



**AVALIAÇÃO EXTERNA DO PROGRAMA ESCOLAS2030**  
**2.º RELATÓRIO ANUAL**  
**[SUMÁRIO EXECUTIVO]**

Susana da Cruz Martins  
Ana Rita Coelho  
Patrícia Ávila

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

**Setembro de 2023**

## **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.

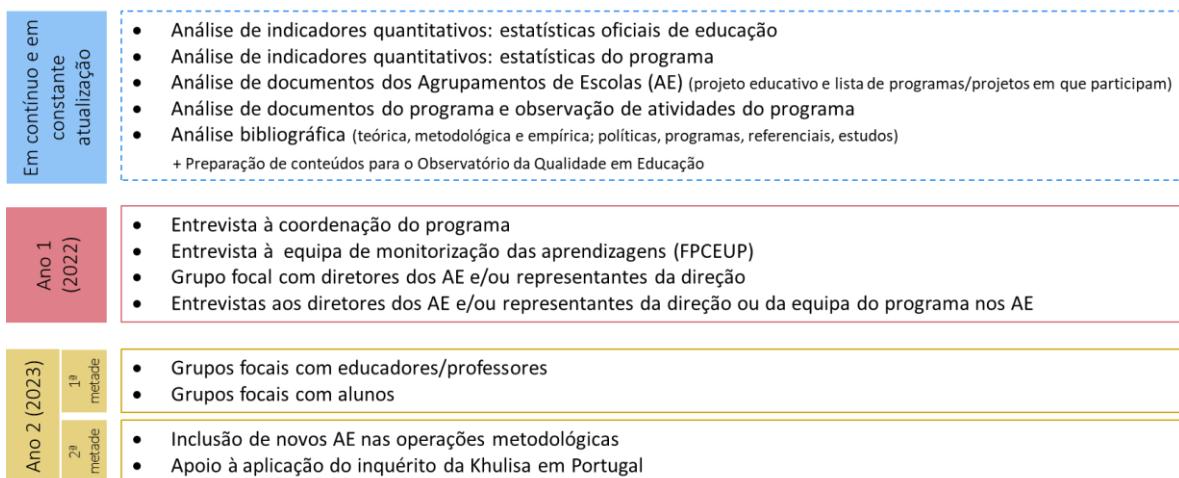
Este relatório procura assim fazer um balanço sobre o último ano de implementação do programa Escolas2030. Pretende-se que a participação no programa por parte desta Equipa, permita gerar informação e evidências, favorecendo a monitorização e medição do impacto das soluções implementadas. Segundo a conceção 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, 2021).

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, desenhada com base na Teoria da Mudança, está a ser informada nos seus diferentes domínios, por um conjunto de operações metodológicas de caráter qualitativo (entrevistas, grupos focais e análise documental) e quantitativo (análise de indicadores) (Figura 1).

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.

Figura 1 – Linha do tempo das operações metodológicas da avaliação externa em Portugal

