ajuda bastante na compreensão da matéria. (...) Por exemplo, nós agora a última que fizemos... estivemos a ver um coração de um

porco. E estamos a dar essa matéria, e pelo menos para mim ajudou-me muito melhor a compreender os sítios do coração e todas essas coisas...

Alunos, 9º ano

Os alunos evidenciam também as atividades em contacto com a natureza ou fora da sala de aula tradicional e as visitas de estudo.

Eu gosto de várias atividades que nós temos lá (...). Depois quando acabam as aulas ou na hora do almoço (...) vamos brincar para um sítio cheio de árvores, com terra...

Aluno, 4º ano

Fizemos muitas visitas de estudo, ainda ontem fomos ao pé da estação de comboios, fomos àquele parque cheio de areia, ficamos lá a trepar...

Aluno, 4º ano

- (...) as visitas de estudo. (...)
- (...) estamos também a aprender... mas também estamos a socializar com outras turmas e isso é melhor ainda.
- Estas últimas do cinema, por exemplo.
- Nós fomos ver umas curtas-metragens a um cinema de Lisboa (...), e também estivemos com mais duas turmas do 9º, e foi bastante giro.
- [- Isso depois é trazido para a sala de aula?]
- Sim, tivemos um pequeno debate.

Alunos, 9º ano

Nos grupos focais são ainda destacadas, pelos alunos: atividades que estimulam a criatividade; atividades interativas, em que os alunos participam de forma mais direta (podem falar, participar, dar a sua opinião, ou tocar, mexer); atividades/trabalhos em grupo, em que os alunos se ajudam uns aos outros (mais no 4º do que no 9º ano), e também em convívio com outras turmas ou colegas; atividades de competição, como os concursos; jogos, que são divertidos mas que simultaneamente podem convocar competências trabalhadas em aula e conteúdos do currículo; e atividades em que se usam livros (de literatura, etc.), para além do manual, para abordar um assunto ou matéria.

Gosto muito (...) de aprender coisas novas... (...) gosto de fazer desenhos, gosto de ser criativo e também às vezes gosto quando fazemos uns concursos de leitura. (...) E também gosto daqueles concursos onde escolhemos um livro e depois votam, é muito engraçado e acho interessante.

Aluno, 4º ano

Nós temos uma coisa, à segunda e à quarta-feira, que se chama “Gostar”, que são muitos temas, há arte, há música, há dança, há teatro, e eu gosto muito de teatro. (...) E eu gosto muito de uma coisa que é uns projetos (...), há o tema da natureza, que era de um livro (...) e o fixe disso é que nós estávamos com outras turmas, nós ajudávamo-nos uns aos outros (...). Eu gosto muito porque dá para interagir com turmas de anos diferentes e acho que podemos aprender todos em conjunto.

Aluna, 4º ano

(...) os grupos interativos, que nós reunimos pais, professores de outras escolas, (...) voluntários (...), às vezes auxiliares. Nós reunimos cada grupo com quatro meninos, numa sala, e ficam lá (...) a ajudar os meninos. (...) E as tertúlias, tem a tertúlia artística (...) e as literárias (...).

Aluno, 4º ano

Os alunos do 9º ano referem de forma espontânea a participação em alguns projetos/programas, como o Erasmus+ e o Ubuntu, avaliando-os de forma muito positiva. O primeiro revela-se enriquecedor para alunos com uma relação mais consolidada com a escola, pela experiência de estarem noutro país e conhecerem novas culturas. Já o Ubuntu é considerado pelos alunos que se identificam como “mais problemáticos” como um grande contributo para se tornarem menos conflituosos, melhorarem as suas atitudes e terem uma postura mais positiva perante os outros e eles próprios, expressando ter sido este um projeto “impactante” nas suas vidas.

Eu acho que a escola tem uns projetos que são bons. Eu, por exemplo, participei no Erasmus e acho que foi uma ótima experiência.

Aluno, 9º ano

(...) no Erasmus+, porque eu fui à Lituânia (...). Foi, tipo, a melhor semana da minha vida. Às vezes apetece-me chorar de pensar que não estou lá, do sentimento que foi estar lá e as coisas que aprendemos. (...) E poder ter conhecido mais gente e as outras nacionalidades... (...) para mim foi a melhor coisa que alguma vez já fiz foi ir naquela semana para um país que nunca tinha ido (...).

Aluna, 9º ano

- Eu agora aqui pareço uma pessoa muito educada e não sei o quê, mas eu há dois anos atrás... quero dizer, eu hoje em dia consigo controlar-me mais. (...) E o Ubuntu foi assim uma coisa do nada. Porque é assim, eu sou a má, sou horrível, ninguém me vai escolher porque eu sou assim. E quando eu recebi a carta na sala de aula... Eu lembro-me disso tão bem. (...). Chegou a semana Ubuntu... eu era desconfiada, não falava com ninguém ali. (...) Quando começámos a nos conhecer e a fazer as atividades que fazemos lá, é que eu comecei a perceber que a vida não é assim (...) e que eu tinha de mudar e que não era a única que tinha problemas. E que não era a única que me sentia assim, e que não era a única explosiva. E o Ubuntu foi uma coisa que me ajudou tanto a mudar, que eu acho que se eu não tivesse entrado no Ubuntu o ano passado, eu este ano devia estar toda a hora em casa ou sempre suspensa ou coisa do género. Marcou-me muito porque eu estava a passar uma fase muito difícil da minha vida e eu acho que... foi tipo um abrigo para mim, eu senti um abrigo, e foi uma das coisas mais impactantes que eu vou lembrar para a vida toda. (...)

- (...) o Ubuntu. Também causou um impacto de mudança em mim, tanto que eu fui escolhido porque, pronto, era assim um dos alunos mais problemáticos como eu já tinha dito. Mas aquela semana fez com que eu aprendesse muito e, por exemplo, eu antes via uma pessoa a chorar que eu não conhecia ou que eu não gostava e eu pensava assim “Não te vou ajudar porque não gosto de ti, não interessa”. (...) E agora, eu, por exemplo, dou por mim, e fico feliz por isso, (...) vou lá ajudar, vou tentar perceber o que se passa com ela. (...) As confusões também eu... lá está, antes talvez se estivessem a meter-se com um amigo meu, batia na outra pessoa para ajudar o meu amigo. Agora, não. Agora, chego lá e separo as coisas e digo assim “Ah, vamos lá acabar com isto”. Resolvo as coisas a falar. (...)

- Eu também fiz parte do Ubuntu. (...) o Ubuntu me ensinou a ter empatia, (...) me ensinou a desculpar as pessoas.

Alunos, 9º ano

## Os professores

Quando convidados a pensar nos melhores professores que já tiveram, os alunos do 9º ano referem professores de diferentes disciplinas. Mas o que têm estes professores em comum? Questionámo-los então sobre o motivo de terem pensado nesse/s professores/s, procurando que refletissem sobre as características que os diferenciavam. Os “melhores” professores, que mais se recordam, são aqueles que ensinam de uma forma mais cativante (não seguem estritamente o currículo, articulam a matéria com assuntos e questões do quotidiano, remetem para uma realidade em concreto, ligam a matéria à realidade dos alunos, não seguem apenas o manual e vão desenvolvendo atividades “diferentes”) e que mantêm uma relação próxima com os alunos, atentos aos seus problemas (são amigáveis, mostram empatia, estão abertos às suas opiniões, procuram aumentar a sua autoconfiança e autoestima, valorizam-nos, motivam-nos, fazem elogios e não apenas críticas).

- Neste momento [o melhor professor] seria o professor de História.
- Nos anos anteriores, [o melhor professor foi] um professor de Geografia. Lá está, era a maneira como davam a matéria. As aulas não eram aquelas aulas que estávamos todos distraídos, porque o professor mudava muito a maneira de dar a matéria.
- Era interessante. (...) E acho que os dois têm características... não têm problemas em falar de uma coisa que não seja estritamente da aula, mas que tenha a ver com a matéria. (...) relacionavam coisas que aconteciam na vida real. E isso ajudava.

Alunos, 9º ano

- As aulas dessa professora são das que eu mais tomo atenção porque ela fala da matéria, depois, dentro da matéria, arranja um assunto e fala connosco, ainda a ver com aquela matéria, mas é um assunto nada a ver. É uma história da vida ou uma cena assim. (...)
- Mas acabamos por aprender. Não sentimos que saímos de lá sem aprender. (...) Eu não sinto que estou em falta com nenhuma parte da matéria (...).
- (...) Empatia pelo aluno.... Por exemplo, a *stora* preocupa-se... não se nota, mas ela preocupa-se muito connosco. (...) Eu acho que nós damo-nos muito bem com essa professora pelo facto de ela se preocupar connosco, de ela transmitir respeito e confiança em nós. E estar sempre a dizer que nós somos bons, somos fantásticos, tipo... elogiar-nos em vez de estar-nos sempre a meter para baixo e a meter-nos pressão, por exemplo, pressão com os exames. (...) ela é mais, tipo, tranquila, fala connosco e faz piadas connosco. Eu acho que isso é importante.
- A professora tem uma coisa que eu admiro muito que poucos professores fazem. Porque normalmente os professores mandam sempre e-mail para os pais quando o aluno faz alguma coisa má, digamos. Esta professora, ela (...) manda e-mail aos pais também a elogiar os alunos. E isso é uma coisa boa para os alunos e para os pais. Que os pais estão em casa sempre a receber críticas dos filhos, mas nunca ninguém se lembrou de elogiar também.

Alunos, 9º ano

- Descontraídos, eram mais descontraídos, não estavam ali tão preocupados em dar muita matéria seguida. Era o que dava... se precisássemos de mais uma ou duas aulas, davam.
- Estavam mais preocupados que nós conseguíssemos aprender do que dar a matéria toda (...).
- Eram animados... (...) Acho que é uma característica muito pessoal, não sei. Têm a capacidade de obter a nossa atenção... é bastante curioso porque é uma característica deles, nem toda a gente consegue ser assim (...).

Alunos, 9º ano

Eu, por exemplo, no 7º e no 8º ano eu era muito fechada. Eu sou uma pessoa muito tímida. (...) eu não falava com os professores. Eu até tinha dificuldade em dizer bom dia porque na minha cabeça ia dizer grande disparate. E aquelas professoras nunca me puseram pressão de eu ter de fazer aquilo, mas começaram-me a dar confiança e a deixar-me confortável o suficiente para começar a abrir-me com elas. E comecei a falar mais com as professoras e com os meus colegas também, tanto que agora estou aqui a falar com vocês e tenho a certeza que se fosse no 7º ano eu ficaria só no meu sítio calada.

Aluna, 9º ano

Não são apenas os alunos mais velhos que falam em professores “descontraídos” e bem dispostos, também ao longo do discurso dos mais novos, do 4º ano, se percebe que estes apreciam que os professores sejam “divertidos”.

Na Música nós temos uma professora que brinca muito connosco, é muito divertida.

Aluno, 4º ano

As características referidas pelos alunos, como aquelas que distinguem os melhores professores, contribuem, no seu ponto de vista, para aumentar o interesse dos alunos nas disciplinas e suscitar a participação destes nas aulas.

- É isso que nos faz todos interligar, partilharmos as nossas opiniões tanto com o professor, ter alguma... lá está, não é estar só a recolher informação, é trocar, é partilhar pensamentos, mesmo aqueles que discordamos... temos aqueles debates. (...)

- Eu noto uma coisa. Normalmente, nas outras aulas, quando um professor pede para ler, há um, dois que se voluntariam, e na aula de História às vezes há cinco, seis pessoas que querem ler...

Alunos, 9º ano

Eu, por exemplo, tenho professores que são mais fechados e que só se focam na matéria. Normalmente, os alunos perdem mais interesse nessas aulas porque sentem... não sei, muita pressão, ou sentem que o professor (...) só quer dar a matéria e ir embora. E há outros professores que falam mais connosco, desenvolvem mais a conversa, e depois acabam por explicar melhor, e que têm uma melhor relação com os alunos, e os alunos acabam por prestar mais atenção às aulas.

Aluna, 9º ano

Um dos aspetos mais focados pelos alunos é, claramente, a vertente das relações que se estabelecem na escola, não apenas entre os alunos, como vimos no ponto anterior, mas também com os professores. A relação, mais positiva ou negativa, com os professores é um aspeto destacado pelos alunos que participaram nos grupos focais como algo que os afeta e que influencia a sua forma de estar na escola.

Claro que o trabalho [do professor] é ensinar, é educar as crianças, mas importa imenso a parte da relação que cria. Como estava a dizer, a parte para mim que é mais importante na escola é a relação que temos com os professores. Claro que a relação com os amigos importa, mas eu posso relacionar-me com os amigos fora da escola, o professor é aquela pessoa que é... confio mais na opinião de alguém que eu goste e que tenho uma melhor relação do que em alguém que eu sinto

que tenho uma relação fria e que não estou tão aproximada. (...) quando o professor entra com má energia, com mau humor, isso pega-se, isso alastra.

Aluna, 9º ano

Segundo os alunos, do 9º ano, para terem uma boa relação com os alunos, é fundamental os professores saberem lidar com adolescentes e terem empatia, procurando entender os seus problemas e os motivos de agirem de determinada maneira.

- Lidar com adolescentes não é fácil. Há muitos professores que não sabem fazer isso e não têm paciência nenhuma. (...)

- Digamos que se os professores comessem a perguntar-nos porque é que fizemos aquela... Imagine que temos uma reação muito má a uma coisa que o professor disse, a gente tem uma reação muito má ou responde. Eu acho que antes de marcar falta disciplinar ou mandar-nos para a rua, deviam perguntar porque é que tivemos essa reação e porque é que respondemos. Eu acho que as coisas iam melhorar muito se comessem a perguntar porquê. (...)

- Eu acho que a falta de empatia deles, na maioria, é muito grande. E eles não tentam entender a gente.

Alunas, 9º ano

Na citação seguinte, um aluno explica como uma professora fez a diferença, ao acreditar nele e na sua capacidade de mudança, ajudando-o a melhorar e a ganhar autoconfiança, a integrar-se e a investir no seu percurso escolar, depois de um ano marcado pelo insucesso.

Eu lembro-me que, para aí no 8º ano, eu chumbei de ano, porque eu a meio... foi mais por causa das companhias, porque eu a meio desisti do ano e, lá está, não correu bem. Então, na altura, tinham uma imagem de mim porque era... “Ah, este aluno não queremos porque é um aluno repetente, tem várias faltas disciplinares. Não vale a pena, tem más notas, responde mal, não vale a pena.” E essa professora que eu acho que, no geral, todos gostamos dela, foi a única que disse assim: “Ah, vocês não querem, então está bem, eu fico com ele”. (...) E essa professora fez com que eu conseguisse confiar em mim outra vez e que quisesse mudar, porque eu vinha com aquele pensamento: eu venho para a escola porque tenho de vir; vou-me esforçar, mas não vou levar isto, por exemplo, um trabalho que tenha de ser, mais a sério. Então eu chegava à escola, ficava lá sentado, tomava atenção, estava mesmo focado. (...) com o tempo eu fui-me encaixando na turma e fui falando mais com o pessoal. Fui começando a brincar mais, fui confiando mais em mim.

Aluno, 9º ano

Já os próximos trechos expressam a perceção de duas alunas de que os professores – a sua assiduidade, forma de ensinar e relação que estabelecem –, mas também os colegas – devido ao mau comportamento –, podem influenciar a sua aprendizagem e o seu futuro académico, o que as desagrada.

- (...) Tenho uma professora, por exemplo, que devido a questões de saúde faltou a muitas aulas, de ciências. E eu quero seguir ciências (...). A nossa turma não tem uma relação muito boa com aquela professora e acabam por sabotar as aulas também. E eu não gosto do facto de a minha aprendizagem depender daquilo que os outros querem ou não querem... gostam da professora ou não gostam. E também não gosto de depender da professora para a minha aprendizagem. (...)

- É muito chato quando queremos aprender alguma coisa, mas temos metade da turma que está a tentar aprender, está interessada, e depois a outra metade está completamente distraída (...), e estão literalmente a destabilizar as aulas.

Alunas, 9º ano



## *Problemas e dificuldades*

Principalmente no 4º ano, os alunos mencionam a presença de situações conflituosas na escola. As discussões e a agressividade e o mau comportamento de alguns colegas são aspetos que os mais novos dizem não gostar na escola.

- O que eu não gosto às vezes na escola é que, eu acho que em qualquer escola, tem meninos mal educados, e também na nossa escola. (...) se uma pessoa chuta a bola para fora ou alguma coisa, todos ficam sem bola ou todos ficam de castigo no intervalo.... (...)
- Há outra coisa que eu não gosto nada na minha turma, é que é muito agressiva, se alguém faz uma crítica à pessoa, ou a uma pessoa muito amiga da pessoa ou a alguma coisa que a pessoa goste muito, (...) começam todos à pancada... (...)
- O que eu mudaria é que... que a escola ficasse em paz, que não houvesse brigas, que ninguém se chateasse, isso mudava totalmente a escola...

Alunos, 4º ano

Ao longo do/s ano/letivos/s as crianças vão percebendo uma evolução positiva relativamente à ocorrência e gestão do conflito. Os professores vão tentando ajudar a geri-lo, conversando com as crianças e jovens e progressivamente incentivando a sua autonomia para, sozinhas, conseguirem resolver essas situações.

- Sempre que há um conflito na minha turma, em algum intervalo, a professora fala com a turma, fala com a pessoa, porque é que fez aquilo, fala com a outra... para ver o que é que podia fazer, o que é que não devia ter feito... (...)
- (...) a professora disse: “você já estão a ficar crescidos, têm de resolver as coisas como adultos, e nós começámos a resolver as nossas coisas...

Alunos, 4º ano

Conforme se conclui na análise dos resultados de avaliação das competências socioemocionais (autoreflexão), pela equipa parceira da Universidade do Porto, no que concerne à reconciliação de tensões e resolução de problemas, os professores/educadores tendem a incentivar o diálogo para resolução do conflito/problema, sendo menos frequente a criação de situações-problema para as crianças/os alunos terem oportunidade de as resolver (pwpt FPCEUP, 2023<sup>2</sup>).

No 9º ano o conflito marca também presença, mas em geral os alunos sabem geri-lo com mais maturidade, usam mais o diálogo com esse intuito. Algumas dificuldades na interação com os colegas são reportadas, por exemplo, na realização de trabalhos de grupo. O trabalhar em grupo no 9º ano parece encontrar algumas resistências por parte de alguns alunos, que assumem que nem sempre é fácil trabalhar com pessoas com personalidades, disposições para participar e métodos de trabalho diferenciados.

---

<sup>2</sup> Documento sem difusão pública.

Há trabalhos que eu prefiro fazer em grupo, mas há outros que tipo... TIC, odeio fazer trabalhos de grupo em TIC. Não sei porquê, mas eu sou assim, tem de ser à minha maneira (...). Mas acho que é das pessoas, porque eu também tenho um bocadinho de problema de posse, do controlo (...). Eu quando começo um trabalho (...), eu faço tudo de uma vez só, irrita-me imenso quando sabemos que temos de trabalhar com colegas. Mesmo que gostemos ou não gostemos, temos de trabalhar com aquele tipo de pessoas na vida, não podemos escolher as pessoas com quem trabalhamos e por isso temos de começar isso na escola, mas é difícil.

Aluna, 9º ano

Estávamos todos juntos e convivíamos, mas enquanto trabalhávamos em grupo e em turma, depois havia mal-entendidos.

Aluno, 9º ano

A transição do 1º para o 2º ciclo é mencionado como um período “complicado” no percurso escolar das crianças. Alunos do 9º ano recordam essa fase e a mudança sentida ao deixar de ter aulas em monodocência e a atenção exclusiva de um/a professor/a.

- Se há coisa que sentimos grande diferença foi o carinho que tínhamos de um professor de uma escola da primária, em que era um professor para todas as coisas, para uma escola já de 5º, 6º... Sentia que tinha o carinho todo de um professor e depois estávamos mais... dispersos...
- Em questão de ambiente...
- Acho que o 5º ano foi um ano complicado para todos.

Alunos, 9º ano

A integração também pode ser uma dificuldade sentida na escola, identificada por alguns alunos que vieram de outros países.

Mesmo cercada de pessoas eu me sinto um pouco fora do lugar, também por não estar no meu país, então a gente se sente um pouco mais deslocado. E eu acho que isso é uma coisa que eu realmente não gosto muito na escola porque às vezes a escola me faz sentir mal... alguns colegas e às vezes até alguns professores. E me fazem querer voltar para um país para onde eu não posso mais voltar.

Aluna, 9º ano

Vários alunos do 9º ano referem também a extensão dos currículos escolares e o ritmo acelerado das aulas para cumpri-los. Isso é visto como negativo e limitador, gerando ansiedade nos alunos.

- Um ritmo mais calmo às vezes ajuda, uma aula mais descontraída de vez em quando também... (...)
- Em Português (...) já mudámos de professor duas vezes... e toda a matéria que estamos a dar agora tem sido sempre naquele ritmo muito acelerado, os testes são todos seguidos, não temos tempo para estudar porque damos a matéria hoje, daqui a cinco dias já é o teste. (...) temos os testes todos muito seguidos, numa semana às vezes... (...)
- A ansiedade que nós sentimos às vezes durante os testes, durante as aulas...

Alunos, 9º ano

Os alunos dizem preferir e ganhar em termos de compreensão da matéria quando as aulas são dadas com mais tempo e mais calma.

Há disciplinas que nós, por exemplo... posso dar o exemplo de Geografia e Inglês, se calhar, que nós damos às vezes matérias não tão seguidas, precisamos de algumas aulas para isso, e essas aulas nós conseguimos compreender mais a matéria. Não é ali tudo à pressa como, por exemplo, temos tido agora Português e Matemática.

Aluno, 9º ano

(...) como é que os professores vão dar aquela matéria toda e conseguir avaliar tudo... E, por vezes, dão o programa todo, mas dão o programa todo muito acelerado, e depois ninguém percebe nada.

Aluna, 9º ano

Importa também considerar, no seu ponto de vista, quando se leciona, ritmos de aprendizagem diferentes entre os alunos.

Há crianças que aprendem uma coisa... (...) numa aula. Mas há crianças que precisam de duas aulas. (...) se não também fica stressada ao saber que tem de aprender isto hoje, mas amanhã já não percebe e já estão a passar à frente, sente-se um bocado perdida.

Aluna, 9º ano

Um outro aspeto mencionado, que dificulta o acompanhamento das aulas, é a dificuldade de concentração que sentem em alguns momentos, associada à fase da adolescência em que se encontram.

- O meu maior problema é a concentração... Distraio-me facilmente, por exemplo. Isso não ajuda muito, não é?!
- A cabeça está em muitos sítios.
- Sim, temos muita coisa na cabeça. O humor muda de um segundo para o outro.

Alunos, 9º ano

A palavra “pressão” está muito presente no discurso dos alunos do último ano do 3º ciclo. A pressão para estudarem e corresponderem ao que é esperado deles, para serem responsáveis, terem boas notas e precaverem o seu futuro é sentida como um peso nesta fase das suas vidas.

E mais uma delas é a pressão (...). Como vamos aumentando o grau de dificuldade... (...) temos de começar a estudar, temos mais preocupações, então... acho que é um bocado a pressão. Temos de ter boas notas porque é o nosso futuro que está em jogo...

Aluna, 9º ano

Não gosto da pressão. Eu trabalho muito bem sob pressão, mas não gosto de ter aquela pressão de ter de estar constantemente a ser responsável e a dizer “Olha, tens de fazer isto e isto e aquilo, porque senão vai acontecer isto, isto e aquilo”.

Aluna, 9º ano

### *O que mudariam na escola*

Um dos aspetos que mudariam na escola para aumentar o interesse e motivação dos alunos, seria melhorar a sua relação com os professores e mudavam a forma como muitos destes

leccionam. O método tradicional de ensino, em que a aprendizagem é passiva e o ensino está centrado na figura do professor, e as aulas expositivas, centradas no manual, sem atividades de carácter mais prático, são criticados por uma larga parte dos alunos entrevistados. Alguns referem também a importância de os professores transmitirem valores e competências socioemocionais, para além das competências cognitivas e os conteúdos mais substantivos do currículo.

Eu acho que seria bom se houvesse algum tipo de forma de relacionar mais os alunos com os professores.

Aluno, 9º ano

- Eu acho que [mudaria] a forma como dão as aulas. Não é sentarmo-nos todos numa cadeira, o professor começar a falar, a depositar e nós estarmos quase a derreter lá sentados. (...)
- Ao fim de dois tempos de aulas, às vezes já nem estamos a ouvir nada.
- Damos por nós a olhar para a parede. «Ui, já perdi tudo.»
- É um pouco atirar matéria e nós apanhamos o que conseguimos.

Alunos, 9º ano

A forma que ensinam... Por exemplo, eu acho que as professoras prendem-se muito àquilo que está no livro, e o que elas querem é só matéria, esta, esta e esta. Dizem tudo, mas depois explicam de uma forma muito confusa, e até, às vezes, a maneira que está no manual. “Olha, façam esse exercício e depois este.” Eu acho que devíamos fazer algumas atividades (...). Nós às vezes estamos a brincar, mas estamos a aprender... uma coisa que nos chama a atenção, mas que também consegue transmitir aprendizagem.

Aluno, 9º ano

(...) além de sabermos os cantos todos d' Os Lusíadas ou que pedra é esta e aquela, também crescer para a vida, porque estão-nos a ensinar para sermos os adultos de Portugal, do futuro. E coisas que temos de saber para a vida, formas de pensar, formas de ser, também aprendemos isso com os professores. E há professores que, por mais que não deem tudo o que está no manual, conseguem de qualquer forma educar.

Aluna, 9º ano

O facto de poderem participar, dar a sua opinião, fazerem trabalhos e atividades “diferentes do habitual” (recorrendo, por exemplo, às tecnologias) é apontado pelos alunos entrevistados como instrumentos e modalidades de aprendizagem interessantes.

Também às vezes fazemos apresentações e trabalhos assim diferentes, alguns professores até nos pedem a nós opiniões de trabalhos que podemos fazer, sejam apresentações, sejam... (...) Agora também estamos numa era em que estamos a usar mais tecnologias, jogos, criar aplicações que tenham a ver com a matéria. Também nos questionam sobre isso.

Aluna, 9º ano

Dar, tipo, a conhecer aos professores quando eles estão a fazer a universidade e coisas do género, algumas atividades para fazer com os alunos. Por exemplo, atividades, tipo, fora de aula, (...) jogos, (...) relacionados com a matéria.

Aluna, 9º ano

A forma como os alunos são avaliados também é referida por estes como um aspeto a mudar na escola. Na sua perceção, a avaliação não é verdadeiramente contínua, os testes têm um peso excessivo e podem não captar completamente aquilo que os alunos sabem, havendo vários motivos que podem condicionar o desempenho deles naquele momento.

