
Relatório executivo de autoavaliação



CAF | EDU

EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO, MONITORIZAÇÃO & INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Título

Relatório Executivo de Autoavaliação do AEAH

Ano letivo 2024|2025

Autoria

Coordenador da Equipa de Autoavaliação

David Paz-Beirante

Recolha e análise de dados

David Paz-Beirante

Revisão

Maria José Dias

Data de elaboração:

30 de julho de 2025

Contactos:

David Beirante (coordenador da EAMIP): david.beirante@ae-aherculano.pt

Equipa de Autoavaliação (EAMIP):

mjose.dias@ae-aherculano.pt

helder.ferreira@ae-aherculano.pt

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO

Rua Rui Manhoso, Quinta do Mergulhão - 2005-075 Santarém

Contactos: 243309420 | 961320515 . secretaria@ae-aherculano.pt



ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	- 3 -
2. PROCESSO E CRONOGRAMA	- 6 -
3. COMPROMISSO	- 6 -
4. OBJETIVOS	- 7 -
5. METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO	- 8 -
5.1. LEGISLAÇÃO	- 8 -
5.2. ÂMBITO DE AVALIAÇÃO	- 9 -
5.3. SOBRE O QUE INCIDE A AUTOAVALIAÇÃO	- 9 -
5.4. O QUE ENVOLVE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO	- 10 -
5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E AVALIAÇÃO	- 11 -
5.6. PONTUAÇÃO	- 12 -
6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	- 14 -
6.1. TAXA DE ADESÃO E REPRESENTATIVIDADE AMOSTRAL	- 14 -
6.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DO PESSOAL DOCENTE	- 16 -
6.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	- 21 -
6.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ENC. DE EDUCAÇÃO	- 26 -
6.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DO PESSOAL NÃO DOCENTE	- 28 -
6.6. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	- 29 -
7. ANÁLISE DE MEIOS E RESULTADOS (CRITÉRIOS CAF-EDU)	- 32 -
7.1. MEIOS	- 32 -
7.1.1. LIDERANÇA	- 33 -
7.1.2. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA	- 34 -
7.1.3. PESSOAS (RH)	- 35 -
7.1.4. PARCERIAS E RECURSOS	- 36 -
7.1.5. PROCESSOS	- 38 -



7.2. RESULTADOS	- 39 -
7.2.1. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS ALUNOS	- 40 -
7.2.2. RESULTADOS ORIENTADOS PARA AS PESSOAS (RH)	- 43 -
7.2.3. RESULTADOS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL	- 46 -
7.2.4. RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE	- 48 -
8. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO EM NÚMEROS	- 51 -
8.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR	- 51 -
8.1.1. HISTÓRICO DE NÚMERO DE ALUNOS INSCRITO NO INÍCIO DE CADA ANO LETIVO	- 51 -
8.1.2. ALUNOS ESTRANGEIROS	- 51 -
8.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM NEE	- 53 -
8.1.4. AÇÃO SOCIAL ESCOLAR (ASE) – PERFIL SOCIOECONÓMICO DA POPULAÇÃO ESCOLAR	- 54 -
8.2. NÚMEROS IMPORTANTES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO AEAH	- 55 -
8.2.1. (IN)SUCESSO	- 55 -
8.2.2. NIVELAMENTO	- 67 -
8.2.3. PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	- 74 -
8.2.4. PROVAS FINAIS DO ENSINO BÁSICO (MATEMÁTICA E PORTUGUÊS)	- 79 -
8.2.5. TRANSIÇÕES E RETENÇÕES	- 82 -
8.2.6. ABSENTISMO ESCOLAR	- 85 -
8.2.7. QUALIDADE DE SUCESSO E EXCELÊNCIA	- 91 -
Síntese Global e Implicações para o Planeamento	- 92 -
8.2.8. INDICADORES SOCIAIS	- 93 -
9. CLASSIFICAÇÃO DE MEIOS E RESULTADOS (GRELHA DE AVALIAÇÃO CAF-EDU)	- 113 -
9.1. LIDERANÇA	- 113 -
9.2. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA	- 114 -
9.3. PESSOAS (RH)	- 115 -
9.4. PARCERIAS E RECURSOS	- 117 -
9.5. PROCESSOS	- 118 -
9.6. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS ALUNOS	- 119 -
9.7. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS RECURSOS HUMANOS	- 120 -
9.8. RESULTADOS ORIENTADOS PARA A RESPONSABILIDADE-SOCIAL	- 121 -
9.9. RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE	- 122 -
9.10. SÍNTESE AVALIATIVA	- 124 -



10. AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO	- 125 -
10.1. QUADRO DE CORRESPONDÊNCIA CAF-EDU / PE	- 125 -
10.2. AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO (RESULTADOS)	- 126 -
11. BIBLIOGRAFIA	- 129 -
APÊNDICE A - TAXAS	- 130 -
APÊNDICE B - IRE	- 146 -



SIGLAS

AA Autoavaliação

AEAH Agrupamento de Escola Alexandre Herculano

CAF Common Assessment Framework

CE Comunidade Educativa

CEI Currículo Específico Individual

CT Conselho de Turma

DGAE Direcção-Geral da Administração Escolar

DT Diretor(a) de Turma

EAMIP Equipa de Autoavaliação, Monitorização e Inovação Pedagógica

EE Encarregado de Educação

EFQM European Foundation for Quality Management

EMAIE Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

GQT Gestão de Qualidade Total

IGEC Inspeção-geral da Educação e Ciência

PAE Plano de Ação Estratégica

PDCA Plan/Do/Check/Act (Planear/Executar/Rever/Melhorar)

PE Projeto Educativo

PIT Plano Individual de Transição

PM Plano de Melhorias

PNC Planeamento de Novos Ciclos PDCA

PND Pessoal Não Docente

RH Recursos Humanos

RI Regulamento Interno

SC Subcritério (modelo CAF)

SPO Serviço de Pedagogia e Orientação

TIC Tecnologias de Informação e Comunicação

UE União Europeia



1. INTRODUÇÃO

A Estrutura Comum de Avaliação (CAF-EDU) constitui-se como um modelo de Gestão da Qualidade Total (GQT), especialmente concebido para o setor público e ajustado à especificidade da Administração Educativa. Este referencial promove a análise sistemática do desempenho organizacional através de processos estruturados de autoavaliação, envolvendo todos os atores educativos num ciclo contínuo de melhoria, inovação e excelência.

A adoção de procedimentos sistemáticos de autoavaliação e autorregulação no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH) visa antecipar a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para a consolidação de uma cultura organizacional baseada na integridade, responsabilidade partilhada e transparência. Neste enquadramento, a autoavaliação assume-se como um dispositivo regulador da ação educativa, orientando estrategicamente a organização na prossecução dos seus objetivos e na resposta eficaz às necessidades dos alunos e da comunidade educativa.

O que há de novo?

O presente relatório distingue-se dos anteriores por introduzir melhorias significativas ao nível da estrutura, da abrangência e da operacionalização do processo avaliativo. Para além da atualização dos indicadores e metas com base na metodologia SMART¹, foram incorporadas novas dimensões analíticas que reforçam a sua utilidade estratégica:

- A integração da avaliação do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento neste relatório, promovendo a articulação entre os instrumentos de planeamento e de avaliação institucional. Esta opção visa garantir a parcimónia documental, evitando a duplicação de conteúdos e facilitando uma leitura global e sistémica das opções estratégicas, da ação e dos resultados;
- A inclusão de uma nova secção de síntese estatística e diagnóstica, que apresenta de forma integrada os principais dados quantitativos da organização, incluindo rácios, taxas, indicadores internos e índices comparativos. Esta síntese permite reforçar o posicionamento estratégico do AEAH, fundamentar prioridades de intervenção e orientar a tomada de decisão sustentada em evidências;

¹ A metodologia SMART é um referencial amplamente utilizado na definição de objetivos organizacionais, garantindo que estes sejam Específicos (Specific), Mensuráveis (Measurable), Atingíveis (Achievable), Relevantes (Relevant) e Temporalmente definidos (Time-bound). A sua aplicação assegura maior foco, clareza e rigor na formulação de metas, facilitando o seu acompanhamento, avaliação e concretização.



- A reformulação dos objetivos e metas para o novo mandato da Sra. Diretora (2025-2029), alinhando o relatório com uma lógica de planeamento estratégico orientado para resultados, inovação e desenvolvimento organizacional.

Estas inovações visam, em conjunto, robustecer a capacidade avaliativa e estratégica do Agrupamento, promovendo uma visão integrada, racionalizada e orientada para a ação transformadora.

O presente relatório tem como propósito principal disponibilizar um conjunto fundamentado de evidências provenientes de diversas fontes de dados, que sustentem e informem o processo de melhoria contínua. A operacionalização desta avaliação interna exige um planeamento rigoroso e articulado das atividades desenvolvidas no seio do AEAH, adotando uma abordagem de gestão pedagógica dinâmica, participada e centrada nas pessoas, tendo por base os recursos disponíveis, a especificidade dos contextos e os desafios educativos identificados.

Para cada prática ou domínio de ação considerado, foram definidos indicadores (instrumentos de natureza quantitativa que permitem medir o desempenho de processos, resultados ou ações) e/ou descritores (parâmetros qualitativos que descrevem condições, atitudes, procedimentos ou resultados esperados, permitindo aferir os níveis de concretização das práticas). A seleção destes elementos resulta da análise contextualizada dos recursos, constrangimentos e prioridades do Agrupamento, sendo fundamentais para o acompanhamento e monitorização das ações desenvolvidas, em articulação com o ciclo de melhoria contínua PDCA (Planear, Executar, Controlar, Agir).

Em termos gerais, procura-se clarificar os ciclos de melhoria contínua em conformidade com a Gestão pela Qualidade Total (GQT), estruturando as práticas e os resultados avaliativos em função de metas progressivamente mais exigentes. Mais especificamente, a estrutura avaliativa da CAF baseia-se em nove critérios (Fig. 1), os quais permitem identificar áreas estratégicas a analisar e medir para aferir a eficácia e qualidade das práticas e dos resultados organizacionais. Estes critérios encontram-se, por sua vez, desdobrados em 28 subcritérios (standards) que evidenciam as dimensões essenciais a observar, permitindo analisar criticamente os modos de atuação da organização em função dos níveis de maturidade institucional e da fase de desenvolvimento em que se encontram no ciclo PDCA.

Os critérios 1 a 5 referem-se aos MEIOS, ou seja, às práticas e processos adotados pela organização para atingir os resultados esperados – englobando liderança, planeamento estratégico, gestão de pessoas, parcerias, recursos e processos. Já os critérios 6 a 9 centram-se nos RESULTADOS, aferindo os níveis de satisfação e impacto percebidos pelas partes interessadas, incluindo alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente,

e parceiros externos. Estes resultados são avaliados com base em medidas de perceção (ex: inquéritos) e indicadores objetivos, quer de fonte interna (dados escolares) quer de origem externa (benchmarks regionais ou nacionais).

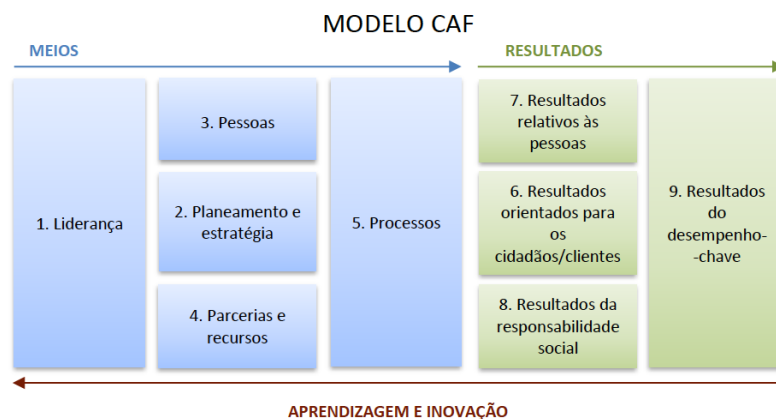


Fig. 1. Estrutura de critérios da CAF.

É ainda importante referir que a aplicação da CAF está plenamente alinhada com os objetivos e domínios de análise da Avaliação Externa das Escolas, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), integrando aspetos estruturantes comuns como liderança, gestão estratégica, sucesso educativo, inclusão, bem-estar e participação. Esta articulação visa garantir a coerência e complementaridade entre os diferentes instrumentos avaliativos, reforçando a capacidade de resposta das escolas às exigências da qualidade educativa e promovendo a melhoria sustentada do desempenho escolar e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.



2. PROCESSO E CRONOGRAMA

Processo:

- Terminar o ciclo de avaliação 2022-2025 do processo avaliativo PDCA;
- Proceder à recolha e análise de dados;
- Atualizar/reformular a avaliação particularmente direcionada à educação inclusiva;
- Proceder à análise e tratamento de dados para a elaboração do relatório de autoavaliação do ano letivo 2024/2025;
- Elaborar o relatório de autoavaliação 2024/2025;
- Elaborar o plano de melhorias.

ETAPAS	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul
Reformulação do modelo de autoavaliação										
Elaboração de indicadores / fontes de evidência										
Construção de rubricas de avaliação										
Recolha de dados										
Análise de dados										
Elaboração do relatório										
Identificação das ações de melhoria										
Elaboração do plano de melhorias										
Apresentação dos resultados										

Tab. 1. Cronograma de autoavaliação/monitorização.

3. COMPROMISSO

Os elementos da equipa comprometem-se a:

- Respeitar a confidencialidade das informações individuais e tratar os dados de forma agregada.
- Realizar uma leitura sistémica dos dados recolhidos.
- Envolver os diferentes atores educativos na autoavaliação do Agrupamento.
- Apresentar o relatório de autoavaliação conforme solicitado.



- Disponibilizar o relatório de autoavaliação no site do Agrupamento e no SharePoint institucional.
- Receber sugestões de melhoria para o processo de autoavaliação e inovação pedagógica do Agrupamento.

4. OBJETIVOS

À semelhança dos anos letivos anteriores, pretende-se consolidar o desenvolvimento organizacional do AEAH enquanto instituição pública de educação orientada para a Gestão da Qualidade Total (GQT) através da implementação sistemática do modelo CAF-EDU. Este compromisso estratégico visa reforçar uma cultura de autoavaliação exigente, colaborativa e centrada na melhoria contínua dos processos educativos e organizacionais.

Os objetivos gerais definidos para o presente ciclo de autoavaliação incluem:

1. Promover a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e a inovação pedagógica, estimulando práticas diferenciadas e ajustadas à diversidade dos contextos e dos alunos;
2. Reforçar a eficiência e a eficácia dos processos internos, garantindo que cada atividade desenvolvida no seio do Agrupamento contribua com valor acrescentado para o cumprimento da missão institucional;
3. Assegurar a estabilidade estratégica e a coerência organizacional, sustentando a assertividade da liderança e a constância dos propósitos definidos pelos órgãos de direção, em articulação com os documentos estruturantes da ação educativa;
4. Estimular o envolvimento e o compromisso dos recursos humanos, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional como pilares fundamentais da qualidade;
5. Consolidar a responsabilidade social do Agrupamento, alargando o seu impacto educativo e comunitário e garantindo práticas inclusivas, éticas e sustentáveis;
6. Fomentar a mudança organizacional, orientando a cultura interna para a aprendizagem institucional, a adaptabilidade e a inovação;
7. Alcançar o reconhecimento europeu "*Effective CAF-User*", validando externamente o percurso de autoavaliação e de melhoria desenvolvido pelo AEAH.



Para alcançar tais propósitos, a autoavaliação assume objetivos operacionais específicos, funcionando como um instrumento estruturado de diagnóstico, regulação e ação estratégica:

- Identificar e valorizar os pontos fortes da organização, promovendo a sua consolidação e disseminação como boas práticas;
- Diagnosticar de forma sistemática as áreas críticas e os domínios suscetíveis de melhoria, com base em evidências quantitativas e qualitativas;
- Propor planos de ação concretos e viáveis para colmatar os constrangimentos identificados, articulando-os com os ciclos de planeamento estratégico e operacional;
- Estimular o debate interno e a reflexão crítica, mobilizando todos os atores educativos na procura partilhada da excelência e da melhoria do serviço educativo;
- Impulsionar processos consistentes de regulação pedagógica e organizacional, promovendo ganhos efetivos na qualidade do funcionamento e nos resultados da escola;
- Orientar o Agrupamento para a implementação plena do ciclo PDCA (Planear, Executar, Verificar, Agir), reforçando a capacidade de gestão adaptativa e a cultura de monitorização sistemática.

Esta abordagem integra, de forma articulada, os domínios pedagógico, organizacional e comunitário, contribuindo para o alinhamento estratégico entre os valores da escola pública, a missão do Agrupamento, os referenciais de qualidade da CAF e os dispositivos de regulação externa do sistema educativo.

5. METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO

5.1. LEGISLAÇÃO

A Lei no 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).



5.2. ÂMBITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação e autoavaliação permitem às escolas do Agrupamento aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, em especial, quanto:

- a) ao projeto educativo;
- b) ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos;
- c) ao programa de atividades;
- d) à interação com a comunidade educativa;
- e) aos programas de formação;
- f) à organização das atividades letivas;
- g) à gestão dos recursos.

(Artº 15º, Lei no 31/2002, de 20 de dezembro)

5.3. SOBRE O QUE INCIDE A AUTOAVALIAÇÃO

a) Grau de concretização do Projeto Educativo e a sua transposição para a gestão curricular e organizacional, nomeadamente no que se refere à preparação, implementação e monitorização das práticas de ensino-aprendizagem, assegurando a adequação às características específicas dos alunos e aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, em conformidade com os princípios da diferenciação pedagógica, equidade e inclusão.

b) Nível de execução das atividades orientadas para a criação de ambientes educativos positivos e emocionalmente seguros, capazes de garantir condições afetivas, relacionais e sociais favoráveis à convivência escolar, à interação interpessoal, à integração social e ao desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos. Esta dimensão implica a avaliação da eficácia das medidas que promovem o bem-estar, o respeito pela diversidade e a regulação positiva do comportamento.

c) Desempenho global dos órgãos de administração e gestão, incluindo a eficácia e a eficiência das estruturas de gestão intermédia e de orientação educativa, a qualidade da administração e gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, bem como a coerência entre a missão institucional, a visão estratégica e o plano de ação desenvolvido, enquanto instrumentos de governação educativa orientados para a melhoria da qualidade do serviço prestado.

d) Avaliação dos níveis de sucesso educativo, considerando simultaneamente os indicadores de frequência e assiduidade e os resultados de aprendizagem dos alunos, em especial os que decorrem dos atuais sistemas de avaliação externa e interna, com especial atenção aos alunos em situação de maior vulnerabilidade educativa. Este domínio reflete a capacidade



da escola em assegurar percursos escolares de qualidade, com equidade e sentido de pertença.

e) Promoção efetiva de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa, manifestada na cooperação entre docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, parceiros e restante comunidade envolvente, potenciando redes de confiança, partilha de responsabilidades e corresponsabilização pela concretização dos objetivos educativos do Agrupamento.