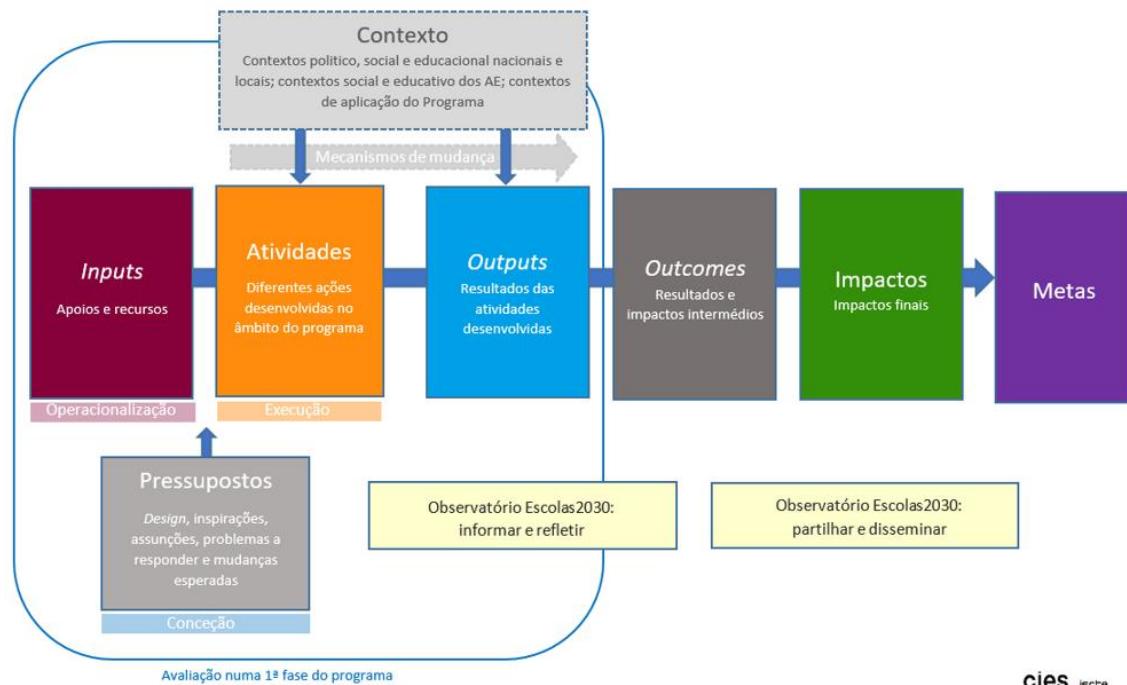


Neste momento estamos numa fase preparatória da conciliação de um percurso avaliativo nacional, que tem já um trajeto apoiado no desenvolvimento de uma teoria da mudança, com uma abordagem de medição de resultados e impactos, em termos globais. Portugal encontra-se inscrito naquilo que, internacionalmente, 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), *midline* (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.

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

Como referido anteriormente, a avaliação externa do programa Escolas2030 foi desenhada com base na Teoria da Mudança (Figura 2). A Teoria da Mudança apela a uma narrativa da mudança, considerando variações temporais e espaciais. Estas vertentes estão contempladas desde o início da avaliação e refletem-se no desenho metodológico que temos estado a implementar. Esta teoria, embora com adaptações, procura seguir aquilo que foi definido globalmente, e permitirá acompanhar e compreender a forma como o programa funciona e produz mudança.

Figura 2 – 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

Os esquemas apresentados de seguida sintetizam a informação recolhida até ao momento sobre as diferentes componentes da Teoria da Mudança aplicada ao programa Escolas2030 em Portugal: pressupostos (Figuras 3 e 4), *inputs* (Figura 5), contexto (Figura 6), atividades (Figura 7) e *outputs* (Figura 8). Apesar de ser já possível vislumbrar um conjunto de resultados (*outcomes*), estes e os seus impactos mais gerais 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.

**Figura 3 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – Parte 1: As perspetivas de promotores, parceiros, diretores e professores/educadores**