- Se eu pudesse eu mudaria a maneira como alguns professores nos avaliam. Eu tenho dois tipos (...). Tenho uma professora que quase nunca faz testes e avalia-nos por trabalhos e pela participação na aula. Também tenho professores que só olham para as folhas do teste e olham para a tabela do Excel e dizem “Ah, teve uma má nota neste teste, pronto, tem má nota para o resto”. (...) há certas disciplinas em que os professores só ligam para os testes, e muitas vezes os alunos acabam por tirar piores notas nos testes por pressão, (...) até porque um teste é uma avaliação, mas é uma coisa que é feita sob pressão num dia... (...) não acho que deva ser só por esse resultado dessa ficha que devam avaliar-nos completamente. (...)

- Porque eu num teste posso estar preparado para uma matéria, mas acordei mal e tive uma luta, verbal, com a minha mãe no dia anterior, e dormi mal, (...) e no final sabes que havia um teste que não transmite essencialmente a minha aprendizagem. Acho que um método de avaliação que fosse um bocadinho mais mudado como a minha professora de Inglês, que (...) avalia mais a nossa postura na sala de aula e a nossa participação, os trabalhos que fazemos em casa, (...), os trabalhos que fazemos na aula. Acho que variar entre um e outro era mais benéfico para o aluno.

Alunos, 9º ano

A renovação do espaço físico da escola é também referida pelos alunos como algo que é preciso mudar na escola. Alguns mencionam aspetos como a cor das paredes ou o espaço de recreio, enquanto vários enfatizam a relevância de renovar e atualizar os equipamentos e serviços tecnológicos, não apenas os projetores, como também os computadores e a internet. O uso do digital nas aulas é desincentivado pelo facto de, frequentemente, os computadores estarem obsoletos e a internet lenta.

- Eu acho que hoje em dia as coisas estão a ficar cada vez mais tecnológicas. Podia haver uma renovação de, por exemplo, computadores. (...) a internet também. (...) Ainda no outro dia um professor demorou 20 minutos a ligar o computador e que tudo estivesse pronto para começar a dar a aula. Isso também...

- Desmotiva um pouco.

- Tanto para nós como para os professores. (...) Mesmo que o professor queira [recorrer mais ao digital], não consegue.

Alunos, 9º ano

Na citação seguinte, um aluno do 4º ano expressa a sua satisfação pela configuração da sala de aula da sua turma, com mesas de grupo, em que podem estar vários alunos a trabalhar em conjunto, virados uns para os outros, ao invés da distribuição dos alunos dois a dois, virados para o quadro. Também alunos do 9º ano revelam perceção equivalente, mostrando a sua preferência por salas estruturadas num modelo que poderá fomentar mais a participação de todos e a interação com o professor. Esta estrutura é associada às salas de 1º ciclo, pelo que seria um aspeto que mudariam nos ciclos seguintes.

Eu gosto da forma como nós trabalhamos, porque na maior parte das escolas, pelo menos do que eu sei, têm carteirinhas de dois e ficam todos virados para o quadro. Na nossa escola não, nós ficamos em grupos de seis, ajudamo-nos todos uns aos outros e sempre que alguém tem dificuldade, antes de perguntar à professora, vê algum amigo do grupo para ver se alguém sabe ajudar. (...) porque a nossa professora diz que acha que é mais ou menos batota nas provas, porque nós estudamos e passado uma semana já não nos lembramos, por isso nós trabalhamos assim durante algum tempo uma matéria...

Aluno, 4º ano

- Eu acho que mudaria a estrutura da sala. Na primária, pelo menos, nós escolhíamos a estrutura da nossa sala: podíamos a fazer a sala em U, podíamos fazer um M, podíamos meter, tipo, as mesas a forma como a gente quisesse. (...) Desde que eu estou cá nesta escola, eu nunca vi uma sala em U (...).

[- E achas que isso é importante? Porque é que isso pode ser importante?]

- Para nos sentirmos mais à vontade, mais alegres (...).

- (...) eu acho que seria um experimento fixe, bom, até porque o professor consegue andar de mesa a mesa e ajudar-nos, em vez de estar sempre a enfiar-se dentro dos corredores...

Alunos, 9º ano

### *Emoções, valores e atitudes*

Segundos os alunos participantes nos grupos focais, não existem, em geral, muitas oportunidades na escola, ou um ambiente muito favorável, para falar sobre problemas e emoções, e, particularmente na adolescência, sente-se essa necessidade. Recordam algumas situações em que se falou sobre isso e o resultado foi positivo. Referem, contudo, que se passou a falar mais generalizadamente de saúde mental, na escola e na sociedade em geral, após a pandemia de Covid-19.

- (...) o professor, no caso de Inglês, acho que foi este ano, houve uma matéria qualquer que falava sobre... era sobre a adolescência, e nós tivemos um debate sobre as emoções que cada um sentia, o que é que não gostava no seu corpo neste momento da adolescência, e claro que nós às vezes levamos aquilo na brincadeira porque é entre todos, mas acaba por ser muito a sério em alguns casos (...).

- E essas coisas de falarmos sobre emoções ajudam a também conhecermos melhor com quem estamos. Por exemplo, com colegas, mesmo com os professores. (...)

- Essas aulas, lá está, nós (...) podemos participar, podemos dar a nossa opinião...

Alunos, 9º ano

Vai haver uma palestra lá na escola sobre saúde mental (...). E acho que este ano tudo isso, quer seja pela parte da escola, quer seja pela parte da comunidade em si, a saúde mental vem muito mais ao de cima porque estivemos muito tempo em casa, muitas pessoas ficaram mal, houve muitas pessoas que infelizmente por causa do Covid morreram, e essas pessoas faziam falta a algumas. E acho que essa parte da saúde mental e das emoções, e das atitudes que o outro tem, durante este ano letivo, pelo menos, está a vir muito mais ao de cima do que nos outros anos. Não se falava tanto.

Aluna, 9º ano

Atividades que promovem a empatia e o interconhecimento, geralmente inseridas em projetos, são também referidas pontualmente pelos alunos.

Houve um trabalho que nós fizemos (...) que também me ajudou, que (...) nós tínhamos de dar um elogio a cada pessoa. E acho que isso no geral foi bom porque nós aprendemos a ver também... há certos colegas que passam mais despercebidos por nós e nós nunca parámos para pensar nas qualidades que eles têm também.

Aluna, 9º ano

Recorrendo à análise dos resultados de avaliação das competências socioemocionais (autoreflexão), pela equipa da Universidade do Porto (pwpt FPCEUP, 2023<sup>3</sup>), no que à empatia diz respeito, encontramos, entre as práticas menos frequentes entre os educadores/professores, o incentivo aos alunos elogiarem-se mutuamente (perante um sucesso ou esforço) ou a disponibilização de materiais representativos de diferentes culturas (incluindo as culturas dos alunos da turma). Mais frequente é, por exemplo, chamar a atenção dos alunos para a importância de respeitar opiniões diferentes e incentivá-los a não ferirem os sentimentos uns dos outros.

Neste domínio importa ainda salientar a importância dos técnicos especializados, como os animadores socioculturais. O seu papel parece ser muito relevante no contexto da escola, no suporte motivacional e no apoio à gestão de emoções e atitudes, principalmente, de alunos que se assumem com mais problemas de integração ou problemas comportamentais, o que transparece no discurso desses jovens.

- Eu acho que nas escolas devia ser obrigatório terem um animador. Porque, por exemplo, nós temos uma animadora, e falo por mim, porque eu dou-me muito bem com a nossa animadora... e tem uma relação diferente, porque a animadora faz atividades, tu podes sempre falar com ela como se fosse uma psicóloga. Mais... ela ajuda, ela ouve, ela responde, ela...
- Dá conselhos.
- Ela é como se fosse uma adolescente adulta, digamos assim. (...)
- É como se fosse uma mãe, uma segunda mãe que a gente conseguiu arrumar na escola, uma pessoa confiável.
- Se temos problemas dentro da sala de aula, vamos logo a correr, pelo menos eu, vou logo a correr para ela (...). E ela diz sempre: "Não expludas, não liguês e não faças isso".

Alunos, 9º ano

### *Participação e (des)igualdade*

A participação mais direta dos alunos na escola tem lugar na sala de aula, mas se nem todos os professores impulsionam da mesma forma essa participação, também nem todos os alunos mostram a mesma apetência e vontade de participar, o que se verifica entre os alunos do 4º e do 9º anos e que pode ter diferentes motivos. Se os alunos que têm mais dificuldades "têm medo de errar" perante o professor e perante a turma e que os colegas "gozem com eles", os

---

<sup>3</sup> Documento sem difusão pública.

alunos com melhores notas, face às elevadas expectativas, acabam por sentir um pouco o mesmo, sendo o ambiente da turma e a atitude do professor relevante neste domínio. A participação é muito associada pelos alunos a fazer perguntas/tirar dúvidas com o professor ou responder a perguntas que o professor faz sobre a matéria.

Há alguma exceção de alguns colegas que não participam tanto (...), que têm medo de errar, e como têm também mais dificuldades e têm apoio, têm medo... porque têm mais dificuldades e têm medo que gozem com eles...

Aluna, 4º ano

- Há certas pessoas que são... mais tímidas. Não perguntam tanto, nota-se nas avaliações. (...)
- Uma aula que estejamos só a ouvir e não possamos falar também não ajuda muito.

Alunos, 9º ano

- Há professores que nos dá mais confiança para meter perguntas e tirar dúvidas, e há outros que nos deixam desconfortáveis (...).
- Sim e depois tem sempre aquelas pessoas que o professor faz uma pergunta e eles respondem mal, e toda a gente começa-se a rir. (...)
- Os alunos numa sala têm que ter um ambiente simpático, um ambiente em que os alunos se sintam confortáveis. (...) Há professores que dizem: “Ah, não te vou responder a isso, devias saber essa matéria já, vai estudar, vai ler o manual”, ou explicam-nos quatro vezes da mesma exata maneira.

Alunas, 9º ano

Eu crio uma expectativa muito alta para mim mesma, e os professores também acham que eu normalmente tenho boas notas nos testes e enfim, que tenho de saber tudo. E depois eu tenho sempre medo de... se eu errar. E não são só os professores. Se eu errar a pergunta, os meus colegas ficam todos “Como assim não sabias isso? (...)” e depois acabo por ficar com medo de dizer (...) porque têm todos uma expectativa muito alta. (...) E acho que também a parte da participação não depende só do aluno. (...) acho que os professores às vezes podem dar uma ajudinha.

Aluna, 9º ano

A participação em determinadas atividades que ocorrem na escola pode não incluir todos os alunos, sendo que isso pode ser percecionado como uma recompensa para os melhores, incentivando o trabalho e o bom comportamento, mas também como um fechamento de oportunidades para quem tem mais dificuldades. Isso transparece nos próximos excertos, de alunos do 4º ano, onde se dá conta da seleção dos alunos pelos professores para participar em determinados concursos ou atividades extracurriculares.

Agora na sexta vamos ter um concurso de soletração. E a professora escolheu as pessoas que eram melhores, mais rápidas (...). A Carolina que está ao meu lado, ela queria participar, só que ela tem dificuldade em escrever, então demora mais.

Aluna, 4º ano

- A professora pôs os melhores alunos para o *Summer School* e eu fui convidado... (...)
- Não é de escolha, a minha professora disse que era os que tinham melhor comportamento...

Alunos, 4º ano



As diferenças de género fazem-se sentir desde cedo na escola e persistem de diferentes formas nos anos mais avançados. Se no 4º ano são comuns os relatos de indignação por parte das meninas por nem sempre serem bem aceites em atividades como o futebol pelos meninos, ou tratadas de “igual para igual” por estes, no 9º ano esta desigualdade pode estar relacionada com expectativas diferenciadas associadas a rapazes e raparigas no que toca, por exemplo, à expressão de emoções.

- O que eu menos gosto é às vezes os rapazes, da minha sala, porque quando é dia de futebol, eu gosto de jogar futebol, (...) só que alguns deles chutam com muita força, outros não são justos, (...) mandam-me para a equipa pior... (...) e eu não gosto disso. (...)
- (...) eu já tive três brigas com esse colega, ele acha que lá porque eu sou miúda eu não sei defender-me, e isso deixa-me com raiva...

Alunas, 4º ano

- Eu não sou muito de falar sobre os meus sentimentos. (...) Não é muito confortável falar. (...) Acho que também existe um certo estigma, sobre rapazes (...). Têm de ser duros e não mostrar sentimentos...
- [- E vocês sentem essa pressão?]
- Sim. (...)
- (...) no caso das raparigas é um bocadinho mais fácil do que no caso dos rapazes falar com alguém.

Alunos, 9º ano

Os alunos do 1º ciclo mencionam como positivo o facto de as suas escolas acolherem alunos de diferentes nacionalidades e alunos com necessidades especiais. Já no 9º ano alguns problemas de integração e discriminação são relatados.

E uma coisa que eu acho muito boa na minha escola, é que nós, toda a escola, acolhemos pessoas de diferentes países, temos três ucranianos, não sei quantos brasileiros, uma argentina, um angolano, alguns cabo-verdianos, e temos três meninos com algumas diferenças (...).

Aluna, 4º ano

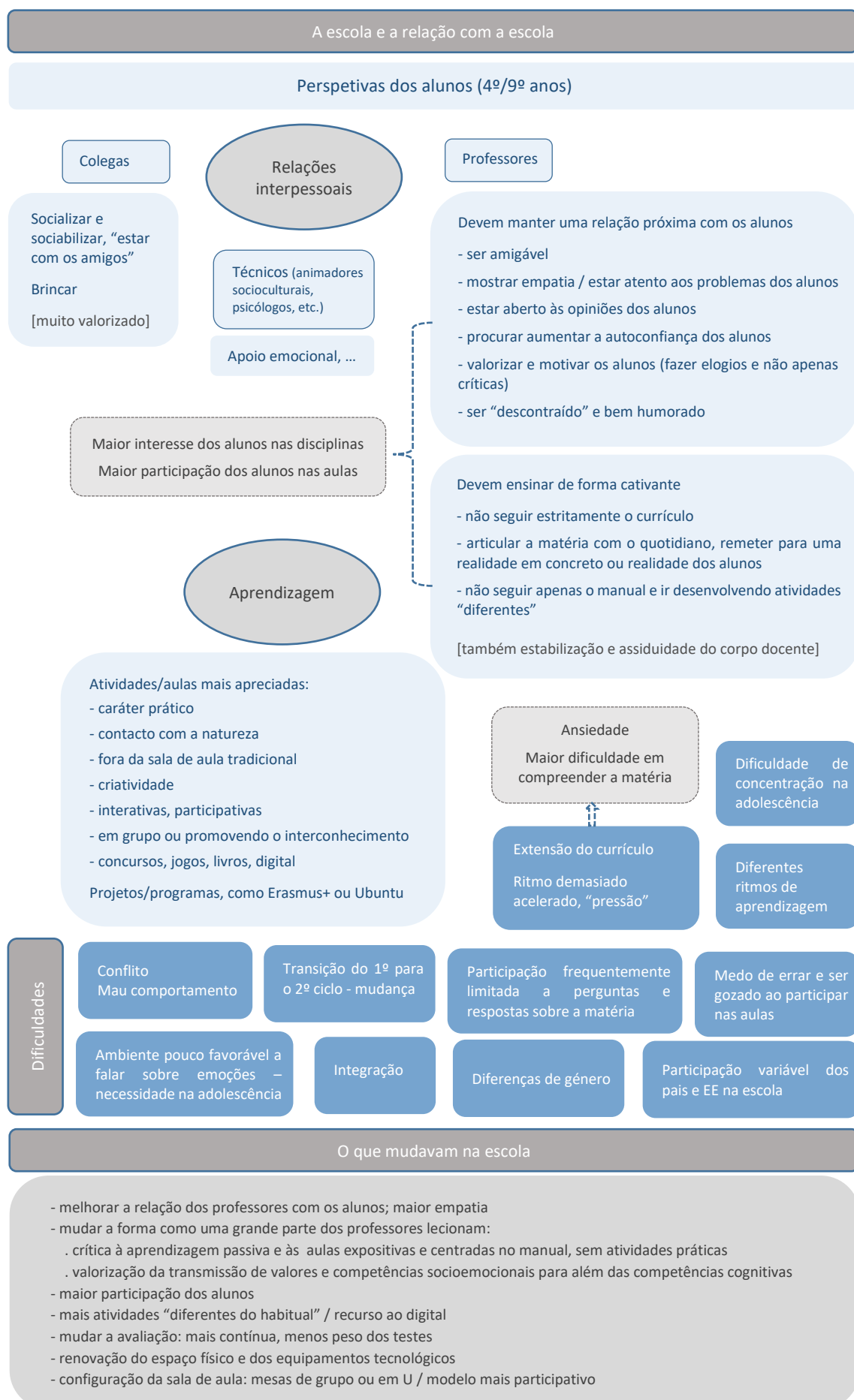
No caso dela, eu acho também que já houve pessoas que foram xenófobas... (...) Na minha turma há sempre alguém que gosta de fazer piadinhas machistas, racistas, homofóbicas e por aí. Mas para eles não é nada de mais, é só uma piadinha. Mas para as pessoas que são aquilo, às vezes...

Aluna, 9º ano

Quanto à presença e participação de pais e encarregados de educação na escola, embora esta aconteça, é mais associada ao pré-escolar ou mesmo ao 1º ciclo. Os alunos têm a perceção de que, nos ciclos seguintes, se chama menos os pais à escola (porque “é mais aulas teóricas, é tudo mais a sério”), procurando envolvê-los de outras formas nas atividades, embora não tão frequentemente. Para além disso, nem todos os pais respondem da mesma forma, mostrando-se alguns mais interessados ou mais disponíveis do que outros.

A Figura 5.1.2 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente Pressupostos, focando as percepções dos alunos sobre a escola e a relação com a escola.

Figura 5.1.2 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – PARTE 2



## 5.2 Inputs

O programa Escolas2030 disponibiliza um conjunto de recursos aos AE participantes, entendidos na Teoria da Mudança como os *inputs* do programa, indispensáveis para concretizar as atividades e alcançar os impactos pretendidos. Perceber quais são esses recursos, como são percebidos pelos responsáveis dos AE e como decorrem as parcerias nacionais, internacionais e científicas são objetivos deste ponto.

### *Tipos de recursos disponibilizados pelo programa*

Os recursos do programa Escolas2030 transparecem e suportam os seus pressupostos e objetivos, nomeadamente a relevância de dar mais agência à escola e aos seus profissionais, de impulsionar a reflexão, levantar questões e não propriamente “levar” soluções, de produzir mecanismos que permitam às escolas conhecerem-se melhor, de ativar o que já há de bom e otimizar os aspetos que contribuem para a qualidade dos ambientes de ensino e de aprendizagem.

O programa Escolas 2030 não traz mais recursos humanos. Traz modos de fazer e condições para ativar espaços e pessoas para ajudarem a pensar. Não são recursos permanentes. Nós somos catalisadores para aquilo que identificámos que a escola precisa e o que quer fazer (...). É, de facto, dar instrumentos por via dessas metodologias, pela via dos recursos que lá se colocam (...). Garantir que criamos condições para uma maior agência daquilo que a escola é. Ou seja, a qualidade também se faz pela agência dos profissionais.

Alexandra Marques, Diretora de Educação da AKF Portugal

Pretende-se dar instrumentos aos professores e às escolas para adotarem práticas mais eficientes, por via das metodologias de investigação-ação. O grande enfoque dos recursos disponibilizados pelo programa prende-se assim com a disponibilização de recursos humanos que proporcionem aos professores a passagem por um processo de aprendizagem do *Human Centered Design*, e futuramente a criação de uma bolsa de profissionais na escola que dominem e apliquem essa metodologia no contexto escolar.

Através do seu processo de implementação em três fases (*avaliar, inovar e mostrar*), o Escolas2030 procura apoiar os professores: a) a determinar os níveis holísticos de aprendizagem dos seus alunos com instrumentos de avaliação simples e contextualizados; b) a criar “micro-inovações” através da metodologia *Human Centered Design* (HCD); c) a disseminar as soluções/inovações, procurando inspirar a mudança ao nível dos sistemas para melhorar a qualidade da aprendizagem (Aga Khan Foundation, 2022).

Entre os recursos disponibilizados pelo programa, começamos por referir as sessões de desenvolvimento profissional, atividades de aprendizagem da metodologia HCD realizadas em diferentes ciclos. Estas constituem um instrumento de capacitação e de disponibilização de ferramentas aos Educadores para implementação de inovações que visam melhorar a qualidade da aprendizagem holística no contexto da escola.

O apoio científico a longo termo de que os participantes no programa dispõem, no contacto com as duas equipas parceiras de investigação, ao longo do decorrer do programa, é também enfatizado pela coordenação do programa. As parcerias científicas serão abordadas num dos pontos que se seguem.

Importa também referir o conjunto alargado de *handbooks* e guias já publicados, que se constituem como materiais de referência para apoiar os parceiros do programa a orientar os atores escolares na implementação do programa e das suas metodologias, nomeadamente na avaliação de competências (Oxford MeasurEd & Schools2030, 2022).

A oportunidade de contacto e troca de ideias e experiências com outros Educadores e *stakeholders* do setor da educação, aos níveis local e nacional, mas também internacional, é ainda um recurso proporcionado pela participação no programa e que pode apoiar a concretização de atividades e a consecução de metas.

Os recursos financeiros estão também previstos pelo programa, através da existência de um fundo, disponível a cada ano, que será posto ao dispor dos AE para ajudar a concretizar as soluções resultantes da aplicação do processo de HCD.

#### *Perceções dos AE sobre os apoios*

Os representantes dos AE entrevistados mostram valorizar o facto de o programa lhes poder dar mais competências, suscitar a reflexão e impulsionar a mudança na forma de trabalhar e pensar na escola.

Às vezes nós não precisamos de mais para fazermos melhor. (...) é termos mais capacidade (...). É tentar fazer diferente. (...) Os recursos é termos outras formas de pensar e de trabalhar, é isso que até agora o programa nos tem dado. Se aliado a isso, conseguirmos formas de arranjar recursos financeiros, ou mobilizar de alguma forma recursos financeiros, recursos humanos também, ou até físicos, melhor (...). Mas, para já, eu sinto-me satisfeito com as formas de pensar e de trabalhar. Ou seja, ter mais recursos para, com o meu grupo de trabalho mais próximo, que são as colegas do primeiro ciclo, trabalharmos de outra forma.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

As atividades formativas são bastante valorizadas pelos diretores dos AE, que esperam que as aprendizagens obtidas pelos Educadores sejam postas em prática para melhorar as práticas pedagógicas, a qualidade dos ambientes educativos e os resultados da aprendizagem dos alunos.

No ciclo de 2022 das atividades de aprendizagem da metodologia HCD, a divisão dos AE em pequenos grupos, em sessões diferenciadas, considerando características que os aproximam ou o facto de terem uma história de trabalho entre si, foi considerado positivo pelos AE e pelos parceiros.

Também os professores e educadores que participaram nos grupos focais consideraram as sessões de HCD interessantes, tendo alguns recebido a formação em dois ciclos, e recentemente com novos formadores com maior proximidade às escolas.

Também o suporte científico disponibilizado no âmbito do programa é transversalmente destacado pelos representantes dos AE entrevistados. Estes ambicionam receber informação e ter acesso a ferramentas de base científica que lhes permitam melhorar o seu desempenho.

Estes projetos que efetivamente possam dar aqui *feedback*, eu acho que são uma mais-valia (...). Talvez depois de haver aqui já um conjunto de dados que nos possam dar *feedback*, nós possamos olhar para esses dados e tentar ver o que se pode fazer, também com a ajuda do programa (...), porque eu acho importante aqui a academia estar envolvida.

Diretor do AE Agualva Mira Sintra

O apoio por parte da equipa da Fundação Aga Khan também é evidenciado pelos entrevistados. O contacto próximo com a equipa de coordenação do programa e com os formadores tem permitido aos professores superar inseguranças no seu desenvolvimento.

Nós por caso quando apresentámos, “ah nós estamos com ideia de fazer isto e isto e isto” e a Rita e o Fernando, que são quem nos acompanha, disseram “então isso é o protótipo”... Nós ficámos muito felizes, afinal já tínhamos um protótipo e estávamos em pânico porque não sabíamos!

Coordenadora de projetos do AE Ferreira de Castro

[1] Estiveram sempre disponíveis. (...) Eu só tenho bem a dizer.

[2] Sim, estiveram sempre disponíveis e tentando dar várias soluções.

[3] E estratégias para pôr em prática.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

[2] Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

[3] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

Uma professora expressa, contudo, que poderia haver um apoio ainda mais personalizado e mais próximo, para conhecer a realidade de cada AE e captar a adesão individual dos

professores, revelando em certa medida a expectativa de obter algum apoio na resolução de problemas internos do AE.

Uma sugestão... (...) virem primeiro à escola, conhecer a escola, conhecer as pessoas, estar com as pessoas, conhecer o funcionamento da escola, conhecer como é a escola. (...) conhecer-nos, até às vezes de forma informal, para perceber quais são os nossos problemas, os nossos *handicaps*, etc. Para depois saberem como nos iam aplicar a formação. Porque é assim, os professores de 1º ciclo e JI têm sempre à partida alguma relutância...

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

### *Parcerias nacionais, internacionais e científicas*

Uma importante vertente do programa Escolas2030 é a integração e colaboração entre quem trabalha no terreno, profissionais e agentes de educação, e outros elementos especializados de educação (Fundação Aga Khan Portugal, 2021a), tanto aos níveis local e nacional, como também internacional. A Fundação e o consórcio de doadores financiam a alocação de parceiros científicos em cada um dos países que integram o programa, trazendo-lhe uma dimensão de consultoria internacional.

A avaliação externa e a monitorização das aprendizagens do programa Escolas2030 em Portugal desenvolvem-se em articulação com a Schools2030 Global Assessment Partnership (Oxford Measured & Schools2030, 2021), que recentemente conta também com um novo parceiro de avaliação global (Khulisa Management Services), respondendo à ambição de este ser um programa orientado para o contexto, mas conectado à escala global, em parceria com os outros países participantes.

O plano de parcerias do programa irá prestar apoio aos agrupamentos de escolas no domínio do plano de trabalho, do plano de acompanhamento e da participação em (micro)redes de escolas (Fundação Aga Khan Portugal, 2021a).

O papel do parceiro da FPCEUP, responsável pela avaliação e monitorização das aprendizagens, passa pelo desenvolvimento e consolidação de instrumentos de avaliação de competências, numa primeira fase competências socioemocionais (de acordo com os *Holistic Learning Outcomes* definidos para cada coorte), mas também por apoiar os professores a utilizar esses instrumentos e a analisar os dados deles resultantes e por estimular a reflexão em torno da informação obtida.

O trabalho da equipa da FPCEUP tem sido realizado em contacto próximo com os Educadores, nomeadamente através da realização de grupos focais, procurando perceber o que estes já

faziam, as suas necessidades, o tipo de instrumentos em que têm mais interesse (Cadima et al., 2022a e 2022b).