5.4. O QUE ENVOLVE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO

É fundamental distinguir dois processos interdependentes mas conceptualmente distintos no âmbito da autoavaliação e da monitorização desenvolvidas pelo AEAH, em conformidade com o modelo CAF: por um lado, o processo de autoavaliação institucional, ancorado nos critérios de Meios e Resultados definidos pelo modelo CAF-EDU (incluindo os resultados escolares e organizacionais, conforme o critério 9); por outro, o processo sistemático e contínuo de monitorização, centrado no acompanhamento operacional das ações implementadas pelos diversos atores institucionais. No sentido de evitar equívocos ou sobreposições entre os dois processos, cumpre esclarecer que:

- O processo de autoavaliação constitui um dispositivo estratégico de análise global e integradora, que decorre em ciclos anuais, e que visa produzir evidência sistematizada sobre o desempenho organizacional, com base numa pluralidade metodológica que integra inquéritos por questionário, entrevistas, análise documental, observação estruturada e análise de procedimentos. Este processo culmina na elaboração do Relatório Anual de Autoavaliação, sustentado numa reflexão crítica e orientado para a formulação de um Plano Anual de Melhorias, alinhado com os princípios da melhoria contínua e da gestão por resultados.
- Já o processo de monitorização reveste-se de um carácter contínuo, dinâmico e responsivo, funcionando como um mecanismo de acompanhamento sistemático do progresso das atividades e ações planeadas. A sua função principal é assegurar a conformidade entre o planeado e o executado, permitindo ajustamentos atempados sempre que sejam identificados desvios, constrangimentos ou oportunidades de melhoria. A monitorização pode decorrer em tempo real ou em ciclos periódicos, e assume-se como um instrumento operacional de regulação, apoio à decisão e melhoria tática da ação educativa e organizacional.



Ambos os processos – autoavaliação e monitorização – são complementares e mutuamente potenciadores: enquanto a autoavaliação fornece um quadro de análise estratégico, sustentado em evidência longitudinal, a monitorização garante a efetividade da implementação e a capacidade de resposta operacional ao longo do ciclo de execução. A articulação entre estes dois níveis de regulação permite reforçar a coerência interna, a *accountability* e a capacidade adaptativa do AEAH, potenciando a excelência educativa e organizacional.

5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E AVALIAÇÃO

Para a recolha e sistematização das evidências, foram mobilizados instrumentos metodológicos diversificados, selecionados de acordo com os princípios da triangulação de dados, da adequação ao contexto escolar e da fiabilidade das fontes. Estes instrumentos visam assegurar uma caracterização rigorosa, representativa e contextualizada do desempenho organizacional do AEAH. Concretamente, recorreu-se aos seguintes meios de recolha de informação:

- Análise documental, centrada na interpretação crítica de documentos estruturantes e operacionais da organização (projetos, relatórios, planos, regulamentos, entre outros);
- Observação direta, de natureza participante e não participante, realizada em contextos pedagógicos e organizacionais, com registo sistemático de comportamentos, interações e práticas institucionais;
- Reuniões e entrevistas semiestruturadas, realizadas com atores-chave da comunidade educativa (diretores de turma, coordenadores, técnicos especializados, alunos, encarregados de educação, entre outros), permitindo uma abordagem compreensiva e em profundidade sobre os fenómenos em análise;
- Inquéritos por questionário, dirigidos aos diversos segmentos da comunidade educativa, com vista à recolha de perceções, representações e níveis de satisfação sobre dimensões específicas da organização e do serviço educativo prestado.

No processo de avaliação propriamente dito, foi utilizada uma grelha de análise adaptada ao contexto escolar, inspirada no modelo proposto no Manual de Apoio à Aplicação da CAF,



publicado pela Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP). Esta grelha incorpora os indicadores estruturantes selecionados pelo *European Institute of Public Administration* (EIPA), sendo concebida para identificar, reconhecer e avaliar as práticas e os resultados organizacionais em consonância com os critérios e subcritérios do modelo CAF-EDU.

A grelha baseia-se na identificação e descrição de evidências concretas associadas a cada critério e standard, permitindo a atribuição de pontuações fundamentadas e sustentadas em evidência empírica. Cada item é analisado em termos do grau de implementação, impacto, coerência e relevância, assegurando uma avaliação objetiva, criteriosa e comparável ao longo do tempo. Esta metodologia reforça a transparência do processo avaliativo, promove a credibilidade das conclusões e sustenta a definição de prioridades estratégicas de melhoria para o ciclo subsequente.

5.6. PONTUAÇÃO

O sistema de pontuação utilizado é o sistema de pontuação clássico do modelo CAF, com as devidas alterações adaptadas ao Agrupamento. A escala utilizada para o preenchimento da grelha de avaliação é de pendur qualitativo, codificada de 0 a 5 (por conveniência de triangulação de dados sobre o mesmo tópico) (Tab. 2) e convertida posteriormente para uma escala de avaliação de 0 a 100 segundo os critérios da CAF Educação (Tab. 3). Tal procedimento permite avaliar criteriosamente, com base nas evidências recolhidas, o nível de concretização para cada indicador/descritor, auxiliado pelas respostas a questões-chave.

A atribuição de uma pontuação a cada critério e subcritério do modelo CAF tem 4 objetivos principais:

- Fornecer indicações sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria;
- Medir o progresso da instituição educativa;
- Mapear e classificar práticas de acordo com a pontuação dada nos critérios de meios e resultados;
- Encontrar pontos fortes (a manter) e áreas a melhorar, cumprindo o ciclo PDCA.

Um aspeto importantíssimo a salientar é que os resultados obtidos não indicam um nível de desempenho específico, mas sim o desenvolvimento de determinados processos e/ou procedimentos tendo em consideração o ciclo PDCA. Isso significa que os resultados da avaliação não classificam as ações, escolas ou Agrupamento no geral como "boas" ou "más".



Em vez disso, refletem diferentes estágios de progresso dentro de um ciclo contínuo de melhoria. Assim, a autoavaliação não deve ser vista como uma medida final de desempenho, mas como uma ferramenta para identificar onde o AEAH está no caminho da melhoria e o que pode ser feito para melhorar.

	Painel de Pontuação (MEIOS)	Pontuação	Classificação
	Não temos ações nesta área. Não temos informação ou esta não tem expressão.	0	0 a 10
Planear	Existem ações planeadas nesta área.	1	11 a 30
Executar	Existem ações em curso ou estão a ser implementadas.	2	31 a 50
Rever	Revimos /avaliámos se fizemos as coisas certas de forma correta.	3	51 a 70
Ajustar	Com base na revisão/avaliação fizemos os necessários ajustamentos.	4	71 a 90
PDCA	Tudo o que fizemos nesta área foi planeado, implementado, revisto e é ajustado regularmente e aprendemos com outras organizações. Estamos num ciclo de melhoria contínua nesta matéria.	5	91 a 100

Tab.2. Painel de pontuação para meios

	Painel de Pontuação (RESULTADOS)	Pontuação	Classificação
	Não há resultados medidos e/ou não há informação disponível.	0	0 a 10
	Os resultados são medidos e demonstram uma tendência negativa e/ou não foram alcançadas metas relevantes.	1	11 a 30
	Os resultados demonstram uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram alcançadas.	2	31 a 50
	Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e/ou a maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	3	51 a 70
	Os resultados demonstram um progresso considerável e/ou todas as metas relevantes foram alcançadas.	4	71 a 90
	Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis. Todas as metas relevantes foram alcançadas. Foram feitas comparações positivas sobre os resultados-chave com outras organizações relevantes.	5	91 a 100

Tab.3. Painel de pontuação para resultados



6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os inquéritos por questionário foram aplicados de forma sistemática ao universo dos principais grupos da comunidade educativa, nomeadamente: pessoal docente, alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais e assistentes técnicos. A recolha de dados foi conduzida com base em princípios de representatividade, inclusão e anonimato, assegurando que as perceções e opiniões recolhidas refletem a diversidade de experiências e de posições existentes no seio da organização. Todo o processo de inquirição, tratamento e interpretação dos dados decorreu em conformidade com os princípios de confidencialidade e proteção da identidade dos respondentes, sendo assegurado que nenhum dado recolhido permite a identificação direta ou indireta de qualquer participante.

Neste relatório são apresentados apenas os resultados considerados mais significativos e impactantes, tendo em conta os critérios de relevância estatística, coerência com os padrões de qualidade definidos e potencial para informar decisões estratégicas. Estes resultados representam os indicadores mais robustos e reveladores das dinâmicas organizacionais e pedagógicas em análise.

6.1. TAXA DE ADESÃO E REPRESENTATIVIDADE AMOSTRAL

	Alunos	Encarregados de Educação	Pessoal docente	Pessoal não docente
Taxa de adesão (Ri %)	15,79	20,06	52,05	26,64
Inq. Realizados (n)	117	321	76	17
Inq. Previstos (N)	741*	1600**	146	69
Nível de confiança (%)	90	90	90	90
Erro (%)	7,00	4,00	7,00	17,00

Tab.4. Taxa de adesão e representatividade amostral

*O universo considerado exclui alunos do pré-escolar e do 1º ciclo

**Cálculo aproximado

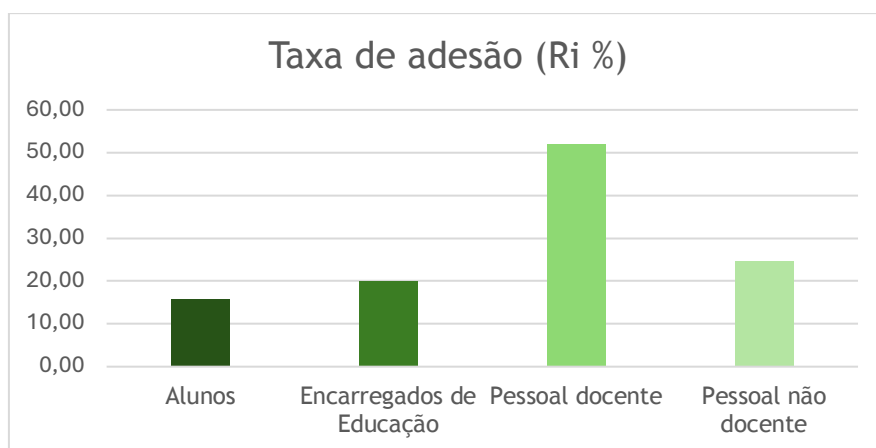
Análise da taxa de adesão e representatividade da amostra:

A recolha de dados por inquérito abrangeu os quatro principais grupos da comunidade educativa: alunos, encarregados de educação, pessoal docente e pessoal não docente.



Verifica-se, de forma global, uma melhoria na taxa de adesão em quase todas as categorias, ainda que sem variações expressivas, com exceção do pessoal docente, que apresentou uma ligeira descida face ao ano anterior. Ou seja, embora o corpo docente continue a apresentar a maior taxa de adesão entre todos os grupos, observa-se uma ligeira descida em comparação com o ano transato. Esta tendência deve ser objeto de atenção por parte da EMAIP, uma vez que a participação dos docentes é fundamental para a leitura crítica das dimensões pedagógicas e organizacionais.

Em relação ao pessoal não docente, apesar de uma melhoria na taxa de resposta, o número de participantes continua a ser insuficiente para garantir níveis de precisão elevados, conforme atesta o erro amostral de 17%, que compromete a representatividade estatística das conclusões. Este grupo deverá ser alvo de estratégias específicas de mobilização, promovendo a valorização da sua voz no processo de autoavaliação institucional.



Gráf.1. Taxa de adesão (RI%)

Aspetos a melhorar e sugestões de melhoria²:

Apesar das estratégias previamente delineadas para promover o envolvimento da comunidade educativa na resposta aos inquéritos, os dados demonstram que as medidas aplicadas não produziram o impacto desejado em termos de adesão e representatividade, sendo necessário reformular, intensificar e diversificar as ações de mobilização no próximo ano letivo. Os seguintes aspetos são identificados como críticos, merecendo atenção estratégica e intervenção direcionada (Tab.5):

² Outras sugestões integram o Plano de Melhorias.



Problema Identificado	Causas Prováveis	Ações de Melhoria Propostas
Baixa perceção de relevância dos questionários	Falta de comunicação sobre a utilidade prática dos dados recolhidos; ausência de exemplos concretos que evidenciem o impacto das respostas	Divulgar casos concretos em que a opinião da comunidade conduziu a melhorias; incluir testemunhos de alunos, docentes e encarregados de educação; envolver os <i>stakeholders</i> na construção dos indicadores.
Inadequação do momento de aplicação (timing)	Coincidência com períodos de elevada carga letiva ou administrativa; sobreposição com épocas festivas ou eventos escolares	Realizar um estudo prospetivo dos períodos críticos a evitar; agendar a aplicação dos inquéritos em momentos de menor pressão institucional e pedagógica.
Falta de retorno percebido ou incentivos simbólicos	Perceção de que as respostas não têm consequências visíveis; divulgação pouco apelativa dos resultados	Criar infografias e boletins CAF com resultados e impacto; implementar mecanismos de "feedback visível": o que foi dito e o que foi feito; integrar os resultados em reuniões de grupo ou conselhos pedagógicos.
Receios relacionados com a confidencialidade e anonimato	Desconfiança sobre a utilização dos dados; falta de literacia digital em alguns grupos profissionais	Incluir aviso de confidencialidade com linguagem clara e exemplos práticos; realizar sessões informativas específicas para pessoal não docente.
Queda ligeira na participação dos docentes	Cansaço organizacional; perceção de pouca novidade ou impacto prático; fadiga avaliativa	Reforçar a articulação com os departamentos e conselhos de docentes; diversificar os formatos e reduzir a extensão dos questionários; realçar medidas tomadas com base em contributos docentes.
Representatividade insuficiente do pessoal não docente	Baixo nível de envolvimento institucional; dificuldades de acesso digital ou de compreensão do propósito dos inquéritos	Disponibilizar apoio no preenchimento; envolver os coordenadores técnicos na sensibilização; escrever o questionário numa linguagem mais acessível, se necessário.

Tab.5. Quadro-Resumo: Problemas, Causas Prováveis e Ações de Melhoria

Em suma: para que os inquéritos por questionário se consolidem como instrumentos válidos e eficazes de auscultação da comunidade educativa, é essencial reforçar a confiança, o valor percebido e o sentido de participação útil. Só assim se conseguirá aumentar a representatividade, melhorar a fiabilidade dos dados obtidos e garantir que as estratégias de melhoria contínua estão solidamente ancoradas na realidade experienciada por todos os atores da organização.

6.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DO PESSOAL DOCENTE

Análise da satisfação do corpo docente com os órgãos de gestão e administração:

A avaliação da perceção dos docentes relativamente ao desempenho dos órgãos de gestão e administração do AEAH revela um score médio de 3,92 numa escala de 1 a 5, o que corresponde a um grau de satisfação global de 78,2%. Este resultado traduz um nível maioritariamente positivo de reconhecimento das práticas de liderança e



administração desenvolvidas pelo Agrupamento, com três em cada quatro docentes a manifestarem-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu funcionamento.

Comparativamente ao ano letivo anterior, regista-se uma ligeira subida no nível médio de satisfação, o que poderá estar associado a melhorias percecionadas na comunicação institucional, na estabilidade da liderança e no reforço da coerência entre a visão estratégica e a ação pedagógica. No entanto, esta evolução positiva deve ser interpretada com alguma cautela, pois coincide com uma ligeira diminuição na dimensão da amostra, o que pode ter contribuído para uma suavização estatística dos resultados, reduzindo a representatividade global da perceção docente.

Apesar da avaliação global positiva, os 21,8% de respostas menos positivas sugerem a existência de áreas de vulnerabilidade organizacional, nomeadamente no que diz respeito à escuta ativa e capacidade de resposta às preocupações manifestadas pelos profissionais. Estes dados devem ser analisados de forma qualitativa e contextualizada, com o objetivo de identificar fatores estruturais ou comunicacionais que possam estar a limitar a construção de uma cultura de confiança, colaboração e corresponsabilização. De facto, a dimensão mais crítica evidenciada pelos resultados prende-se com o baixo grau de satisfação relativamente à influência dos docentes nos processos de tomada de decisão, cujo *score* médio se situa nos 3,15 pontos, ou seja, 62,8%. Este valor indica uma perceção significativa de distanciamento ou exclusão dos processos decisórios estratégicos, o que pode comprometer a motivação, o sentido de pertença e a eficácia da liderança distribuída.

Para dar resposta a este desafio, o Plano de Melhorias já contempla ações orientadas para o reforço da participação docente, como:

- o reconhecimento formal de contributos dos professores nos processos de planeamento pedagógico e organizacional;
- a promoção de espaços deliberativos regulares, como fóruns pedagógicos, reuniões por ciclos, grupos disciplinares ou departamentos curriculares;
- o acompanhamento sistemático da perceção de influência e escuta ativa, através de indicadores específicos de participação docente.

A melhoria desta dimensão implica, portanto, uma abordagem sistémica que valorize a cocriação de soluções, a descentralização de práticas de liderança e o desenvolvimento de competências comunicacionais nas estruturas de gestão.

Análise da perceção dos docentes sobre o ambiente de trabalho:



No domínio referente ao ambiente de trabalho, o inquérito revelou um *score* médio de 4,13 (em 5), o que corresponde a um grau de satisfação de 82,6%. Este resultado consolida a perceção amplamente positiva que o corpo docente tem vindo a manifestar relativamente às condições organizacionais e relacionais que enquadram a sua atividade profissional no AEAH.

A comparação com o ano letivo anterior indica uma manutenção da classificação, com um ligeiro aumento residual, que embora estatisticamente discreto, reforça a estabilidade da perceção positiva e confirma a consistência da valorização atribuída ao ambiente de trabalho no seio da organização. Tal evolução, ainda que subtil, deve ser interpretada como sinal de robustez institucional em termos de clima organizacional, especialmente num contexto nacional marcado por instabilidade na carreira docente e sobrecarga profissional. Este *score* traduz uma área de força institucional e aponta para a eficácia de medidas que promovem relações interpessoais saudáveis, condições laborais ajustadas, apoio da liderança pedagógica e administrativa, bem como uma cultura organizacional orientada para o acolhimento, a colaboração e o reconhecimento profissional.

Não obstante o carácter positivo do indicador, recomenda-se que esta dimensão continue a ser monitorizada de forma sistemática, uma vez que o ambiente de trabalho é altamente sensível a mudanças, reorganizações internas ou sobrecargas administrativas. A sustentação deste nível de satisfação requer uma atenção contínua às dinâmicas relacionais, à equidade na distribuição de tarefas, à comunicação organizacional e à gestão preventiva de conflitos.