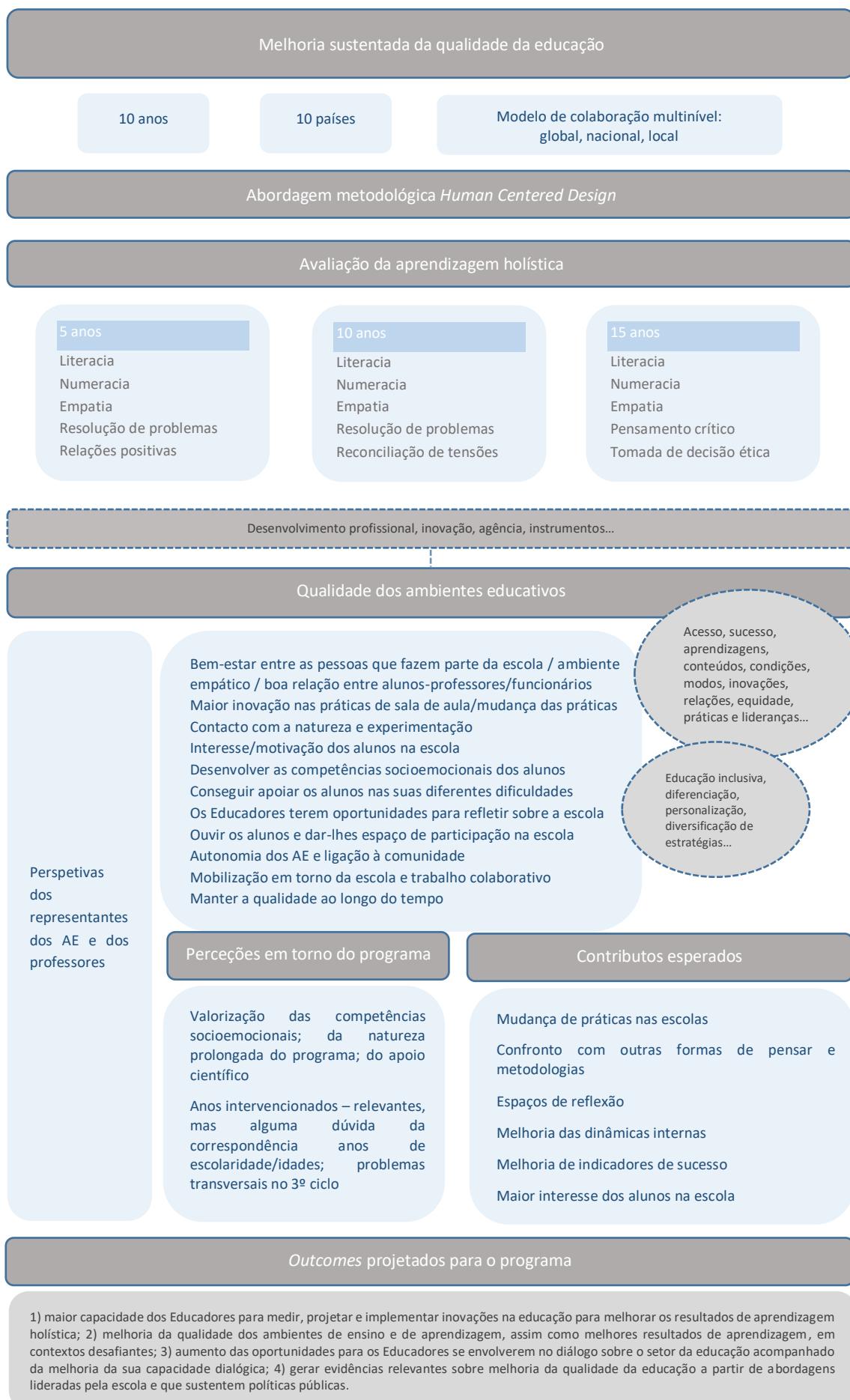


Figura 4 – O programa Escolas2030 em Portugal: Pressupostos – Parte 2: As percepções dos alunos