Eles recusavam um bocadinho, por exemplo, as *check lists*, as grelhas de observação. (...) nós nos primeiros *focus groups* apresentámos vários instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as competências socioemocionais. (...) portanto apresentámos alternativas às escalas de auto-relato. Uma das alternativas eram as situações-estímulo (...) e eles gostaram muito, apreciaram de facto esse instrumento, e daí depois a nossa decisão de desenvolvermos as situações-estímulo (...). Foi também muito com base nos *focus groups* que depois nós desenvolvemos as descrições hipotéticas para as situações-estímulo.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Os instrumentos validados e melhorados, após a pilotagem, serão utilizados pelos AE do programa para avaliar as competências socioemocionais dos seus alunos. Os instrumentos apoiarão também os professores a estimular a reflexão entre os alunos sobre as suas atitudes e perspetivas. Os dados recolhidos através destes instrumentos vão informar o processo HCD, levado a cabo pela Fundação com as escolas.

Por sua vez, a avaliação externa, realizada pela nossa equipa do CIES\_Iscte, visa acompanhar a condução do programa, analisar e ponderar a sua implementação em contextos escolares concretos, e identificar os seus principais resultados e impactos (Martins et al., 2022b). Este processo segue as orientações primordiais do programa em matéria de avaliação externa, nomeadamente o recurso à Teoria da Mudança, e integra os principais resultados de comparação e de aprendizagem recíproca entre os vários países em que o programa foi implementado.

O Observatório da Qualidade em Educação, a ser desenvolvido pela equipa de avaliação externa com a Fundação Aga Khan, pretende constituir-se também como um importante recurso para o desenvolvimento do programa, particularmente para os AE que o estão a implementar.

O Observatório potencia uma conceção de reflexão e intervenção apoiadas em informação e conhecimento. Pretende-se que o Observatório da Qualidade em Educação se constitua numa estrutura de compilação, tratamento e análise de informação empírica central, relacionada com as problemáticas da educação, e que possa contribuir para informar os agentes educativos e para a qualidade da prática educativa.

O observatório dirige-se, de forma muito direta, aos agentes educativos das escolas, participantes no programa Escolas2030: diretores, docentes, não docentes, famílias e comunidade educativa. O observatório irá contribuir para uma ação devidamente informada no quadro do programa, sustentada em conhecimento sistemático e rigoroso. Outros destinatários são os investigadores, constituindo-se o observatório como uma plataforma de base nesta

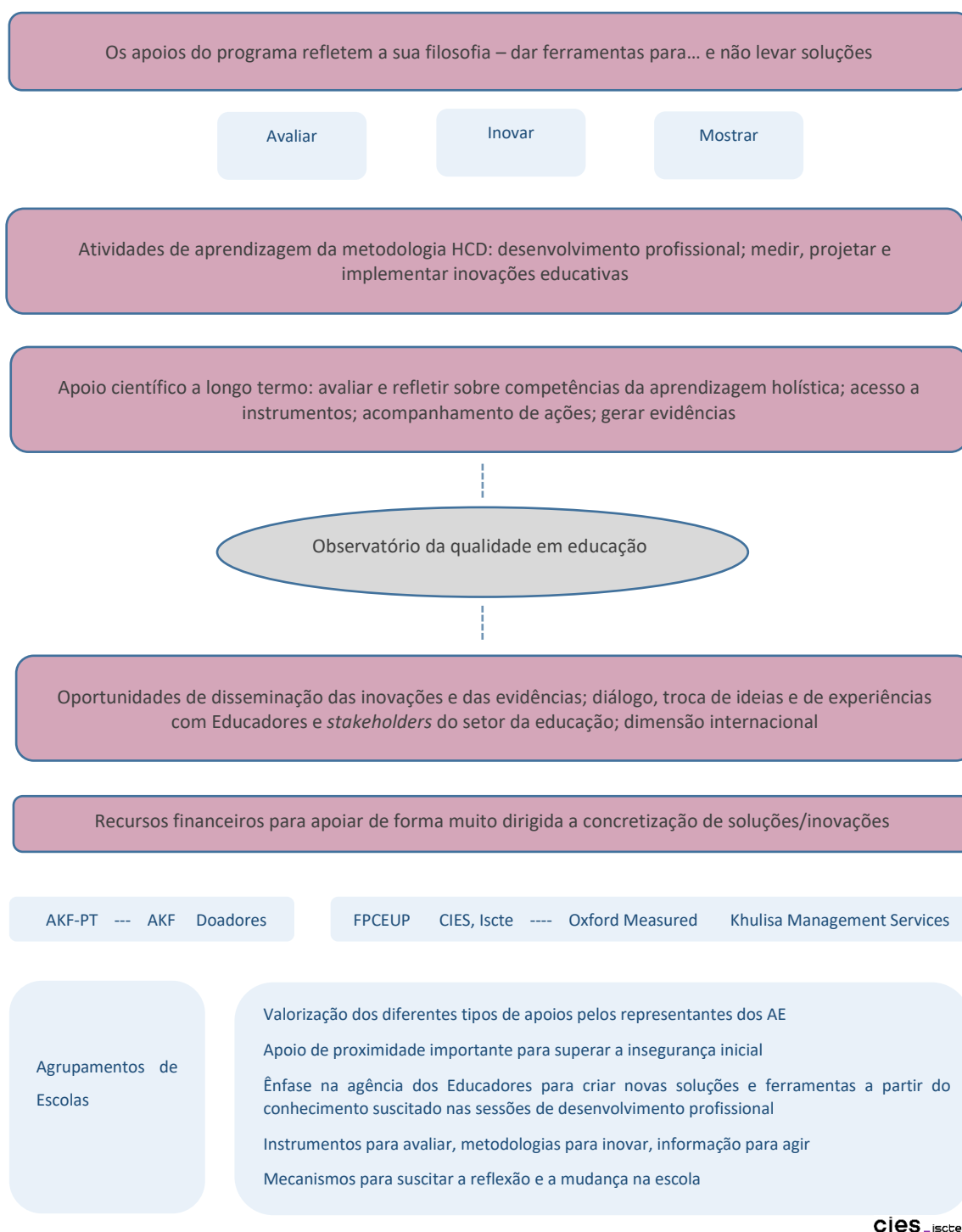


operação de avaliação externa, mas contribuindo também para o desenvolvimento de pesquisa sobre um conjunto de problemáticas em educação, nomeadamente as relacionadas com o sucesso educativo. O observatório será também dirigido ao público em geral, na sua função de promoção da reflexão sobre a qualidade em educação e de disseminação de informação em educação e das práticas, resultados e impactos decorrentes da implementação do programa Escolas2030.

A conceção do observatório está já bastante avançada, aguardando-se a implementação da sua infraestrutura tecnológica por parte da equipa de coordenação do Escolas2030.

A Figura 5.2.1 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente *Inputs*.

Figura 5.2.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: *Inputs*



cies - iscte

Fonte: CIES, Iscte, 2023

### 5.3 Contexto

Ter em consideração os contextos em que a mudança ocorre é fundamental para o desenho de uma teoria da mudança robusta e fundamentada. Assim, dando continuidade ao que já foi referido em relatórios anteriores da avaliação externa, este ponto faz a caracterização geral dos AE, dos seus desafios e motivações para participar no programa, analisa a mobilização dos Educadores, a sua abertura à mudança e o ambiente atual nas escolas, e reflete sobre as culturas organizacionais, a comunicação interna e a articulação nos AE.

#### *Caracterização e desafios dos AE e motivações para participar no programa*

Tal como explicitado nos relatórios anteriores da avaliação externa, os AE participantes no programa Escolas2030 apresentam alguma vulnerabilidade social ou económica, mostrando, contudo, trabalho feito na tentativa de combater essas fragilidades. Caracterizadas por contextos socioeconómicos pouco favoráveis, uma grande parte das escolas participantes são “escolas TEIP”, ou seja, integram o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (<https://www.dge.mec.pt/teip>). A conclusão dos ciclos de ensino no tempo esperado ou a taxa de sucesso e os percursos diretos de sucesso são indicadores que os AE têm procurado melhorar. Estes AE caracterizam-se também pela presença marcada de alunos de diferentes nacionalidades, assumindo o papel de contribuir para a sua integração efetiva na comunidade escolar.

Alguns representantes da direção dos AE entrevistados identificaram como o maior desafio, nos contextos sociais e educativos em que se inserem, a desmotivação e a desacreditação dos alunos em relação à escola e à aprendizagem. Estas expressam-se na sentida falta de perspetiva dos alunos em relação ao seu percurso escolar, no imediato, mas também em termos futuros, o que tem repercussões nos seus investimentos, sucessos e escolhas escolares. Também o ambiente de conflituosidade entre os alunos e a falta de interesse demonstrada por alguns encarregados de educação relativamente à escola são problemas evidenciados pelos entrevistados.

Estes referem ainda a sua perceção de que estas questões pioraram com a pandemia, que marcou fortemente os anos de 2020 e 2021. Vários professores e diretores mencionam o impacto negativo que a pandemia teve nos alunos, não apenas nas aprendizagens, mas também nas vertentes social e emocional, o que os faz valorizar ainda mais o trabalho dessas componentes nesta fase pelo programa Escolas2030.

As populações mais frágeis foram aquelas em que mais se fez sentir os efeitos da pandemia, quer na parte social quer na parte académica. Já era de esperar, os resultados das provas de aferição do

ano passado diziam-nos isso também. (...) a nossa prioridade, principalmente no ano passado, para o 1º período, foi muito apostar na parte social, emocional dos miúdos, recuperá-los para a escola.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Depois houve aqui uma certa suspensão da nossa vida, como todos nós conhecemos (...). E agora estamos a sentir que está a vir tudo ao de cima, diversos problemas, as pessoas estão, de facto (...) menos tolerantes, reagem mais rapidamente... (...) E é preocupante. (...) [Notamos] alguma agressividade, às vezes não só física como mesmo verbal (...) Não sei se é por causa da pandemia, mas também poderá ter sido, mas o que é certo é que de facto há aqui coisas que não estão bem, e daí também apostarmos muito neste tipo de projetos que possam promover alguns comportamentos diferentes em termos sociais. Porque, sobretudo aqueles miúdos mais jovens, que estiveram dois anos parados, suspensos em casa, não tiveram aprendizagens, não aprenderam a estar em sociedade, ou tiveram uma aprendizagem completamente diferente.

Diretor do AE Aqualva Mira Sintra

Os grupos focais com alunos possibilitaram confirmar a perceção dos responsáveis dos AE. No discurso dos alunos, é evidente que a pandemia gerou sensação de isolamento, ansiedade e dificuldade de aprendizagem. Estes são unânimes em considerar que esse foi um período complicado e que era difícil prestar atenção às aulas à distância. A falta dos amigos, da interação *in loco* e da aprendizagem na sala de aula, ao invés de ser através de um ecrã (o qual é associado ao lazer e a “falar com os amigos”), foi sentida por eles. Em alguns casos houve mais facilidade do que noutros em estabelecer a “normalidade” no pós-pandemia.

- Na pandemia, (...) não aprendíamos quase nada, as aulas eram super curtas. (...)
- No 2º ano, quando havia a pandemia, nós não íamos à escola e falávamos por um computador, eu falava pelo computador do meu pai, e não tínhamos ginástica, era uma seca! (...) quando ficávamos com fome, desligávamos a câmara e íamos comer e fingíamos que estávamos lá... (...) Sentia falta de brincar com os meus amigos, estar no recreio, ter as aulas e não estar num computador, a ver por uma máquina... (...)
- Eu não gostei muito porque naquela época (...) o único amigo que eu tinha era a minha televisão...

Alunos, 4º ano

- É porque na sala nós temos toda uma ligação. Aprender a matéria estando sozinho, não tendo ninguém ao nosso lado, é estranho. Foi diferente. (...)
- E esses anos que estivemos em confinamento não ajudaram muito também para as notas.

Alunos, 9º ano

Se estiver na minha casa, posso olhar para as coisas que tenho à minha volta, posso estar a brincar, posso estar no telemóvel, posso estar a fazer o que eu quiser. Na sala de aula por mais que seja rígido, está-se a prestar atenção à aula. É uma aula... é aquele feeling que sempre tivemos a vida toda de uma aula. Por computador falamos com os amigos, geralmente. É diferente.

Aluna, 9º ano

[- E vocês acham que a pandemia piorou isso (a dificuldade em expressar e falar com outros sobre as emoções)?]

- Sim, porque nós estávamos sozinhos. (...) eu estive o tempo todo sozinha em casa. (...)
- Na turma, há uma vasta diversidade de personalidades. Há pessoas mais tímidas, há pessoas mais extrovertidas e isso... talvez a pandemia os tenha feito mais fechados no seu mundo.

Alunas, 9º ano

O facto de a gente ter saído de uma pandemia durante não sei quanto tempo e voltado para a escola é... pelo menos para mim dificultou um pouco mais a cabeça, a minha cabeça fechou um pouco mais, porque eu estava tão sozinha no meu quarto, porque era só eu e eu.

Aluna, 9º ano

Paralelamente à natureza prolongada do programa Escolas2030 e à oportunidade de terem um suporte científico continuado, uma importante motivação evidenciada pelos agentes escolares para a sua participação no programa diz respeito precisamente à valorização das competências socioemocionais, bastante vincada no mesmo, e à procura de instrumentos para medi-las e promovê-las (mostrando os professores frequentemente a preferência pela vertente mais qualitativa do que por escalas de avaliação meramente quantitativas).

O Schools2030 e a abordagem do HCD permite-nos sistematizar melhor, enquadrar melhor na parte digamos teórica, fazer uma monitorização mais correta. Porque, qual é o grande problema das competências socioemocionais? É que não é só a fazer um teste que nós verificamos. Eu pessoalmente tenho alguma dificuldade em avaliar a empatia de 0 a 20 valores (...), a resiliência, a empatia, o pensamento crítico (...). Prefiro os descritores (...), é o qualitativo que me interessa, do que propriamente o quantitativo. (...) E nós temos é que desenvolver precisamente todas as competências (...) que hoje em dia já se chegou à conclusão, e todos os estudos apontam para isso, que são basilares na aprendizagem dos miúdos, e não só, e formar cidadãos, que é a nossa missão, que está plasmada no projeto educativo (...).

Diretor do AE Ferreira de Castro

A vontade de melhorar as práticas educativas e o ambiente escolar e de procurarem ter ao seu dispor mais e novos métodos para chegar mais perto dos problemas dos alunos e procurar resolvê-los é também um dos pontos que mais se destaca do discurso dos responsáveis dos AE entrevistados. Esta ideia vai de encontro a uma das questões abordadas pelos alunos, que é a necessidade de os professores terem mais conhecimento e serem mais sensíveis aos seus problemas.

Um grande problema que temos nas escolas atualmente é que não fazemos a mínima ideia de quais são os desafios dos alunos, individualmente. (...) eu comecei a sentir que havia aqui uma grande falha nas escolas, e no Ministério em geral, sobre este assunto. Devia haver um mecanismo que permitisse identificar, diagnosticar, os desafios de cada aluno individualmente, para depois analisarmos possibilidades de os ultrapassar. E, portanto, ainda desconhecendo do que é que constava o programa, achei que podia ser uma forma também de ir ao encontro disso.

Professor, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Segundo os interlocutores entrevistados, o programa Escolas2030 pode contribuir para diminuir a conflituosidade e melhorar o ambiente na escola, entre todos os agentes que dela fazem parte. Pode também contribuir para promover uma maior equidade entre as escolas e os AE, nomeadamente em termos dos resultados escolares alcançados.

O programa pode melhorar o relacionamento interpares, e entre todas as pessoas envolvidas. Pode fazer com que as pessoas se conheçam melhor. Pode trazer bem-estar, por isso mesmo. Pode diminuir conflitos. Pode contribuir para que depois, inclusivamente, todo o nosso trabalho seja mais profícuo, não é? Porque se todos estiverem bem, se todos estiverem a dar-se bem, se todos se estiverem a sentir bem, a aprendizagem é melhor e mais eficaz.

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

A nível do contexto socioeconómico, seria interessante perceber (...) se eventualmente o programa também contribui para reduzir este possível *gap* que existe entre escolas com contextos mais favorecidos e menos favorecidos e se as escolas mais desfavorecidas conseguem, de facto, subir escadas e quase chegar ao nível das escolas com contextos mais favorecidos.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

### *Transição, interesse, participação e ensino*

As professoras e educadoras que participaram nos grupos focais são unânimes em realçar a diferença que existe entre os níveis de monodocência e os seguintes. No pré-escolar e no 1º ciclo está muito presente o afeto e é alegadamente mais fácil criar empatia com os alunos. As professoras enfatizam também a mudança que a transição 1º para o 2º ciclo acarreta, à semelhança aliás do que foi expresso pelos alunos.

[1] No 1º ciclo e no pré-escolar, nós vivemos e sentimos e amamos. E eu acho que depois com o passar do tempo, com o passar dos ciclos, perde-se muito este afeto que nós nos nossos ciclos temos. (...)

[2] Até porque sendo monodocência, eu acho que implica mesmo isso. Perde-se depois no 2º e no 3º ciclo. (...) No 1º ciclo, eu acho que o professor é visto também como alguém não só professor, mas também alguém mais maternal, digamos assim. Os afetos, eu penso que estão muito mais implícitos no 1º ciclo. E penso que isso também é uma mais-valia, até para nós conduzirmos as nossas crianças. (...) Eu penso que também tendo em conta a idade de um 2º ciclo, (...) por parte dos professores é mais difícil criar empatia, até porque não passam tantas horas como nós passamos com os nossos meninos. (...) eu penso que acaba por ser natural. Um processo até natural que se vai perdendo depois no seguimento do percurso escolar das nossas crianças.

[3] (...) Eles, de repente, estavam tão habituadinhos a nós, ali ao ninho, e veem-se soltos, com 9 ou 10 professores, aquilo é uma festa, eles ficam mesmo sem rédea nenhuma.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

[2] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

[3] Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

Para além do acompanhamento e da relação com os professores se alterar depois do 1º ciclo, a progressiva entrada na adolescência e a mudança do modelo ensino, contribuem para que, apesar de gostarem de estar na escola, nomeadamente pela componente da sociabilidade, os alunos se sintam frequentemente mais desmotivados ou desinteressados em relação à escola, principalmente a partir do 3º ciclo. É esta a perceção das professoras, que comentam também aspetos como a extensão dos currículos e o método de ensino demasiado expositivo. Segundo

as mesmas, poderá também existir um certo desajuste entre os interesses daquela faixa etária e aquilo que lhes é pedido do ponto de vista dos programas curriculares.

Relativamente ao 3º ciclo, já está a adolescência instalada e, portanto, eles já se querem afirmar, e para muitos deles afirmarem é distanciarem-se. Não querem nada daquelas coisas que os adultos propõem.

Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

Em relação à desmotivação dos alunos, talvez o facto de não termos evoluído ainda muito, não é? Nalgumas formas de abordagem da matéria e dos programas, também serem tão extensos como são. Muitas vezes há coisas que não lhes dizem... pelas quais eles não têm muito interesse. Eu, pelo menos, o que sinto é que quando eles têm interesse numa determinada coisa eles são bastante motivados e trabalham e fazem por isso. (...) Eu, no outro dia, fiquei assim um bocadinho chocada com um aluno do 9º, que até é um bom aluno, e que me disse que não gostava da escola: “Não gosto da escola. Mas porque é que não gostas da escola? Porque há muitas coisas que não me interessam, que não me despertam interesse. Faço porque sou obrigado a fazer”.

Professora, 3º ciclo, AE do Algueirão

Eu acho que não há um desinteresse pela escola enquanto sítio para estar, sítio de relação. (...) os meus miúdos gostam todos de ir à escola, gostam de estar com os colegas, gostam dos professores, gostam do ambiente da escola. Há é um bocadinho de desinteresse em relação a determinadas matérias.

Professora, 3º ciclo, AE Leal da Câmara

A partir do 2º ou 3º ciclos, a pressão face aos exames é maior e a liberdade para experimentar e promover a autonomia dos alunos vai-se perdendo.

(...) as professoras do 1º ciclo, apercebi-me que elas lá no nosso agrupamento já trabalham um bocado à base disto também: dar-lhes ferramentas para eles aprenderem, mas depois deixá-los descobrir... Mas depois chegam àqueles ciclos, das provas de aferição, dos exames nacionais, das provas finais, em que tem que se dar matéria porque sai para o exame... e perde-se um bocado isto. Porque depois no exame nada disto é avaliado. É aquela pergunta-chave, e ele sabe ou não sabe, responde ou não responde. (...) depois há uma avaliação externa, há os *rankings*, há essas coisas todas, há esse peso todo que nós, professores, levamos às costas, e que nos impossibilita um bocado de poder ter um bocado de autonomia e de fazer certas coisas.

Professora, ensino secundário profissional, AE de Agualva Mira-Sintra

O contraste do modelo de ensino dos cursos profissionais face ao ensino em geral é destacado por uma professora. Esse é um modelo muito baseado no trabalho por projetos, integrado, de experimentação e aprendizagem por tentativa-erro, em que há a possibilidade de se fazer uma gestão muito à medida das aprendizagens e dos próprios alunos. Segunda esta professora, “esta geração de miúdos não está formatada para aulas expositivas”.

É assim, eu estou um bocado fora do 3º ciclo há bastante tempo porque eu sou dos profissionais (...) e nós nos profissionais trabalhamos muito em projetos. Praticamente não há testes (...). (...) e tentamos sempre envolver o conceito de turma nos projetos. Portanto, vimos o que é que temos em comum nas disciplinas, e tentamos dá-la ao mesmo tempo (...). Damos-lhes a matéria e a partir daí eles têm que a trabalhar. Eles... sob a nossa supervisão. (...) Eu acho que esta geração de miúdos

não está formatada para aulas expositivas, em que seja o professor só “baque-baque-beque-beque”. Porque aquilo eles até podem estar calados, eles até podem estar a olhar para o professor, mas nós não temos a certeza se aquilo está a entrar alguma coisa, não é? Se eles souberem que eu tenho que saber isto porque a seguir vou ter que aplicar, seja como for, no projeto que seja, eles acabam por interagir muito mais connosco. (...) se os alunos fossem trabalhados mais à base deste tipo de trabalhos, eles acabavam por ter muito mais autonomia (...). Portanto, o professor dá-lhes a ferramenta, dá-lhes os ingredientes, eles constroem o bolo. Sai mal, o bolo não cresceu desta vez, foi falta de quê? Ah, não aplicaste isto, não aplicaste aquilo, vê lá... experimenta agora pôr isto. (...) se for uma disciplina de exame tenho que dar aquilo em três dias ou quatro dias (...). Nas minhas já não. Tenho três dias. Não consegui em três? Faço numa semana. Se calhar corto mais na outra matéria que se calhar não é tão [interessante]...

Professora, ensino secundário profissional, AE de Aqualva Mira-Sintra

Algumas professoras e educadoras que participaram nos grupos focais enfatizam a relevância de ouvir os alunos, de valorizar a sua opinião, de chegar a eles e de perceber o que eles precisam, de envolvê-los nas atividades da escola e no processo de ensino e aprendizagem. Estes aspetos são considerados determinantes para cativar os alunos e para eles se sentirem mais interessados na escola.

[1] Eu também penso que numa escola ou numa turma, numa sala de aula, onde se ouve os alunos, não é? Onde há uma assembleia de escola, onde há reuniões... (...) O que é que a turma precisa? O que é que a escola precisa? (...) eu vejo pelas minhas filhas, (...) há disciplinas onde elas gostam de estar e há salas para onde elas gostam de ir porque há esse questionar de o que é que gostariam de fazer, o que é que gostariam de aprender, onde... projetos onde gostariam de estar envolvidos. E isso é meio caminho andado para aquelas crianças que... pronto, há miúdos que se envolvem com mais facilidade e são bons... portanto, apanham as coisas no ar. Há outros que se calhar não e, portanto, quando são envolvidos e quando são ouvidos, como acontece muito no pré-escolar e no 1º ciclo, é mais fácil e cativa-os mais e, claro, fazem parte do processo ensino-aprendizagem. (...)

[2] (...) convidarmos os alunos a participarem naquilo que lhes diz respeito, que é as aprendizagens e a avaliação das mesmas, acho que é fundamental para que os miúdos gostem de estar no espaço que devem estar durante o dia.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

[2] Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

### *Mobilização dos professores, abertura à mudança e ambiente atual nas escolas*

O Escolas2030 é um programa que se centra na agência do professor, com uma natureza aberta, personalizada, não diretiva e que desafia os saberes e formas de fazer instaladas. É necessária plasticidade para lhe responder, podendo os Educadores ter desenvolvido essa competência em diferentes graus, ao longo do seu percurso profissional. Alguma resistência à mudança de práticas que o programa promove é mencionada pelos representantes da direção de alguns AE como um obstáculo à mobilização, pelo menos inicial, dos Educadores.



Os nossos problemas maiores, às vezes prendem-se com a mudança de práticas, não é? (...) Para nós, será, provavelmente, a maior dificuldade, não é só mostrar como se faz, mas também envolver as pessoas para tentarem experimentar outras formas de intervenção. E depois começar a adotar isso na sua própria sala de aula, e de uma forma acompanhada, lá está, que dá segurança (...). Essa é a grande dificuldade, de facto, é a mudança das práticas.

Coordenadora da equipa de autoavaliação do AE Leal da Câmara

A este respeito, e a título exemplificativo, uma professora constata a existência de diferentes atitudes face às atividades experimentais em aula: enquanto alguns professores consideram as vantagens e aderem, outros assumem-nas como uma perda do tempo da aula.

Alguma heterogeneidade entre ciclos é também mencionada, diferenciando-se por vezes uma cultura profissional dos Educadores do pré-escolar e 1º ciclo face aos restantes níveis de ensino. Se os primeiros podem eventualmente ter mais relutância em participar em projetos interdisciplinares, a partir do 2º ciclo, a existência de várias áreas disciplinares pode trazer desafios acrescidos de articulação.

Os professores de 1º ciclo e JI têm sempre à partida alguma relutância. Não sei muito bem porquê. (...) Mas os professores de 3º ciclo, 2º ciclo e secundário são mais abertos a fazerem coisas de forma interdisciplinar e a fazer coisas com a comunidade, etc. Eu acho que eles também já começam, mas é muito diferente. (...) Se calhar tem a ver com a monodocência, não sei, com eles estarem ali no seu cantinho, no seu jardim. (...) Depende das experiências das pessoas (...). Os ciclos diferentes têm diferenças em relação à perceção do ensino-aprendizagem (...).