Análise da perceção dos docentes sobre o ambiente de trabalho

No domínio relativo ao ambiente de trabalho, o inquérito aplicado ao corpo docente registou um *score* médio de 4,13 (em 5), equivalente a um grau de satisfação de 82,6%. Este resultado confirma a existência de uma perceção amplamente positiva por parte dos docentes relativamente às condições organizacionais, relacionais e institucionais que enquadram o exercício da sua atividade profissional no AEAH.

Em comparação com o ano letivo anterior, observa-se a manutenção da classificação com um ligeiro aumento residual, o que, apesar de estatisticamente pouco expressivo, reforça a estabilidade da apreciação positiva e consolida a ideia de que os docentes reconhecem um clima profissional saudável, estável e favorável ao desempenho das suas funções. Tal como nos aspetos anteriores relacionados com a satisfação com o ambiente de trabalho, esta evolução sustentada deve ser igualmente interpretada como sinal de maturidade e robustez organizacional.



Este domínio destaca-se, também, como outra área de força institucional, evidenciando a eficácia de medidas que favorecem:

- relações interpessoais baseadas no respeito, na cooperação e na confiança mútua;
- condições laborais organizadas e ajustadas à prática docente;
- presença visível e apoio efetivo da liderança pedagógica e administrativa;
- e uma cultura organizacional orientada para o acolhimento, a valorização profissional e o bem-estar laboral.

Importa sublinhar que o *score* obtido reflete não apenas a existência de condições logísticas e operacionais adequadas, mas, sobretudo, a qualidade das relações humanas que estruturam o quotidiano escolar. A sustentabilidade deste nível de satisfação exige uma atenção contínua e intencional às dinâmicas relacionais, à equidade na distribuição de responsabilidades, à clareza dos processos comunicacionais e à capacidade de prevenir e gerir tensões ou conflitos emergentes de forma construtiva e transparente.

Análise da perceção docente sobre o trabalho em grupo:

No domínio referente ao trabalho em grupo, os resultados do inquérito revelam um *score* médio de 4,16 em 5, correspondendo a um grau de satisfação de 83,2%. Este indicador reflete uma predisposição institucional muito positiva para a colaboração profissional, sugerindo que os docentes reconhecem o valor das práticas colaborativas e percebem um contexto organizacional propício ao trabalho em equipa, à partilha de saberes e à construção coletiva de soluções pedagógicas.

Comparativamente ao ano letivo anterior, a classificação mantém-se elevada, com um ligeiro aumento residual, o que consolida a tendência de valorização do trabalho colaborativo e confirma a estabilidade da perceção positiva associada a este domínio. Esta continuidade, constitui um sinal de robustez institucional, demonstrando que o AEAH tem conseguido preservar e reforçar condições estruturais e culturais favoráveis ao trabalho em grupo, mesmo perante contextos desafiantes como a gestão do tempo, o aumento das exigências burocráticas ou a diversidade de perfis profissionais.

Este resultado revela a valorização de um modelo de trabalho assente na corresponsabilização, no diálogo profissional e na co-construção de estratégias educativas, contribuindo para a qualidade da ação educativa. Contudo, apesar da avaliação global positiva, é essencial não assumir este domínio como estabilizado ou concluído. O trabalho em grupo requer condições estruturais, liderança facilitadora e intencionalidade pedagógica, sendo altamente sensível a fatores como:



- a distribuição desigual de carga de trabalho entre membros das equipas;
- a falta de reconhecimento formal das contribuições individuais;
- ou a ausência de tempos operacionais adequados para a colaboração significativa.

Assim, o trabalho colaborativo docente deve continuar a ser encarado como um eixo estratégico da qualidade educativa, assumindo-se como condição estruturante para a inovação pedagógica, a coerência curricular e a construção de uma cultura organizacional baseada na confiança e na interdependência profissional.

Análise da perceção sobre o trabalho e a relação pedagógica:

A secção “Trabalho e Relação Pedagógica”, que avalia a qualidade da interação entre docentes e alunos, registou um *score* médio de 3,99 (em 5), correspondente a um nível de satisfação de 79,8%. Este resultado traduz uma perceção globalmente positiva, refletindo boas relações pedagógicas no quotidiano escolar, com níveis bons de empatia, respeito e cooperação entre professores e alunos.

Ainda assim, tal como no ano transato, a análise detalhada dos dados permite identificar dois pontos críticos com impacto na qualidade da relação pedagógica:

1. A baixa participação dos alunos na definição dos objetivos de aprendizagem;
2. A fragilidade na comunicação sistemática com os pais e encarregados de educação.

Ambos os aspetos sinalizam oportunidades de melhoria relevantes, nomeadamente no que respeita à dimensão participativa da aprendizagem e à parceria escola-família como eixo estruturante do sucesso educativo.

Apesar de a escola dispor de orientações estratégicas que promovem práticas de feedback e feedforward pedagógico, os resultados sugerem que tais mecanismos, embora formalmente instituídos, carecem de maior intencionalidade, consistência e eficácia na sua aplicação concreta. A perceção de insuficiência no retorno formativo aos encarregados de educação e no envolvimento ativo dos alunos nos processos de definição de metas de aprendizagem pode limitar o alinhamento entre ensino, avaliação e autorregulação das aprendizagens.

A melhoria da relação pedagógica, entendida como um espaço dinâmico de interação, reconhecimento mútuo e corresponsabilidade, constitui uma condição essencial para a motivação, o sucesso e a inclusão dos alunos, devendo, por isso, ocupar um lugar prioritário no plano estratégico de desenvolvimento do Agrupamento.



Análise da perceção sobre a Inclusão Escolar:

A secção “Inclusão Escolar”, introduzida no questionário apenas desde o ano letivo transato, obteve uma pontuação média de 4,13 (em 5), correspondente a um grau de satisfação de 82,6%. Este resultado, claramente positivo, permite inferir que o AEAH está a consolidar uma cultura institucional comprometida com a promoção da equidade, da valorização da diversidade e da justiça educativa.

Apesar da avaliação global encorajadora, a análise desagregada dos dados evidencia duas áreas críticas que requerem intervenção específica, sendo ambas consistentes com fragilidades já sinalizadas em ciclos avaliativos anteriores:

1. Fraca perceção, por parte dos alunos, relativamente ao feedback recebido sobre os apoios e ajustes implementados, o que sugere uma participação ainda insuficiente dos próprios destinatários das medidas na sua planificação e monitorização;
2. Baixo reconhecimento, pelas famílias, da sua influência nos processos de inclusão, apontando para défices de comunicação, envolvimento e valorização da perspetiva parental no desenho e acompanhamento das respostas educativas diferenciadas.

Estas lacunas revelam a necessidade de reforçar os dispositivos de escuta ativa, partilha de informação e participação dos principais intervenientes – alunos e encarregados de educação – no processo inclusivo.

6.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Análise da participação discente e dos dados contextuais da amostra:

Apesar da taxa de participação dos alunos no inquérito continuar aquém do desejável em termos de representatividade estatística, importa sublinhar que se verificou um aumento do número absoluto de respostas, passando de 91 no ano letivo transato para 117 no presente ano, o que representa uma evolução positiva e encorajadora no envolvimento discente nos processos de autoavaliação institucional.

Mesmo sem atingir níveis de saturação amostral, as respostas recolhidas constituem uma fonte valiosa de informação, uma vez que refletem as perceções, experiências e necessidades dos próprios alunos, que são, em última instância, os sujeitos centrais da ação educativa. A valorização da voz dos alunos no diagnóstico organizacional contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ajustadas, responsivas e participadas, estando alinhada com os princípios de escuta ativa, cidadania escolar e educação inclusiva.



No que respeita aos dados sociodemográficos, destaca-se novamente uma assimetria significativa entre os sexos dos respondentes, com 67% do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Esta disparidade, consistente com anos anteriores, levanta questões relevantes ao nível da equidade da participação, podendo indiciar diferentes níveis de envolvimento, perceção de relevância ou acesso à informação entre rapazes e raparigas. Este fator deverá ser tido em conta na definição de estratégias de mobilização e sensibilização, com vista a garantir maior equilíbrio e representatividade interseccional nas respostas futuras.

É também de salientar a melhor distribuição das respostas pelos diferentes anos de escolaridade, demonstrando maior capilaridade da aplicação do questionário e uma participação mais transversal entre ciclos. Ainda assim, o 9.º ano destacou-se como o mais ativo, com 31 respostas das 117 recolhidas, o que pode estar relacionado com níveis de maturidade, proximidade a exames e maior envolvimento em atividades estruturadas de cidadania ou avaliação institucional.

No plano das condições de acesso à escola, os dados recolhidos voltam a evidenciar um indicador social relevante: 82% dos alunos afirmam que frequentam uma escola localizada no seu concelho de residência e 65% demoram menos de 15 minutos a chegar ao estabelecimento de ensino. Importa ainda referir que nenhum aluno reportou tempos de deslocação superiores a 45 minutos.

Este conjunto de dados aponta para uma localização escolar favorável, aumentando a probabilidade de assiduidade regular, minimizando o cansaço associado a deslocações prolongadas e potenciando o bem-estar e o equilíbrio entre a vida escolar, familiar e pessoal dos alunos. Para além disso, a proximidade entre a escola e os contextos de vida dos alunos pode reforçar os laços de pertença, facilitar o envolvimento das famílias e favorecer a construção de uma comunidade educativa mais coesa e participativa.

Neste sentido, a equidade geográfica no acesso educativo, evidenciada pela ausência de tempos de deslocação excessivos, constitui um fator facilitador da igualdade de oportunidades e do pleno usufruto dos direitos educativos, reforçando a ideia de que a inclusão também se concretiza através da acessibilidade física e da proximidade territorial.

Análise da secção: Hábitos de Trabalho e Estudo:

A secção relativa aos hábitos de trabalho e estudo autónomo apresenta um score médio de 3,32, correspondente a um grau de satisfação de 66,4%. Este valor, já identificado como crítico no ano letivo anterior, mantém-se como uma das áreas de maior fragilidade na autoavaliação discente, exigindo uma análise aprofundada e uma resposta pedagógica estruturada por parte da escola.



A leitura deste domínio torna-se ainda mais relevante à luz de dois dados particularmente significativos:

1. O item “Estudas com afeição e entusiasmo” obteve uma pontuação média de apenas 3,01, um valor inferior ao do ano transato, revelando níveis baixos de envolvimento afetivo e motivacional com o estudo;
2. Em termos quantitativos, 81,7% dos alunos afirmam estudar menos de 3 horas por semana, sendo que 42,6% estudam entre 1 e 3 horas e 39,1% referem estudar menos de 1 hora semanal.

Esta realidade evidencia a prevalência de um perfil de estudo episódico, assistido e reativo, onde os alunos tendem a limitar-se à realização dos trabalhos de casa, muitas vezes em contexto de explicações particulares, revelando uma fraca consolidação de hábitos de estudo autónomo, continuado e reflexivo. Esta dependência de apoios externos pode comprometer o desenvolvimento da autorregulação, da autonomia e da responsabilidade individual na aprendizagem, competências centrais para o sucesso ao longo da escolaridade obrigatória e além dela.

Ainda em articulação com este quadro, é relevante analisar a perceção dos alunos relativamente aos trabalhos de casa (TPC). Embora 67% dos respondentes manifestem insatisfação com a quantidade de TPC, 57,9% reconhecem que estes contribuem positivamente para a sua aprendizagem e não defendem a sua abolição. Esta ambivalência revela que a questão não reside apenas na quantidade, mas sobretudo na relevância pedagógica, na adequação à carga horária global dos alunos e na forma como os TPC se integram nos processos de ensino-aprendizagem.

A análise da EMAIP, pelo segundo ano consecutivo, converge para o diagnóstico de que a baixa intensidade e qualidade do estudo autónomo tem efeitos negativos na consolidação das aprendizagens e nos resultados obtidos nas diferentes áreas curriculares, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior, como a análise, a síntese, a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Análise da Secção “Relação e Trabalho Pedagógico” - Perceções dos Alunos:

A secção relativa à Relação e Trabalho Pedagógico apresenta um *score* médio de 4,49 em 5, correspondente a um grau de satisfação global de 89,8%. Este resultado representa um desempenho altamente positivo, posicionando-se como uma área de força consolidada no panorama organizacional e didático do AEAH. Em comparação com o ano letivo anterior, verifica-se uma evolução favorável da perceção dos alunos, sinalizando uma



melhoria contínua nas interações pedagógicas, na qualidade da mediação didática e no ambiente relacional promovido pelos docentes.

Este indicador traduz o reconhecimento, por parte dos alunos, de um clima pedagógico marcado pela proximidade, respeito, disponibilidade e compromisso educativo, o que contribui para a criação de contextos de aprendizagem mais seguros, acolhedores e estimulantes. Contudo, e em linha com o que já havia sido sinalizado no ciclo avaliativo anterior, persistem evidências da perceção de que as aulas poderiam ser mais envolventes, interativas ou intelectualmente desafiantes. Esta observação, partilhada por uma proporção relevante de alunos, revela um espaço importante de aprimoramento na dimensão da motivação intrínseca e do desenvolvimento cognitivo.

Ainda que os dados recolhidos apontem para um reconhecimento generalizado da qualidade relacional entre docentes e discentes, importa considerar que a qualidade da relação pedagógica não se esgota na dimensão afetiva ou comunicacional, sendo também fundamentalmente influenciada pela natureza das estratégias de ensino adotadas, pela diversidade metodológica, pelo uso pedagógico do erro, pela autenticidade das tarefas propostas e pelo grau de participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A convergência entre uma relação pedagógica de qualidade e um ensino mais mobilizador, diferenciador e centrado no aluno, é crítica para sustentar níveis elevados de envolvimento, fomentar a autonomia cognitiva e garantir aprendizagens significativas e duradouras.

Análise da Satisfação com a Direção do Agrupamento:

A análise referente à satisfação com a Direção do Agrupamento revela um *score* médio de 3,9 em 5, correspondente a 78% de satisfação global. Este resultado, ligeiramente superior ao registado no ciclo avaliativo anterior, confirma uma tendência de consolidação positiva da perceção da comunidade educativa, com particular destaque para o reconhecimento do papel da Direção na liderança e coordenação das políticas educativas locais. A estabilidade do *score* – e o ligeiro acréscimo – reforça a ideia de confiabilidade organizacional, ainda que sem atingir patamares de excelência avaliativa.

Contudo, importa reconhecer que uma pontuação de 3,9 continua a posicionar-se abaixo da fasquia de 80%, que frequentemente serve como indicador de maturidade plena em termos de perceção organizacional positiva. Tal valor sugere que, apesar da imagem globalmente favorável, persistem zonas de latência na relação entre os órgãos de direção e os diversos segmentos da comunidade educativa, nomeadamente no que se refere à comunicação bidirecional, à capacidade de escuta ativa, à disponibilidade percebida e à clareza estratégica das decisões tomadas.



A convergência entre os resultados dos docentes e dos encarregados de educação nesta dimensão é um dado analiticamente relevante, podendo indicar uma influência recíproca entre perceções internas e externas, ou mesmo uma leitura partilhada sobre a liderança e orientação estratégica da escola. Esta convergência deve ser interpretada como uma oportunidade para aprofundar práticas de transparência comunicacional, reforçar o envolvimento das partes interessadas e promover mecanismos de *accountability* acessível e compreensível para todos os públicos da organização.

Análise dos Serviços de Apoio Escolar - Perceção dos Alunos:

No domínio da avaliação dos serviços de apoio escolar, os dados recolhidos junto dos alunos revelam, de forma consistente com o ano letivo anterior, uma apreciação amplamente positiva quanto à generalidade dos serviços prestados pela escola. Com um score médio global de 4,17 (correspondente a um grau de satisfação de 83,4%), os alunos demonstram reconhecimento da qualidade e eficácia de estruturas como a secretaria, portaria, reprografia, papelaria, refeitório e bar – estas últimas de particular relevância para o bem-estar diário e a experiência escolar dos estudantes.

Este resultado sugere que o Agrupamento tem conseguido manter níveis elevados de funcionamento logístico e organizacional, garantindo condições operacionais adequadas e coerentes com os padrões esperados para uma escola pública de referência. A solidez desta perceção reforça a confiança dos alunos na capacidade da escola em assegurar infraestruturas de apoio compatíveis com as suas necessidades quotidianas e contribui para a promoção de um ambiente educativo globalmente favorável.

Contudo, importa destacar dois aspetos críticos que se repetem face ao ciclo avaliativo anterior:

1. Qualidade da rede Wi-Fi escolar: a pontuação mais baixa entre todos os itens avaliados pelos alunos refere-se novamente à qualidade da rede Wi-Fi, com 69,3% dos respondentes a manifestar insatisfação. Este resultado traduz um problema persistente de acessibilidade digital, que interfere diretamente com a realização de tarefas escolares online, o acesso a plataformas pedagógicas e o envolvimento em práticas de aprendizagem digital.
2. Gestão do serviço de bar: embora o bar tenha sido globalmente bem avaliado, as críticas dos alunos incidem sobre a morosidade do atendimento e a desorganização na formação e cumprimento das filas, o que gera perceções de injustiça e



frustração durante os intervalos. Esta questão, já sinalizada anteriormente, impacta diretamente a experiência relacional dos alunos e o seu bem-estar nos momentos de pausa, podendo também contribuir para a diminuição do tempo útil de descanso e de alimentação. A reavaliação do modelo de funcionamento e a introdução de medidas simples de regulação comportamental e organizacional podem produzir melhorias rápidas e significativas neste serviço.

De forma geral, a análise revela que os serviços de apoio escolar são vistos como um ponto forte da instituição, contribuindo para a qualidade da vida escolar e para a satisfação global dos alunos com a sua experiência educativa. Todavia, a presença de problemas recorrentes e claramente identificados exige ações corretivas específicas, com especial enfoque na melhoria da infraestrutura digital e na gestão eficaz de serviços que implicam logística e interação direta com os alunos.

6.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ENC. DE EDUCAÇÃO

Análise Técnica-Pedagógica – Participação e Satisfação dos Encarregados de Educação:

A edição do inquérito de autoavaliação deste ano letivo evidencia um avanço significativo na participação dos pais e encarregados de educação (EE), com mais de 100 respostas adicionais em comparação com o ano transato. Esta melhoria quantitativa, embora ainda não consolidada, constitui um sinal promissor de maior mobilização parental em torno dos processos avaliativos da escola. Contudo, permanece a sub-representação dos EE do 1.º ciclo e da educação pré-escolar, aspeto que compromete a representatividade da amostra e que deve ser alvo de estratégias específicas de captação e envolvimento.