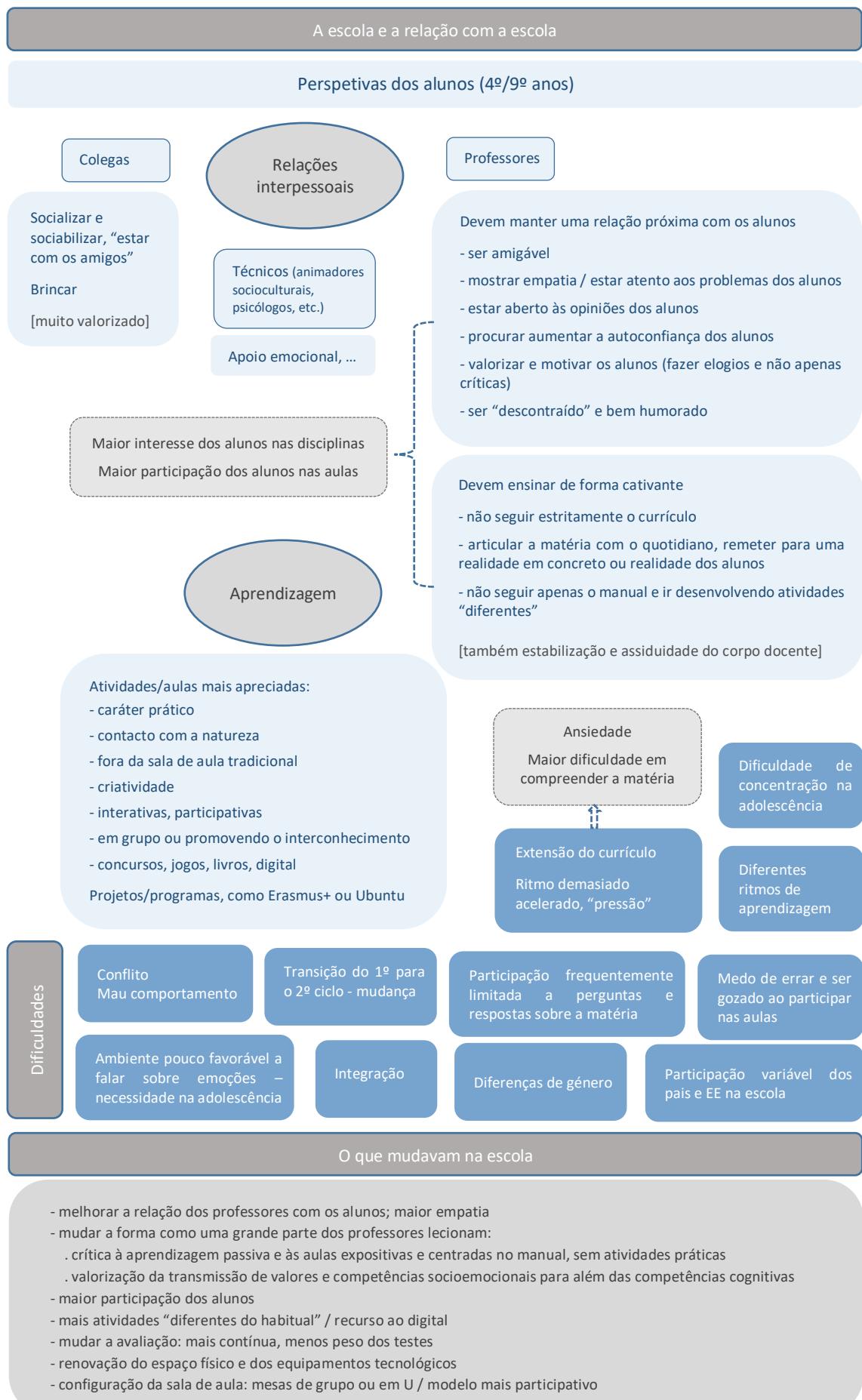