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Nos outros ciclos [que não o pré-escolar e o 1º ciclo] é mais difícil implementar projetos e fazer mudanças mais profundas na forma de trabalhar e nos ambientes educativos. Porque é muita gente e é gente muito diferente. O trabalho será mais difícil nesses ciclos.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

Não obstante, alguns responsáveis dos AE observam uma evolução positiva na predisposição dos Educadores para aderir a programas como o Escolas2030 e inovar nas práticas pedagógicas. Importa, aliás, considerar que a experiência de novas modalidades de ensino-aprendizagem pelos professores, nomeadamente com recurso ao digital, despoletada pela pandemia, pode ter contribuído para uma maior abertura destes a novas metodologias para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. A modernização destas práticas é, como vimos em pontos anteriores, um aspeto reclamado pelos alunos.

Cada vez nota-se menos dificuldade nesse aspeto, inclusivamente muitos dos professores é que já vêm ter comigo a dizer: “Eu quero fazer assim, quero fazer diferente (...). Eu quero mesmo de facto participar, fazer diferente.”.

Diretor do AE Agualva Mira Sintra

Outro elemento contextual que interfere na adesão dos professores é o momento conturbado que se vive atualmente nas escolas do país, o mal-estar dos professores face às políticas de educação e a sobrecarga de trabalho, bastante mencionados nas entrevistas. Isso contribui de alguma forma para a dificuldade em alguns AE na afetação de Educadores para os seus múltiplos envolvimento (projetos, programas, etc.). Por outro lado, importa também considerar, porventura, a existência de demasiadas solicitações mediante os recursos existentes, como o envolvimento dos AE em múltiplos programas e projetos educativos, embora estes possam ter diferentes graus de envolvimento entre escolas e entre professores (em alguns casos tendem a ser os mesmos professores a participar nestas iniciativas, concentrando-se nestes algum do esforço para a implementação das mesmas).

Num dos AE a sobrecarga de trabalho referida pelos professores condicionou de forma mais direta a adesão de alguns elementos da equipa, referindo-se nomeadamente a dificuldade em corresponder ao *timing* das atividades de aprendizagem da metodologia HCD. Alguma volatilidade do grupo de Educadores envolvidos nas atividades do programa pode constituir um desafio para a sua implementação e acompanhamento, como referido pela equipa de monitorização das aprendizagens.

- Nós começámos a sentir que não era a altura adequada, o início do ano letivo. Acho que este foi o principal problema. O início do ano letivo é muito atarefado, e nós estávamos com a cabeça nas questões mais prementes do arranque do ano escolar (...). E de repente tínhamos em paralelo um projeto aqui a acontecer e nós começámos a sentir que isto era assim de repente uma pressão adicional que nós dispensávamos nesta altura do ano. E pronto, e começou a haver uma certa dificuldade em mobilizar as pessoas. (...)

- (...) Os professores estão extremamente sobrecarregados neste momento, sobretudo com burocracias, e é muito complicado.

Professores, representantes da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Associado ao ambiente que se vive atualmente nas escolas, refere-se também a falta de motivação dos professores e a ausência de momentos de reflexão entre eles na escola.

Há poucos momentos de reflexão nas escolas. Há poucos momentos de convívio nas escolas. (...) mas isto depois tem influência também no bem-estar dos professores, e na forma como os professores estão na escola e como abordam as coisas e como estão com os alunos (...). Porque as pessoas não têm qualquer interesse, hoje em dia, a maior parte, em fazer seja o que for na escola. Dão as suas aulas e vão-se embora.

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

A não afetação de tempo letivo dos professores para este tipo de programas e a não acreditação das atividades do programa foi também pontualmente referido por professores como um fator que influencia a forma como estes se mobilizam para o Escolas2030. A respeito da formação,

detetamos diferentes perspetivas entre os professores. Segundo um dos diretores, mais do que servir para progredir na carreira, importa que os Educadores aproveitem as aprendizagens que a formação origina e as apliquem na prática letiva.

A aprendizagem, os cursos, é aquilo que eu costumo dizer... Nós vamos aos cursos, aprendemos sempre, formações, etc. Muitas vezes os professores fazem formação só porque precisam, para progredir, e não a aproveitam.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Importa referir que as lideranças intermédias dos AE têm tido um papel central nesta fase do programa. Progressivamente os AE vão envolvendo mais professores, pretendendo também de futuro envolver crescentemente a comunidade escolar. Em grande parte dos AE participantes no Escolas2030, independentemente das dificuldades, os professores têm conseguido assumir uma postura de grande vínculo e entusiasmo face ao programa.

Entretanto o que se pretende sempre é alargar e fazer as coisas de modo a envolver toda a escola o mais possível. E, portanto, eu aflijo-me um bocado quando se diz que o projeto x, y ou z é da Maria ou do Francisco. Não é, o projeto é da escola, há pessoas que o coordenam mas toda a gente tem de estar envolvida. (...) grande parte dos docentes estão envolvidos e querem experimentar coisas novas, preocupam-se com a melhoria, com as aprendizagens, com a escola, vestem a camisola.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Para além de docentes e elementos de coordenação, alguns AE integram nos grupos de trabalho do programa também elementos das equipas multidisciplinares, nomeadamente uma psicóloga e uma animadora sociocultural. Isso é percecionado como positivo por proporcionar uma perspetiva mais holística dos problemas e das soluções, com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem.

Temos a nossa (...) animadora sociocultural, parecendo que não, acaba por nos levantar questões que se calhar se fôssemos todos só professores não veríamos.

Coordenadora de projetos do AE Ferreira de Castro

### *Culturas organizacionais, comunicação interna e articulação nos AE*

A cultura organizacional deve também ser considerada no domínio do contexto da Teoria da Mudança. Através dos procedimentos qualitativos realizados no contexto da avaliação externa, têm vindo a ser identificados aspetos substantivos como a discrepância na forma como a comunicação ocorre dentro dos AE, ou como se organizam os espaços de participação dos professores, favorecendo ou dificultando nomeadamente a implementação do programa.

As entrevistas realizadas evidenciam alguma heterogeneidade entre os AE. A forma como a direção gere e assume a participação no programa, como está informada mais ou menos sobre o mesmo, o modo como as equipas são constituídas, a própria organização e mobilização dos atores para responder às solicitações do programa, são diferentes entre os agrupamentos. Esses aspetos espelham o contexto concreto de cada AE, diferentes modos de gestão organizacional, especificidades ao nível da autonomia e também da comunicação e da articulação existente entre diferentes escolas e diferentes níveis de ensino.

Modelos de comunicação com um maior grau de eficácia favorecem a responsabilização dos professores na execução do programa e a concretização das atividades, podendo também gerar dinâmicas mais facilmente “alastráveis” no seio dos AE. A articulação do programa com o projeto educativo e com outros programas dos AE é muito valorizada, considerando-se que ela resulta muito dos fatores contextuais e organizacionais.

O programa Schools2030 é uma possibilidade de desenvolvimento que é oferecido às escolas. Uma das coisas que eu reparei, em Portugal e noutras escolas que estão integradas no programa, é que o AE Ferreira de Castro entrou tendo já outro tipo de programa e de percursos. Nalgumas coisas já está a fazer muito do que o programa permite. O nosso interesse logo em integrar o programa foi potenciar aquilo que já fazemos e alargar, portanto, fazer muito mais.

Diretor do AE Ferreira de Castro

Essa perspetiva não nos foi dada – de que isto podia ser... juntar-se a outros projetos que já existem. (...) [um colega] falou numa coisa que nós nem sabíamos, que era a existência também de um projeto aqui (...) que tinha que ver precisamente com conflitos. E não sabíamos.

Professor, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Especialmente em um dos AE participantes no programa (um *outlier* face aos restantes), denota-se a dificuldade em concretizar as atividades do programa motivada especialmente por um conjunto de problemas organizacionais, como a falta de comunicação interna no agrupamento escolar: entre a direção e os professores e entre professores de diferentes níveis de ensino e escolas. Neste caso, os problemas internos parecem ser demasiadamente condicionadores de uma implementação bem sucedida do programa no AE.

- Este projeto não foi integrado, no início do ano, não foi apresentado pela direção como um projeto da escola.

- (...) É assim, as escolas têm formas de funcionar e se a escola não informar os outros nossos colegas, “Há este projeto, estas pessoas estão envolvidas”, nós temos dificuldade depois em pedir aos nossos colegas para nos apoiarem, para nos darem os seus tempos, para trabalharem connosco (...). Nós vimos que estava a ser difícil e a certa altura achámos que tínhamos de falar com a direção sobre o facto de nós não estarmos a conseguir fazer as coisas com as nossas colegas do 1º ciclo (...). Eu acho que no início do ano letivo, devia haver uma reunião, connosco, com os formadores, com a direção, em que se falava tudo, e se dizia tudo. Quem ia comunicar, quem ia dizer o quê, o que é que se ia decidir, que tempos é que havia para isto. (...)

- O projeto não foi abraçado de forma institucional com a direção no início.

A partir de um certo momento, começámos a sentir que algumas das pessoas não mostravam grande vontade de ir aos novos encontros... (...) Rapidamente chegámos à conclusão de que nós tínhamos de fazer isto, nesta escola, e as outras escolas, fazia cada uma por si. Porque era impensável estarmos a conseguir conciliar, não ia dar mesmo. (...) Ainda estamos numa fase bastante atrasada. Por causa destes problemas todos que têm que ver com as disponibilidades e compatibilidades.

Professor, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

A crítica de um dos professores deste AE à forma como a comunicação tem decorrido, não apenas dentro agrupamento, como entre o agrupamento e a coordenação do programa e com todos os parceiros, assim como os problemas na implementação do programa, parece denotar acima de tudo um problema grave de comunicação interna no AE.

- Eu quando estive naquela reunião no Iscte, em julho, fui apanhado de surpresa. Quando começaram a falar disso [da avaliação das competências socioemocionais], eu nem sabia do que é que estavam a falar. Não estava a perceber nada... Eu não fui informado.
- Eu nem se quer fui convocada para a reunião no Iscte.
- Não, porque foi o diretor que me nomeou para ir. (...) Essa parte dos instrumentos nós nunca soubemos. (...) Pronto, houve aqui também uma falha qualquer.

Professores, representantes da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

A delegação de funções sem a implicação verdadeira da direção, a constituição de equipas sem a perceção prévia fundamentada de quem tem mais interesse em integrar o programa, o “passar informações” sobre o programa para os professores com muito ruído, a resistência à flexibilização e à mudança de práticas nos ciclos de monodocência, ou a deficiente articulação entre ciclos, podem dificultar significativamente a implementação do programa e os respetivos resultados e impactos, promovendo uma disrupção das expectativas dos diferentes agentes.

Parece-nos, assim, claro que a cultura organizacional das instituições educativas e a sua visão estratégica para o desenvolvimento educativo pode favorecer ou limitar a participação em programas como o Escolas2030 e os resultados obtidos. Assim, evidenciamos a relevância de:

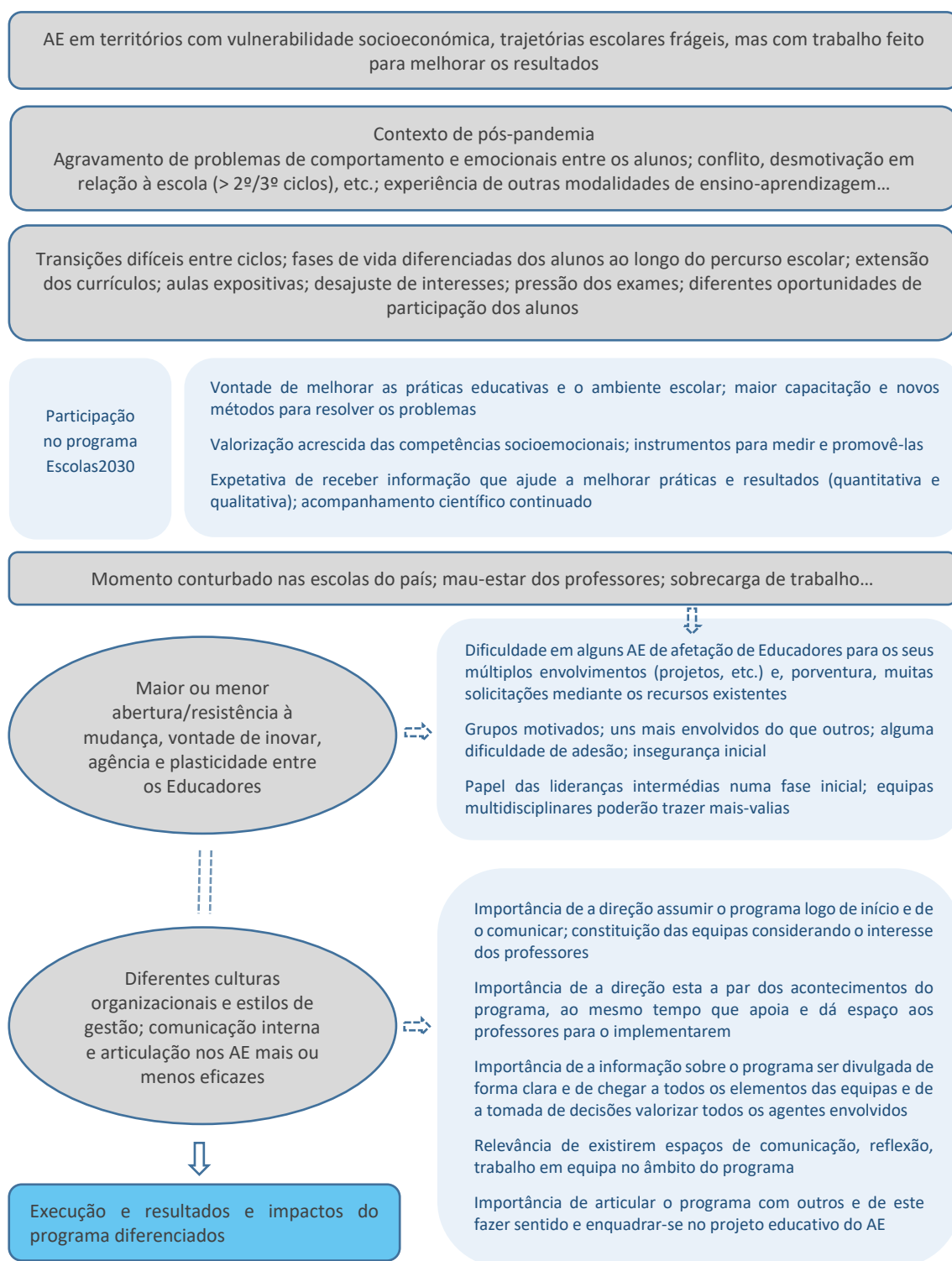
- a direção dos AE assumir o programa logo de início e de o comunicar, e de constituir as equipas considerando o interesse dos professores;
- a direção estar a par dos acontecimentos do programa, ao mesmo tempo que apoia e dá espaço aos professores para o implementarem;
- a informação sobre o programa ser divulgada de forma clara e de chegar a todos os elementos das equipas, e de a tomada de decisões valorizar todos os agentes envolvidos;
- existirem espaços de comunicação, reflexão, trabalho em equipa no âmbito do programa;

- articular o programa com outros projetos e programas e de este fazer sentido e enquadrar-se no projeto educativo dos AE.

A respeito do último ponto, alguns projetos educativos foram mais recorrentemente mencionados nas entrevistas aos responsáveis dos AE, por semelhança ou articulação com o Escolas2030. É o caso das Academias Ubuntu (<https://www.escolasubuntu.pt/>) e do Estudo sobre Competências Sociais e Emocionais, desenvolvido no concelho de Sintra (<https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>).

A Figura 5.3.1 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente Contexto.

Figura 5.3.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Contexto



## 5.4. Atividades

Esta secção centra-se na descrição das principais atividades que foram desenvolvidas no âmbito do programa Escolas2030 em Portugal, e em como têm decorrido, identificando mais-valias e desafios às mesmas.

### *Principais ações ou atividades do programa*

As principais atividades do programa Escolas2030 no primeiro ciclo foram as sessões de aprendizagem de *Human Centered Design* (HCD) (i), e a correspondente aplicação desta abordagem pelos professores, e a avaliação e monitorização das aprendizagens holísticas (HLO) (ii). A avaliação externa do Escolas2030 continuou o acompanhamento do programa e das suas atividades.

#### i) Sessões de aprendizagem de *Human Centered Design* (HCD)

O programa Escolas2030 centra-se nas aprendizagens holísticas e na abordagem do *Human Centered Design* (HCD), que se materializam no desenvolvimento e realização de sessões sobre estes conceitos e metodologia, direcionadas aos participantes dos AE envolvidos no programa. Estas atividades, que se expressam num trabalho direto com os profissionais de educação, visam a promoção do seu desenvolvimento profissional – vertente muito valorizada e transversal aos programas da Fundação Aga Khan, como nos indica Alexandra Marques, Diretora de Educação da AKF Portugal.

Após uma fase inicial, em 2020 e 2021, constituída por sessões dinamizadas por formadores especializados em HCD da AKF Portugal, onde se introduziu a abordagem e a metodologia com a participação de 7 AE, deu-se de seguida início ao primeiro ciclo de aprendizagem destas ferramentas.

Completaram, no primeiro ano (2022), este processo de aprendizagem de HCD 6 AE, que trabalharam de forma acompanhada e em conjunto (ver secção *Outputs* para indicadores sobre estas dinamizações).

As equipas destes AE participantes no programa Escolas2030 prosseguiram os trabalhos, nomeadamente para o processo de construção e implementação de protótipos e soluções, resultantes, precisamente, da abordagem HCD.



Entretanto, o segundo ciclo de aprendizagem HCD já foi iniciado, tendo sido lançado em abril de 2023. Estão a participar 8 agrupamentos de escolas (face ao ciclo anterior, saiu um AE e entraram três AE).

ii) Avaliação e monitorização das aprendizagens holísticas (HLO)

Associada à metodologia HCD, está a contínua avaliação e monitorização das aprendizagens holísticas. Após identificação das competências socioemocionais a serem trabalhadas (para além das competências cognitivas, literacia e numeracia), a equipa de investigação da FPCE da Universidade do Porto, desenvolveu os instrumentos e medidas de avaliação das competências e testou esses mesmos instrumentos.

A seleção das competências socioemocionais mais prementes resultou na definição de três domínios a serem trabalhados para cada uma das coortes etárias, já anteriormente descritas. A equipa da FPCE relatou que esta identificação foi apoiada pela consulta de documentação internacional e nacional, incluindo *guidelines* e referências da OCDE e da Comissão Europeia; pela consulta de especialistas científicos destas áreas; e pela auscultação aos professores via *focus groups*. As definições e medidas das competências foram adaptadas à conceção dos professores das mesmas. Como é prova este exemplo:

Mas foi interessante porque depois quando tivemos *focus groups* com os professores... a definição (de conciliação de tensões) por exemplo avançada pela OCDE não é bem a definição depois avançada pelos professores. Portanto, eles quase que consideram a conciliação de tensões um passo anterior à resolução de problemas. E o que aconteceu foi quando nós desenvolvemos os instrumentos, nós adotámos mais a definição avançada pelos professores.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Num trabalho conjunto, entre a equipa da FPCE e os Educadores, de todos os ciclos de ensino, foram criados instrumentos originais para cada uma das coortes etárias: 5 anos, 10 anos e 15 anos. O formato dos instrumentos desenhados foi ao encontro também da necessidade dos professores, que para além de expressarem interesse em avaliar as competências socioemocionais, ao mesmo tempo transmitiam fadiga com a aplicação de grelhas. As medidas foram, portanto, não apenas concentradas no autorrelato, mas abrangeram outros formatos.

“...o foco muito grande desse desenvolvimento dos instrumentos foi fornecer aos professores e Educadores instrumentos que não fossem apenas de auto-relato, porque os professores estavam assim um bocadinho cansados de grelhas, de *check lists*, e então nós falámos da possibilidade de usarem por exemplo situações estímulo...”

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

As situações estímulo, como descrito pela equipa de Monitorização das Aprendizagens, são cenários hipotéticos, em formato de histórias, que colocam questões aos alunos. Estes cenários hipotéticos refletiam as preocupações que os professores trouxeram à discussão nos grupos focais:

“... eu lembro-me de alguns professores falarem que uma questão que gerava muita controvérsia, ou que gerava muito conflito nos alunos, era a divisão do recreio, nomeadamente do campo de futebol. Então nós fizemos uma situação estímulo, incluímos lá uma descrição sobre dois grupos diferentes de alunos que querem ir ao mesmo tempo utilizar o campo de futebol.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Por fim, a fase da pilotagem de teste destes instrumentos e medidas envolveu as escolas participantes no programa Escolas2030 e mais algumas, para ser mais abrangente e para evitar sobrecarga aos docentes participantes no programa (ver secção *Outputs*). Aqui foram envolvidos os alunos, por via dos seus professores, de uma forma integrada na escola e na sala de aula. Esta análise permite proceder à melhoria e aperfeiçoamentos dos instrumentos.

Posteriormente à recolha de dados de avaliação das competências socioemocionais dos alunos junto dos AE e à sua análise, a Universidade do Porto teve a oportunidade de devolver os resultados aos responsáveis dos AE e aos professores. Foi realizado um conjunto de grupo focais com esses atores escolares, primeiro por ciclo e depois por agrupamento. Estes dados irão informar o processo de HCD que está a ser desenvolvido nas escolas.

#### *Atividades desenvolvidas nas escolas / soluções implementadas no terreno*

Nos grupos focais com professoras e educadoras, foram abordadas as atividades desenvolvidas nas escolas, associadas às soluções implementadas, como resultado do processo HCD.

Face aos problemas identificados, algumas atividades visaram fomentar a participação dos alunos na escola. Em um dos casos, isso foi concretizado através de assembleias de escola, que consistiram em momentos de encontro com todos os alunos para falar das problemáticas da escola, e de caixas de correio, onde a comunidade podia colocar sugestões de melhoria. A partir da auscultação das opiniões e necessidades dos alunos, nas assembleias de escola, o AE a que refere a citação seguinte, procurou melhorar os espaços exteriores. Foram criadas zonas para diferentes atividades e adquiridos jogos, foi desenvolvida uma biblioteca de exterior, e envolveu-se as próprias crianças em tarefas de jardinagem, deixando que elas se apropriassem do espaço.

(...) dos espaços exteriores, eles nessas reuniões que nós temos tido, eles falaram sobre a necessidade de um espaço para fazer... para estarem simplesmente a jogar, a ler um livro, a recortar, a pintar. E temos desenvolvido a biblioteca de exterior que eles mencionaram. E também adquirimos jogos para os pátios, que eles também achavam que havia zonas do pátio com pouco para fazer. E também fizemos algumas aquisições e eles... pronto, lá está, o ouvir. Ouvir e eles sentirem... também a parte da jardinagem, também criámos ali zonas... porque estavam muito inóspitas. E então eles também estão muito envolvidos na rega e na manutenção. Pronto, lá está, é o apropriarem-se do espaço e sentirem que faz... que lhes faz sentido.

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

O aproveitamento do espaço exterior para desenvolvimento de atividades normalmente confinadas à sala foi também referido por outros AE, principalmente no que toca ao pré-escolar e ao 1º ciclo. No caso relatado de seguida, foi principalmente a falta de criatividade detetada progressivamente nos alunos (também associada à mudança do estilo de ensino de ciclo para ciclo devido à “pressão” dos programas curriculares), de coorte para coorte, que motivou a criação de um espaço de aprendizagem ao ar livre. Depois do protótipo surgiram algumas parcerias com outros projetos e associações.

O nosso projeto (...) agora mudou o nome para Geras. (...) Era um espaço de aprendizagem ao ar livre. O problema que nós detetamos ali de início foi, realmente, a falta de criatividade, a dificuldade em resolver problemas, a dificuldade em arranjar soluções alternativas para as questões que possam surgir, e que essa mesma falta de criatividade ia aumentando quase de coorte para coorte. (...) (...) Se calhar, porque... (...) a exigência do programa, (...) se calhar começa ali a ter um certo efeito e se calhar a formatar um bocadinho o pensamento criativo e crítico das crianças. (...) criámos uma sala ao ar livre onde nós fazemos imensas atividades. Eu já fiz a expressão plástica, eles gostam muito porque é um espaço onde nós não temos de nos preocupar se a tinta cai no chão, não há problema nenhum. As mesas não há problema sujar porque é chão. E já fiz uma aula de Ciências, fomos procurar as texturas das folhas e das florinhas, e isso tudo. (...) E as colegas agora, por arrasto, irão atrás de mim, espero eu. É usufruir daquele espaço maravilhoso que nós ali temos, enorme, (...) uma vista maravilhosa. E estamos a receber coadjuvação do projeto da Escolas das Florestas, um projeto... todas as semanas temos lá duas colegas a fazer atividades connosco, pronto, com o 1º ciclo, com as turmas do 4º ano, e com o pré-escolar. Pronto, tivemos uma cozinha de lama que foi um sucesso, foi uma loucura. Pronto, e é isso que nós temos estado a fazer com o nosso projeto.

Educadora, pré-escolar, AE do Algueirão

Na minha escola, o espaço exterior ainda está em processo, mas eu e os meus meninos temos ido para lá todas as semanas. (...) Temos desenvolvido várias atividades lá, desde o Português, a elaboração de textos, poesia, artes visuais. Temos desenvolvido todo um conjunto de atividades (...), eles dizem que é uma sensação de liberdade e é. Eles acabam por fazer aprendizagens (...) e às vezes surgem situações nos encontros que temos no espaço exterior e que vamos para a sala de aula e que fazemos pesquisas...

Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

Outro exemplo de atividade são as tertúlias, realizadas pela primeira vez num dos AE no pré-escolar, que fomentava a conversa sobre diferentes formas de arte.

[1] Nós, por exemplo, só fazíamos tertúlias no 1º ciclo. A colega levou as tertúlias para os meninos de 5 anos. Para nós, (...) foi uma inovação. Nós nunca pensámos que os pequeninos pudessem aderir da forma que aderiram.

[2] (...) senti-me mais confortável em fazer umas tertúlias das diferentes formas de arte. (...), a pintura, a escultura, a literatura. (...) a poesia, (...) a arte digital (...). algumas, eles diziam “esta foi mesmo difícil.” Porque eles queriam falar dos assuntos e não lhes saía nada. Entretanto, para estimular um bocadinho mais, eu resolvi fazer um *podcast* em que eu registava as tertúlias. E depois dava-lhes a ouvir e eles achavam um piadão ouvirem-se. (...) Eu apresentava-lhes sempre três e eles escolhiam por votação, escolhiam qual era a próxima tertúlia. (...) Eu fiz-lhes umas projeções com um livro de realidade aumentada e aquilo foi “uau”. Eles só diziam “quero um livro desses para fazer magia.” Então, foi mesmo, foi um uau para eles.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

[2] Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

Em grande parte dos casos optou-se por retomar ou aproveitar trabalho feito para desenhar as inovações do programa, mas introduzindo algum aspeto novo e diferenciador. Num dos AE desenvolveu-se também um projeto com base na metodologia de *mindfulness* para ajudar no autocontrolo e gestão do conflito.