1. Organização e Gestão Escolar

Score médio: 4,27 (subida face a 3,78 face a ano transato)

Grau de satisfação: 85,4%

Este aumento assinalável reflete um reforço positivo na perceção dos EE relativamente à liderança e à capacidade organizacional do AEAH. A evolução sugere maior reconhecimento do esforço da Direção na comunicação institucional, clareza dos procedimentos e articulação entre ciclos de ensino. A consolidação deste indicador deve ser acompanhada por práticas sistemáticas de escuta ativa e prestação de contas, garantindo que as decisões estratégicas continuam alinhadas com as expectativas da comunidade educativa.



2. Qualidade da Docência

Score médio: 4,51

Grau de satisfação: 90,2%

A valorização da prática docente pelos EE mantém-se elevada, destacando o profissionalismo e empenho dos professores. No entanto, a análise de itens específicos revela um défice na comunicação regular entre docentes e EE sobre o progresso dos alunos, com queda da satisfação abaixo do limiar de 90% neste item. Tal lacuna sugere a necessidade de reforçar dispositivos formais e informais de feedback educativo, tais como momentos de encontro pedagógico, agendas digitais colaborativas ou plataformas de comunicação interativa.

3. Diretores de Turma

Score médio: 4,64

Grau de satisfação: 92,8%

O papel dos Diretores de Turma é claramente reconhecido como central e positivo na mediação entre escola e família. Esta avaliação robusta aponta para a eficácia das funções de acompanhamento, orientação e comunicação pedagógica por parte dos DT. A manutenção destes níveis de excelência exige a institucionalização de boas práticas e a monitorização regular da sua efetividade.

4. Assistentes Técnicos e Operacionais

Score médio: 4,17

Grau de satisfação: 83,4%

Estes dados revelam uma perceção bastante positiva da atuação do pessoal não docente. A valorização da proximidade, disponibilidade e empatia destes profissionais contribui para um ambiente educativo coeso e seguro. Importa, no entanto, assegurar formação contínua nestes setores, reforçando competências relacionais e organizacionais.

5. Condições Gerais do Agrupamento

Score médio: 4,76

Grau de satisfação: 95,2%



Este indicador constitui um ponto forte evidente do agrupamento, refletindo uma elevada satisfação global com o contexto físico, ambiental e funcional das escolas. A infraestrutura, os espaços de aprendizagem e os serviços parecem responder, com qualidade, às necessidades dos alunos e das famílias. O desafio consiste agora em sustentar estes níveis de qualidade e em evitar ruturas devido a possíveis constrangimentos orçamentais ou logísticos.

6.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DO PESSOAL NÃO DOCENTE

A análise relativa às percepções e representações do pessoal não docente (assistentes técnicos e assistentes operacionais) no processo de autoavaliação do AEAH volta a revelar uma fragilidade estrutural na participação deste grupo profissional. Embora se verifique um ligeiro aumento no número de respostas face ao ano letivo anterior, a taxa de adesão continua significativamente baixa, comprometendo a representatividade e fiabilidade estatística dos dados recolhidos.

A escassa participação impede que se retirem conclusões válidas do ponto de vista quantitativo sobre a perceção global destes profissionais em relação ao funcionamento do Agrupamento. Assim, a EAMIP optou, mais uma vez, por não considerar uma análise agregada, restringindo-se à observação de indicadores específicos e qualitativos, a fim de alimentar reflexões pontuais e fundamentar decisões em sede de melhoria contínua.

Este cenário evidencia dois desafios centrais:

1. A ausência de cultura participativa institucionalizada neste segmento profissional;
2. A possível perceção de desvalorização do papel do pessoal não docente nos processos de escuta ativa e avaliação institucional.

A persistência deste padrão indica a necessidade de ações intencionais, estruturadas e consistentes para integrar plenamente estes profissionais na dinâmica avaliativa e participativa da escola.

A inclusão efetiva do pessoal não docente nos processos de autoavaliação institucional constitui uma condição essencial para uma cultura escolar verdadeiramente participativa e coesa. A invisibilidade ou desmobilização deste



grupo representa não apenas um risco de desequilíbrio organizacional, como um desperdício de conhecimento prático e relacional acumulado pelos assistentes.

6.6. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

A análise global dos questionários representa uma etapa intermédia no processo de avaliação interna do Agrupamento, centrada na auscultação dos diferentes grupos da comunidade educativa e orientada para os critérios da dimensão "Meios" do modelo CAF-Edu. Esta etapa incide, especificamente, na perceção subjetiva das pessoas sobre fatores organizacionais, pedagógicos e relacionais, permitindo identificar tendências, áreas de força e domínios de melhoria.

A ponderação atribuída aos resultados (Fig.5) obtidos por via dos questionários considera o grau de representatividade de cada grupo respondente (docentes, alunos, encarregados de educação), garantindo, assim, um tratamento proporcional e equilibrado dos dados. Contudo, importa sublinhar que estes resultados não são, por si só, determinantes para a avaliação final de cada standard, uma vez que não substituem o juízo fundamentado e holístico exigido pelo modelo CAF-Edu.

Deste modo, os dados obtidos através dos questionários devem ser entendidos como elementos contributivos do ciclo de autoavaliação, articulando-se com a lógica do Ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act). A sua função é sobretudo diagnóstica e retroalimentadora, permitindo ajustar práticas, reorientar estratégias e consolidar decisões em prol da melhoria contínua. Embora fundamentais para sustentar uma cultura de escuta ativa e participação informada, os dados de perceção não esgotam a complexidade da avaliação organizacional, sendo integrados com prudência crítica e articulados com as demais dimensões de análise requeridas pela CAF-Edu.

	Alunos	Encarregados de Educação	Pessoal docente	Total (%)
Liderança	77,2%	95,75%	79,36%	80,57%
Planeamento e estratégia	80,34%	81,02%	75,24%	76,84%
Pessoas (RH)	92,13%	97,71%	89,05%	90,53%
Parcerias e recursos	83,45%	90,48%	80,36%	81,99%
Processos	84,92%	80,41%	80,76%	81,56%

Tab.6. Classificação "MEIOS" resultante das respostas dos questionários



A análise global dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos diversos intervenientes da comunidade educativa do AEAH revela uma consolidação generalizada dos indicadores associados aos critérios da dimensão “Meios” da CAF-Edu, com valores globalmente superiores aos do ano letivo anterior. Este progresso sustentado sugere um caminho institucional consistente na valorização da qualidade organizacional, da liderança educativa e da cultura de participação.

A leitura dos resultados obtidos deve, contudo, ser situada no quadro mais alargado do ciclo de melhoria contínua (PDCA), em que esta auscultação representa uma fase intermédia de avaliação quantitativa, complementada posteriormente com outros indicadores qualitativos, metas internas e evidências documentais.

No domínio da Liderança, a média global de 80,57% traduz uma valorização transversal, com destaque para os encarregados de educação (95,75%), sinalizando um elevado grau de confiança na direção estratégica do agrupamento. Embora os alunos atribuam uma classificação mais baixa (77,2%), os dados reforçam uma perceção de liderança comprometida, participativa e comunicacionalmente eficaz, contribuindo para a mobilização da missão e visão institucional.

Relativamente ao critério Planeamento e Estratégia (76,84%), observa-se uma evolução positiva, mas ainda com margem de progressão, particularmente na perceção do pessoal docente (75,24%). Este indicador sugere que o planeamento estratégico está a ganhar visibilidade e coerência, mas carece de maior apropriação e envolvimento dos profissionais na definição das prioridades organizacionais, bem como de uma comunicação mais sistemática dos objetivos de médio e longo prazo.

O critério Pessoas (RH) emerge como o mais valorizado (90,53%), com níveis excecionalmente elevados entre alunos (92,13%) e encarregados de educação (97,71%), denotando uma forte valorização dos recursos humanos da escola, em termos de competência profissional, disponibilidade, ética relacional e capacidade de resposta.

A dimensão Parcerias e Recursos (81,99%) revela igualmente um desempenho muito positivo, com especial destaque para os encarregados de educação (90,48%), o que reflete uma perceção alargada de abertura à comunidade, de gestão eficiente dos meios e de mobilização de recursos estratégicos em prol do sucesso educativo.

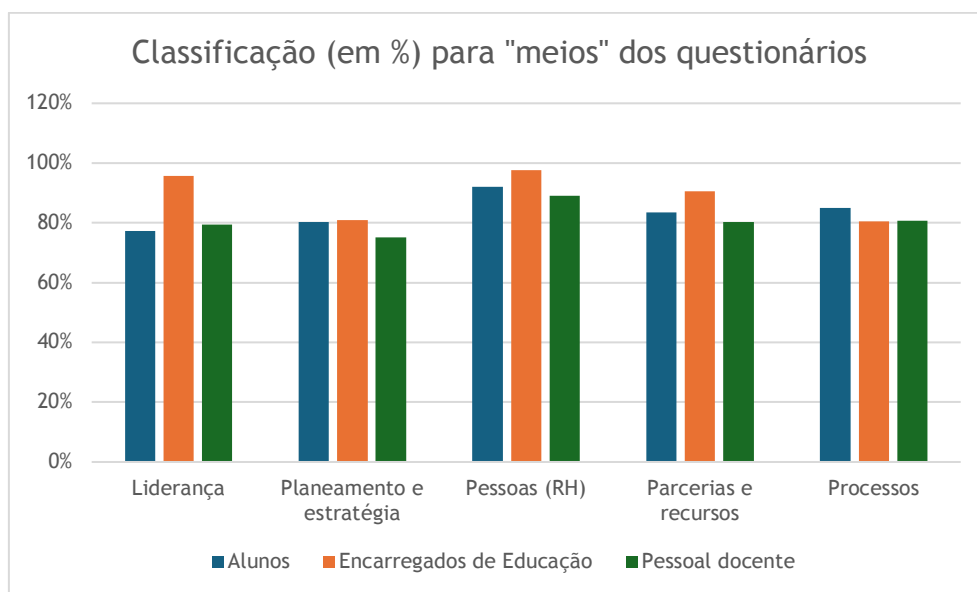
O critério Processos (81,56%) reflete a consolidação de práticas organizacionais e pedagógicas eficazes, incluindo a gestão curricular, administrativa e dos serviços de apoio escolar, bem como a monitorização e revisão das práticas em vigor. A estabilidade dos resultados obtidos neste domínio sugere que os processos internos são reconhecidos como eficazes, coerentes e em permanente ajustamento às necessidades dos alunos e da comunidade.



Apesar do desempenho globalmente muito positivo, há pontos críticos que exigem reforço estratégico. A fraca participação do pessoal não docente nos questionários constitui uma limitação representativa importante, o que compromete a abrangência da análise neste grupo.

Adicionalmente, persistem desafios na relação pedagógica e na promoção de maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, como evidenciado pela persistência de níveis médios nos domínios do feedback, da definição partilhada de metas de aprendizagem e da participação dos encarregados de educação nas dinâmicas de acompanhamento pedagógico. Os dados revelam que, embora o reconhecimento da qualidade docente seja elevado, há desejo de aprofundar canais de comunicação pedagógica mais consistentes e participativos.

Em síntese, os resultados da presente auscultação revelam níveis robustos de satisfação (Graf.2), alinhamento estratégico e reconhecimento institucional, em linha com os princípios orientadores da CAF-Edu. Ao mesmo tempo, evidenciam áreas de desenvolvimento com potencial de transformação pedagógica e organizacional, cuja abordagem estruturada deve integrar o próximo ciclo do Plano de Melhorias, contribuindo para a consolidação de uma escola reflexiva, inclusiva e orientada para a excelência educativa.



Graf.2. Pontuação “MEIOS” resultante das respostas dos questionários



7. ANÁLISE DE MEIOS E RESULTADOS (CRITÉRIOS CAF-EDU)

No presente diagnóstico institucional, estruturado em conformidade com os critérios da CAF-EDU, procede-se a uma distinção metodológica entre Pontos Fortes e Aspetos a Melhorar, com base na evidência recolhida ao longo do processo de autoavaliação.

Os Pontos Fortes dizem respeito às áreas em que o AEAH já revela um grau de maturidade organizacional elevado, sustentado por indicadores quantitativos e qualitativos consistentes, como a elevada satisfação expressa pela comunidade educativa. Estas dimensões evidenciam práticas consolidadas e alinhadas com os princípios da melhoria contínua, refletindo um desempenho institucional eficaz e coerente com a missão educativa do Agrupamento.

Por outro lado, os Aspetos a Melhorar correspondem a domínios onde se verificam lacunas ou oportunidades de desenvolvimento, seja ao nível da eficácia, eficiência, participação, comunicação ou impacto das práticas em vigor. Estes aspetos não constituem fragilidades em sentido absoluto, mas sim potenciais de evolução, cuja abordagem estratégica pode contribuir significativamente para o reforço da qualidade organizacional e pedagógica.

As ações de melhoria propostas pela EAMIP são direcionadas prioritariamente para estes aspetos identificados como prioritários, tendo em vista a sua resolução progressiva, a consolidação de práticas eficazes e o reforço da capacidade interna de inovação e adaptação. Importa, no entanto, sublinhar que o presente relatório constitui uma síntese analítica dos principais resultados, não se tratando de um inventário exaustivo de todas as dimensões avaliadas. Trata-se de um documento dinâmico e evolutivo, passível de ser aprofundado ou complementado mediante a identificação de outros aspetos considerados relevantes para a qualidade e equidade do serviço educativo prestado.

7.1. MEIOS

Os critérios MEIOS da CAF educacional correspondem a um conjunto de fatores importantes que ajudam a avaliar e melhorar a gestão e a qualidade das escolas do Agrupamento, especificamente:

- Métodos: processos e métodos utilizados para alcançar os objetivos e garantir a qualidade da educação. Inclui a forma como as práticas pedagógicas, administrativas e de gestão são implementadas.
- Equipamentos: recursos e ferramentas disponíveis para apoiar o processo educativo, como tecnologia, materiais didáticos e infraestruturas. A adequação e a qualidade



destes recursos são avaliadas para garantir que suportem efetivamente o processo ensino/aprendizagem.

- Instalações: diz respeito ao ambiente físico, incluindo salas de aula, bibliotecas, laboratórios e outras áreas de suporte. A adequação e manutenção das instalações são importantes para proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz.
- Organização: A estrutura organizacional e a gestão da instituição, incluindo a forma como as funções e responsabilidades são distribuídas e a eficiência dos processos administrativos.
- Sistemas e processos: a forma como os sistemas de gestão e os processos operacionais são estabelecidos e geridos para garantir a qualidade e a melhoria contínua. Inclui a avaliação de desempenho, gestão da qualidade e outras práticas de controle.

Estes critérios são usados para analisar como o AEAH utiliza os recursos e métodos disponíveis para alcançar os seus objetivos e melhorar continuamente a qualidade da educação. A avaliação destes critérios ajuda a identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.

7.1.1. LIDERANÇA

Os órgãos de gestão do AEAH desempenham um papel estratégico na mobilização e concretização da missão, visão e valores institucionais, assegurando a sua operacionalização de forma articulada e sistemática. Estes princípios orientadores são assumidos como referências estruturantes do planeamento estratégico e da ação educativa, sustentando, a médio e longo prazo, o compromisso com a qualidade, a equidade e o sucesso escolar dos alunos.

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• Evidencia-se a coerência interna entre os documentos estruturantes do Agrupamento, refletindo alinhamento estratégico e consistência organizacional.• Observa-se uma gestão eficiente e otimizada dos recursos materiais e humanos, demonstrando racionalidade	<ul style="list-style-type: none">• Impõe-se o reforço do alinhamento entre os planos operacionais (ex.: planos de turma, planos de departamento e projetos pedagógicos) e os eixos estratégicos definidos no Projeto Educativo, garantindo maior coerência entre a planificação e a ação.• Justifica-se a dinamização sistemática de práticas de observação interpares e



- | | |
|---|--|
| <p>e eficácia na sua mobilização pela Direção.</p> <ul style="list-style-type: none">• Verifica-se o compromisso da Direção em promover uma cultura institucional de inovação, orientada para a melhoria contínua da qualidade do serviço educativo.• Regista-se o reconhecimento, por parte dos colaboradores, da liderança como promotora de motivação, proximidade e apoio pedagógico-institucional.• Evidencia-se a proatividade da Direção na formalização de protocolos e parcerias estratégicas que visam beneficiar alunos, docentes e restante comunidade educativa.• Constata-se que os Departamentos Curriculares planificam a ação educativa em coerência com as orientações estratégicas definidas nos documentos de referência do Agrupamento.• Assinala-se uma participação ativa do Agrupamento em redes de cooperação externa, com um elevado grau de satisfação das partes interessadas envolvidas. | <p>a valorização da partilha de estratégias pedagógicas inovadoras, promovendo a aprendizagem colaborativa entre docentes e o desenvolvimento profissional contínuo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Evidencia-se a necessidade de melhorar a perceção da comunidade educativa quanto à eficácia dos processos de gestão e à capacidade de resposta da liderança, reforçando a confiança institucional.• Assinala-se a importância de ampliar a composição da EAMIP, assegurando maior representatividade dos diversos segmentos da comunidade escolar, incluindo docentes, assistentes operacionais e técnicos, alunos e encarregados de educação. |
|---|--|

Tab.7. Classificação “MEIOS” para “liderança”

7.1.2. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA

O AEAH implementa a sua missão e visão através de uma estratégia clara, orientada para todas as partes interessadas, e suportada por políticas, projetos, metas, objetivos e processos adequados.



PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• Evidencia-se uma oferta diversificada de respostas educativas promotoras da inclusão e integração escolar, estruturada em contextos de aprendizagem formal e não formal.• Consolida-se a disponibilização de soluções educativas orientadas para o sucesso escolar, nomeadamente através de medidas de apoio educativo, intervenção precoce e ensino artístico especializado.• Assegura-se o acompanhamento próximo por parte da Direção, articulado com estruturas pedagógicas, reforçando a equidade e a qualidade das respostas educativas.• Verifica-se uma participação ativa da comunidade escolar em projetos e clubes extracurriculares, potenciando a formação integral dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver uma framework interna de Inovação Pedagógica que promova a reflexão sistemática sobre as práticas de ensino-aprendizagem e a sua permanente atualização (objetivo não concretizado do ano transato).• Aprimorar a articulação entre estabelecimentos, departamentos e ciclos de ensino, garantindo maior coerência na implementação das estratégias educativas.• Reforçar os mecanismos de feedback e feedforward no âmbito da autoavaliação institucional, promovendo uma cultura de melhoria contínua.• Promover ações de capacitação e sensibilização dirigidas a pais e encarregados de educação, com vista ao reforço do seu envolvimento nas dinâmicas educativas e na promoção do bem-estar dos alunos.