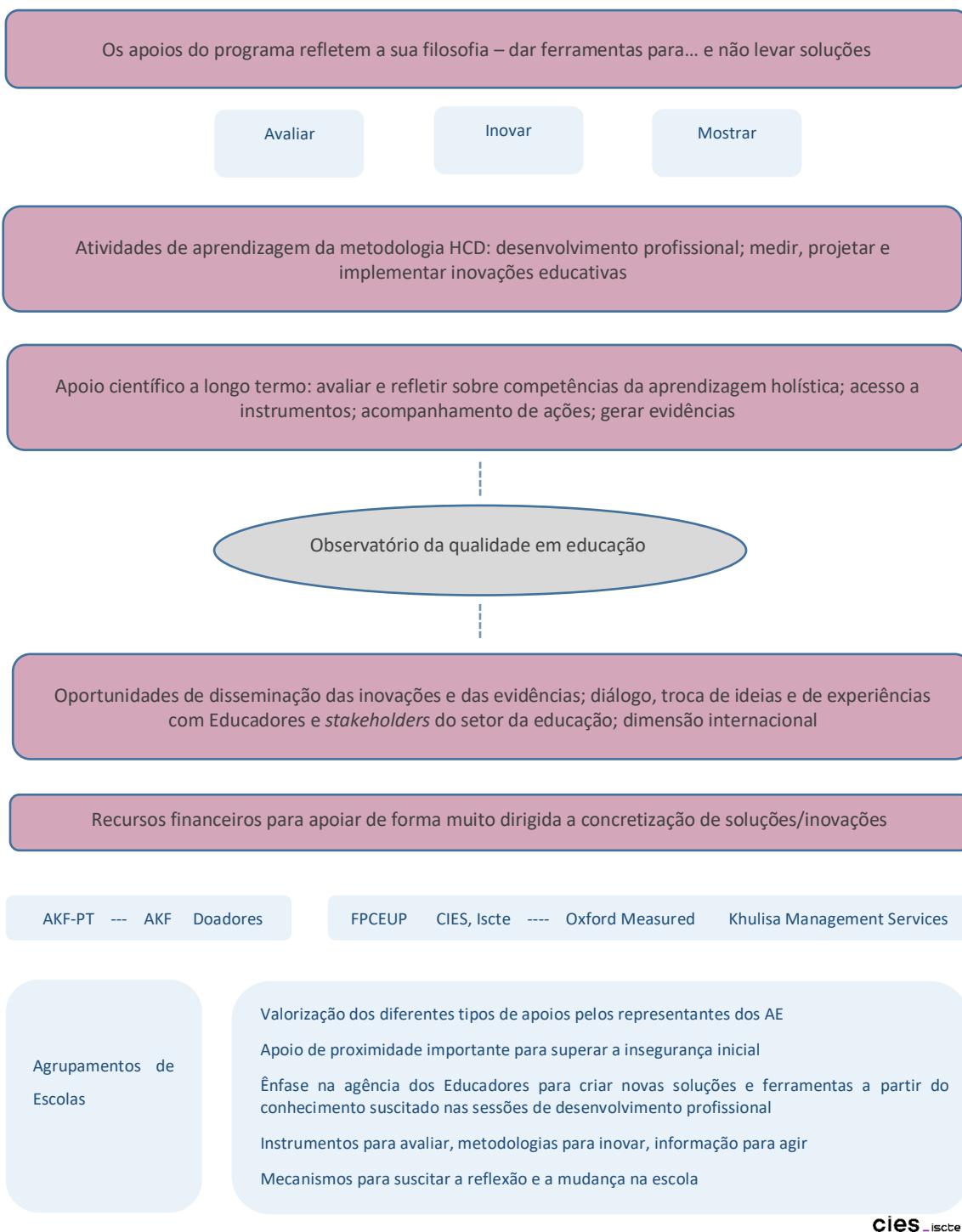