Decidimos não estar a descobrir a roda porque ela já tinha sido inventada. E como usámos projetos que, apesar de estarem no início, já estávamos a implementar, (...) por exemplo, um deles, eu acho que resultou em todos... nas tertúlias foi fantástico, mas o Melhor de Mim, que é muito à base da metodologia de *mindfulness*, trouxe uma paz, uma relação às crianças que eu acho que é muito, muito visível. Foi uma das tarefas que nós aplicámos... um dos projetos que nós aplicámos.

Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

Um outro AE, ao identificar a necessidade de trabalhar o conflito entre os alunos, e procurando melhorar o relacionamento na comunidade escolar, delineou uma apresentação na modalidade *flash mob* envolvendo uma dança com coreografia.

Porque nós tínhamos pensado que na origem de conflituosidade, como é sabido, está muito a questão de não haver laços... E alguém achou que fazer essa atividade seria uma boa maneira de criar maior ligação entre os elementos da comunidade escolar, no geral.

Professor, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Ao trabalhar a empatia, um dos AE criou atividades de inter-relacionamento entre os alunos do 9º ano e os alunos do 1º ciclo, em articulação com o programa Ubuntu. Foram desenvolvidos jogos para os alunos mais novos.

[1] (...) optámos em reunião, em consenso global com o senhor diretor inclusive, que iríamos trabalhar a empatia. (...) Depois de decidirmos o enfoque do nosso programa com a ajuda da animadora sociocultural que fez parte da equipa, construímos uma atividade ou várias atividades que consistiam em alunos do (...) 9º ano este ano, com um perfil definido à partida, com base no Ubuntu, irem à turma (...) do 1º ano, 4º (...) o ano passado (...) realizar aquelas atividades, que eram jogos para eles poderem usar nos intervalos de uma forma lúdica e construtiva e de aprendizagem.

(...)

[2] (...) Iniciámos as atividades lá fora, em que eles lançavam o dado e depois se era uma atividade que saía tinham que fazer esse jogo. Claro que isto depois, mais tarde, os meus alunos começaram a levar também para o recreio e a chamar outros amiguinhos para também ajudarem. Já todos conhecem ali quase os dados do jogo. E foi muito, muito bom. (...) eu tenho um aluno assim um bocadinho mais complicado a nível de comportamento (...) e eles próprios a explicar: “(...) não há problema também de perderes. Anda lá, vamos iniciar outro jogo”.

[1] Professora, 3º ciclo, AE Ferreira de Castro

[2] Professora, 1º ciclo, AE Ferreira de Castro

### *Articulação do programa Escolas2030 com as atividades e projetos dos AE*

Em geral, os AE salientam a mais valia da multiplicidade e articulação do programa Escolas2030 com as restantes atividades e projetos a decorrer nas escolas. O representante do AE citado de seguida destaca a relevância das lideranças intermédias nesta articulação, por providenciar um panorama geral do que acontece no AE, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais concertado.

É um espaço e um programa que vai pôr todos os projetos a trabalhar, se calhar, mais em conjunto, se todos quisermos.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

Um outro agrupamento salienta a possibilidade de o programa proporcionar *feedback* e apoiar também outras atividades e programas. Por outro lado, um dos AE não tinha ainda, em 2022, uma perspetiva de articulação com outros projetos, algo que estará relacionado com problemas de comunicação interna.

De uma forma global, os representantes dos AE salientam a apoio que o programa pode dar na melhoria dos resultados escolares e na promoção do sucesso escolar. Alguns AE referem-se especificamente à associação que o programa tem com outros projetos específicos a decorrer nas escolas, como a Academia Ubuntu.

### *Adesão dos professores, facilitadores e desafios*

De uma forma geral, os representantes das equipas do programa Escolas2030 nos AE participantes valorizam os recursos e os instrumentos postos à sua disposição para promover a melhoria das aprendizagens, nomeadamente, destacam a competência e a diversidade das sessões de aprendizagem e dos formadores; a utilidade e qualidade do material fornecido; assim como o apoio contínuo e disponível dado pela AKF. Salientaram especificamente o que o HCD

trouxe de novo na identificação de problemas e sua intervenção, de forma conjunta e acompanhada (ver *Outputs*).

Quanto à adesão, se em alguns AE se conseguiu envolver um grupo alargado de professores e escolas no programa, noutros houve alguma dificuldade. Nem todos os professores mostram a mesma predisposição e vontade para mudar, inovar, sair da zona de conforto, ou nem todos (professores, auxiliares, ...) têm a mesma vontade de colaborar de forma efetiva nas atividades. A adesão tem consequências no desenvolvimento das atividades, sendo que pode facilitar ou comprometer o seu bom funcionamento.

Eu acho esta questão do programa das competências sociais mesmo muito importante. É uma pena que ainda não tenha conseguido... passei toda a informação para as colegas do departamento, ficaram muito interessadas. Pode ser que com o novo ano letivo, as pessoas fiquem motivadas. Porque às vezes quando as coisas vêm um bocadinho a meio, as pessoas não gostam muito de sair ali da sua zona de conforto, já têm as coisas todas pensadas, mas penso que é um programa com muitas potencialidades mesmo. (...) Seja com este programa ou seja com atividades semelhantes... eu já estou naquela escola há muitos anos, desde 2009, e tenho vindo a tentar, de alguma maneira, que as pessoas se envolvam mais nas coisas (...), que participem, que partilhem, mas não é fácil e é difícil mobilizar os professores, e os assistentes operacionais.

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

É o meu ponto fraco, foi realmente esse. Há pessoas que não se envolvem, era desgastante, os miúdos chegavam atrasados à reunião de escola. (...) bastava toda a gente dar a devida importância para que tudo corresse bem. (...) se não fizermos todos, nota-se logo que... é um desgaste. E isso realmente foi o que eu senti ali, é que há pessoas que não se envolvem, pronto. Felizmente, não é a maioria. Mas basta haver ali dois colegas que não querem... Era como a zona... nós fazíamos a reunião na biblioteca de exterior.... depois era porque a auxiliar não fazia a manutenção, porque depois se aborrece porque os meninos deixam os livros fora do sítio, depois cansa-se, depois amua, depois não quer limpar mais...

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

Segundo algumas professoras participantes nos grupos focais, a compartimentação do ensino em disciplinas, o hábito de uso exclusivo do manual, e a ideia de que os projetos são um acrescento, ao invés de que podem fundir-se com os conteúdos e competências trabalhadas no currículo, articulando-se com o trabalho que é feito na escola, leva a alguma resistência por parte de alguns colegas.

[1] Só eu é que estou no projeto. Também não vi, na altura em que foi proposto, grande vontade por parte de outras colegas. (...) como já é uma escola com muitos projetos, o ser mais um as pessoas acabam por... mesmo sem conhecer, por não entrar no projeto. Foi um bocadinho... foi isso que eu senti por parte de algumas colegas.

[2] Oh colega, mas eu acho que aí, é logo aí o problema. Não, mas é que não tem que ser mais um. É porque as pessoas, eu acho que as pessoas estão tão habituadas: é o Português, é a Matemática, é o...

[1] É isso mesmo.

[2] (...) se for uma coisa que é pensada do princípio e entrelaçada com outras, eu a fazer isto, estou

a trabalhar n coisas do programa. Não é a página 12 do manual de Matemática, não é? Enquanto as pessoas não pensarem isto, que as coisas não estão compartimentadas, e que isto se está a trabalhar também o programa do Ministério, aí é que está o problema.

[1] (...) Eu concordo plenamente. Há colegas ainda, que a forma de trabalhar é essa. E não fogem muito. É seguir os manuais, os manuais e os manuais...

[1] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

[2] Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

Os professores foram disseminando o trabalho e as atividades que foram desenvolvendo junto dos colegas, por exemplo, nas reuniões de departamento ou de ano. Em casos pontuais refere-se ter falado sobre o programa com os pais e encarregados de educação.

[1] Nas reuniões do departamento do pré-escolar (...), sempre que há novidades eu vou tentando dizer o que estou a fazer dentro do programa (...).

[2] E na minha escola também... só sou eu na minha escola, mas eu faço questão nas reuniões de ano... até porque as colegas têm curiosidade em perguntar e saber realmente o que é que está a ser realizado. E então nesses momentos, nesses encontros, há alguma partilha.

[1] Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

[2] Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

Transversal aos AE participantes, foi a expressão de alguma dificuldade e desorientação no início do programa, nomeadamente relacionados com alguns obstáculos sentidos na compreensão do programa e das suas vantagens, e na adaptação a uma nova metodologia. Referem-se especificamente a uma abordagem que se caracteriza por não delinear diretrizes muito definidas, dotando os professores de agência, com o objetivo de serem os próprios a traçar os caminhos a seguir. Mas ao mesmo tempo que os professores sentem que isto acarreta um potencial interessante e de exploração, indicam a necessidade de um maior retorno e um maior sentimento de segurança, para terem a certeza que estão a prosseguir bem e com resultados positivos. Este aspeto, pode, no entanto, ser mais premente no início e esbater-se ao longo do tempo.

[1] Eu confesso que no meu agrupamento tivemos alguma dificuldade em conseguir compreender o que é que nos era... não é a metodologia em si, é o que é que nos era pedido. Quero dizer, tivemos alguma dificuldade em ir avançando. Avançámos, recuámos, avançámos, recuámos... (...)

[2] Acaba por ser uma aprendizagem. Tudo o que é inovador nós também levamos algum tempo a pôr em prática.

[1] Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

[2] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

É que às vezes, é estarmos sem rede, mas depois, pronto, o *brainstorming* ali em equipa acaba por fazer com que procuremos em conjunto, no fundo, responder àquilo que nos é solicitado.

Representante da direção do AE Leal da Câmara

De uma forma geral, os AE participantes também consideram a carga de trabalho ou o calendário exigentes, por exemplo, especificamente indicando que há pouco tempo para se apropriarem do material ou de uma etapa, causando uma sobrecarga nos professores. Um AE em específico referiu-se também, nas entrevistas de 2022, ao *timing* destas formações, que por se concentrarem no início e final do ano letivo, podem levar à desmobilização de professores.

Foi quando nos pediram para pôr por escrito o projeto. Eu fui buscar alguma documentação que estava num módulo, mas que eu ainda não tinha visto, e eu achei “ai isto é tão interessante”. E depois eu fiz o projeto de acordo com o que vi no módulo. Mas estive sozinha a interpretar e a pensar como é que ia transpor aquilo para o projeto. Porque não tivemos tempo para tratar aquilo na sessão.

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

E nós começamos a sentir que não era a altura adequada, o início do ano letivo. Acho que este foi o principal problema. O início do ano letivo é muito atarefado, e nós estávamos com a cabeça nas questões mais prementes do arranque do ano escolar (...). E de repente tínhamos em paralelo um projeto aqui a acontecer e nós começamos a sentir que isto é assim de repente uma pressão adicional que nós dispensávamos nesta altura do ano.

Professora, representante da equipa Escolas2030 no AE Laranjeiras

Já em 2023, uma professora sugere que as sessões de HCD tenham um horário menos tardio.

Outra questão adicional também referida pelos professores relaciona-se com a ausência de atribuição de tempo letivo ou de acreditação da formação, causando um maior sentimento de sobrecarga nos professores. Embora com menor frequência, a acreditação das horas de aprendizagem da metodologia HCD continuou a ser referida nos grupos focais de 2023. Segundo a professora citada de seguida, esse reconhecimento ajudaria também a motivar outros professores para participarem no programa.

Na minha perspetiva, (...) considero que, de facto, nós temos muitas reuniões. São cerca de quatro horas de trabalho por cada sessão. (...) E nós podíamos perfeitamente ter aqui um certificado de horas, não é, de formação. (...) No primeiro ano, não estava fechada a porta. No entanto, passou o segundo ano e voltámos a estar na mesma situação. (...) efetivamente também nos facilitava a vida porque nós muitas das vezes necessitamos dos créditos e das horas de formação (...). (...) E ser também uma forma de motivação. (...) isto não será para todos os anos estarmos a reformular a equipa e termos uma equipa nova, mas ao contrário, termos uma equipa mais robusta que vá buscar outros elementos e que abarque outros elementos (...). E quem sabe se não seria também uma forma de motivar alguns colegas para esta participação, que seria no fundo estarem a receber capacitação, terem no final, portanto, um reconhecimento das horas de trabalho (...). Pronto, e pensarmos um pouco se de alguma maneira se poderia também compensar um pouco este trabalho, haver um reconhecimento por este trabalho das pessoas que estão mais diretamente envolvidas. (...) se queremos ambientes de qualidade e trabalhos de qualidade também temos que ter pessoas motivadas e envolvidas.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara



Em relação à adesão às atividades de monitorização e avaliação das competências, a equipa da FPCEUP faz uma avaliação positiva da adesão dos professores, tanto nos grupos focais como para a participação nos instrumentos e medidas. Apesar dos já referidos constrangimentos de carga e tempo dos docentes, fazendo com que alguns desistam (constituindo a volatilidade do grupo de educadores e professores envolvidos um desafio), os Educadores valorizam ser-lhes dado um espaço onde tenham voz e onde podem expor as suas perspetivas, assim como apreciaram os instrumentos criados.

... sentíamos que existiam muitos professores que gostavam muito de ser ouvidos! E os *focus groups* também constituíram momentos para eles poderem expressar o que sentiam...

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

De futuro, os professores consideram importante alargar as equipas do programa Escolas2030 nos AE e investir mais na disseminação. Essa é uma tarefa que coloca alguns desafios e, segundo a educadora citada de seguida, seria importante que o programa desse algum apoio nesse sentido.

É arranjarmos estratégias de disseminar. (...) a barreira do fazer multiplicar é difícil. (...) Também é importante haver esse compromisso de aumentar as equipas, não serem sempre as mesmas pessoas. Eu não estou a dizer que é falha do programa, (...) a ser era uma mais-valia que o programa nos desse: Como é que podemos ajudar a disseminar?

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

A “passagem de testemunho” é também uma preocupação dos professores, não só entre eles, como entre os alunos (quando estes participam na promoção das atividades). No trecho seguinte, uma professora expressa que seria importante convocar os professores que aplicaram o programa nestes anos, e que no próximo ano letivo poderão avançar e lecionar outros níveis de ensino que não os referentes às coortes etárias selecionadas, para darem algum apoio e motivarem os professores que, entretanto, entrarem de novo no programa.

Estes colegas tiveram um ano um background fantástico e que agora vão deixar de estar diretamente relacionados com este programa, e vão fazer por si aquilo que aprenderam. É bom, mas era importante de alguma maneira não perder estes professores que estão capacitados, e pegar nestes colegas e fazer com que eles incentivassem outros a estar. E se de alguma maneira nós pudéssemos mantê-los, independentemente de eles terem a coorte ou não, nem que fosse numa perspetiva de motivação para os colegas de alguma maneira, aqui no Escolas 2030, eu julgo que podia ser uma mais-valia. Pronto, em determinados momentos que eles fossem chamados, que pudessem partilhar o trabalho que fizeram, que pudesse de alguma maneira haver aqui uma interligação. Seria bom para o agrupamento em si. Isto pode ser feito internamente pelo agrupamento (...), mas se tiver aqui o programa por trás a potenciar isto, seria mais fácil.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

### *Atividades de disseminação*

Salientamos ainda a organização (e participação em) de eventos, tanto nacionais e internacionais, no âmbito do programa e fora dele (na comunidade científica e mais alargadas), envolvendo ações de partilha, parceria e disseminação. Foram também produzidos materiais de divulgação do programa (ver listagem completa em *Outputs*).

Destaca-se o primeiro e o segundo Schools2030 Global Forum (Fórum Global Escolas2030), que decorreram, respetivamente, na Tanzânia entre 21 e 23 de junho de 2022 e em Portugal entre 5 e 7 de junho de 2023, reunindo elementos das equipas do programa com um conjunto mais alargado de *stakeholders* na área da educação, ligados a ecossistemas educacionais globais, nacionais e locais, contando assim com jovens, educadores, líderes governamentais, doadores e investigadores. A partir destas diferentes perspetivas e conhecimento, o objetivo foi debater e explorar coletivamente um conjunto de tópicos, que abrangem o futuro da avaliação e evidência em educação, do *design* e inovação em educação, e das políticas e práticas em educação, como a promoção da inclusão e do pluralismo nas escolas e nas aprendizagens.

A nível local, foram realizados, em 2022, em julho, em Lisboa (Iscte), e em setembro, no Porto (FPCEUP), um total de três encontros com os agrupamentos de escolas (tanto os AE ativamente envolvidos no programa como os AE perspetivados para participar), promovidos pela equipa AKF Escolas2030, e com a presença dos parceiros científicos. O objetivo destes encontros foi revisitar os objetivos do programa e dar conta do desenvolvimento do seu percurso, assim como apresentar o plano de trabalhos do programa para o próximo ciclo. Foram eventos muito ricos, que permitiram fazer um ponto de situação do programa, pela coordenação e parceiros, e onde alguns AE tiveram oportunidade de expor algumas dúvidas e desafios.

Já em 2023, entre março e julho, foram realizados mais 3 encontros com os AE, dois em Lisboa (Centro Infantil dos Olivais Sul e Centro Ismaili) e um no Porto (Escolas Secundária Fontes Pereira de Melo). Dois destes encontros tiveram o formato de World Café, tendo sido suscitado o debate em grupo a partir de perguntas orientadoras adaptadas através da temática do programa e dos contributos recebidos pelos profissionais envolvidos no Escolas2030. Num terceiro encontro o objetivo foi principalmente apresentar o programa a agrupamentos escolares que receberam o convite para o integrar no novo ciclo. Em todas as sessões os parceiros científicos tiveram oportunidade de fazer um plano e balanço do seu trabalho, apresentando também alguns resultados.

O modelo de reuniões em World Café, realizados com a coordenação e os parceiros, e com a participação de representantes dos AE e professores, em março e abril, foi muito apreciado.

Eu gostei muito naquele dia em que nós fomos... não fomos todas, mas... fomos a um centro nos Olivais fazer umas reflexões. Eu acho que aquela metodologia usada, não houve ninguém lá, dos presentes, que não se tivesse sentido muito bem.

Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

### *Reconhecimento das atividades do programa pelos alunos*

Nos grupos focais realizados com alunos, estes deram evidências de ainda não estarem familiarizados, nesta fase, com o programa Escolas2030. Não obstante, numa das escolas, entre os alunos do 4º ano, referem-se “as aulas da Aga Khan”, diferentes e divertidas, que são associadas a brincar com a natureza. Uma aluna do 9º ano refere também o seu envolvimento no programa, ao participar no Fórum Global Schools2030, representando os alunos.

[- E há alguma atividade, alguma aula, que vocês tenham gostado especialmente por ser assim diferente das aulas que costumam ter?]

- Sim, a da Aga Khan, porque brincamos com a natureza.

- Um dia uns fingiram ser flores e outros abelhas... (...)

[- E gostaram dessa atividade? Mas porquê?]

- Porque eu achei diferente. É uma coisa mais divertida de fazer. (...)

-Naquele espaço ali atrás, que não é utilizado, nós aproveitamos para fazer atividades.

Alunos, 4º ano

[- Vocês já ouviram falar no programa Escolas 2030?]

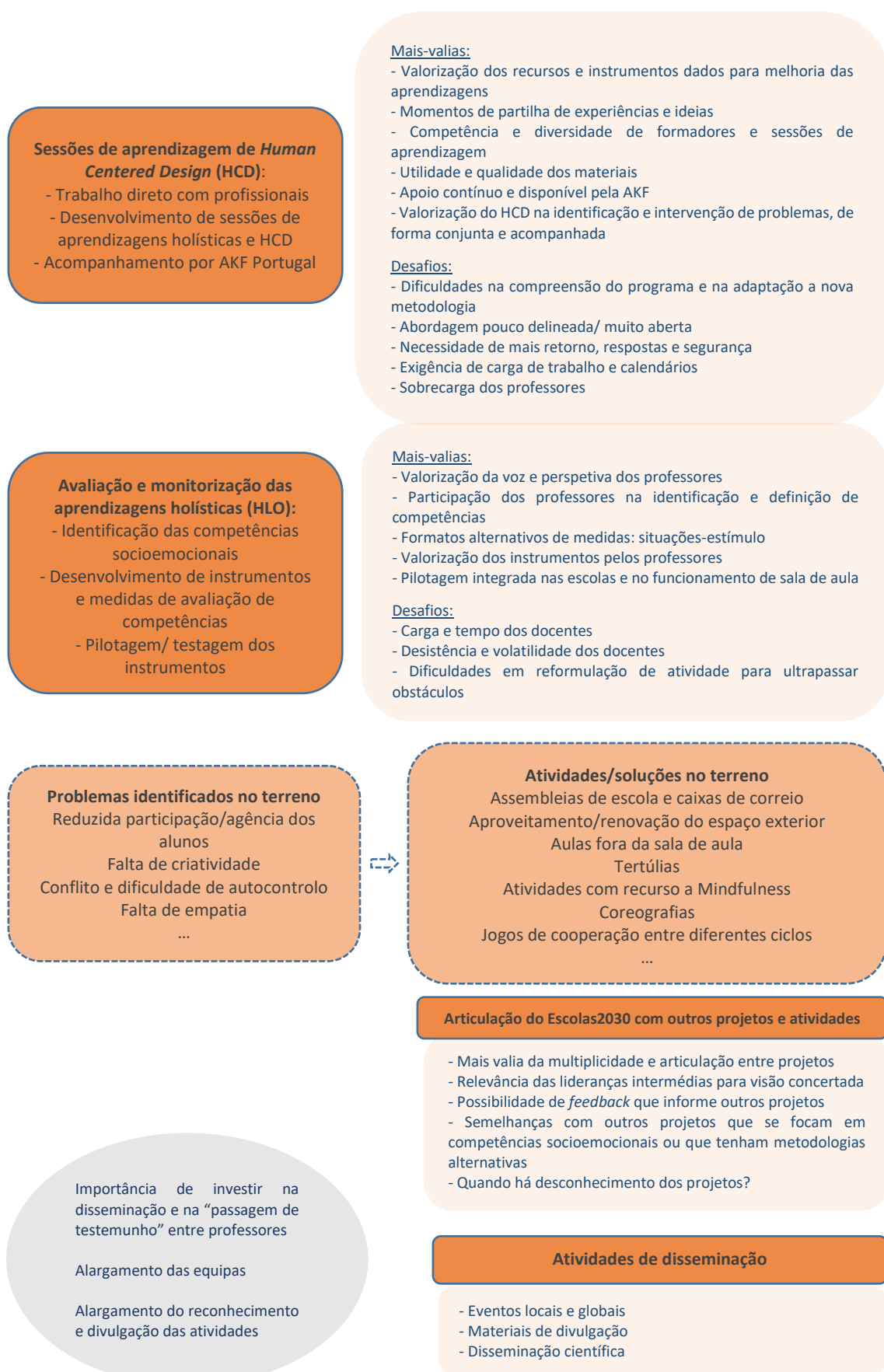
- Sim, porque eu vou uma semana para o Porto. Eu vou uma semana para o Porto e quando fui chamada à direção à sala do Escolas2030, o Sr. Diretor tentou-me explicar mais ou menos o que íamos lá fazer. (...) “Oh, meu Deus, o que é que vai acontecer!” (...) fui lá ler o papel que me deram e depois percebi mais ou menos qual é o propósito disso.

Alunos, 9º ano

Apesar de não as associarem ao programa, várias atividades realizadas no seu âmbito são referidas espontaneamente pelos alunos ao longo dos grupos focais, enquanto atividades que apreciaram.

A Figura 5.4.1 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente Atividades.

Figura 5.4.1 – O programa Escolas2030 em Portugal: Atividades



## 5.5. Outputs

Pretende-se nesta secção providenciar um primeiro panorama dos principais produtos alcançados com a implementação das atividades realizadas no programa, que poderão esboçar resultados e impactos do mesmo. Os resultados aqui agregados centram-se sobretudo nos ciclos de 2022 e 2023.

### *Agrupamentos escolares participantes*

Após o arranque do programa, em que participaram agrupamentos de escolas e escolas em soluções Covid, o primeiro ciclo, em 2022, contou com a participação de 6 agrupamentos de escolas. Participaram, assim, no primeiro ano completo do programa Escolas2030 um total de 34 escolas, todas nos concelhos de Lisboa e Sintra. No final de 2022 um dos AE de Lisboa desistiu, tendo completado o processo um total de 5 AE. Em 2023 integraram o programa, juntando-se aos 5 agrupamentos que se mantiveram, 3 novos AE, dos concelhos de Sintra, Porto e Gondomar (sendo um deles um AE que já tinha participado numa primeira fase do programa). Estão assim, no momento, a participar no segundo ciclo do programa, um total de 8 agrupamentos de escolas, que abrangem 45 escolas (Quadro 5.5.1).

Quadro 5.5.1 – Agrupamentos de Escolas e escolas envolvidas no programa Escolas2030 em 2022 e 2023 por concelho

| 2022                          |                                    | 2023                       |                                      |                                    |                                 |
|-------------------------------|------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| Lisboa                        | Sintra                             | Lisboa                     | Sintra                               | Porto                              | Gondomar                        |
| AE Laranjeiras (5 escolas)    | AE Agualva Mira-Sintra (8 escolas) | AE Laranjeiras (5 escolas) | AE Agualva Mira-Sintra (8 escolas)   | AE Alexandre Herculano (8 escolas) | AE de Santa Bárbara (6 escolas) |
| AE Passos Manuel* (6 escolas) | AE Algueirão (3 escolas)           |                            | AE Algueirão (3 escolas)             |                                    |                                 |
|                               | AE Ferreira de Castro (6 escolas)  |                            | AE Ferreira de Castro (6 escolas)    |                                    |                                 |
|                               | AE Leal da Câmara (6 escolas)      |                            | AE Leal da Câmara (6 escolas)        |                                    |                                 |
|                               |                                    |                            | AE Visconde de Juromenha (3 escolas) |                                    |                                 |

\* Desistiu no final do ano de 2022.

O trabalho dos agrupamentos tem decorrido a ritmos relativamente diferentes, mas com participação nas componentes de seguida caracterizadas.

### *Ações de capacitação para o uso da metodologia HCD e soluções resultantes*

Foram reportadas pela Coordenação do programa 17 sessões de aprendizagem da metodologia HCD (*Human Centered Design*) conduzidas por formadores especializados da Fundação Aga Khan Portugal no ano de arranque do programa (de setembro de 2020 a abril de 2021).

No primeiro ciclo completo do programa, referente ao ano de 2022, foram realizadas mais 10 sessões de HCD (de maio a novembro). Os 6 AE, já identificados acima, completaram este processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, onde estiveram envolvidos 6 Educadores por agrupamento de escolas, perfazendo um total de 36 Educadores participantes nestas atividades de capacitações. Estas ações funcionaram tanto de forma separada nos AE como em conjunto com grupos de AE.