Tab.8. Classificação “MEIOS” para “Planeamento e Estratégia”

7.1.3. PESSOAS (RH)

O AEAH gere, desenvolve e promove de maneira eficiente o conhecimento e o potencial dos seus membros, tanto individualmente quanto em equipa. Além disso, planeia ações alinhadas com a política e a estratégia definidas, visando garantir a eficácia operacional do seu pessoal.



PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• O clima escolar revela-se positivo, promovendo um ambiente colaborativo entre os diferentes agentes educativos.• A Equipa de Autoavaliação ausculta sistematicamente alunos e encarregados de educação, valorizando as suas perspetivas.• Estruturas de apoio ao aluno, como Educação Especial, Psicologia Educacional e Educação Social, reforçam a intervenção multidisciplinar.• Elabora-se um plano de formação contínua, coerente com o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, alinhado com as prioridades estratégicas.• Os Departamentos Curriculares planificam a ação educativa em articulação com os documentos estruturantes do Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none">• Estimula-se o corpo docente a adotar práticas pedagógicas inovadoras orientadas para a qualidade educativa (ex.: metodologias STEAM - objetivo não concretizado no ano transato).• Aprimorar o processo de feedback, feedforward e reflexão conjunta, com base na observação entre pares e no trabalho colaborativo em contexto de sala de aula.• Realizam-se ações de formação internas, de curta ou curtíssima duração (1 a 6 horas), dirigidas ao pessoal docente.• Investir na capacitação das estruturas intermédias, visando a consolidação da inovação e da mudança organizacional.• Definir tempos comuns para o trabalho colaborativo.• Estabelecer tempos comuns para o trabalho colaborativo entre docentes e equipas multidisciplinares.• Reforçar a valorização das competências profissionais, aumentando o reconhecimento dos seus contributos e especializações.

Tab.9. Classificação “MEIOS” para “Pessoas (RH)”

7.1.4. PARCERIAS E RECURSOS

O AEAH planeia e gere as parcerias e os recursos internos eficazmente garantindo a prossecução da política e da estratégia definidas e a eficácia operacional do seu pessoal.



PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• O AEAH promove a utilização e manutenção dos recursos materiais de forma eficiente, eficaz e racional.• A Direção pauta-se pelo rigor da gestão financeira e orçamental.• Existem evidências de práticas sustentáveis nos vários espaços escolares (ex.: instalação de painéis solares, Projeto Eco-Escolas).• Levantamento, no final de cada ano letivo, das necessidades de melhoria nos domínios organizacionais.	<ul style="list-style-type: none">• Garantir uma maior intervenção dos alunos na vida do Agrupamento, nomeadamente através da apresentação de propostas de atividades para o PAA, da participação na equipa de autoavaliação, da divulgação de atividades do agrupamento e da colaboração na implementação de inquéritos.• Atualizar o manual de boas práticas para a poupança de recursos energéticos.• Melhorar os espaços e equipamentos escolares, adequando-os às necessidades dos alunos e promovendo ambientes educativos eficazes e inovadores.• Melhorar a limpeza e arrumação das salas de aula e dos espaços comuns, interiores e exteriores.• Requalificar as áreas de mata do recinto escolar, assegurando a sua limpeza, segurança e acessibilidade, de modo a potenciá-las como espaços educativos ao ar livre, passíveis de serem integrados em dinâmicas pedagógicas, projetos curriculares ou atividades de carácter didático.

Tab.10. Classificação “MEIOS” para “Parcerias e Recursos”



7.1.5. PROCESSOS

O AEAH concebe, gere e aprimora os seus processos para apoiar e inovar a política e a estratégia definidas, garantindo a satisfação dos alunos e de outras partes interessadas, além de gerar mais-valias para todos.

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• Diversifica a oferta formativa, assegurando uma formação global, articulada com os valores definidos no PEA.• Estabelece procedimentos e metas orientadoras para a gestão do processo ensino-aprendizagem.• Promove a modernização dos processos através da disponibilização de suportes de comunicação diferenciados.• Implementa iniciativas eficazes de resolução de problemas identificados ou comunicados.• Gere o funcionamento da escola de forma eficiente, ajustada às necessidades e potencialidades do agrupamento.• Garante uma oferta educativa e formativa diversificada, respondendo às necessidades dos alunos.• Obtém níveis elevados de concretização das atividades previstas nos planos anuais e complementares.• Mantém articulação coerente entre processos e documentos estruturantes (PEA, PAA, Perfil dos Alunos, etc.).	<ul style="list-style-type: none">• Implementar estratégias de articulação pedagógica e autoformação, promovendo o trabalho colaborativo e o compartilhamento de práticas.• Envolver mais ativamente a comunidade educativa na identificação e implementação de mudanças pedagógicas.• Proceder à avaliação sistemática das aulas de substituição, com foco na sua eficácia pedagógica.• Reforçar a regularidade na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas em contexto de sala de aula.• Rever os processos de ensino e avaliação com base nos resultados da autoavaliação e nas metas de inclusão e STEAM (aquando aplicação).• Estimular a apropriação e integração dos objetivos estratégicos nos diferentes ciclos de ensino e departamentos curriculares.• Aumentar a escuta ativa junto dos diferentes atores escolares (alunos, pais, docentes, técnicos), em ciclos de melhoria contínua.• Sistematizar o acompanhamento das ações de enriquecimento e apoio



educativo de forma mais participada e monitorizada.

Tab.11. Classificação “MEIOS” para “Processos”

7.2. RESULTADOS

No âmbito da estrutura de avaliação da CAF-Edu, os critérios designados como “RESULTADOS” referem-se ao desempenho mensurável do Agrupamento, evidenciado através de indicadores qualitativos e quantitativos que traduzem a eficácia, a eficiência e a relevância das ações desenvolvidas em múltiplas dimensões da organização escolar. Estes resultados contemplam tanto a perceção dos diferentes atores educativos (alunos, docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, parceiros e comunidade envolvente), como outros indicadores objetivos e verificáveis, permitindo assim uma leitura cruzada, articulada e coerente entre o impacto subjetivo e os dados factuais.

A análise dos critérios de resultados permite aferir, de forma sistemática, em que medida os processos implementados produzem efeitos desejáveis e sustentáveis, alinhados com a missão, a visão e os objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo do AEAH. Os resultados distribuem-se por quatro categorias fundamentais:

- Resultados relativos aos Alunos

Avalia-se o grau de satisfação dos alunos com os serviços e experiências educativas proporcionados pelo AEAH, com especial enfoque na qualidade percebida, acessibilidade, relevância e eficácia dos apoios prestados e das práticas pedagógicas vivenciadas.

- Resultados relativos às Pessoas (Recursos Humanos)

Mede-se o nível de satisfação, motivação e envolvimento dos profissionais docentes e não docentes, avaliando dimensões como o clima organizacional, a comunicação interna, as oportunidades de formação contínua, o reconhecimento profissional e a predisposição para o trabalho colaborativo e inovador. Estes resultados são decisivos para aferir a saúde organizacional do Agrupamento e a coerência entre a liderança e a cultura profissional.

- Resultados relativos à Responsabilidade Social

Avalia-se o impacto do AEAH enquanto organização educativa socialmente comprometida, considerando-se dimensões como a sustentabilidade ambiental, a participação cívica, o voluntariado, a equidade e a relação com o território. Estes resultados evidenciam o



contributo do Agrupamento para a coesão social, o desenvolvimento local e o bem comum, valorizando a sua inserção crítica e solidária na comunidade.

• Resultados-Chave de Desempenho

Mede-se o desempenho global do Agrupamento, com base em indicadores de eficiência, eficácia e cumprimento das metas definidas nos documentos estratégicos (Projeto Educativo, Plano de Ação de Melhoria, Plano Anual de Atividades, entre outros). Esta categoria traduz o grau de concretização dos objetivos operacionais, sendo crucial para o processo de monitorização, prestação de contas e regulação estratégica.

Em conjunto, os resultados assumem um papel estruturante na autoavaliação e melhoria contínua, permitindo ao Agrupamento refletir criticamente sobre o impacto das suas práticas, identificar evidências sustentadas de qualidade e delinear caminhos de inovação e desenvolvimento, em consonância com os princípios orientadores da CAF-Edu.

7.2.1. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS ALUNOS

7.2.1.1 INDICADORES DE PERCEÇÃO E DESEMPENHO

INDICADORES DE PERCEÇÃO	INDICADORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none">• Percentagem de alunos satisfeitos com o clima escolar, a relação com professores e colegas, os espaços físicos e a segurança;• Percentagem de alunos que se sentem motivados e estão satisfeitos com o seu desempenho escolar;• Percentagem de alunos satisfeitos com metodologias de aprendizagem ativa;• Percentagem de alunos satisfeitos com a metodologia de ensino;• Perceção de inclusão.	<ul style="list-style-type: none">• Taxa de sucesso escolar pleno (TSEP);• Qualidade de sucesso (1) - Taxa de excelência (média ≥ 4) - 2º e 3º ciclo;• Qualidade de sucesso (2) - Taxa Global de Qualidade de Sucesso (TQS);• Taxa de absentismo escolar (TAbS);• Taxa de retenção (TR);• Número de alunos envolvidos em clubes, assembleias, projetos de voluntariado ou órgãos representativos;• Assiduidade às atividades extracurriculares;• Sucesso entre alunos com medidas de apoio específicas;• Número de ocorrências disciplinares;• Assiduidade por perfis de alunos.

Tab.12. Indicadores de percepção e desempenho para “alunos”



7.2.1.2 PONTOS FORTES E ÁREAS A MELHORAR

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• O agrupamento define metas exigentes e alinhadas com as políticas públicas de sucesso e equidade, como uma taxa de sucesso escolar pleno de 95% no 1.º ciclo, 90% no 2.º ciclo e 85% no 3.º ciclo, o que demonstra um compromisso com trajetórias escolares positivas e bem-sucedidas.• O Agrupamento de Escolas evidencia um clima escolar globalmente positivo, refletido na elevada taxa de satisfação dos alunos, que atinge 100% de concretização da meta definida para o inquérito de satisfação sobre bem-estar e ambiente escolar. Este indicador sugere a existência de relações interpessoais saudáveis entre alunos, professores e assistentes operacionais, bem como a garantia de condições de segurança e conforto nos espaços escolares.• A adoção de metodologias de aprendizagem ativa é percecionada de forma amplamente positiva pelos alunos, com índices de satisfação superiores a 80%, o que demonstra o investimento do Agrupamento na inovação pedagógica, na promoção da autonomia dos alunos e na construção de experiências educativas mais significativas e motivadoras.	<ul style="list-style-type: none">• A taxa de sucesso escolar pleno (TSEP) regista apenas 60% de concretização face à meta, o que indica que, embora muitos alunos obtenham sucesso parcial, persistem dificuldades em assegurar um percurso escolar integralmente positivo para uma parte significativa dos alunos.• Os níveis de absentismo ainda elevados poderão comprometer não só os resultados escolares como também o envolvimento dos alunos com a vida escolar.• A taxa de conclusão do ensino básico sem retenções (68,4%) recebe um peso inferior (2,50 e 50 pontos), que reflete uma valorização mais baixa face aos restantes indicadores.• A taxa de retenção, que se encontra acima da meta, aponta para a necessidade de reforçar os mecanismos preventivos de abandono e reprovação, nomeadamente através do reforço do apoio pedagógico, da monitorização contínua das aprendizagens e da promoção do bem-estar escolar.• O desempenho escolar dos alunos, atendo especialmente aos que se inserem em diferentes contextos de vulnerabilidade: socioeconómico, familiar, educacional, psicológico,



- A elevada satisfação com a aprendizagem cooperativa e autónoma traduz-se igualmente em níveis consolidados de concretização das metas (84,8% e 81,2%, respetivamente), indiciando um ecossistema de ensino-aprendizagem promotor de competências do século XXI, nomeadamente a colaboração, o pensamento crítico e a responsabilidade individual.
 - O Agrupamento demonstra investimento na valorização das atividades extracurriculares, com níveis elevados de assiduidade por parte dos alunos (75,8%), o que evidencia a existência de projetos atrativos, diversificados e com potencial de mobilização estudantil.
 - O Agrupamento evidencia uma aposta consistente na efetivação de medidas de apoio específicas, com uma taxa de sucesso escolar entre os alunos abrangidos por estas medidas a atingir 86%, o que revela uma sólida capacidade de resposta pedagógica ajustada às necessidades diferenciadas dos alunos em maior vulnerabilidade.
 - A perceção de inclusão escolar obtém uma taxa de concretização positiva de 68,2%, o que revela que, embora haja margem para reforço, já existe um reconhecimento significativo da escola como um espaço acolhedor, plural e sensível às diferenças.
 - emocional, cultural e/ou linguístico, entre outros.
 - O envolvimento cognitivo e emocional dos alunos com o seu próprio percurso escolar, uma vez que o indicador referente à motivação e à perceção positiva do desempenho escolar apresenta valores abaixo dos restantes.
 - O trabalho com os alunos ao nível da autoeficácia, da tutoria personalizada e da definição de metas individuais de aprendizagem, criando condições para o desenvolvimento de um maior sentido de pertença e envolvimento com os processos educativos.
 - O desempenho escolar dos alunos de alto rendimento, através de desafios escolares avançados, plano de estudos individualizado, ambientes de aprendizagem estimulantes, exploração de interesses pessoais, etc.
 - A taxa de envolvimento dos alunos em práticas de cidadania ativa – tais como clubes, assembleias, voluntariado e órgãos representativos – encontra-se abaixo da meta estabelecida, com um valor de concretização de apenas 60%. Este dado sugere que ainda há espaço para consolidar uma cultura de participação democrática, voz estudantil e responsabilização cívica, nomeadamente através da promoção de estruturas que incentivem a tomada de decisão partilhada e o exercício da cidadania.
-



- A redução do número de ocorrências disciplinares permanece aquém da meta estabelecida, com um nível de concretização de 60%, o que sugere a necessidade de investir em políticas de convivência escolar mais estruturadas, reforçando a mediação de conflitos, o acompanhamento psicopedagógico e as práticas restaurativas.
- A assiduidade escolar por perfis de alunos com maior fragilidade constitui outro ponto crítico, igualmente com um valor de 60%. Este dado evidencia a importância de reforçar as estratégias de prevenção do abandono e absentismo injustificado.
- A perceção de inclusão, ainda que relativamente positiva, requer consolidação através do envolvimento ativo dos alunos, da adaptação contínua de estratégias pedagógicas inclusivas e da valorização da diversidade como riqueza educativa.

Tab.13. Classificação “RESULTADOS” para “Alunos”

7.2.2. RESULTADOS ORIENTADOS PARA AS PESSOAS (RH)

7.2.2.1 INDICADORES DE PERCEÇÃO E DESEMPENHO

INDICADORES DE PERCEÇÃO	INDICADORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none">• Nível de satisfação global dos professores;• Nível de satisfação global dos assistentes operacionais e administrativos;	<ul style="list-style-type: none">• Número de ausências justificadas por razões médicas ou <i>burnout</i>;• Número de reclamações internas relativas ao ambiente de trabalho;



-
- Nível de satisfação com o reconhecimento profissional;
 - Nível de satisfação e impacto no desenvolvimento profissional;
 - Nível de satisfação com os canais de comunicação interna;
 - Nível de confiança nos órgãos de direção e gestão;
 - Nível de colaboração entre equipas;
 - Nível de satisfação com as oportunidades de participação;
 - Taxa de adesão a programas de *mentoring* ou supervisão pedagógica (por concretizar);
 - % de colaboradores que participa nas atividades de responsabilidade social da escola/agrupamento;
 - Taxa de participação em ações de formação;
 - Nº de processos disciplinares instaurados a colaboradores;
 - % de colaboradores sem dificuldade na utilização das TIC;
 - Taxa de resposta aos inquéritos aplicados ao pessoal docente;
 - Taxa de resposta aos inquéritos aplicados ao pessoal não docente.
-

Tab.14. Indicadores de percepção e desempenho para “pessoas (RH)”

7.2.2.2 PONTOS FORTES E ÁREAS A MELHORAR

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• O Agrupamento demonstra um compromisso efetivo com o bem-estar e a valorização dos seus recursos humanos, evidenciado por níveis de satisfação global satisfatórios entre os professores (82,6%) e assistentes operacionais e administrativos (75,2%), aproximando-se ou atingindo as metas definidas.• O Agrupamento evidencia uma aposta progressiva no desenvolvimento profissional do seu corpo docente e não docente, expressa por uma satisfação relativamente elevada (78,6%) com as	<ul style="list-style-type: none">• A meta definida (promover um programa de supervisão pedagógica sistemático até 2026) revela que ainda se encontra numa fase de implementação ou estruturação. Isto aponta para uma área crítica a desenvolver, essencial para:<ul style="list-style-type: none">○ Apoiar o desempenho profissional individual e coletivo;○ Reforçar a cultura de acompanhamento, feedback construtivo e autoformação;○ Consolidar percursos de indução, orientação e partilha interpares, sobretudo no acolhimento de novos profissionais ou em contextos de maior complexidade.



-
- | | |
|---|---|
| <p>oportunidades de desenvolvimento profissional proporcionadas pela instituição.</p> <ul style="list-style-type: none">• Os níveis de satisfação com a valorização e reconhecimento profissional (71%) revelam uma perceção maioritária de que existe um esforço institucional no sentido de reconhecer o trabalho desenvolvido e de reforçar a identidade e pertença profissional.• O nível de satisfação com os canais de comunicação interna (80,8%) sugere que as estratégias adotadas para a circulação da informação são, de forma geral, eficazes, acessíveis e compreendidas pelos diferentes públicos da organização.• Os níveis de confiança nos órgãos de direção e gestão (78,4%) e de colaboração entre equipas (79%) revelam uma perceção organizacional positiva e um funcionamento que promove o diálogo, a corresponsabilização e o envolvimento coletivo nos processos de decisão e melhoria.• A ausência de processos disciplinares instaurados no ano letivo, refletindo um ambiente organizacional estável, regulado e saudável, traduzido numa pontuação máxima (100%) e nível de concretização de 5.• | <ul style="list-style-type: none">• Aprofundar os mecanismos de comunicação horizontal e vertical, através da diversificação dos suportes, da periodicidade das comunicações e da aposta numa linguagem clara, pedagógica e orientadora;• Reforçar a confiança institucional, promovendo práticas de escuta ativa, envolvimento dos profissionais nos processos de planeamento e tomada de decisão, e clarificação de critérios de gestão pedagógica e administrativa;• Consolidar o trabalho colaborativo entre equipas, fomentando dinâmicas interdepartamentais, projetos transversais e espaços de coformação que promovam a partilha de saberes e boas práticas.• As taxas de resposta aos inquéritos aplicados ao pessoal docente (40%) e não docente (20%) são manifestamente reduzidas, comprometendo a fiabilidade dos dados recolhidos e a representatividade das perceções organizacionais.• A capacitação digital e formação contínua, ainda que não quantificada, representa um desafio à modernização administrativa e pedagógica, com impactos na equidade, na inovação e na sustentabilidade dos processos. |
|---|---|
-

Tab.15. Classificação “RESULTADOS” para “Pessoas (RH)”



7.2.3. RESULTADOS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

7.2.3.1 INDICADORES DE PERCEÇÃO E DESEMPENHO

INDICADORES DE PERCEÇÃO	INDICADORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none">• Nível de satisfação das entidades parceiras sobre o impacto social das ações realizadas;• Nível de satisfação da comunidade com a imagem da escola/agrupamento;• Nível de envolvimento da comunidade educativa em práticas sustentáveis;• Nível de satisfação das famílias com o envolvimento/imagem da escola na comunidade;• Resultados de inquéritos aplicados a parceiros externos (ex.: autarquia, associações, IPSS);• Nível de satisfação da comunidade quanto à adaptação da instituição à mudança (capacidade da instituição de se adaptar às mudanças: ferramentas tecnológicas, populações migrantes, minorias, alunos portadores de deficiências e ou limitações, etc.)	<ul style="list-style-type: none">• Número de projetos/ações desenvolvidos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento;• Percentagem de alunos envolvidos em iniciativas como Parlamento dos Jovens, clubes de cidadania, campanhas solidárias;• Número de ações anuais no âmbito do Eco-Escolas, separação de resíduos, hortas pedagógicas, etc.• Redução da acumulação de resíduos nos pátios e zonas exteriores do recinto escolar;• Número de eventos culturais promovidos ou coorganizados com entidades externas• Participação de alunos e famílias em feiras, exposições, festivais, encontros culturais;• Nível de visibilidade do agrupamento em meios de comunicação locais e redes sociais;• Participação de representantes externos em eventos (congressos, encontros científicos, etc.) ou conselhos escolares.• Números de participações em projetos sociais inovadores (nacionais e internacionais).