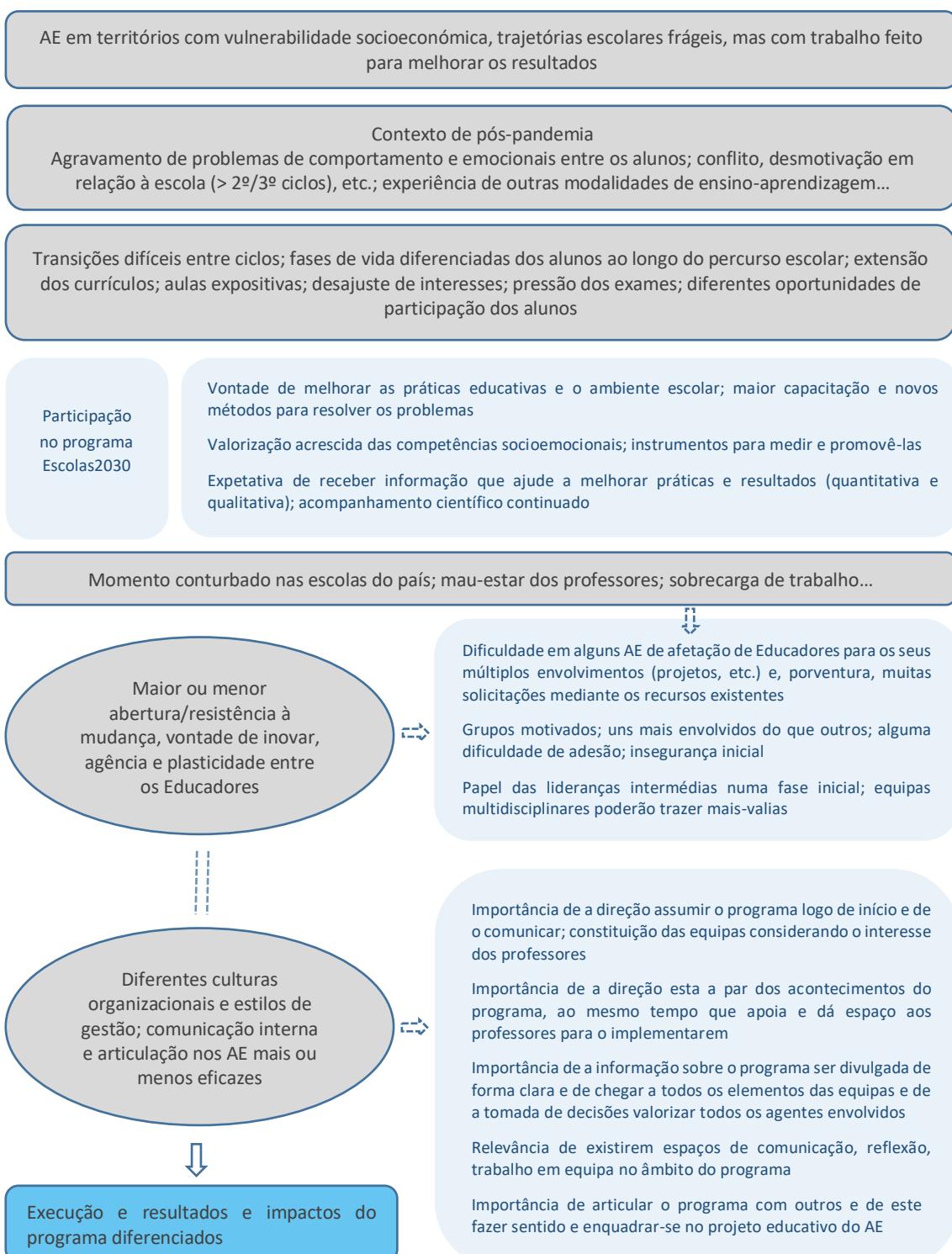