No segundo ciclo, em 2023, foi já realizado mais um conjunto de sessões HCD, sendo que todos os AE participaram em pelo menos uma sessão (2 AE participaram em 1 a 2 sessões) e a maioria participou em 3 a 4 sessões (4 AE participaram em 3 sessões e 2 AE em 4 sessões). Estiveram envolvidos nestes momentos de aprendizagem e capacitação profissional 53 Educadores (conforme Quadro 5.5.7, apresentado mais à frente).

Vários AE salientaram as mais-valias das sessões de aprendizagem do HCD, nomeadamente para, num processo de reflexão conjunto, e com acompanhamento, identificar problemas para trabalhar, e para construir ou planear uma intervenção de forma mais focada. Destacam especificamente a oportunidade de acompanhamento e troca de reflexões com outros agrupamentos escolares:

Temos aqui parte das ferramentas que nos vão dar aquele suporte de reflexão, não é? E que nos permitem fazer um trabalho acompanhado, refletido e provavelmente, uma vez que estamos a trabalhar também com outros agrupamentos, ter outras perspetivas, ter outras noções de alguém que até já experimentou, e perceber de que forma é que correu, se poderia ser ajustado ou não à nossa realidade.

Representante da direção do AE Leal da Câmara

Esta metodologia permitiu, por exemplo, no AE de Algueirão, detetar dificuldades na falta de interesse e de entusiasmo dos alunos pela escola.

Os alunos do jardim gostam muito de andar na escola, os do primeiro ciclo também gostam muito, e depois isso vai-se perdendo. E porque é que isso acontece? É uma das nossas questões, que agora estamos a levantar, ou a tentar levantar.

Representante da equipa Escolas2030 no AE do Algueirão

No fundo, reconhecem os benefícios de conhecer e utilizar uma metodologia nova, que os faz ter um novo olhar e abre espaço para questionar e fazer surgir ideias novas:

...permitir-nos olhar para as coisas de uma outra forma, que nos passava, algumas delas, ao lado... “olha, pois, realmente isto, não tínhamos pensado”.

Coordenadora de projetos do AE Ferreira de Castro

A professora citada de seguida exemplifica bem esta ideia. Segundo a mesma, em contextos mais desfavorecidos importa deixar de fora ideias estabelecidas, como a de que todas crianças sabem como se devem comportar em determinada situação, e criar oportunidades que lhes mostrem o que é esperado delas, antes de as criticar por não agirem de acordo com tal expectativa. Ouvir as crianças e procurar perceber o porquê de agirem de determinada forma é essencial. As sessões de HCD do programa ajudaram a refletir e a pensar de outra forma sobre o problema.

(...) fizemos um momento de como é que se deve comer, o que é que é expectável da parte da cozinha, o que é que elas sentem. E notámos logo uma diferença. E houve até meninos que vieram ter comigo a dizer “oh professora, foi tão importante aquele momento na cozinha. Eu não sabia que era...” O arrumar a cadeira, como colocar as cadeiras, o barulho. E portanto, provavelmente eles não têm isso em casa, nunca lhes foi chamado à atenção, nunca lhes foi dito o quanto é importante fazer determinadas coisas, comportamentos que esperamos deles. E eles nem... havia coisas que eles até diziam que nunca lhes tinha passado pela cabeça. Porque é que arrumar a cadeira é importante? (...) Portanto, às vezes é... nós queremos coisas deles, mas não pensamos que eles ainda não estão nessa etapa ou que nem sequer percebem porque é que estão a fazer mal. E estas conversas com eles, é muito bom ouvi-los, lá está, perceber porque é que eles têm estado a fazer mal, perceber porque é que não está a correr bem, o que é que eles sentem para terem determinado comportamento. E esse clique que tivemos durante as sessões, fez-nos também realmente refletir sobre isso.

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

Concretizar a metodologia HCD, levando-a até ao fim, chegando a uma solução, nem sempre é fácil. Os grupos focais sugerem a existência de alguma dificuldade acrescida na coorte dos 15 anos, face às restantes.

Os 6 AE participantes no Escolas2030 que completaram o processo de sessões de aprendizagem de HCD desenvolveram, como vimos no ponto das Atividades (5.4), um conjunto de soluções, ou inovações, procurando contribuir para responder aos problemas que identificaram nos seus AE.

Do trabalho conjunto dos professores, nas diferentes fases do processo de HCD, saiu um protótipo que depois terá passado a solução. Isso é considerado um “produto final importante” pelas professoras participantes nos grupos focais.

No fundo, nós criamos em conjunto um protótipo, não é, para o agrupamento. Esse protótipo é fruto de um trabalho conjunto dos diferentes ciclos e dos diferentes contributos. Portanto, está realmente aqui um produto final importante.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

O Quadro 5.5.2 identifica as soluções, resultantes do processo HCD, que foram desenhadas e implementadas nas escolas e o número de Educadores envolvidos (de acordo com a informação disponibilizada pela coordenação do programa). Até à data, quatro dos cinco AE obtiveram algum tipo de financiamento do programa nas suas soluções.

Quadro 5.5.2 – Soluções desenvolvidas pelos AE (2022)

|                        | Solução/ inovação   | Observações   | Nº de Educadores envolvidos |
|------------------------|---|---|-----------------------------|
| AE Laranjeiras         | Flashmob 5 e 10 anos (Aldeia da roupa Branca)<br>Flashmob 15 anos (Desconflitar a escola) | A base foi a empatia e resolução de conflitos   | 4                           |
| AE Agualva Mira-Sintra | Desenrolar o caracol  | Envolveu as coortes dos 5 e dos 10 e todas as HLO   | 6                           |
| AE Algueirão           | Geras   | Abrangeu todas as coortes e envolveu todas as HLO   | 6                           |
| AE Ferreira de Castro  | Nós e eu, as palavras e as ações importam   | Envolveu todas as coortes e todas as HLO  | 6                           |
| AE Leal da Câmara      | Sem nome (protótipo)  | Três protótipos que partiram da mesma base: 5 e 10 anos - envolveu empatia e resolução de problemas; 15 anos – envolveu empatia, tomada de decisão ética e pensamento crítico | 3                           |

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela coordenação do programa.

### *Resultados mais imediatos das soluções implementadas nas escolas*

Alguns resultados mais imediatos das inovações e do desenvolvimento das atividades, vão sendo espontaneamente referidos pelos professores nos grupos focais. São disso exemplo o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, da resiliência e do autocontrolo. Também motivaram a participação dos alunos, o debate de ideias e a auscultação das suas necessidades. Foi também referida a aquisição de conhecimentos.

[Sobre as tertúlias desenvolvidas com os meninos de 5 anos] Foi um contributo positivo porque (...) eles viram o respeito que tiveram pelo outro. (...) Então, acho que foi um momento interessante para eles, para falarem, para dizerem o que sabiam, “Ah, ao pé da minha casa também há uma escultura”... (...) Eu gostei muito de fazer as tertúlias com os 5 anos, acho que foi muito engraçado. E eles manifestaram-se... (...) Eles desenvolveram, principalmente, o respeito, a resiliência, esperarem pela sua vez de falar, o respeitarem a opinião do outro. (...) O aprenderem a aceitar se o outro gosta ou não gosta, se vê que aquilo é azul ou amarelo. (...) O autocontrolo... isso aí foi



muito visível. Outro aspeto que eu também notei muito foi mesmo a passagem de informação, porque eles desconheciam de todo que a banda desenhada era uma arte. Aliás, eles desconheciam o que era banda desenhada, muitos deles. (...) E acho que essa passagem, o novo vocabulário. (...) acho que foi muito enriquecedor também essa parte de transmissão de conhecimentos.

Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

[1] E hoje fizemos uma avaliação, porque foi a última aula, e eles escreveram coisas no quadro como: “aprendi a saber ouvir”. E estou-vos a falar de uma turma do 9º ano que tem miúdos muito explosivos. (...) Aprendi a ouvir, aprendi a pensar antes de falar, não dizer logo as coisas, a controlar-me um bocadinho melhor, a pensar no outro. (...) E para mim já foi uma vitória este programa neste sentido. Eu disse aos meus alunos que a escola se não fizesse deles melhores pessoas servia para muito pouco. (...) E hoje fiquei contente porque realmente acho que tiraram ali alguma coisa que eles podem levar para a vida deles e para o secundário. (...)

[2] (...) nós em termos de pré-escolar temos as assembleias de turma implementadas. Em termos de 1º ciclo está mais ou menos implementada a assembleia de turma em quase todas as turmas (...). No entanto, em termos de 3º ciclo, não. E na realidade, portanto, estas atividades de consciencialização por parte dos alunos, que a colega investiu imenso em termos de direção de turma, evoluíram e ela neste momento tem uma assembleia de turma a funcionar naquela turma do 9º ano. (...) os alunos que estão no início do ano, não conseguiam identificar os problemas. (...) a última atividade que ela fez com os alunos neste sentido, os alunos já se sentaram, ela praticamente nem falou. E, portanto, o foco já vem deles. Portanto, eles já discutem aquilo que os preocupa. (...) Houve aqui uma transformação imensa que eu pude testemunhar e ela também, e que é certamente uma mais-valia que vai da criação deste protótipo. Portanto, devemos isso também ao Escolas2030.

[1] Professora, 3º ciclo, AE Leal da Câmara

[2] Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

São relatados ganhos na empatia e na transmissão de valores como a solidariedade e a entreaajuda.

No meu caso, com meninos tão pequenos, achei que este programa... ou aquilo que eu fiz de uma forma mais continuada ou mais sistemática, de meninos que tiveram alguns ganhos, foi do ponto de vista da empatia, (...) não só ali, mas da empatia para além de portas. Ou seja, o que é que nós podemos fazer pondo-nos nos lugares dos meninos, não só daqui de Rio de Mouro, mas de muitos sítios, nomeadamente da Síria, da Líbia e da Turquia. E portanto, eles ficaram de tal maneira envolvidos nesta questão de... nós mesmo estando longe podemos ajudar (...). Movimentaram-se, fizeram uma campanha de angariação de fundos para o terramoto para a Síria. (...) fizeram *flyers*, andámos a distribuir *flyers* na comunidade. E, portanto, o facto de haver todas as semanas motivo para nos irmos dando conta uns aos outros do que é que podíamos fazer para nos ajudarmos uns aos outros, (...) acho que foi uma coisa muito boa que trouxe ali àqueles meninos.

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

Uma maior maturidade na forma de estar com os outros é referida pelas professoras acerca das crianças do 3º e 4º anos, nomeadamente uma maior capacidade de gerirem os conflitos.

[1] Ainda hoje uma das colegas do 4º ano (...) estava a dizer que fez toda a diferença na turma dela, eles terem participado no programa. Portanto, estes quatro anos de *mindfulness* fez toda a diferença na vida daquelas crianças. (...) mesmo no 3º ano já se vai vendo, os do 3º ano também já se nota que eles já têm outro estar. Perante algumas situações, já conseguem... apesar daquela impulsividade própria da idade, não é, que explodem e aí. Mas depois quando a poeira baixa, eles

caem neles e conseguem eles próprios refletir e ver onde é que erraram e ver o que é que fizeram... o que é que podiam ter feito de diferente.

[2] E muitas vezes já conseguem fazê-lo até de forma autónoma entre eles. Conseguem eles gerir as situações, possíveis conflitos. (...) conseguem já fazer uma gestão bastante interessante de algumas situações que possam ocorrer.

[1] Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

[2] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

As atividades desenvolvidas no quadro do programa Escolas2030 terão levado também a uma maior aproximação entre os alunos e com os professores. Indo ao encontro dos testemunhos dos alunos, a professora citada de seguida refere que o relacionamento interpessoal, nomeadamente professor-aluno, influencia a predisposição dos alunos para a aprendizagem.

E, portanto, as dinâmicas que a colega tem implementado e que continua a implementar, foram dinâmicas que levaram a uma maior aproximação, não só entre os alunos como entre os alunos e o relacionamento dos próprios professores ou a relação professor-aluno. (...) cada vez mais, o olhar para o aluno e ter aqui uma visão biopsicossocial enquadrada no contexto do aluno, nas realidades, na sua família, naquilo que realmente se passa em redor do próprio aluno e que limita, não é, o seu estado de espírito para a aprendizagem (...) são situações importantes de trazer para a sala de aula. Porque quando o relacionamento interpessoal entre o professor e o aluno é de proximidade, depois também a aprendizagem acontece.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

O tipo de atividades desenvolvidas proporciona aprendizagens e memórias a longo prazo, a partir de vivências que os próprios experienciam. É dado o exemplo de visitas de estudo, que, segundo as professoras, podem parecer não ter grandes efeitos no imediato, mas que mais tarde os alunos recordam e a partir das quais convocam aprendizagens realizadas nesses momentos.

O ano passado era o 3º ano. Este ano, inclusivamente, nas tertúlias (...) eles vão buscar... os miúdos lembram-se de coisas espetaculares. De visitas de estudo que nós fizemos, (...) do ano passado, eu estou a falar do ano passado, mas que este ano eles acabaram por trazer para os encontros deste ano. Ou seja, acabámos por perceber que realmente que há, até mesmo pegando agora nas visitas de estudo, que nós até julgamos na altura que se calhar acabam por ser um bocadinho em vão para muitos deles, mas que depois mais tarde conseguimos perceber que afinal não foram. Porque afinal ficou aquilo que nós pretendíamos que ficasse (...). Nos momentos em que ocorrem determinadas situações, eles acabam por não conseguir ver da mesma forma que depois mais tarde. E reportam para situações do dia-a-dia, o que é interessante. (...) acabam por nos surpreender muitas vezes.

Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

O facto de as atividades chegarem às famílias, através de comentários que as crianças vão fazendo em casa, também é mencionado como positivo pelas professoras.

Na reunião de pais do semestre foi engraçado. Alguns pais partilharam algumas coisas que os miúdos foram dizendo para casa e que (...) relatavam de acordo com aquilo que tinha acontecido na escola. (...) E eu acho que isso é muito importante, o chegar às famílias, realmente aquilo que

está a ser desenvolvido, e a forma como chega, e depois termos esse *feedback* dos pais... (...)  
Alguna coisa fica, se não é num dia é no outro, acabam por vir ao de cima (...).

Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

*Ações para a avaliação e monitorização das aprendizagens holísticas: identificação das competências socioemocionais, instrumentos desenvolvidos e aplicação dos instrumentos*

Para as atividades relacionadas com a avaliação das aprendizagens holísticas foram conduzidos, em 2021/22, um total de 10 grupos focais centrados nos HLO, pela equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com os 6 agrupamento de escolas que participam no programa e mais 2 AE não participantes (Quadro 5.5.3). Participaram Educadores de todos os ciclos de ensino que cobrem as 3 coortes etárias do programa de forma equitativa.

Quadro 5.5.3 – Grupos focais realizados no ano letivo 2021/22

|                  | Grupos focais com professores por coorte   | Agrupamentos de escolas participantes   |
|------------------|--|---|
| 2021- novembro   | 1 grupo focal com todas as coortes   | 6 AE envolvidos no programa Escolas2030 em 2022: AE Agualva Mira Sintra; AE Algueirão; AE Ferreira de Castro; AE Laranjeiras; AE Leal da Câmara; AE Passos Manuel |
| 2022 - fevereiro | Total de 6 grupos focais:<br>2 para a corte dos 5 anos<br>2 para a corte dos 10 anos<br>2 para a corte dos 15 anos |   |
| 2022 - maio      | Total de 3 grupos focais:<br>1 para a corte dos 5 anos<br>1 para a corte dos 10 anos<br>1 para a corte dos 15 anos | + 2 agrupamentos não participantes no Escolas2030: AE Alvalade; AE Patrício Prazeres.   |

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela FPCEUP.

Estes grupos focais representaram para a equipa da FPCEUP uma compreensão de como as escolas e os professores percecionavam a importância da avaliação das competências socioemocionais e, portanto, vieram reforçar e relevância da criação de instrumentos de medição e avaliação das competências socioemocionais.

E os *focus groups* foram muito ricos... Conseguimos recolher muita informação... compreendermos que educadores e professores valorizam a avaliação e promoção [das competências socioemocionais] no contexto escolar, mas ainda não o faziam de uma forma formal e regular, portanto não utilizavam assim muitos instrumentos formais para avaliar as competências socioemocionais dos alunos.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Após a identificação das três competências socioemocionais mais prementes para cada coorte etária, foram desenvolvidos instrumentos originais de avaliação e em vários formatos (Quadro 5.5.4). As medidas adaptaram-se às necessidades dos professores, surgindo formatos alternativos, como as situações-estímulo, que também refletiam as situações trazidas pelos professores. Os professores providenciaram um *feedback* muito positivo sobre a relevância das medidas construídas:

...a maioria dos professores considerou os itens como relevantes e claros, e isso também acho que é um indicador de que as medidas estão a ser bem desenvolvidas, e que neste caso foram bem desenvolvidas.

Ana Camacho, equipa de avaliação e monitorização das aprendizagens, FPCEUP

Conforme reportado pela FPCEUP, foram desenvolvidos 12 tipos de instrumentos (4 em cada coorte). A tabela seguinte apresenta a distribuição do número de instrumentos de cada tipo que respondem aos HLO nas diferentes coortes etárias.

Quadro 5.5.4 – Número de instrumentos desenvolvidos por tipo e coorte (2022)

|   | Coorte dos 5 anos                                       | Coorte dos 10 anos  | Coorte dos 15 anos                                       |
|---|---|---|--|
|   | Empatia<br>Resolução de problemas<br>Relações positivas | Empatia<br>Resolução de problemas<br>Reconciliação de tensões | Empatia<br>Pensamento crítico<br>Tomada de decisão ética |
| Situações-estímulo ilustradas (crianças/alunos)     | 9   | 11  | 10   |
| Escalas de autorrelato individual (crianças/alunos) | 3   | 3   | 3  |
| Escalas de heterorrelato de grupo (crianças/alunos) | 3   | 3   | 3  |
| Escalas de autorreflexão (Educadores)               | 3   | 2   | 3  |

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela FPCEUP.

Em relação aos Educadores que participaram na pilotagem e/ou na utilização das medidas desenvolvidas durante o ano letivo de 2021/22, foram no total 26 (Quadro 5.5.5). A grande maioria na coorte dos 10 anos e abrangendo todos os AE participantes do Escolas2030, à exceção do AE Leal da Câmara. Este AE, apesar de ter participado nos grupos focais, não esteve envolvido no desenvolvimento ou testagem dos instrumentos. A pilotagem e utilização dos instrumentos não foi tão desenvolvida na coorte dos 5 e dos 15 anos.

Quadro 5.5.5 – Número de AE e Educadores que participaram no grupo focal sobre pilotagem dos instrumentos e/ou que utilizaram os instrumentos (ano letivo 2021/22)

|                      | Coorte dos 5 anos  | Coorte dos 10 anos  | Coorte dos 15 anos                                    |
|----------------------|--|---|---|
| Nº de Educadores     | 4 (+4)*  | 13 (+1)*  | 3 (+1)*   |
| Nº de AE             | 4 (+1)*  | 5 (+1)*   | 3 (+1)*   |
| Identificação dos AE | AE Algueirão<br>AE Alvalade<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Passos Manuel | AE Aqualva Mira Sintra<br>AE Algueirão<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Laranjeiras<br>AE Passos Manuel | AE Algueirão<br>AE Aqualva Mira Sintra<br>AE Alvalade |

\* Participaram adicionalmente Educadores de agrupamentos de escolas e escolas que não participam no programa Escolas2030 (cujo número está indicado entre parêntesis). Note-se também que o AE Alvalade não participou no processo HCD em 2021/22, prevendo dar continuidade à sua participação em breve.

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela equipa da FPCEUP.

Relativamente aos alunos que estiveram envolvidos na pilotagem dos instrumentos, recolheram-se no total 340 respostas, com a distribuição por tipo de instrumento e coorte etária apresentada de seguida (Quadro 5.5.6). Foi na coorte dos 10 anos que foram recolhidas mais respostas, enquanto o menor número é registado na testagem da coorte dos 5 anos. Na coorte dos 15 anos participaram alunos de escolas não pertencentes ao programa.

Quadro 5.5.6 – Número de respostas de alunos na pilotagem dos instrumentos, por tipo de instrumento e por AE \*

|  | Coorte dos 5 anos   | Coorte dos 10 anos  | Coorte dos 15 anos  |
|--|---|---|---|
|  | AE Algueirão<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Passos Manuel | AE Algueirão<br>AE Ferreira de Castro<br>AE Laranjeiras<br>AE Passos Manuel<br>AE Aqualva Mira Sintra | (respostas apenas de uma escola não pertencente ao Escolas2030) |
| Situações-estímulo ilustradas (crianças)     | 11  | 92  | 65  |
| Escalas de autorrelato individual (crianças) | 13  | 73  | 63  |
| Escalas de heterorrelato de grupo (crianças) | 6   | 8   |   |
| Escalas de autorreflexão                     | 3   | 6   |   |

\* Estes números incluem AE e escolas não participantes do programa.

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela equipa da FPCEUP.

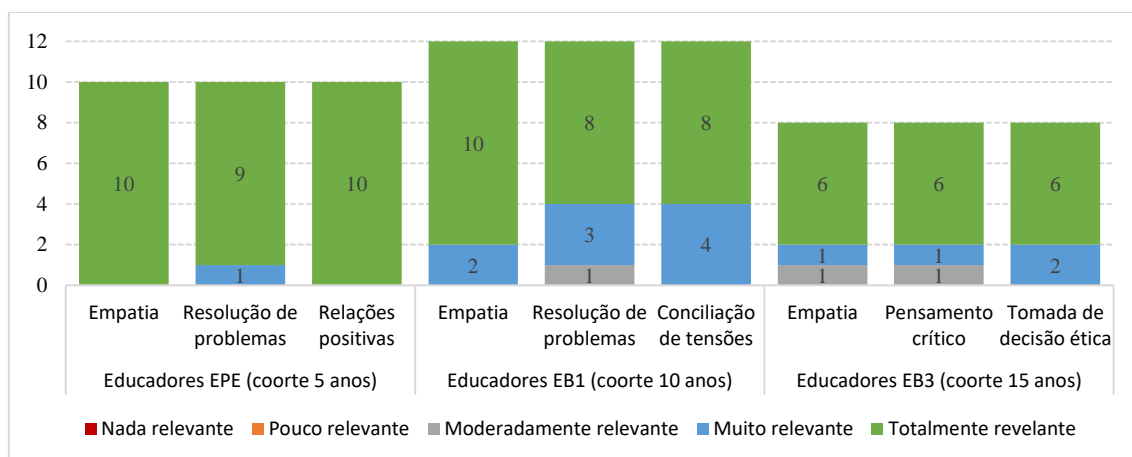
Com os resultados desta pilotagem, a FPCEUP irá proceder à melhoria dos instrumentos, para depois serem utilizados de forma mais formal e informar o processo de HCD a ser desenvolvido pelas escolas. Por exemplo, a equipa reportou um padrão nestes testes para a coorte dos 5 anos, em que as suas respostas às situações-estímulo tendiam a ser o recurso a um adulto, surgindo então a necessidade de desenvolver respostas que os façam refletir noutras opções.

Numa fase posterior aos indicadores apresentados, já no ano letivo de 2022/23, a equipa da FPCEUP realizou mais 9 grupos focais online com os Educadores participantes no Escolas2030 (alguns de continuidade, outros novos): 3 grupos focais em cada uma das coortes etárias, antes e depois da aplicação de ferramentas para avaliar as competências socioemocionais dos seus alunos. No último grupo focal os Educadores preencheram um inquérito online para reportar as suas perspetivas em relação à utilidade dos grupos focais e das ferramentas desenvolvidas para a avaliação de competências socioemocionais. Neste inquérito participaram um total de 30 Educadores, 10 do Pré-escolar (EPE), 12 do 1º ciclo do Ensino Básico (EB1) e 8 do 3º ciclo do Ensino Básico (EB3). Os seus principais resultados são apresentados nos gráficos das Figuras 5.5.1 a 5.5.4, os quais resultam da reconstituição e agregação dos dados apresentados no relatório produzido pela FPCEUP (Cadima et al., 2023).

De um modo geral, os resultados mostram que os Educadores percecionaram os grupos focais e os instrumentos desenvolvidos pela FPCEUP como globalmente positivos.

Verificamos que para os Educadores em todos os ciclos é atribuída uma relevância muito alta às dimensões socioemocionais associadas à coorte etária referente, mas esta pertinência é mais consensual para os Educadores da EPE, com a quase totalidade destes a atribuir total relevância às três competências socioemocionais escolhidas.

Figura 5.5.1 – Relevância atribuída pelos Educadores às dimensões socioemocionais visadas (n)\*



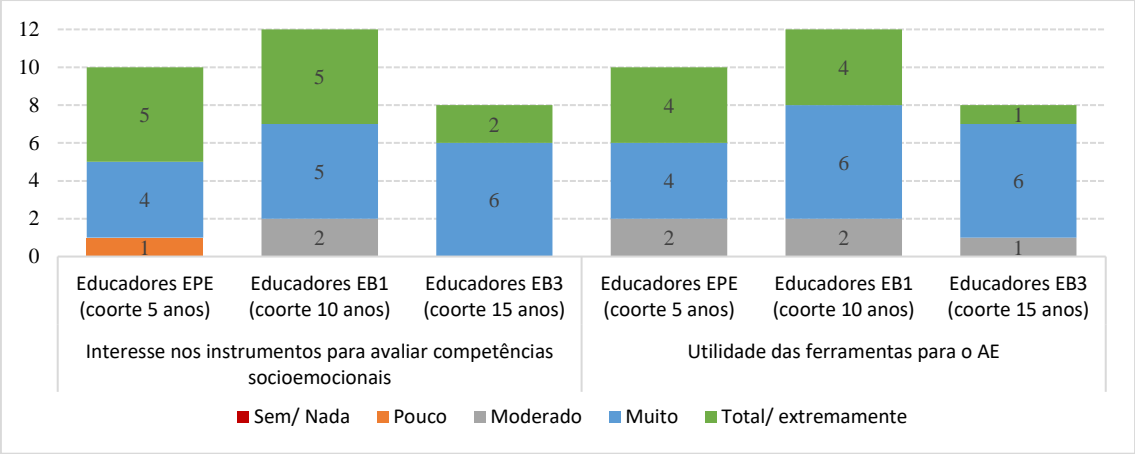
\*10 Educadores do EPE; 12 educadores do EB1; 8 Educadores do EB3.

Fonte: Dados agregados do relatório da equipa da FPCEUP (Cadima et al., 2023).

Em relação ao interesse e à utilidade associados pelos Educadores às ferramentas e aos instrumentos, a maioria reflete muito ou extremo interesse/utilidade. Observamos que os Educadores do EB3, comparativamente com os outros ciclos, são os que menos atribuem total

interesse em utilizar os instrumentos para avaliar competências socioemocionais ou os que menos acham as ferramentas extremamente úteis.