Tab.16. Indicadores de percepção e desempenho para “responsabilidade social”



7.2.3.2 PONTOS FORTES E ÁREAS A MELHORAR

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• A maioria dos indicadores define metas quantificadas, objetivas e alinhadas com as prioridades estratégicas da escola e da sociedade – por exemplo: $\geq 75\%$ de envolvimento em ações de cidadania, $\geq 90\%$ de satisfação de parceiros ou ≥ 3 referências anuais nos media locais.• As subáreas da <i>Participação cívica e cidadania ativa</i> (8.1) e da <i>Sustentabilidade ambiental e responsabilidade ecológica</i> (8.2) evidenciam um grau de concretização global satisfatório, com classificações médias de 75,20% e 70,60%, respetivamente. Destacam-se os bons resultados no envolvimento da comunidade educativa em práticas sustentáveis (3,78/5) e na satisfação das entidades parceiras (4,28/5).• Os dados indicam uma preocupação consistente com o envolvimento da comunidade local, tanto em eventos culturais como em projetos de sustentabilidade e cidadania. A realização de eventos com entrada externa (3,00/5), a visibilidade nos media (4,00/5) e os projetos sociais inovadores (3,50/5) revelam uma escola aberta ao exterior e promotora de dinâmicas colaborativas.	<ul style="list-style-type: none">• Baixo grau de concretização na perceção externa sobre o impacto social do agrupamento (62,10%).• Aumentar a participação da comunidade na vida e na definição dos objetivos da escola, assim como nas iniciativas da escola, com o intuito de proporcionar partilha de experiências e conhecimentos.• A meta de reduzir 10% do consumo de papel e energia até 2027, apesar de ser pertinente, apresenta uma concretização baixa (1,50/5), o que poderá indicar ausência de plano de ação estruturado, de monitorização sistemática ou de envolvimento ativo dos alunos e funcionários.• O nível de satisfação da comunidade com a capacidade de adaptação da escola às mudanças (3,21/5; 64,20%) é modesto e indica potencial de melhoria, especialmente perante contextos de diversidade cultural, tecnológica e social.• A participação das famílias em feiras, exposições e eventos culturais ainda não atinge os objetivos propostos (3,00/5; 60%), o que sugere a necessidade de rever estratégias de envolvimento parental e de aproximação entre escola e família.



- A avaliação da satisfação das famílias e parceiros é incorporada como critério relevante nos subdescritores 8.1, 8.3 e 8.4, o que demonstra sensibilidade à escuta ativa e à construção de confiança institucional.
 - O Agrupamento participa em variadíssimas ações de solidariedade social.
 - Os Encarregados de Educação consideram que a escola se preocupa com a saúde e o bem-estar dos seus educandos e que desenvolve atividades nesse sentido.
 - O Agrupamento promove aos alunos o conhecimento da cultura local e regional.
-

Tab.17. Classificação “RESULTADOS” para “responsabilidade social”

7.2.4. RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE

7.2.4.1 INDICADORES INTERNOS E EXTERNOS DE DESEMPENHO

INDICADORES INTERNOS	INDICADORES EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none">• Taxa de sucesso escolar (TSE) por disciplina e ciclo – reflete o desempenho académico global e a eficiência pedagógica.• Taxa de insucesso global – traduz o grau de não concretização das metas educativas globais, com impacto nos resultados organizacionais.• Qualidade de sucesso (1) - Taxa de excelência (média ≥ 4) - 2º e 3º ciclo: este indicador não mede a satisfação ou perceção dos alunos, mas sim o	<ul style="list-style-type: none">• Média das classificações externas (Português e Matemática) – indicador objetivo do desempenho académico comparado a nível nacional, essencial na avaliação do impacto e eficácia do processo educativo.



desempenho académico objetivo, com foco na excelência.

- Qualidade de sucesso (2) - Taxa de Qualidade de Sucesso Global (B e MB - 1º ciclo; 4 e 5 - 2º e 3º ciclo).
- Taxa de conclusão do ensino básico no tempo regulamentar (sem retenções).
- Taxa de transição entre ciclos de ensino.
- Percentagem de alunos sem retenções ao longo do percurso.
- Comparativo do sucesso escolar por subgrupos (ex.: alunos com ASE, NEE, medidas adicionais, estrangeiros).
- Taxa de retenção dos alunos com medidas de apoio seletivas e adicionais.
- Percentagem de alunos com medidas adicionais que concluem o ciclo de ensino.
- Participação de alunos em programas de tutoria, mediação ou acompanhamento individualizado.
- Grau de execução das metas estratégicas anuais.
- Percentagem de ações do Plano de Melhoria concluídas com sucesso.
- N.º de indicadores internos monitorizados com variações positivas.
- Grau de coerência entre os diagnósticos e as ações propostas nos documentos estruturantes.

Tab.18. Indicadores internos e externos de desempenho



7.2.4.2 PONTOS FORTES E ÁREAS A MELHORAR

PONTOS FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none">• A taxa de sucesso escolar global no 3.º ciclo atingiu o nível máximo de concretização (5,00/5; 100%), e a taxa de excelência no 2.º e 3.º ciclos ultrapassou as metas (4,70/5; 94%), evidenciando um sólido desempenho pedagógico e um elevado nível de exigência.• A média de concretização no descritor 9.3 (3,93/5; 78,60%) é uma das mais elevadas do critério, com destaque para os bons resultados nos indicadores de conclusão dos ciclos por alunos com medidas adicionais (4,23/5; 84,60%) e na taxa de conclusão de ciclo para alunos com medidas seletivas (3,52/5; 70,40%).• A concretização de metas estratégicas (4,20/5; 84%) e a execução de ações do Plano de Melhoria (3,80/5; 76%) revelam um alinhamento eficaz entre planeamento, ação e avaliação institucional.• A existência de indicadores monitorizados com variações positivas (3,20/5) e a garantia de revisão anual participada dos documentos estratégicos (3,60/5) indicam um modelo de autoavaliação progressivo e sistematizado.	<ul style="list-style-type: none">• A percentagem de alunos sem retenções ao longo do percurso obteve um nível de concretização baixo (2,00/5; 40%), e a taxa de transição entre ciclos também revela desempenho modesto (2,50/5; 50%). Tal evidencia desafios persistentes na continuidade escolar e na eficácia das medidas de prevenção do insucesso.• Apesar do excelente desempenho em sucesso e excelência (9.1), o diferencial de sucesso entre alunos com e sem ASE permanece elevado (3,20/5; 64%). Isto revela uma necessidade de reforçar políticas de diferenciação pedagógica e de combate às desigualdades escolares.• O indicador relativo à participação em programas de tutoria e mediação individualizada apresenta uma concretização baixa (2,50/5; 50%), sugerindo que as respostas orientadas para alunos em risco podem ser ainda residuais ou pontuais.• Apesar de haver uma boa concretização geral no subcritério 9.4, a coerência entre diagnósticos e planos de ação (3,20/5; 64%) poderia ser reforçada com instrumentos de feedback mais precisos e ciclos de melhoria contínua mais claros.

Tab.19. Classificação “RESULTADOS” para “DESEMPENHO-CHAVE”



8. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO EM NÚMEROS³

8.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR

8.1.1. HISTÓRICO DE NÚMERO DE ALUNOS INSCRITO NO INÍCIO DE CADA ANO LETIVO

Ano letivo	Total Alunos	Total Alunos Pré	Total Alunos 1º Ciclo	Total Alunos 2º Ciclo	Total Alunos 3º Ciclo	Total Alunos CEF
2022/2023	1721	346	661	301	413	0
2023/2024	1672	293	639	296	430	19
2024/2025	1718	294	664	310	438	12

Tab.20. Histórico de número de alunos nos três últimos anos letivos

8.1.2. ALUNOS ESTRANGEIROS

Nacionalidade	Número de alunos	%	Nacionalidade	Nº de Alunos	% Relativa
Brasil	169	34,92	Brasil	169	34,92%
Angola	150	30,99	Angola	150	30,99%
Paquistão	52	10,74	Paquistão	52	10,74%
Índia	40	8,26	Índia	40	8,26%
São Tomé e Príncipe	12	2,48	Outras 19 nacionalidades	73	15,09%
China	11	2,27	O agrupamento conta com um total de 484 alunos estrangeiros, representando 29,89% da população escolar total. Esta percentagem revela um peso demográfico expressivo, superior à média nacional (em 2022/2023, a média de alunos estrangeiros nos estabelecimentos públicos situava-se abaixo dos 10%), configurando este agrupamento como um contexto marcadamente pluricultural e plurilinguístico.		
Ucrânia	10	2,07			
Roménia	7	1,45			
Moldávia	6	1,24			
Moçambique	5	1,03			
Venezuela	5	1,03			
Guiné-Bissau	4	0,83			
Geórgia	2	0,41			
Bélgica	2	0,41			
Argélia	1	0,21			
EUA	1	0,21			

³ Nos dados apresentados, foram incluídas várias taxas de desempenho do Agrupamento. Para compreender a metodologia de cálculo de cada taxa e o seu significado interpretativo, consulte o Apêndice A - Taxas.



Dinamarca	1	0,21
Argentina	1	0,21
Síria	1	0,21
Tunísia	1	0,21
Itália	1	0,21
Bielorrússia	1	0,21
Cabo verde	1	0,21
Total	484	100

Tab.21. Distribuição de alunos estrangeiros 24/25

A diversidade é reforçada pela presença de 23 nacionalidades distintas, concentradas em quatro principais comunidades de origem (Brasil, Angola, Paquistão e Índia), não elimina, contudo, a existência de uma cauda longa de microcomunidades (com 1 a 5 alunos), que colocam desafios particulares de representação, pertença e integração.

Implicações Pedagógicas e Organizacionais

A elevada presença de alunos estrangeiros, com origens geoculturais distintas, exige uma abordagem pedagógica sensível à diversidade:

a) Domínio linguístico

- Necessidade de reforçar estratégias de diferenciação pedagógica linguística, sobretudo para alunos cuja língua materna não é o português (ex. Paquistão, Índia, China, Ucrânia).
- Articulação com medidas de apoio ao português língua não materna (PLNM).

b) Cultura escolar e pertença

- Importância da criação de dispositivos de acolhimento intercultural e mediação sociocultural, com atenção à transição e adaptação escolar.
- Valorização da cultura de origem como forma de promover identidade e segurança afetiva.

c) Desigualdades invisíveis

- Necessidade de monitorizar trajetórias escolares, níveis de aproveitamento e absentismo entre os alunos estrangeiros, com especial atenção aos que pertencem a microcomunidades de menor visibilidade (ex. Síria, Geórgia, Bielorrússia).
- Atenção aos possíveis fatores de vulnerabilidade socioeconómica, legal ou emocional.



8.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM NEE

No ano letivo em análise, o número total de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é de 120:

- 61 com efeito redutor de turma;
- 59 sem efeito redutor.

Destes alunos, 12 beneficiam de Currículo Específico Individual (CEI), medida de natureza excecional, aplicada a alunos com dificuldades significativas e persistentes, não ultrapassadas com as medidas universais e seletivas. Esta medida exige a definição de um currículo próprio e adaptações significativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Aplicação das Medidas de Suporte (DL 54/2018)

No total, 608 alunos beneficiam de medidas educativas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, o que corresponde a uma taxa global de 37,53% da população escolar. A distribuição das medidas por níveis de intervenção é a seguinte:

- Medidas Universais: abrangem 494 alunos, representando 81,3% dos casos e uma taxa global de 30,49%. São medidas de carácter preventivo e aplicadas no contexto da diferenciação pedagógica, por todos os docentes, nas diversas disciplinas e áreas curriculares.
- Medidas Seletivas: correspondem a 88 alunos (14,5% dos casos), com uma taxa global de 5,43%. Estas medidas envolvem apoios mais diferenciados, como coadjuvações, tutorias ou percursos curriculares específicos, sendo articuladas entre docentes e técnicos especializados.
- Medidas Adicionais: abrangem 26 alunos (4,3%), com uma taxa global de 1,60%. São medidas aplicadas após a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que justifica, mediante avaliação multidisciplinar, a necessidade de um apoio intensivo e continuado. O número total de RTPs emitidos pela escola é de 112, sendo este um indicador da capacidade de resposta e de articulação da EMAEI.

Este conjunto de dados confirma uma ação sistemática de identificação, planeamento e implementação de medidas de suporte, numa lógica de resposta multinível e centrada nas necessidades efetivas dos alunos, sendo particularmente relevante a proporção de medidas universais – indicador da consolidação de uma pedagogia diferenciada e promotora de equidade no acesso ao currículo comum.



8.1.4. AÇÃO SOCIAL ESCOLAR (ASE) – PERFIL SOCIOECONÓMICO DA POPULAÇÃO ESCOLAR

A análise dos dados relativos à ASE permite caracterizar o contexto socioeconómico dos alunos do Agrupamento e identificar fatores de vulnerabilidade que podem influenciar o desempenho escolar, o bem-estar e o envolvimento educativo.

Distribuição Global da ASE

No presente ano letivo, 733 alunos beneficiam de ASE, o que representa uma taxa global de 45,25% da população escolar. Este indicador evidencia uma presença significativa de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconómica, exigindo da escola uma atenção redobrada às políticas de equidade, diferenciação pedagógica e apoio social.

Distribuição por Escalões de ASE

A análise por escalões evidencia o seguinte:

- Escalão A
 - 433 alunos beneficiários
 - Taxa: 26,73%
 - Corresponde à situação de maior fragilidade económica, sendo elegíveis para apoios máximos no âmbito da ASE (alimentação, manuais escolares, transportes, visitas de estudo, entre outros).
- Escalão B
 - 233 alunos
 - Taxa: 14,38%
 - Representa uma franja de alunos com carência moderada, beneficiando de apoios parciais.
- Escalão C
 - 60 alunos
 - Taxa: 3,70%
 - Grupo com menor participação social, mas ainda elegível para determinados apoios pontuais.
- <s/d>
 - 1 aluno sem dados disponíveis, sinalizando a necessidade de atualização ou verificação documental.
- CEF (Cursos de Educação e Formação)
 - 6 alunos beneficiários de ASE, inseridos em vias profissionalizantes. Este dado merece destaque pela sua ligação à promoção de percursos ajustados às



necessidades e interesses destes jovens, bem como à importância do apoio social no combate ao abandono escolar.

A presença de uma proporção elevada de alunos nos escalões A e B (mais de 40%) reforça a importância de medidas de compensação das desigualdades sociais e de uma cultura organizacional que valorize a justiça social educativa. Estes dados constituem, assim, não apenas um diagnóstico, mas também uma base de ação para políticas locais de inclusão, apoio à aprendizagem e envolvimento familiar.

8.2. NÚMEROS IMPORTANTES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO AEAH

Apesar de terem sido mobilizados diversos indicadores, tanto de natureza interna como externa, no processo de avaliação do desempenho global do Agrupamento, optou-se por integrar neste relatório apenas aqueles que se revelaram mais significativos em termos de relevância estratégica e capacidade explicativa. Esta opção visa assegurar a parcimónia na apresentação da informação, promovendo simultaneamente a clareza, a objetividade e a facilidade de leitura do documento. Caso o leitor pretenda aceder a dados complementares ou a outros indicadores não aqui contemplados, poderá solicitar essa informação ao coordenador da Equipa de Autoavaliação, através do endereço eletrónico institucional disponível.

8.2.1. (IN)SUCESSO

8.2.1.1. 1º CICLO

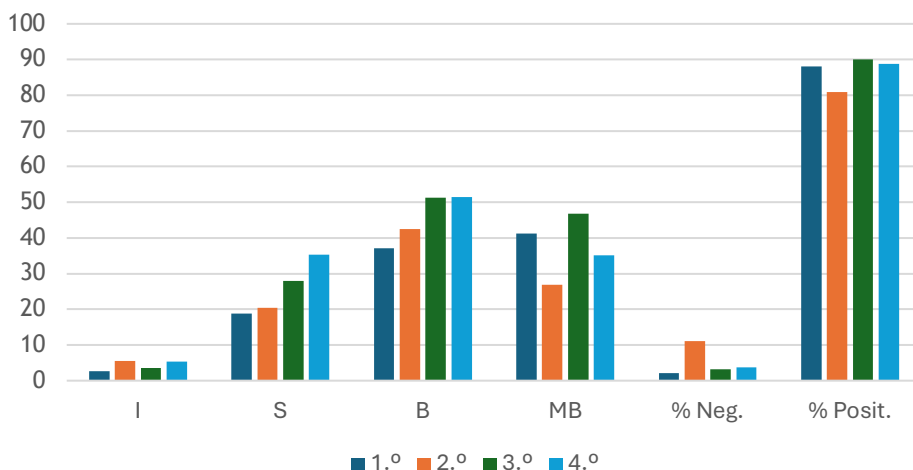
Resultados escolares

Ano	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	I	S	B	MB
1.º	893	97,28	25	2,72	25	173	341	379
2.º	826	94,29	50	5,71	50	188	390	247
3.º	1157	97,31	32	2,69	32	257	470	429
4.º	1120	95,81	49	4,19	49	324	473	323

Tab.22. Resultados escolares do 1º ciclo 24/25



Resultados escolares - 1º ciclo



Graf.3. Resultados escolares do 1º ciclo 24/25

Taxa de sucesso escolar (TSE):

Taxa de sucesso escolar (1º ciclo - 24/25) = 95,07%

Taxa de sucesso escolar (1º ciclo - 24/25) = 96,17%

Variação positiva = 1,1 p.p.