Figura 5 – O programa Escolas2030 em Portugal: *Inputs*



Fonte: CIES, Iscte, 2023

Figura 6 – O programa Escolas2030 em Portugal: Contexto



Fonte: CIES, Iscte, 2023

cies\_iscte

Figura 7 – O programa Escolas2030 em Portugal: Atividades

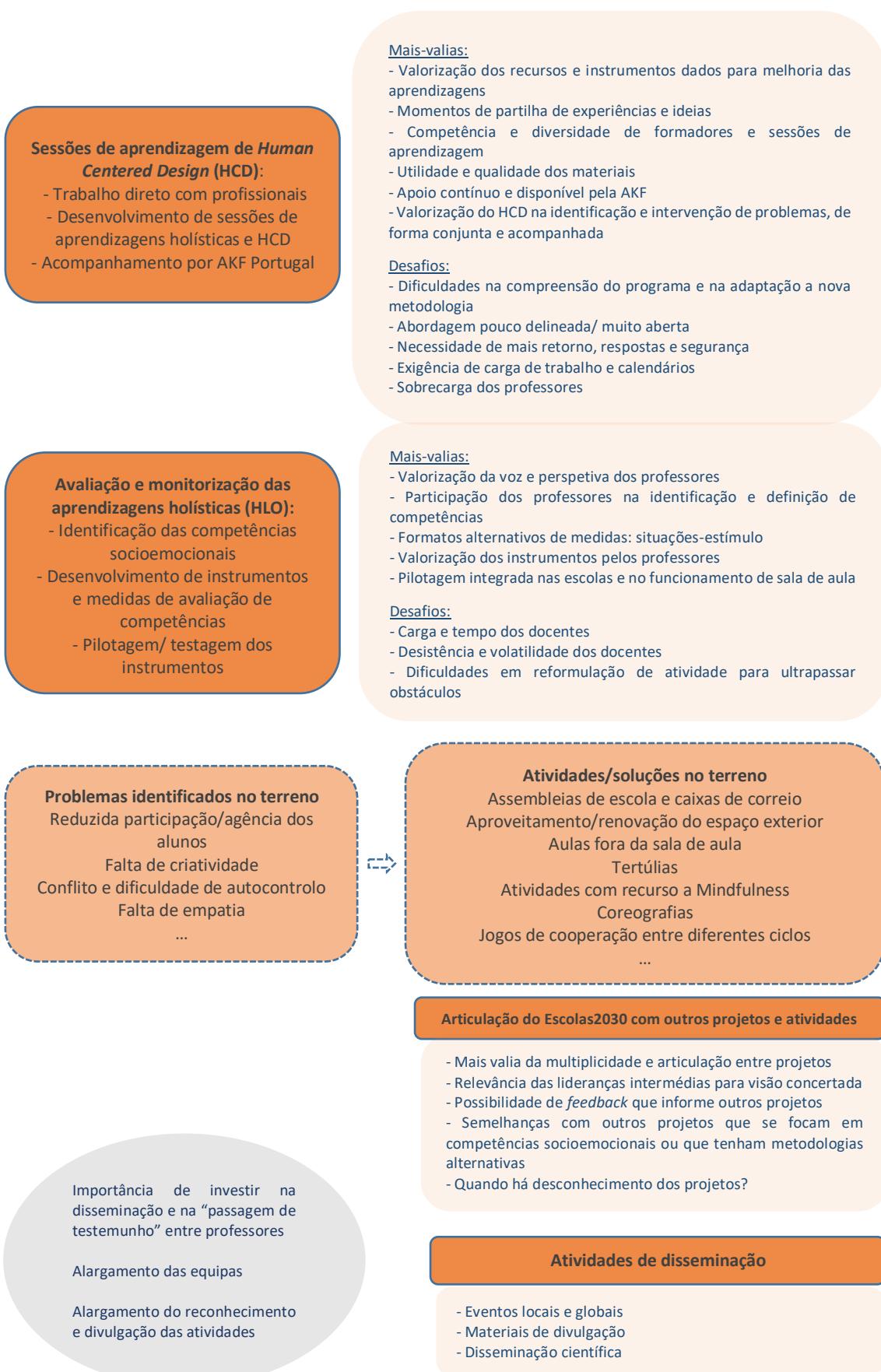
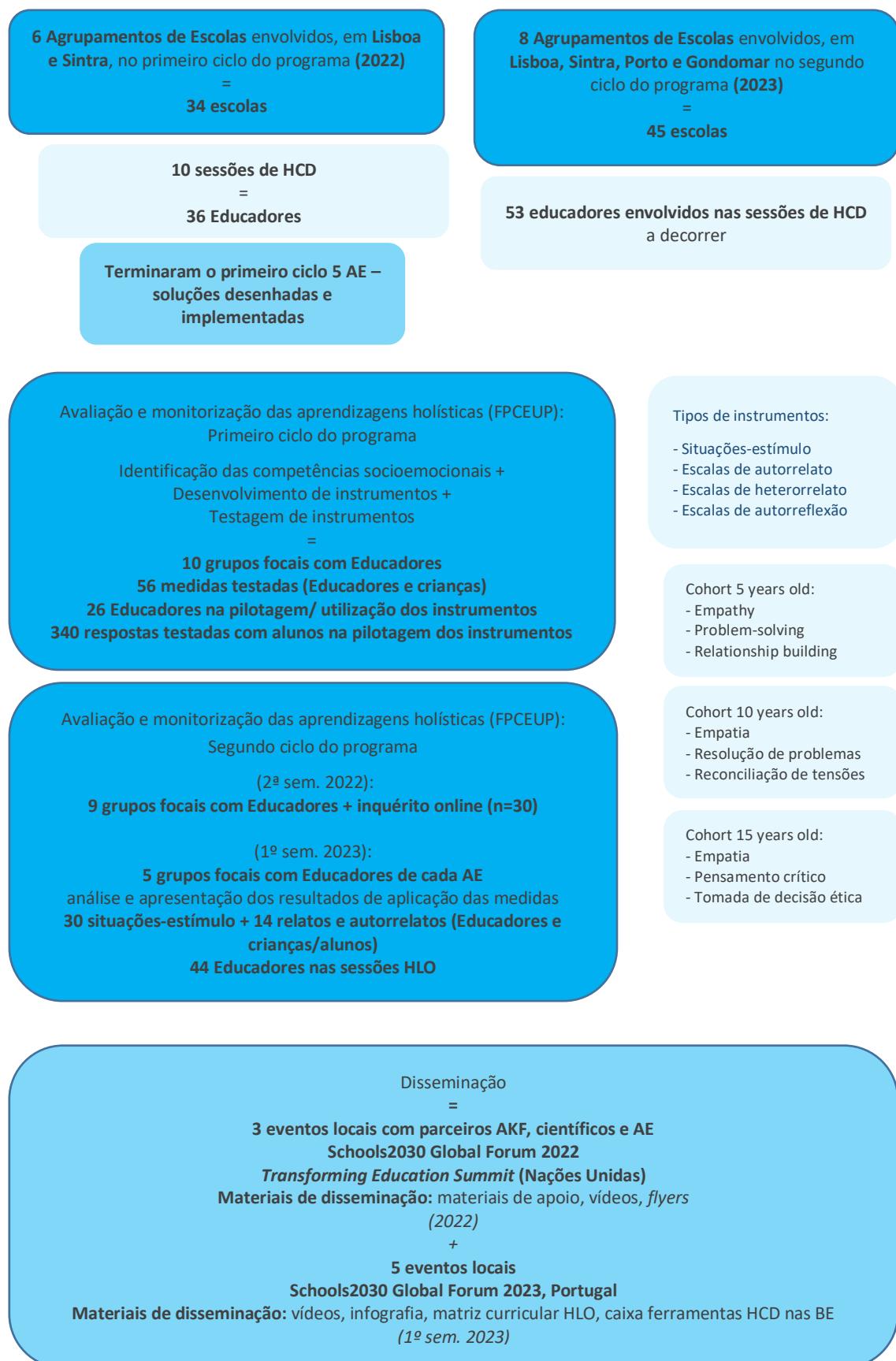


Figura 8 – O programa Escolas2030 em Portugal: *Outputs*



(continua)

(continuação)

### 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 entreajuda
- 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

## 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, percepções 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.

## **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 determinando 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.

### **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.

### **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 outros 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

- Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *Apresentação do Programa Escolas 2030*.
- Oxford MeasurEd, & Schools2030. (2021). *Introducing the Schools2030 Global Assessment Partnership* [documento Powerpoint].