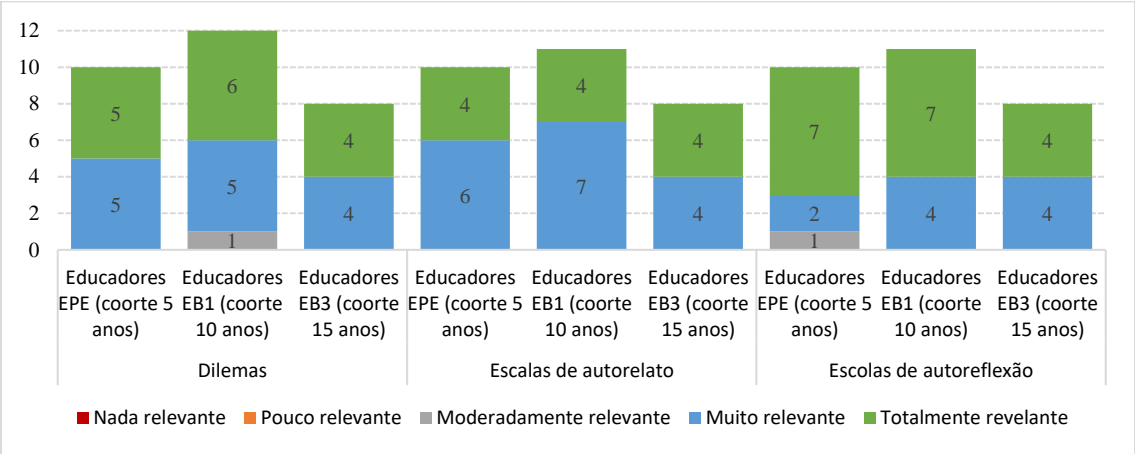
Figura 5.5.2 – Interesse e utilidade atribuídos pelos Educadores às ferramentas e instrumentos (n)\*



\*10 Educadores do EPE; 12 educadores do EB1; 8 Educadores do EB3.  
 Fonte: Dados agregados do relatório da FPCEUP (Cadima et al., 2023).

Sobre a relevância atribuída pelos Educadores aos diferentes instrumentos para avaliar as competências socioemocionais, verifica-se que estes consideram os três tipos de instrumentos em geral bastante ou muito pertinentes. Não obstante, as escalas de autorreflexão são as que reúnem de forma mais generalizada um maior grau de relevância, sendo este consenso mais intenso à medida que o ciclo é menor.

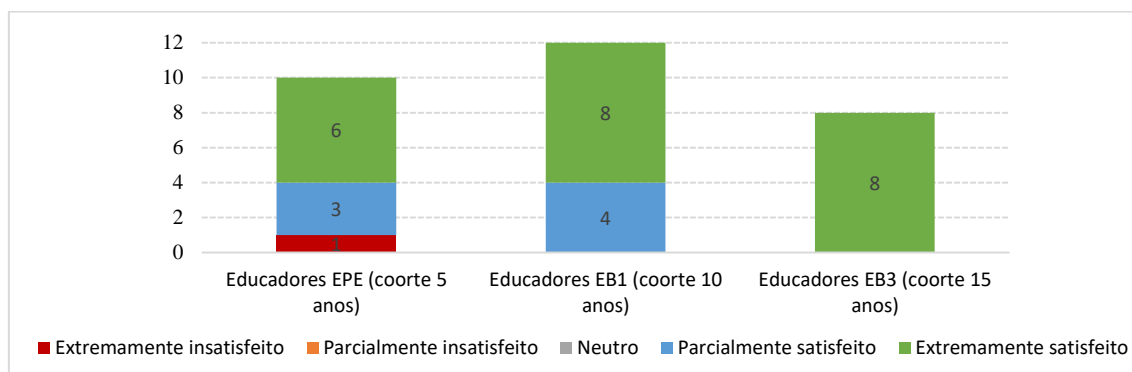
Figura 5.5.3 – Relevância atribuída pelos Educadores aos diferentes instrumentos para avaliar as competências socioemocionais (n)\*



\*10 Educadores do EPE; 12 educadores do EB1; 8 Educadores do EB3.  
 Fonte: Dados agregados do relatório da equipa da FPCEUP (Cadima et al., 2023).

A satisfação com os grupos focais liderados pela FPCEUP é generalizadamente alta e aumenta à medida que os ciclos de ensino avançam: todos os Educadores do EB3 expressam-se totalmente satisfeitos com os grupos focais, enquanto alguns Educadores do EPE registam um menor grau de satisfação.

Figura 5.5.4 – Satisfação dos Educadores com os grupos focais online liderados pela FPCEUP (n)\*



\*10 Educadores do EPE; 12 educadores do EB1; 8 Educadores do EB3.

Fonte: Dados agregados do relatório da FPCEUP (Cadima et al., 2023).

Dados mais recentes, disponibilizados pela coordenação do programa, referentes aos meses de dezembro de 2022 a junho de 2023, mostram que neste período todos os agrupamentos de escolas (8) tinham participado em 5 sessões sobre as aprendizagens holísticas. Estiveram envolvidos nestas sessões 44 Educadores.

Para a avaliação das aprendizagens, a equipa da Universidade do Porto realizou um conjunto de grupo focais com Educadores, por agrupamento e por ciclo de ensino. Foi realizado um grupo de discussão por coorte (5 AE participaram no grupo sobre os 5 anos, 6 no grupo dos 10 anos e 5 no grupo dos 15 anos) e um geral por agrupamento. Nestas sessões foram apresentados aos AE os resultados da utilização das medidas, os quais foram também objeto de reflexão e comentário pelos professores e educadores.

No Quadro 5.5.7 apresenta-se um resumo da participação dos AE nas diferentes sessões sobre as aprendizagens holísticas, HCD e capacitação profissional e grupos focais para a avaliação das aprendizagens, entre dezembro de 2022 e junho de 2023.



Quadro 5.5.7 – Participação dos AE em diferentes atividades do programa: número de sessões HLO e HCD em que participaram, nº de Educadores envolvidos e grupos focais de avaliação das aprendizagens por coorte (dezembro de 2022 a junho 2023)

|                          | HLO        |               | HCD        |               | GF avaliação das aprendizagens |
|--------------------------|------------|---------------|------------|---------------|--------------------------------|
|                          | Nº sessões | Nº Educadores | Nº sessões | Nº Educadores | Coortes                        |
| AE Laranjeiras           | 5          | 3             | 1          | 6             | 5 anos                         |
| AE Agualva Mira-Sintra   | 5          | 1             | 3          | 6             | 5 e 10 anos                    |
| AE Algueirão             | 5          | 6             | 2          | 11            | 10 anos                        |
| AE Ferreira de Castro    | 5          | 13            | 3          | 6             | 10 e 15 anos                   |
| AE Leal da Câmara        | 5          | 3             | 3          | 6             | 5 e 15 anos                    |
| AE Visconde de Juromenha | 5          | 7             | 3          | 6             | 5, 10 e 15 anos                |
| AE Alexandre Herculano   | 5          | 4             | 4          | 6             | 5, 10 e 15 anos                |
| AE de Santa Bárbara      | 5          | 7             | 4          | 6             | 10 e 15 anos                   |

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela coordenação do programa.

Por sua vez, o Quadro 5.5.8 apresenta os dados mais recentes sobre o número de instrumentos de avaliação da qualidade das aprendizagens holísticas desenvolvidos.

Quadro 5.5.8 – Número de instrumentos desenvolvidos por tipo e coorte (até junho 2023)

|                              | Coorte dos 5 anos                                       | Coorte dos 10 anos  | Coorte dos 15 anos                                       |
|------------------------------|---|---|--|
|                              | Empatia<br>Resolução de problemas<br>Relações positivas | Empatia<br>Resolução de problemas<br>Reconciliação de tensões | Empatia<br>Pensamento crítico<br>Tomada de decisão ética |
| Situações-estímulo           | 9   | 11  | 10   |
| Relato por situação-estímulo | 1   | 1   | 1  |
| Relato individual (Educador) | 1   | 1   | 1  |
| Relato de grupo (Educador)   | 1   | 1   | 1  |
| Autorrelato (criança/aluno)  | 1   | 2   | 2  |

Fonte: Dados agregados da informação fornecida pela coordenação do programa.

Dados atualizados com o número de Educadores envolvidos na avaliação da qualidade das aprendizagens holísticas serão divulgados em relatórios posteriores da equipa da FPCEUP.

### *Contributos do programa*

Segundo as professoras e educadoras participantes nos grupos focais realizados no primeiro semestre de 2023, até ao momento, o programa Escolas2030 forneceu ferramentas e informações úteis para intervir face aos problemas. O programa proporcionou também reflexão

sobre as práticas e relações em ambiente escolar e sobre as metodologias de ensino. As professoras são unânimes em considerar a partilha e a troca de experiências entre os professores muito positiva.

O programa, quando remete para a criança ou o indivíduo no centro de tudo, é uma mais-valia (...), se calhar precisávamos de refletir aqui sobre alguns aspetos, sobre... alterar metodologias, que acho que este programa veio... Parem lá e vejam se estão a fazer tudo bem! (...) Eu acho que o programa nos pôs mesmo a pensar e a mexer. (...) E como é que vamos fazer? Então já têm isso? E então o que é podem fazer com isso? Portanto, foi nesse sentido.

Professora, 1º ciclo, AE Agualva Mira-Sintra

[1] Eu acho que a partilha é muito importante. (...) momentos em que cada uma possa dizer o que faz... eu aprendi muito com isso... vieram ideias. Por exemplo, esta caixa de correio que eu introduzi lá na escola foi a partir de uma ideia que o agrupamento da colega já tinha... (...) Ou seja, nestes momentos em que as colegas partilham o que fazem nas suas escolas, eu acho que é muito importante, porque de uma ideia surge logo outra e das experiências que nos trazem... (...)

[2] (...) a realidade das escolas é diferente, e essa partilha... é claro que tudo aquilo que pudermos partilhar, de certeza que traz sempre algo de novo.

[1] Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

[2] Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

O programa fez-nos pensar, essencialmente. E acho que nos está a trazer de volta à razão as coisas que se calhar andámos aqui uns 10 ou 15 anos muito embrenhados em muita coisa e que nos esquecemos, e que agora faz-nos pensar e refletir e trazer essas coisas que nós já fizemos. (...) já fizemos no início de carreira e que depois, por variadíssimas razões, fomos perdendo. (...) Nós já demos aulas na rua. Porque é que não voltamos a dar aulas na rua? (...) temos falado muito sobre este voltar à natureza, voltar à rua, ao contacto com o exterior. Eu acho que o programa tem feito, essencialmente, pensar.

Educadora, pré-escolar, AE Agualva Mira-Sintra

O facto de nós termos momentos de reflexão com outros agrupamentos, o facto de reunirmos com outros ciclo (...) foi rico e, portanto, é algo que é importante e que se deve manter.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

Nesse sentido, uma das sugestões dadas pelas professoras nos grupos focais é que no futuro se continue a apostar na promoção de momentos de partilha de ideias e troca de experiências, nomeadamente incidindo em soluções implementadas e seus resultados, entre escolas e agrupamentos. Refere-se, nomeadamente, o exemplo do modelo World Café.

O programa Escolas2030 está a ajudar a trabalhar e a disseminar a importância de uma educação inclusiva, atenta às diferenças entre os alunos e adaptada a cada um, em que o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem. Uma educação que também se foca também nas competências socioemocionais, na qualidade dos ambientes educativos e na motivação dos alunos.

Cada vez mais as escolas têm que trabalhar no âmbito de uma educação inclusiva. E quando nós somos desafiados, por este programa de Escolas 2030, a criar um protótipo com base num

problema, é precisamente isso: é o envolvimento dos alunos, é fazer com que os alunos estejam no centro e se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem. E que a aprendizagem esteja cada vez mais centrada no aluno enquanto um todo. (...) aquilo que foi trabalhado foi também o relacionamento interpessoal, o respeito, a empatia, a cooperação... porque quando a turma funciona de outra forma entre si, entre os seus pares (...) é uma mais-valia para o professor dentro da sala de aula para abordar os temas que fazem parte das aprendizagens essenciais de cada disciplina.

Professora, ensino secundário, AE Leal da Câmara

O programa pode contribuir para um ambiente de qualidade nas escolas ao promover uma aprendizagem holística, onde as competências transversais são devidamente valorizadas. Estas competências são mais difíceis de objetivar, mas é muito importante avaliá-las e o programa está a contribuir para isso. Essa avaliação permite conhecer melhor os alunos e projetar caminhos para o desenvolvimento das competências em que há mais lacunas.

[O programa pode dar algum contributo] sobretudo no trabalhar e no desenvolvimento das competências transversais, como a empatia, a tomada de decisão ética, todas aquelas competências que são transversais, que são muito mais difíceis de objetivar e de limitar (...) e os documentos que eu utilizei para fazer a avaliação de algumas atividades permitem-me perceber um pouco mais objetivamente essas competências e, talvez, tê-las mais em conta quando faço algum trabalho.

Professora, 3º ciclo, AE Ferreira de Castro

Também iniciei os instrumentos (...) e tem-me ajudado imenso, para conhecer melhor os alunos, e o que é que podemos ali também desenvolver mais com eles.

Professora, 1º ciclo, AE Ferreira de Castro

Eles são muito competitivos e, nomeadamente, os rapazes adoram futebol. (...) e às vezes vem ao de cima algumas situações, pronto... mas entre eles acabam por estar um bocadinho em autogestão e lá conseguem resolver... (...) esta autonomia também penso que é muito importante. Eles terem realmente essa capacidade de poderem gerir esses conflitos.

Professora, 1º ciclo, AE do Algueirão

A minha escola tem muitos meninos, pronto, a virem de situações familiares muito complicadas, ali o bairro tem ali situações difíceis. E pronto, e às vezes eles têm ali muita... está muito dentro deles que tem que ser trabalhado. Nós também criámos ali as tutorias, as assistentes operacionais foram sensibilizadas para estarem alerta (...). E então é engraçado que os miúdos já se aproximam de determinada pessoa quando se sentem mais frustrados ou quando a fúria vai sair, e eles às vezes já conseguem sentir isso e procurar um professor de apoio ou um assistente operacional com quem sentiram mais afinidade e empatia para se abrirem e falarem de si.

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

As situações-estímulo, disponibilizadas pela equipa da Universidade do Porto, para aplicar e trabalhar com os alunos, são perspetivadas pelos professores como úteis para abordar problemáticas como o conflito. Tal como havia sido reportado nos grupos focais pelas crianças do 4º ano, o conflito está presente nesta fase e, segundo as educadoras, é importante incentivar

a reflexão e o diálogo em torno destas situações.

De alguma maneira, os meninos estão habituados a resolver os conflitos todos em conjunto e a arranjarmos situações em conjunto para os mesmos. (...) as questões que foram colocadas são questões muito pertinentes (...), foram sempre muito corretas, e acho que foi interessante. (...) Acho que valoriza pequenas coisas que se calhar no dia-a-dia nós não estamos tão alerta, não é? Pequenos conflitos, pequenas coisas que acontecem no nosso dia-a-dia que se calhar nós não pomos os meninos a pensar sobre isso.

Educadora, pré-escolar, AE Leal da Câmara

Nos grupos focais, foi frequente os professores mencionarem que a aplicação das situações-estímulo contribuiu, mais do que avaliar, para promover competências, como a empatia, estimulando a que os alunos se consigam colocar no papel do outro. Refere-se também que frequentemente se falava de situações pelas quais os alunos já tinham passado, o que os ajudou a expressar sentimentos. Resultados em alunos com problemas comportamentais são referidos. O uso destes instrumentos poderá ter contribuído também para aproximar professores e alunos e para os alunos se conhecerem melhor, nomeadamente os hábitos e costumes de colegas de outros países.

Eu também coloquei à turma. E o feedback foi muito giro. Para já, acho que aproxima muito o professor e os alunos. Depois, eles colocaram-se no papel daquelas crianças, não é? E foi fácil eles dizerem que também já tinham vivido, que já tinham passado por aquela situação. Houve até uma menina que disse: eu vivi isto e ninguém... o que mais me custou foi que ninguém veio ter comigo, ninguém me ajudou. Foi o sentimento que ela teve. Portanto, sinto mesmo que nos aproximou, aproximou o grupo. E eu também usei esse jogo com uma criança que tem muitos problemas comportamentais lá na escola. E nós não conseguimos falar... ele nunca... ele não exprime sentimentos. Nunca se importa com nada, nada o incomodou, portanto é mesmo ali... tem pouca empatia com o outro. E eu mostrei-lhe os cartões e pedi-lhe para ele, com uma caneta, desenhar no rosto... porque aquilo depois não tem rosto, não é? Então eu pedi para ele desenhar o rosto... no rosto, a expressão que aquela criança... o sentimento que aquela criança estivesse a sentir. E resultou tão bem. Ele a partir daí, conseguiu manifestar.

Professora, 1º ciclo, AE Leal da Câmara

Pusemo-los a trabalhar em grupo e depois fizemos um debate. E até houve uma situação interessante. Eu já não me lembro do tema, mas sei que falava de uma miúda que chegava à escola de outra religião. E eu tenho muçulmanos na minha turma, tenho lá três. E depois aquilo até deu ali uma discussão engraçada dos miúdos a explicarem como é que era a religião deles, os hábitos, os costumes... os colegas a fazerem perguntas. Essa situação foi assim a que teve mais impacto.

Professora, 3º ciclo, AE Leal da Câmara

### *Eventos e materiais de disseminação*

Durante o ano de 2022, realizaram-se diversos eventos e foram produzidos materiais de disseminação do programa de forma a envolver os atores participantes no programa, por um lado, e, por outro, projetar o programa para fora.

Em termos de eventos locais e nacionais:

- Realizaram-se três eventos locais promovidos pela AKF com os parceiros nacionais do programa (Equipa de Coordenação, Equipa de Avaliação e Monitorização das Aprendizagens e Equipa de Avaliação Externa) com os AE participantes no programa ou em vias de participar (25 e 25 de julho no Iscte-IUL Lisboa e 8 de setembro na FPCE da UPorto).
- Realizou-se adicionalmente uma apresentação do programa no AE Passos Manuel (6 de setembro de 2022).

Em termos de eventos internacionais e globais:

- Realizou-se o 1º Fórum Global Escolas 2030 (21-23 junho em Dar es Salaam na Tanzânia)
  - Reuniu elementos das equipas do programa com um conjunto mais alargado de *stakeholders* na área da educação, contando assim com jovens, educadores, líderes governamentais, doadores e investigadores.
  - Portugal esteve presente com representação das equipas da AFK, da FPCEUP, e com contributos do Senhor Ministro João Costa e de António Castel-Branco, diretor do AE Ferreira de Castro, agrupamento participante no programa, e Presidente do Conselho Nacional de Escolas.
  - Para a equipa da FPCEUP este evento representou momentos importantes de partilha e reflexão e uma oportunidade para estabelecer novas parcerias com equipas de avaliação e monitorização de outros países de forma a fomentar comparações internacionais.
  - Para o diretor do AE Ferreira de Castro a participação foi muito positiva e enriquecedora:

Eu tive uma experiência excecional, que foi aquela na Tanzânia. E foi espetacular (...) não descansei um segundo, havia sempre pessoas a querer saber como é que fazíamos em Portugal e quando apresentei o caso português no último dia não conseguia sair para ir almoçar... (...) Foi [rico], porque aprendi, a aprendizagem..."

Diretor do AE Ferreira de Castro

- O Schools2030 foi selecionado para estar presente numa sessão da "Transforming Education Summit" nas Nações Unidas (que decorreu em setembro em Nova Iorque, nos EUA). Para além da coordenação global do programa, esteve presente um professor português. Nesta sessão explicou-se como o modelo de três fases (avaliar, inovar e mostrar) seguido pelo programa Escolas2030 procura ligar mais eficazmente escolas,

sistemas e sociedades através de um modelo que aumente a agência dos professores e a sua capacidade profissional.

Em termos de materiais de disseminação:

- Caixa de ferramentas de HCD e 11 brochuras de Guia do Líder Escolar (versão digital e impressa)
  - Material de apoio e documentação foram elogiados em vários AE, que os consideraram interessantes e diversificados
- Vídeo “A voz das crianças” apresentado no Fórum Global Escolas 2030
- Vídeo de apresentação do Fórum Global Escolas2030 (Porto, junho de 2023), com a participação do CEO da AKF (Karim Merali) e do Ministro de Educação em Portugal (Ministro João Costa)
- 3 *flyers*/panfletos sobre os resultados principais da pilotagem dos instrumentos para avaliar as competências socioemocionais

Em termos de disseminação científica:

- 1 submissão de comunicação para congresso da equipa da FPCEUP com a Oxford MeasurEd.
- 1 submissão de comunicação para congresso da Associação Portuguesa de Sociologia da equipa do CIES-Iscte.

Já durante o primeiro semestre de 2023 realizaram-se mais alguns eventos e foram produzidos mais alguns materiais de disseminação do programa, que resumimos de seguida. Destaca-se a organização do Schools2030 Global Forum em Portugal, a respeito do qual mais dados serão apresentados em relatórios posteriores.

Em termos de eventos locais<sup>4</sup>:

- Conselho Municipal de Educação em Sintra (participação de 50 Educadores)
- Kick-off no Centro Infantil dos Olivais Sul (incl. intervenção dos parceiros científicos; participação de 20 Educadores)
- Reunião com os AE do Porto promovido pela Câmara Municipal do Porto (incl. intervenção dos parceiros científicos; participação de 45 Educadores)

---

<sup>4</sup> Realizou-se adicionalmente uma apresentação do programa no Centro Ismaili, em Lisboa, com 8 AE, já em julho de 2023 (incl. intervenção dos parceiros científicos).

- Sessão Erasmus no AE Ferreira de Castro (participação de 20 Educadores)
- Cooperar para liderar, participar e aproximar + Youth Summit @ Schools2030 Global Forum (Marinha Grande) (participação de 3 responsáveis DGE e DGESTE, 10 Educadores e 15 alunos)

Em termos de eventos internacionais e globais:

- Realizou-se o Schools2030 Global Forum (5-7 junho no Porto)
  - “How might we foster more inclusive schools and pluralistic learning societies for all by 2030?” foi o mote do fórum.
  - Reuniu elementos das equipas do programa com um conjunto mais alargado de *stakeholders* na área da educação, contando assim com jovens, educadores, líderes governamentais, doadores e investigadores.
  - Terão participado mais de 250 delegados do setor da educação a nível mundial.
  - 7 Educadores e 14 alunos do nosso país participaram neste evento.

Em termos de materiais de disseminação<sup>5</sup>:

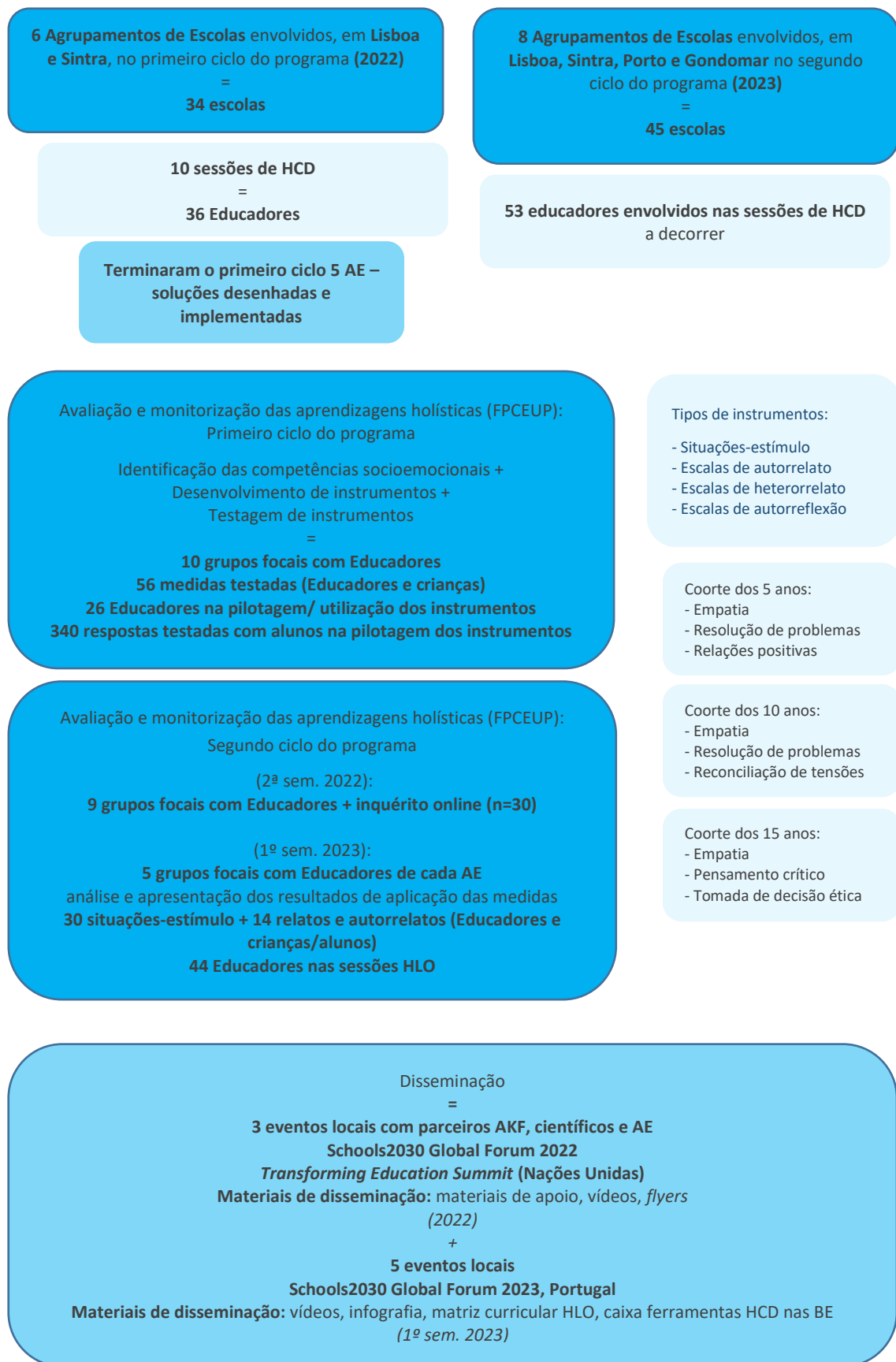
- 2 vídeos de apresentação dos AE (AE Ferreira de Castro e AE Algueirão);
- Infografia com o plano global do programa;
- Matriz curricular para cada uma das HLO por coorte, com leitura dos documentos oficiais portugueses;
- Caixa de ferramentas HCD impressa a ser entregue nas bibliotecas escolares.

A Figura 5.5.9 apresenta de forma esquemática os principais pontos abordados na componente *Outputs*.

---

<sup>5</sup> Deu-se também continuidade à disseminação científica. No caso da equipa de Avaliação Externa foram apresentadas duas comunicações em congressos/conferências nacionais, em abril e maio de 2023.