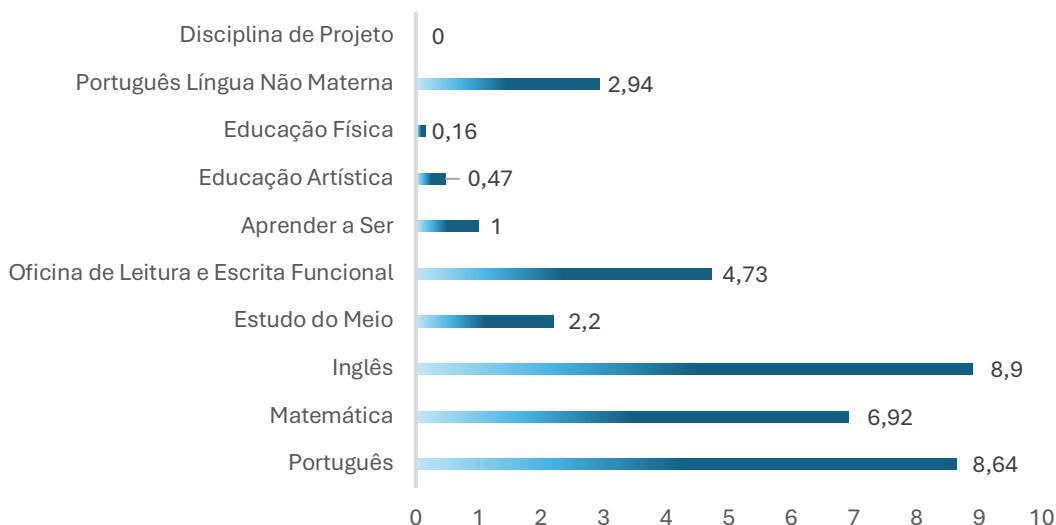
Pressão das disciplinas no (in)sucesso escolar:

Disciplina	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	I	S	B	MB	Total Alunos
Inglês	307	91,10	30	8,90	30	124	102	81	337
Português	550	91,36	52	8,64	52	174	239	137	602
Matemática	592	93,08	44	6,92	44	185	211	196	636
Estudo do Meio	622	97,08	14	2,20	14	114	248	260	636
Oficina de Leitura e Escrita Funcional	161	95,27	8	4,73	8	46	68	46	169
Aprender a Ser	296	99,00	3	1,00	3	48	124	123	299
Educação Artística	633	99,53	3	0,47	3	111	284	238	636
Educação Física	635	99,84	1	0,16	1	82	308	245	636
Português Língua Não Materna	33	97,06	1	2,94	1	20	7	6	34
Disciplina de Projeto	167	100,00	0	0,00	0	38	83	46	167

Tab.22. Pressão de disciplinas para o insucesso no 1º ciclo 24/25



% NEGATIVAS POR DISCIPLINA - 1º CICLO



Graf.4. Pressão das disciplinas para o (in)sucesso no 1º ciclo 24/25

Síntese interpretativa - desempenho escolar no 1.º ciclo:

Desempenho global por ano de escolaridade:

- O 3.º ano apresenta a melhor taxa de sucesso (89,96%) e uma distribuição equilibrada entre níveis de desempenho (Suficiente, Bom, Muito Bom).
- O 2.º ano revela maior fragilidade global, com 80,87% de positivas e 50 classificações "I", sugerindo dificuldades na consolidação de aprendizagens estruturantes.

Disciplinas com maior pressão para o insucesso:

- De acordo com os resultados apresentados na tabela, as disciplinas de Inglês, Português e Matemática são aquelas que exercem maior pressão sobre o insucesso escolar no 1.º ciclo. Apesar de apresentarem taxas de sucesso globalmente elevadas, concentram as percentagens mais significativas de classificações negativas (8,90% em Inglês, 8,64% em Português e 6,92% em Matemática), destacando-se claramente face às restantes áreas curriculares

Estas áreas requerem reforço em:

- Estratégias de ensino diferenciado;
- Monitorização contínua;
- Implementação de medidas de apoio pedagógico precoce e específico.



Ranking ponderado de desempenho:

- Combinando a percentagem de sucesso com o número de alunos avaliados, destacam-se como disciplinas mais eficazes:
 - Educação Física
 - Educação Artística
 - Estudo do Meio
- Estas áreas não apenas mantêm altas taxas de sucesso, como demonstram estabilidade avaliativa e amplo alcance formativo.

Recomendações Estratégicas:

Monitorização Precoce no 2.º Ano

- Diagnóstico sistemático de competências essenciais em Português e Matemática.
- Reforço das medidas de apoio no início do ano letivo e articulação com docentes do 1.º ano.

Diferenciação Pedagógica nas Disciplinas Nucleares

- Adoção de práticas de ensino mais personalizadas;
- Apoio em pequenos grupos e reforço de tutoria pedagógica.

Valorização das Disciplinas com Alto Rendimento Estável

- Estudo de boas práticas pedagógicas em Educação Artística e Educação Física;
- Integração destas áreas em projetos interdisciplinares para fomentar motivação e transversalidade das aprendizagens.

Uniformização de Critérios Avaliativos

- Redução da variabilidade interna nas classificações entre turmas e docentes;
- Utilização de referenciais partilhados e instrumentos comuns de registo e avaliação.

8.2.1.2. 2º CICLO

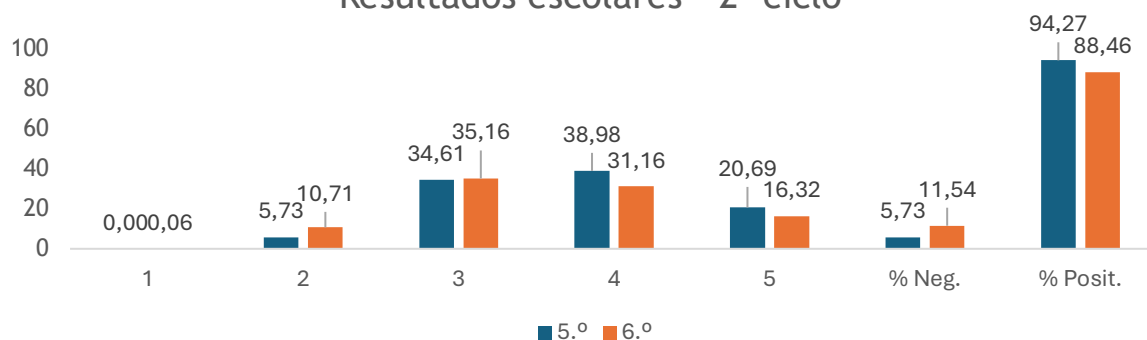
Resultados escolares

Ano	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	1	2	3	4	5
5.º	1531	94,27	93	5,73	0	93	562	633	336
6.º	1342	88,46	175	11,54	1	174	571	506	265

Tab.23. Resultados escolares do 2º ciclo 24/25



Resultados escolares - 2º ciclo



Graf. 5. Resultados escolares do 2º ciclo 24/25

Taxa de sucesso escolar (TSE):

Taxa de sucesso escolar (2º ciclo - 23/24) = 89,06%

Taxa de sucesso escolar (2º ciclo - 24/25) = 91,37%

Variação positiva⁴ = 2,3 p.p.

Pressão das disciplinas no (in)sucesso escolar:

Disciplina	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	2	3	4	5
Português Língua Não Materna	15	69,44	7	30,56	7	8	6	1
Matemática	211	78,10	60	21,90	60	103	73	35
Inglês	221	81,36	50	18,64	50	91	59	71
História e Geografia de Portugal	226	83,01	43	16,99	43	123	76	27
Ciências Naturais	240	88,83	31	11,17	31	113	80	47
Português	219	87,87	29	12,13	29	111	73	35
Cidadania e Desenvolvimento	257	95,35	13	4,65	13	110	99	48
Educação Tecnológica	240	95,22	11	4,78	11	102	99	39

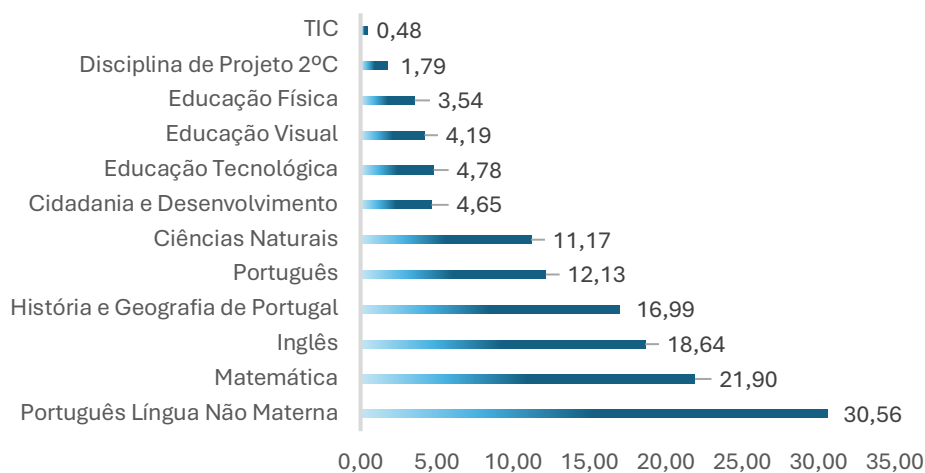
⁴ Apesar da variação global no 2.º ciclo ter sido positiva, importa considerar a inversão observada na comparação entre os anos de escolaridade. No ano letivo anterior, o 6.º ano apresentava uma taxa de sucesso escolar (TSE) superior à do 5.º ano (91,24% vs. 86,87%). No presente ano letivo, essa relação inverteu-se: a TSE do 5.º ano aumentou significativamente para 94,27%, enquanto a do 6.º ano desceu para 88,49%. Assim, o ganho registado resulta, essencialmente, da melhoria expressiva no 5.º ano, apesar do decréscimo no 6.º ano.



Educação Visual	259	95,81	11	4,19	11	109	99	51
Educação Física	261	96,46	9	3,54	8	108	129	24
Disciplina de Projeto 2ºC	132	98,21	2	1,79	2	41	64	27
TIC	249	99,52	1	0,48	1	40	129	80
Instrumento	20	100,00	0	0,00	0	3	8	9
Educação Musical	250	100,00	0	0,00	0	51	126	73
Educação Moral e Religiosa	28	100,00	0	0,00	0	0	3	25
Classes de Conjunto	20	100,00	0	0,00	0	6	8	6
Formação Musical	20	100,00	0	0,00	0	9	8	3

Tab.24. Pressão de disciplinas para o insucesso no 2º ciclo 24/25

% NEGATIVAS POR DISCIPLINA - 2º CICLO



Graf.6. Pressão das disciplinas para o (in)sucesso no 2º ciclo 24/25

Síntese interpretativa - desempenho escolar no 2.º ciclo por disciplina:

Ranking ponderado de desempenho global:

Com base numa ponderação entre a percentagem de positivas e o número total de alunos, as disciplinas com melhor desempenho relativo são:



- Educação Musical e TIC destacam-se com *scores* ponderados superiores, revelando não só uma percentagem de sucesso muito elevada (próxima ou igual a 100%), mas também um número relevante de alunos avaliados.
- Educação Física, Educação Visual e Cidadania e Desenvolvimento seguem com desempenho muito consistente.

Este indicador ponderado é especialmente relevante, pois evita enviesamentos de leitura baseados apenas em percentagens sem considerar o peso real da amostra de alunos por disciplina.

Disciplinas com maior pressão para o insucesso:

As disciplinas com maior número de níveis "2" são:

- História e Geografia de Portugal
- Português
- Matemática
- Inglês

Estas áreas revelam maior pressão para o insucesso, sendo fundamentais na estrutura curricular e influenciando fortemente os percursos escolares.

Amplitude de resultados (variabilidade interna):

- Disciplinas como TIC, Educação Musical e Educação Física apresentam amplitudes de distribuição muito elevadas, o que significa uma grande variação nas classificações atribuídas, mesmo num contexto de sucesso global.
- Esta dispersão pode refletir a heterogeneidade dos critérios de avaliação, a diversidade de desempenhos individuais ou contextos de ensino-aprendizagem mais personalizados.

Comparativo por ano de escolaridade:

O 6.º ano apresenta uma ligeiramente superior percentagem de positivas (88,79%), mas também um maior número absoluto de negativas e de níveis 2, indicando desafios cumulativos ou específicos do currículo do segundo ano do ciclo.

Sugestões para intervenção pedagógica:

- Reforçar medidas de diferenciação pedagógica e apoio estruturado nas disciplinas nucleares com maior concentração de níveis 2.
- Analisar os critérios e instrumentos de avaliação nas disciplinas com alta amplitude de resultados, promovendo maior equidade e coerência avaliativa.



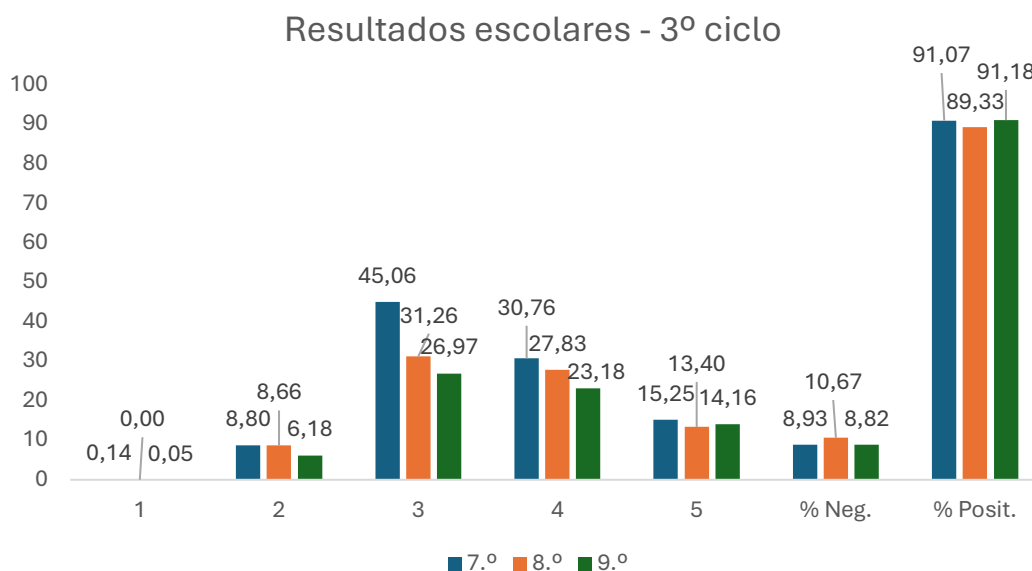
- Monitorizar a articulação vertical entre 5.º e 6.º anos para antecipar dificuldades recorrentes.

8.2.1.3. 3º CICLO

Resultados escolares:

Ano	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	1	2	3	4	5
7.º	2019	91,07	198	8,93	3	195	999	682	338
8.º	1607	89,33	192	10,67	0	192	693	617	297
9.º	1426	91,18	138	8,82	1	137	598	514	314

Tab.25. Resultados escolares do 3º ciclo 24/25



Graf.7. Resultados escolares do 3º ciclo 24/25

Taxa de sucesso escolar (TSE)

Taxa de sucesso escolar (3º ciclo - 24/24) = 90,33%

Taxa de sucesso escolar (3º ciclo - 24/25) = 90,52%

Varição positiva = 0,19 p.p.

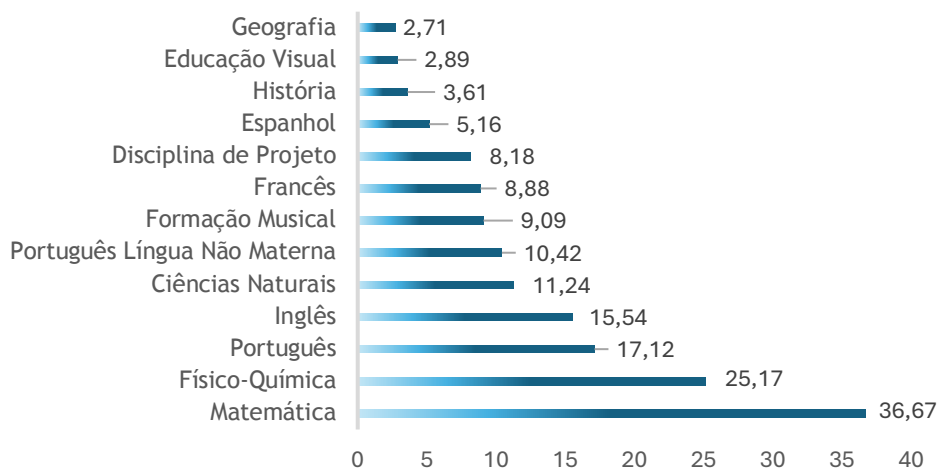
Pressão das disciplinas no (in)sucesso escolar:

Disciplina	T. Posit.	% Posit.	T. Neg.	% Neg.	1	2	3	4	5	Total Alunos
Matemática	269	63,33	149	36,67	1	148	149	85	35	418
Físico-Química	315	74,83	98	25,17	0	98	161	107	47	413
Português	320	82,88	62	17,12	0	62	205	91	24	382
Inglês	352	84,46	66	15,54	0	66	157	107	88	418
Ciências Naturais	371	88,76	47	11,24	0	47	213	118	40	418
Português Língua Não Materna	31	89,58	5	10,42	0	5	18	12	1	36
Formação Musical	28	90,91	3	9,09	0	3	15	8	5	31
Francês	85	91,12	9	8,88	0	9	48	23	14	94
Disciplina de Projeto	144	91,82	14	8,18	2	12	58	54	32	158
Espanhol	296	94,84	16	5,16	0	16	133	126	37	312
História	398	96,39	16	3,61	0	16	202	141	55	414
Educação Visual	376	97,11	11	2,89	0	11	103	107	166	387
Geografia	404	97,29	11	2,71	0	11	198	143	63	415
CEA	376	98,03	8	1,97	0	8	179	141	56	384
Educação Física	412	98,43	6	1,57	0	6	136	212	64	418
Cidadania e Desenvolvimento	412	98,72	5	1,28	0	5	164	157	91	417
TIC	385	99,45	2	0,55	1	1	135	148	102	387
Instrumento	31	100,00	0	0,00	0	0	7	16	8	31
Educação Moral e Religiosa	16	100,00	0	0,00	0	0	0	2	14	16

Tab.26. Pressão de disciplinas para o insucesso no 3º ciclo 24/25



% NEGATIVAS POR DISCIPLINA - 3º CICLO



Graf.7. Pressão das disciplinas para o (in)sucesso no 2º ciclo 24/25

Síntese interpretativa - desempenho escolar no 3.º ciclo:

Desempenho global por ano de escolaridade:

- O 9.º ano apresenta a taxa de sucesso mais elevada (91,56%), sugerindo consolidação de aprendizagens e/ou maior maturidade dos alunos.
- O 7.º ano regista a taxa de sucesso mais baixa (85,74%) e o maior número de notas 2, refletindo as dificuldades típicas da transição entre ciclos.
- O 8.º ano apresenta valores intermédios, com 89,23% de positivas, mas mantém níveis preocupantes de notas negativas (192).