Figura 5.5.5 – O programa Escolas2030 em Portugal: *Outputs*



(continua)



**Perceções  
dos  
professores**

**Resultados mais imediatos nos alunos das soluções implementadas**

- Desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro e pelas suas opiniões
- Desenvolvimento da resiliência e do autocontrolo
- Desenvolvimento de valores como a solidariedade e a entreaajuda
- Maior participação dos alunos, debate de ideias e auscultação das suas necessidades
- Maior capacidade de gerir conflitos
- Desenvolvimento das relações interpessoais positivas / maior aproximação entre os alunos e com os professores
- Vivências que geram aprendizagens e memórias a longo prazo

**Contributos dos instrumentos de avaliação das competências socioemocionais**

- Maior valorização das competências socioemocionais pelos professores
- Maior facilidade em considerá-las na avaliação dos alunos
- Conhecer melhor os alunos e projetar caminhos para o desenvolvimento das competências em que há mais lacunas
- Maior facilidade em abordar problemáticas como o conflito / estímulo da reflexão e do diálogo em torno das situações apresentadas
- Favorecimento da expressão de sentimentos
- Promoção de competências, como a empatia, estimulando a que os alunos se consigam colocar no papel do outro
- Maior aproximação entre os professores e os alunos e interconhecimento dos alunos (nomeadamente abordagem da diversidade cultural na escola)

**Contributos gerais do programa até ao momento**

- Fornecer ferramentas e informações úteis para intervir face aos problemas
- Proporcionar reflexão sobre as práticas e relações em ambiente escolar e sobre as metodologias de ensino
- Promover a partilha e a troca de experiências entre os professores
- Promover a agência dos professores
- Ajudar a trabalhar e a disseminar uma educação inclusiva, em que o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, e uma aprendizagem holística, centradas em diferentes tipos de competências

Outputs -----> Outcomes

## 6. Balanço e contributos

Neste ponto pretende-se fazer um balanço dos trabalhos e contribuir para apoiar e orientar a avaliação externa do programa através, sobretudo, do aprofundamento da narrativa da teoria da mudança. Nesta fase foi já possível criar um processo cumulativo da recolha e análise da informação. Nos últimos relatórios (anual e semestral) a nossa análise substantiva esteve muito centrada nas questões relativas às lideranças e às dinâmicas organizacionais das escolas, fulcrais na sua relação com o programa e na incorporação dos seus princípios e orientações fundamentais. Neste relatório, tomando este ponto de partida e a partir de novas vocalizações – alunos e professores - sobre a escola e o programa Escolas2030, acrescenta-se outras dimensões de conhecimento do espaço escolar.

Esta equipa de avaliação externa tem estado, pois, focada sobretudo no planeamento e implementação deste Programa, nos seus aspetos conceptuais, organizacionais, de definição de objetivos e acompanhamento dos seus procedimentos. Face aos objetivos e resultados parcelares alcançados, a equipa de avaliação externa tem procurado seguir duas orientações centrais:

- 1) Acompanhar e monitorizar do Programa, com contributos que se julgam úteis para a melhoria da sua gestão e para a validação do seu *(re)design*.
- 2) Discutir, contribuir e definir o desenho de avaliação de impactos do programa, em termos globais, apoiando o desenvolvimento de uma avaliação internacional, mas adaptada aos contextos nacionais.

No que respeita ao ponto 1), as últimas iniciativas de recolha de informação, que abrangeram professores e alunos, permitiram recolocar alguns dos conceitos, perceções e entendimentos no quadro dos pressupostos já inscritos na teoria da mudança, definida e adaptada ao programa em Portugal. Relativamente ao ponto 2) foi possível, durante o período a que se refere o presente relatório, propor e discutir em diversos momentos, à equipa global responsável pela definição da avaliação do programa em termos globais (Khulisa), um modelo de avaliação de impactos que se adequasse ao desenvolvimento do programa em Portugal e que fosse metodológica e tecnicamente validável.

Tendo em conta o presente documento, importa então fazer alguns sublinhados que se apresentam de seguida.

## 6.1 A escola e os ambientes educativos de qualidade

Neste ponto, procura-se (re)criar aquilo que são ambientes educativos de qualidade, como uma dimensão essencial no desenvolvimento relacional e educativo de todos os que “habitam” a escola, nomeadamente e sobretudo, os seus alunos. Trata-se de um objeto de análise e intervenção primordial – a melhoria da qualidade dos ambientes educativos – do próprio programa.

Face aos anteriores relatórios, integramos de forma mais abrangente outros atores. Assim, no presente documento destacámos a “voz” dos alunos e dos professores, permitindo enriquecer, entre outros aspetos, a definição do que devem ser os espaços educativos de qualidade. Algumas das dimensões desta caracterização, feita a partir dessas vocalizações, podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

*Espaços de bem-estar.* Serem espaços promotores de bem-estar, para professores e alunos e para todos os que vivenciam um determinado contexto escolar. No discurso de alunos e professores ficou muito patente esta vertente. Os alunos sublinharam a necessidade de o bem-estar passar muito por se sentirem confiantes e confortáveis na escola.

*Espaços de autonomia e envolvimento.* A autonomia da escola, a autonomia profissional dos Educadores e autonomia na aprendizagem, permitindo um envolvimento numa construção participada dos ambientes educativos.

*Espaços de participação e equidade.* Esta dimensão da qualidade dos espaços escolares tem vários pontos de observação:

a) Em continuidade com o ponto anterior, as oportunidades de participação em certas atividades são determinadas pela definição de recompensas pelo trabalho escolar e pelo bom comportamento, mas também e, como é expresso pelos próprios alunos, implicam um fechamento e redução do seu acesso para os que sentem, por exemplo, mais dificuldades. Tal aspeto merece ser refletido na escola como promotora de experiências escolares alargadas.

b) A sala de aula é um dos cenários mais críticos e, simultaneamente, mais relevantes do contexto escolar. Trata-se de um *lugar* de tensões, por vezes de conflito, onde se projetam expectativas recíprocas. Alguns alunos reportaram que a organização do espaço da sala de aula, por exemplo, pode ser decisiva para a participação de todos nesse contexto. A organização clássica, perpetuada no modelo escolar, cria hierarquias comunicacionais e pouca equidade nas relações educativas. As metodologias de

trabalho e o tipo de intervenção proposto pelo programa poderá atender a este tipo de preocupações.

## **6.2 As relações educativas e as aprendizagens**

Os grupos focais dos alunos e dos professores permitiram ampliar os significados das aprendizagens realizadas nas escolas, do ponto de vista da narrativa da teoria da mudança que está a ser desenvolvida, contribuindo para explicar comportamentos e lógicas organizacionais.

*Aprender na escola e com os professores.* As aprendizagens realizadas na escola têm em geral conteúdos definidos e estão assentes em modelos dominantes e rotineiros de relação entre os atores escolares. A recolha de informação já realizada, permite-nos identificar algumas orientações que se poderiam ir implicando no processo da mudança. Uma delas, sublinhada pelos alunos, prende-se com a operacionalização do currículo. Os alunos consideram que os currículos e conteúdos letivos deveriam ser operacionalizados de forma mais viva e ilustrada, a partir de exemplos e histórias que comunicassem mais com as suas próprias experiências. Sublinham, ainda, a necessidade de haver modelos educativos mais individualizados.

*O tempo (para aprender).* Colocado como um recurso e instrumento educativo, os depoimentos dos alunos e dos professores evidenciam uma necessidade de tempo para aprender e para se consolidar o que se aprendeu. Professores e alunos dão conta de uma enorme pressão para o cumprimento de programas extensos, resultando numa lógica de gestão do currículo uniformizada e pouco respeitadora, como sublinham os alunos, de diferentes tempos de aprendizagem. É preciso tempo para que a aprendizagem se torne num processo incorporado e menos volátil.

*Avaliar o que se aprende.* Os alunos referem o facto de a avaliação ser um processo de grande pressão, às vezes impeditiva de melhores desempenhos. Propõe-se um modelo mais diversificado e verdadeiramente contínuo, podendo resultar em processos de valorização do já aprendido.

*Emoções e atitudes.* As relações sociais entre pares, estabelecidas em contexto escolar, são apresentadas como muito significativas. Os alunos dão conta que são a razão porque gostam muito da escola, para além de poder ser um espaço para aprender, e são o que sentiram mais falta nos confinamentos obrigatórios no período pandémico. No entanto, são estas relações sociais que muitas vezes se tornam difíceis ou críticas a partir de quadros interacionais, cujas dificuldades maiores são expressas ao nível das atitudes e das competências socioemocionais. Estas são áreas fundamentais de ligação ao programa Escolas2030. Os depoimentos recolhidos

a este respeito permitem traçar de forma mais precisa um ponto de partida (uma *baseline*) para a intervenção. Os alunos dão conta da importância nos seus resultados escolares e das possibilidades de integração na escola, o modo como os professores conseguem estabelecer relações próximas, empáticas e de atenção aos seus problemas. A consciência dessa dimensão, por parte dos alunos, no plano das suas realizações e relações escolares é muito forte.

Na caracterização do sucesso dos AE, parece que o pós-pandemia trouxe dificuldades acrescidas na garantia, por parte das escolas, de maior sucesso escolar. O trabalho nas competências socioemocionais, não só com alunos mas com todos os Educadores, pode apoiar a promoção do sucesso escolar e a mobilização de todos à escola.

### **6.3 Operacionalização do Programa Escolas2030 e o seu reconhecimento nas escolas**

A avaliação externa do Programa Escolas2030 em Portugal desenvolve-se em articulação com a AKF – KHULISA MANAGEMENT SERVICES, uma parceria firmada para informar a avaliação externa em cada país, e a Schools2030 Global Assessment Partnership (Oxford Measured & Schools2030, 2021). Com uma abordagem de medição de resultados e impactos, em termos globais, em que Portugal se encontra inscrito naquilo que, internacionalmente, ficou definido como Model B - modelo “design-driven” - uma abordagem próxima do *Difference-in-differences* (DID), também conhecida como o método da “dupla diferença”, onde irão ser comparadas as mudanças nos resultados ao longo do tempo entre os grupos intervencionados e de comparação/controlo para estimar o impacto do programa. A diferença entre o grupo intervencionado e o grupo de comparação é medida em três pontos: *baseline* (2023), *midline* (2026) e *endline* (2029). Estamos a definir a *Baseline* do programa em Portugal, que inclui recolher informação de forma comparável entre escolas e cujos resultados serão utilizados para a análise global do programa. Entendemos esta *baseline* como a identificação dos principais problemas a que o Programa se propõe responder, tendo em conta o reconhecimento dos contextos escolares envolvidos.

O trabalho já realizado, constitui um ponto de partida que nos permitiu encontrar uma lógica de investigação e lançar o desenho de uma teoria da mudança e, por outro lado, será um suporte para a identificação e monitorização de resultados e impactos. Os pressupostos do Programa, que constituem a parte substantiva desta base de referência, foram identificados através de documentos do programa e das escolas e também de entrevistas e grupos focais com vários atores e partes interessadas (coordenação do programa em Portugal, diretores e responsáveis pelo programa nas escolas).

Os resultados esperados (que no início eram hipóteses de trabalho) para o programa Escolas2030 são:

- 1) aumento da capacidade dos educadores para medir, projetar e implementar inovações na educação para melhorar os resultados holísticos da aprendizagem;
- 2) melhoria da qualidade dos ambientes de ensino e aprendizagem, bem como melhores resultados de aprendizagem, em contextos desafiantes;
- 3) aumentar as oportunidades para os educadores participarem no diálogo no sector da educação, capacitando-os a este nível;
- 4) produção de evidências relevantes sobre a melhoria da qualidade da educação a partir de abordagens orientadas pela escola que apoiem as políticas públicas.

A síntese da informação recolhida nas escolas sobre o funcionamento do programa, permite-nos dar conta que um dos aspetos mais valorizados é a centralidade das competências socioemocionais. Como contributo adicional, tais competências e a sua presença na avaliação, poderiam ser valorizadas, nomeadamente junto dos pais.

Embora não seja transversal, alguns dos atores escolares – dos professores aos alunos – ou desconhecem o programa ou não conhecem os seus propósitos e premissas essenciais. Como contributo, seria relevante informar e disseminar nos *websites* dos AE, ou noutros espaços digitais equivalentes, as suas atividades e projetos, incluindo sobre o programa Escolas2030. Em grande parte dos casos, os *websites* ou não estão atualizados ou limitam-se a fornecer informações contextuais ou instrumentais. Essa via, ou outras alternativas, podiam constituir-se como plataformas de comunicação com a comunidade, de divulgação de projetos e boas práticas, de disseminação de reflexões sobre inovação e qualidade em educação.

## Referências bibliográficas

- Aga Khan Foundation. (2022). *Schools2030. Catalysing School-Driven Holistic Learning Innovations to Achieve SDG4 by 2030. Annual Report 2021*. <https://schools2030.org/wp-content/uploads/2022/01/Schools2030-Annual-Report-2021.pdf>
- Cadima, J. (coord), Camacho, A., Maio, R., Grande, C., Alves, D., Pinto, I. M., & Leal, T. (2022a). *Aprendizagens holísticas: O que dizem os professores e os alunos?* [flyer #1 coorte 15 anos].
- Cadima, J. (coord.), Camacho, A., Maio, R., Grande, C., Leal, T., Alves, D., & Pinto, I. M. (2022b). *Schools 2030 Portugal: Monitoring Assessment. 1st Progress Report 2021 Nov – 2022 March*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto & Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Cadima, J. (coord.), Camacho, A., Maio, R., Grande, C., Leal, T., Alves, D., & Pinto, I. M. (2023). *Schools 2030 Portugal: Brief report about teachers' perceptions on the focus groups and the tools to assess socioemotional skills*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto & Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Fundação Aga Khan Portugal. (2021a). *Apresentação do Programa Escolas 2030*.
- Fundação Aga Khan Portugal. (2021b). *Workshop Human Centered Design* [documento Powerpoint].
- Fundação Aga Khan Portugal (2023). *Infografia Escolas2030* [documento Pdf].
- Khulisa (2022). *School2030 Baseline Study in Impact Evaluation* [documento Powerpoint].
- Krummeck, K., & Garmon, G. (2021). *Design thinking for global education: At home edition*. Schools2030.
- Martins, S. C., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2022a). *Avaliação externa do programa Escolas2030: primeiro relatório intercalar*. CIES-Iscte - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Martins, S. C., Ávila, P., Coelho, A. R., & Carvalho, D. (2022b). *Avaliação externa do programa Escolas2030: 1.º relatório anual. Relatório preparatório de uma teoria da mudança e do Observatório2030 no âmbito da Avaliação Externa*. CIES-Iscte - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Monaghan, C., & King, E. (2018). How theories of change can improve education programming and evaluation in conflict-affected contexts. *Comparative Education Review*, 62(3), 365-384.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oxford MeasurEd, & Schools2030. (2021). *Introducing the Schools2030 Global Assessment Partnership* [documento Powerpoint].
- Oxford MeasurEd, & Schools2030. (2022). *Designing Learning Assessments. Handbook 1. Core Concepts in Assessment*.
- Reinholz, D. L., & Andrews, T. C. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway?. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12.
- Vogel, I. (2012). *ESPA guide to working with Theory of Change for research projects*. Ecosystem Services for Alleviation of Poverty. <http://www.espa.ac.uk/files/espa/ESPA-Theory-of-Change-Manual-FINAL.pdf>

## **ANEXO I – Guião de entrevista aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas (AE) e/ou representantes da Direção ou da equipa do programa dos AE participantes no Escolas2030 (2022)**

### **A. PERCEÇÕES ACERCA DO PROGRAMA** [pressupostos/conceção]

A.1. Qual a sua **perspetiva do programa** Escolas2030? [Como compreende o programa: objetivos, prioridades, organização, divulgação...]

A.2. É oportuno? No seu entender, a que **necessidades/problemas** o programa procura responder? Qual poderá ser o **contributo** do programa nessa resposta? [Não especificamente para o AE, mas em geral, nomeadamente para a educação em Portugal]

A.3. **O que o diferencia** de outros programas na área da educação?

[Abordar características como o enfoque nas competências não apenas académicas como socioemocionais, nas idades de transição entre ciclos de ensino...]

[Perceber como percecionam o facto de este ser um programa de investigação-ação, que dá visibilidade e que valoriza a agência, nomeadamente dos professores...]

A.4. No seu entender, o que é que distingue a **qualidade dos ambientes educativos**? Que fatores mais podem contribuir para o **sucesso educativo**, nomeadamente tendo em conta o contexto do seu Agrupamento Escolar?

A.5. Como surgiu o **convite** para integrarem o Escolas2030? O que é que vos levou a aceitar? Quais as **vantagens** que vêm na participação deste AE no programa? [Motivações]

A.6. Concretamente **no vosso AE**, quais os principais **problemas a que pretendem dar resposta**? O que acham que podem alcançar? Que **resultados e impactos** esperam obter com a participação no programa? O que pode o programa trazer de **mais-valia** para o vosso projeto educativo, planos estratégicos e de melhoria? E especificamente para os professores que estão a implementar o programa? E para os alunos? [Expetativas]

### **B. PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA** [inputs/operacionalização, contexto]

B.1. Até ao momento **como tem corrido** o desenvolvimento do programa no AE?

B.2. Como é constituída a **equipa do Escolas2030 no AE**? Quem está envolvido (direção, professores - de que disciplinas, ciclos, escolas, etc., outros...)? Quais os principais motivos para serem essas pessoas a participar no programa e não outras? [São as pessoas que, regra geral, mais se envolvem em projetos?]

B.3. **Como partilham a informação** relativa ao programa dentro do AE (entre escolas, professores, etc.)?

B.4. Que **contacto** tem havido com a coordenação do programa e com a equipa de monitorização das aprendizagens?

B.5. Que tipo de **apoios** tiveram até agora? Considera que os recursos/apoios recebidos e a receber são os que são precisos para implementar as atividades?

B.6. Qual a sua opinião, e qual o feedback dos colegas, sobre a **formação** recebida no âmbito do programa?



C. FORMAS DE ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA AO AMBIENTE ESCOLAR, ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES EDUCATIVAS [atividades/execução, contexto]

- C.1. Podia fazer-nos uma breve **caracterização do AE**, do seu ambiente escolar e contexto social? [principais problemas com que têm de lidar...]
- C.2. De que forma o programa Escolas2030 se **articula** com as atividades e projetos do AE?
- C.3. Como é que tem sido a mobilização e **adesão dos atores escolares** e a disseminação do programa na comunidade educativa?
- C.4. Que **estratégias e atividades** têm vindo a delinear no âmbito do programa? [como perspetivam o desenvolvimento do processo HCD no AE; problemas, desenho de soluções, estratégias utilizadas, instrumentos de avaliação...]
- C.5. De que forma é que essas **atividades “encaixam”** na organização escolar e nas atividades de docência? Que **mudanças** podem gerar?
- C.6. Quais as principais **dificuldades e desafios** que o programa tem colocado?
- C.7. Notam já algumas **dinâmicas** no AE relacionadas com o programa? [nomeadamente, resultantes da formação, do trabalho colaborativo...]
- C.8. Para que **ciclos de escolaridade** é que este programa poderá vir a ter mais **impacto**?

D. SUGESTÕES

- D.1. Que sugestões gostaria de fazer para o prosseguimento do programa?

## ANEXO II – Guião do grupo focal com professores envolvidos no programa Escolas2030 (2023)

O objetivo deste grupo focal é obter informação aprofundada e suscitar o debate e a partilha de ideias em torno das dimensões e respetivos tópicos apresentados de seguida.

[Caracterização dos participantes: escola, ano escolaridade, área disciplinar]

### A. CONCEÇÕES

A.1. Como é que concebem/entendem a **qualidade dos ambientes educativos** e da aprendizagem [palavras]?

A.2. Nos vários momentos de recolha de informação verificou-se que existe um problema com a motivação dos jovens (sobretudo no 3º ciclo). O que consideram que poderia ser feito para **aumentar o interesse dos alunos** na escola e **melhorar a aprendizagem**?

A.3. Que **contributos** esperam do programa/que possíveis futuros impactos (na aprendizagem holística ou noutros aspetos)?

[A pandemia suscitou/agravou alguns problemas? O programa tornou-se mais pertinente?]\*

[Enfoque nos anos de transição...]

### B. INPUTS

B.1. Os apoios que recebem do programa são suficientes/estão de acordo com as vossas expectativas?

### C. ATIVIDADES

C.1. Qual tem sido, em concreto, a vossa **participação** no desenvolvimento do programa?

C.2. Como tem corrido a experiência e como avaliam as diferentes **atividades** do programa em que têm estado envolvidos:

- Processo de **aprendizagem** da metodologia **HCD**
- **Implementação** do **HCD** [desenvolvimento dos protótipos/soluções, estratégias utilizadas]
- Atividades relacionadas com a avaliação das **competências socioemocionais**/ aplicação de instrumentos (fase pilotagem e fase posterior?)
- Participação em atividades de **disseminação** (eventos, materiais...) / disseminação informal entre professores

C.3. Que **desafios** e **aspetos facilitadores** identificam?

## D. RESULTADOS

D.1. Que **inovações** foram desenvolvidas por via do processo HCD, a que problemas procuraram responder\* e que mais-valias trouxeram?

D.2. Utilizaram os **instrumentos** de avaliação das competências socioemocionais? [Que usos deram/vão dar? O que os apoia ou impede de usar? Que mais-valias?]

D.3. É já possível identificar alguns **resultados** do programa no AE?

...De que forma o programa promoveu ou está a promover o **desenvolvimento profissional** dos professores / **reflexões** em torno da aprendizagem holística e da qualidade educativa / outras **dinâmicas**, como partilha de ideias, trabalho conjunto, comunicação, decisão partilhada, ...

... Os professores sentem-se **mais capacitados ou confiantes** para medir, desenhar e implementar inovações educativas? E para promover e monitorizar as competências socioemocionais dos alunos?

...Que possíveis impactos na **aprendizagem holística** ou noutros aspetos no AE?

[Nos grupos focais, que desenvolvemos em alguns AE, os **alunos** não identificam ainda em grande parte dos casos a realização de atividades do programa... por ex., que tenham falado mais sobre emoções nas aulas...]

D.4. No caso do vosso AE, de que forma acham que o **contexto social** da comunidade escolar ~~de~~ **AE** (condições socioeconómicas, escolaridade dos pais, nacionalidade dos alunos, ...) e o **contexto específico da organização escolar** (gestão organizacional, comunicação, autonomia, envolvimento noutros programas e projetos, etc.) favorecem ou condicionam a implementação e os resultados do programa?\*

## E. SUGESTÕES

E.1. **Sugestões** e perspetivas para o prosseguimento do Programa

\* Questões que abordam o Contexto

### ANEXO III – Guião do grupo focal com alunos abrangidos pelo programa Escolas2030 – coorte dos 10 anos (2023)

O objetivo deste grupo focal é obter informação aprofundada e contributos para a análise dos processos de aprendizagem holística, dos ambientes educativos e dos resultados da participação no programa. Pretende-se suscitar a reflexão e o debate de ideias entre os alunos acerca de um conjunto de aspetos da sua relação com a escola.

[Caracterização dos participantes: sexo; idade; ano escolaridade; escola]

#### A. A ESCOLA

- A.1. O que é que **mais gostam** na escola?
- A.2. O que é que **menos gostam** na escola?
- A.3. O que é que **mudariam** na (vossa) escola?
- A.4. O que acham que poderia ser feito para **gostarem (ainda) mais** da escola? E para **aprenderem melhor**?

#### B. EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES

- B.1. Digam **uma aula ou uma atividade** que se lembram por terem gostado e porquê, e o que aprenderam com ela.
- B.2. Digam **uma situação** em que se sentiram **tristes** e outra em que se sentiram **felizes** devido a alguma coisa que tenha acontecido na escola.
- B.3. Nas aulas costumam falar de **emoções, valores e atitudes**? **Este ano** sentiram que houve mais ou menos conversa sobre essas questões?
- B.4. Como correram as aulas à distância durante a **pandemia**? O que acharam dessa experiência? Como passavam o tempo?

#### C. PARTICIPAÇÃO

- C.1. Vocês **gostam de participar nas aulas**? Ou preferem simplesmente ouvir?
- C.2. Vocês **costumam falar/participar** nas aulas? Porquê? A professora costuma pedir a vossa opinião (sobre atividades ou assuntos que gostavam de tratar em aula, etc.)?
- C.3. Os vossos **pais/familiares/encarregados de educação** foram chamados a participar em alguma atividade promovida na escola este ano? Gostam que eles venham à escola?

#### D. O PROGRAMA

- D.1. Já ouviram falar no **programa Escolas2030**?

## ANEXO IV – Guião do grupo focal com alunos abrangidos pelo programa Escolas2030 – coorte dos 15 anos (2023)

O objetivo deste grupo focal é obter informação aprofundada e contributos para a análise dos processos de aprendizagem holística, dos ambientes educativos e dos resultados da participação no programa. Pretende-se suscitar a reflexão e o debate de ideias entre os alunos acerca de um conjunto de aspetos da sua relação com a escola.

[Caracterização dos participantes: sexo; idade; ano escolaridade; escola]

### A. A ESCOLA

- A.1. O que é que **mais gostam** na escola?
- A.2. O que é que **menos gostam** na escola?
- A.3. Quais acham que são os principais **problemas** da (vossa) escola? E quais as principais **dificuldades** que sentem na escola?
- A.4. O que é que **mudariam** na (vossa) escola?
- A.5. O que acham que poderia ser feito para **aumentar** o vosso **interesse/motivação** na escola? E para **aprenderem melhor**?

### B. EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES

- B.1. Pensem no **melhor professor** que já tiveram. Porque é que consideram que esse foi o melhor professor? Que características tinha que vos levou a pensar nele?
- B.2. Digam **uma aula ou uma atividade** que se lembram por terem gostado e porquê, e o que aprenderam com ela.
- B.3. Digam **uma situação** em que se sentiram **frustrados** e outra em que se sentiram **realizados** devido a alguma coisa que tenha acontecido na escola.
- B.4. Nas aulas costumam falar de **emoções, valores e atitudes**? **Este ano** sentiram que houve mais ou menos conversa/debate sobre essas questões?
- B.5. Como correram as aulas à distância durante a **pandemia**? O que acharam dessa experiência? Como passavam o tempo? O que mudou depois disso?

### C. PARTICIPAÇÃO

- C.1. Vocês **gostam de participar nas aulas**? Ou preferem simplesmente ouvir?
- C.2. Vocês **costumam falar/participar** nas aulas? Porquê? Os professores costumam pedir a vossa opinião (sobre atividades ou assuntos que gostavam de desenvolver em aula, etc.)?
- C.3. Os vossos **pais/familiares/encarregados de educação** foram chamados a participar em alguma atividade promovida na escola este ano? Gostam que eles venham à escola?

### D. O PROGRAMA

- D.1. Já ouviram falar no **programa Escolas2030**?