Disciplinas com maior pressão para o insucesso:

- O gráfico evidencia as 10 disciplinas com maior número de notas 1 e 2, sinalizando risco de insucesso.
- Destacam-se negativamente disciplinas estruturantes como:
 - Português
 - Físico-Química
 - Matemática
 - Inglês
- A pressão nestas áreas exige reforço de medidas preventivas e apoio pedagógico complementar, com particular atenção ao desenvolvimento de competências fundamentais.



Ranking ponderado por disciplina:

- A ponderação considera não apenas a % de positivas, mas o peso real da disciplina (número total de alunos).
- Educação Física, Geografia e História apresentam os melhores scores ponderados, combinando eficácia pedagógica com largo alcance curricular.
- Disciplinas com menores scores ponderados (ex. Matemática, Português, Físico-Química) evidenciam impacto negativo mais acentuado, sendo prioritárias para intervenção estratégica.

Amplitude de resultados:

- Algumas disciplinas apresentam grande variação interna de níveis atribuídos, com amplitudes superiores a 200 pontos, refletindo uma distribuição muito assimétrica entre os níveis 1, 2, 3, 4 e 5. Destacam-se:
 - Ciências Naturais (amplitude: 213)
 - Educação Física (212)
 - História (202)
 - Português (205)
 - Geografia (198)

Esta elevada amplitude pode significar:

- Desigualdades no desempenho dos alunos, por fatores cognitivos, socioemocionais ou contextuais;
- Diversidade nas práticas de ensino e avaliação, sem critérios suficientemente calibrados;
- Necessidade de reforçar processos colaborativos entre docentes da mesma disciplina para garantir maior coerência e equidade.

Recomenda-se, por isso, a implementação de:

- Sessões de análise de práticas avaliativas dentro dos departamentos;
- Adoção de referenciais comuns e critérios de avaliação partilhados;
- Utilização de instrumentos diagnósticos e formativos que permitam identificar precocemente os alunos em risco e orientar a diferenciação pedagógica.



Sugestões para intervenção pedagógica:

Com base nos padrões de sucesso, insucesso e variabilidade de resultados identificados, propõem-se as seguintes linhas de intervenção pedagógica prioritária:

Reforço da acompanhamento nas disciplinas com maior pressão para o insucesso

- Implementar planos de recuperação e apoio personalizado em Português, Matemática, Físico-Química e Inglês, priorizando os alunos com níveis 1 e 2.
- Dinamizar salas de estudo tutorizadas, sessões de coensino ou metodologias de ensino estruturado, com foco nas aprendizagens nucleares.

Promoção da coerência avaliativa nas disciplinas com maior amplitude de resultados

- Realizar reuniões interdepartamentais para harmonização de critérios de avaliação e construção de grelhas comuns.
- Fomentar a reflexão crítica sobre os instrumentos de avaliação utilizados e sua correspondência com os descritores de desempenho esperados.

Acompanhamento dos Alunos em Transição de Ciclo (7.º ano)

- Criar mecanismos de acolhimento pedagógico e diagnóstico inicial que identifiquem precocemente lacunas e potenciais de aprendizagem.
- Estabelecer uma tutoria educativa com foco em competências de autorregulação, organização do estudo e adaptação à nova etapa escolar.

Valorização das Disciplinas com Elevada Taxa de Sucesso e Baixa Variabilidade

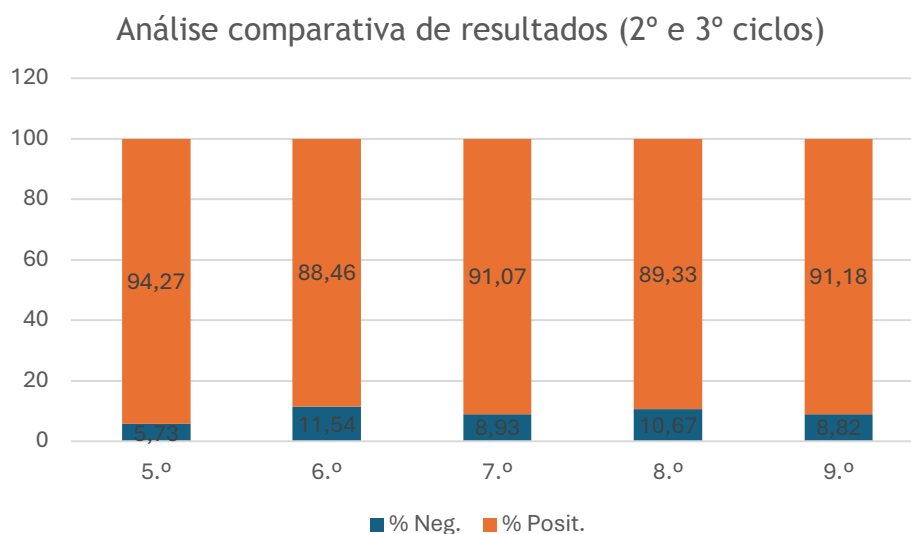
- Reconhecer e disseminar boas práticas pedagógicas que promovem o sucesso educativo, particularmente em Educação Física, Educação Visual, Geografia e História.
- Explorar o potencial destas disciplinas para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que envolvam competências transversais e articulação curricular.

Monitorização Contínua e Feedback Formativo

- Utilizar os dados desta análise para alimentar processos internos de autoavaliação, planeamento e tomada de decisão.
- Incorporar feedback formativo contínuo aos alunos, visando o acompanhamento das aprendizagens ao longo do ciclo e não apenas em momentos sumativos.



Comparação de resultados entre 2º e 3º ciclo:



Graf.9. Análise comparativa 2º e 3º ciclos

8.2.2. NIVELAMENTO

A presente análise de nivelamento assenta num estudo de dispersão estatística das taxas de sucesso escolar por turma, recorrendo aos desvios médio e padrão como indicadores de variabilidade. Esta abordagem visa identificar valores atípicos ou discrepantes (*outliers*)⁵ que possam traduzir diferenças estatisticamente relevantes entre turmas do mesmo ano de escolaridade. O objetivo principal é verificar a existência de assimetrias significativas no desempenho escolar, que possam indiciar, ainda que de forma não intencional, a constituição de turmas com perfis de nível. Tal situação contraria os princípios da equidade, da diferenciação pedagógica e da justiça curricular que orientam o Projeto Educativo do Agrupamento e o seu compromisso com a inclusão e coesão educativa, pilares fundamentais da missão e visão estratégicas do AEAH. A análise assume, assim, um papel instrumental na monitorização contínua da organização pedagógica e no reforço de práticas de constituição de turmas assentes na heterogeneidade e na promoção do sucesso para todos.

⁵ Em distribuições aproximadamente normais, pode-se considerar outliers os valores que estão: fora do intervalo $[\mu-2\sigma, \mu+2\sigma]$ ou, mais estritamente, $[\mu-3\sigma, \mu+3\sigma]$, sendo μ a média e σ o desvio padrão.



Interpretação e implicações pedagógicas (enquadramento CAF-EDU):

A presença de *outliers* negativos no desempenho entre turmas pode ser sintoma de fatores organizacionais, pedagógicos ou de composição de turmas que carecem de análise aprofundada. Esta situação poderá indiciar:

- Desequilíbrios na constituição das turmas (ex.: concentração excessiva de alunos com necessidades educativas ou vulnerabilidades sociais);
- Práticas pedagógicas diferenciadas ou menos eficazes no acompanhamento dos alunos;
- Desafios específicos no contexto de cada turma (absentismo, gestão do comportamento, rotatividade docente, etc.).

A identificação destes casos reforça a importância de uma monitorização contínua do sucesso escolar, apoiada por instrumentos estatísticos rigorosos, mas articulada com uma leitura pedagógica e contextualizada das realidades de cada turma. No quadro da avaliação CAF-EDU, esta prática constitui uma evidência de gestão estratégica orientada para resultados (Critério 9) e de melhoria contínua dos processos pedagógicos (Critério 5).

1º CICLO

Turmas	% de Alunos Aprovados	Outliers	Média (μ)	Desvio-padrão (σ)	$[\mu-2\sigma, \mu+2\sigma]$	$[\mu-3\sigma, \mu+3\sigma]$
1.º-01T1	91,3					
1.º-01T2	96					
1.º-03T1	91,3					
1.º-04T1	90				Tipo 1	Tipo 2
1.º-06T1	96					
1.º-06T2	100					
1.º-07T1	100					
1.º-08T1	77,27	Outlier tipo 1	μ_1	σ_1		
1.º-09T1	91,67		92,62	6,88	$\geq 78,86$	$\geq 71,98$
2.º-01T3	84,62					
2.º-01T4	88				Tipo 1	Tipo 2
2.º-03T2	96					
2.º-04T2	85,71		μ_2	σ_2		



2.º-06T3	96		90,07	5,55	>=78,96	>=73,41
3.º-01T5	92					
3.º-01T6	95,24					
3.º-03T3	88,46					
3.º-04T3	78,95	Outlier tipo 1				
3.º-06T4	96					
3.º-06T5	100				Tipo 1	Tipo 2
3.º-07T2	95,45					
3.º-08T2	100		μ_3	σ_3		
3.º-09T2	90,91		93,00	6,53	>=79,94	>=73,40
4.º-01T7	91,3					
4.º-01T8	100					
4.º-03T4	95,65				Tipo 1	Tipo 2
4.º-03T5	95,83					
4.º-04T4	95		μ_4	σ_4		
4.º-06T6	92,31		95,02	3,07	>=88,88	>=85,81

Tab.27. Dispersão da % de alunos aprovados por turma no 1º ciclo

Síntese da Análise de Dispersão e Heterogeneidade - 1.º Ciclo:

A média global das taxas de aprovação no 1.º ciclo foi de $\mu = 95,02\%$, com um desvio-padrão de $\sigma = 3,07$. Com base neste valor, a definição de *outlier* tipo 1 (valores significativamente abaixo da média) corresponde ao limiar inferior de $88,88\%$ ($\mu - 2\sigma$), enquanto os *outliers* tipo 2 corresponderiam a valores inferiores a $85,81\%$ ($\mu - 3\sigma$).

Assim, foram identificadas duas turmas com valores de sucesso escolar significativamente abaixo da média do ciclo, ambas enquadradas como outliers tipo 1, ou seja, com taxas de aprovação inferiores ao intervalo de confiança definido por 2 desvios-padrão abaixo da média:

- Turma 08T1 (1.º ano) - 77,27% de aprovação
- Turma 04T3 (3.º ano) - 78,95% de aprovação

Ambos os valores se situam abaixo do limiar de $88,88\%$, o que sugere desempenhos estatisticamente desviantes com potencial impacto na equidade dos resultados escolares.



2º e 3º CICLOS

A análise de dispersão foi igualmente aplicada aos resultados dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, recorrendo ao mesmo procedimento metodológico, com base na média e no desvio-padrão das taxas de sucesso por turma. O objetivo manteve-se: identificar variações significativas que possam sinalizar situações de desequilíbrio ou assimetria no desempenho académico entre turmas do mesmo ano de escolaridade. Os principais resultados encontram-se sistematizados na tabela seguinte:

Turmas	% de Alunos Aprovados	Outliers	Média (μ)	Desvio-padrão (σ)	$[\mu-2\sigma, \mu+2\sigma]$	$[\mu-3\sigma, \mu+3\sigma]$
5.º-A	63,64	Score baixo				
5.º-B	89,66					
5.º-C	100,00	Score alto				
5.º-D	80,00				Tipo 1	Tipo 2
5.º-E	65,00	Score baixo				
5.º-F	85,00		μ_5	σ_5		
5.º-G	85,00		81,19	13,08	$\geq 55,03$	$\geq 41,95$
6.º-A	76,92					
6.º-B	92,59	Score alto				
6.º-C	67,86				Tipo 1	Tipo 2
6.º-D	72,73					
6.º-E	72,73		μ_6	σ_6		
6.º-F	80,77		77,27	8,68	$[59,90;94,63]$	$\geq 51,22$
7.º-A	92,31					
7.º-B	88,46					
7.º-C	95,00					
7.º-D	95,00				Tipo 1	Tipo 2
7.º-E	92,59					
7.º-F	85,19		μ_7	σ_7		
7.º-G	72,73	Outlier tipo 1	88,75	7,91	$\geq 72,94$	$x \geq 65,04$
8.º-A	92,86					
8.º-B	100,00	Score alto				
8.º-C	70,00				Tipo 1	Tipo 2
8.º-D	81,82					
8.º-E	90,00		μ_8	σ_8		
8.º-F	66,67	Nota baixa	83,56	13,19	$\geq 57,17$	$\geq 43,98$
9.º-A	72,73					
9.º-B	92,00				Tipo 1	Tipo 2
9.º-C	80,00		μ_9	σ_9		



9.º-D	90,00			
9.º-E	80,00			
9.º-F	85,00	83,29	7,17 [68,95;97,63]	>=61,78

Tab.28. Dispersão da percentagem de alunos aprovados por turma nos 2º e 3º ciclos

A análise anteriormente realizada, centrada exclusivamente na percentagem de alunos aprovados por turma, revelou-se limitada para aferir o grau de heterogeneidade interna das turmas, nomeadamente no que se refere à possível constituição de grupos de nível, ainda que de forma não intencional. Embora essa abordagem tenha permitido identificar valores discrepantes (outliers) e variações em relação à média global, não oferece informação suficientemente discriminativa para garantir que todos os alunos, independentemente da turma em que se encontram, dispõem da mesma probabilidade de sucesso educativo, princípio basilar da justiça escolar e da equidade pedagógica.

Com o objetivo de aprofundar esta questão, procedeu-se a uma análise complementar centrada na percentagem de alunos com classificações inferiores a nível 2, assumindo que esta métrica oferece uma leitura mais fina sobre a distribuição interna do insucesso e o eventual efeito de concentração negativa em determinadas turmas.

Para esta análise, foi novamente adotado um intervalo ajustado e mais sensível do ponto de vista pedagógico, considerando como outliers as turmas cujos resultados se situam fora do intervalo $\mu \pm \sigma$ (média mais ou menos um desvio-padrão). Esta opção metodológica permite identificar variações relevantes, ainda que não extremas do ponto de vista estatístico, que podem sinalizar tendências estruturais de diferenciação, carecendo de análise qualitativa mais aprofundada.

Este tipo de abordagem é particularmente pertinente em contextos com número reduzido de observações (como sucede com o número de turmas por ano de escolaridade), nos quais o desvio-padrão pode ser estatisticamente subestimado, ocultando assimetrias relevantes. O uso de um intervalo mais estreito permite compensar essa limitação amostral e detetar precocemente configurações pedagógicas suscetíveis de comprometer a equidade.

Importa ainda destacar que, de acordo com o referencial CAF-EDU, a capacidade da organização para detetar, interpretar e intervir sobre variações, mesmo subtis, que possam afetar negativamente o sucesso, a equidade e a coerência pedagógica, constitui um indicador de maturidade avaliativa, reforçando o compromisso com a melhoria contínua, a inclusão e a justiça educativa.



Turmas	% <=2 (insucesso)	Outliers (insucesso)	Média (μ)	Desvio- padrão (σ)	$[\mu-\sigma, \mu+\sigma]$
5.º-A	19,27	Outlier (insucesso)	μ_5	σ_5	6,89
5.º-B	0,93	Score baixo (sucesso)			
5.º-C	1,17				
5.º-D	12,5	Score alto (insucesso)			
5.º-E	3,21				
5.º-F	2,53				
5.º-G	6,37				
6.º-A	14,88	Score alto (insucesso)	μ_6	σ_6	4,50
6.º-B	4,17	Score baixo (sucesso)			
6.º-C	12,25				
6.º-D	7,96				
6.º-E	14,83	Score alto (insucesso)			
6.º-F	14,95	Score alto (insucesso)			
7.º-A	9,37				
7.º-B	6,17				
7.º-C	7,14				
7.º-D	5,34	Score baixo (sucesso)	μ_7	σ_7	3,67
7.º-E	7,05				
7.º-F	12,16	Score alto (insucesso)			
7.º-G	15,48	Outlier (insucesso)			
8.º-A	6,32				
8.º-B	1,23	Outlier (sucesso)			
8.º-C	16,67	Score alto (insucesso)			
8.º-D	12,41				
8.º-E	10,38				
8.º-F	18,69	Outlier (insucesso)	μ_8	σ_8	6,50
9.º-A	11,74	Score alto (insucesso)			
9.º-B	2,88	Outlier (sucesso)			
9.º-C	10,61	Score alto (insucesso)			
9.º-D	6,56				
9.º-E	13,9	Outlier (insucesso)			
9.º-F	8,54				

Tab.29. Dispersão do “insucesso” por turma nos 2.º e 3.º ciclos

Síntese da Análise de Dispersão e Heterogeneidade - 2.º e 3.º Ciclos:

A. Percentagem de alunos aprovados (1.ª tabela)

- A média das taxas de aprovação por ano situa-se entre 77,27% (6.º ano) e 88,75% (7.º ano), com desvios-padrão elevados em todos os níveis (σ entre 7,17 e 13,08).



- Foram identificadas várias turmas com desempenho extremo (outliers) e outras que não constituindo outliers, apresentam um score elevado ou baixo digno de apreciação:
 - Outliers positivos (score alto): 5.ºC, 6.ºB, 7.ºC, 7.ºD, 8.ºB, 9.ºB
 - Outliers negativos (score baixo ou tipo 1): 5.ºA, 5.ºE, 6.ºC, 6.ºD, 6.ºF, 7.ºG, 8.ºF

Estas variações superam os dois desvios-padrão, revelando desequilíbrios acentuados entre turmas do mesmo ano, com disparidades de sucesso até 35 pontos percentuais (ex.: 5.ºC com 100% vs. 5.ºA com 63,64%).

B. Percentagem de alunos com nível ≤ 2 (2.ª tabela)

- A análise do insucesso reforça os dados da primeira tabela, mostrando coerência estatística com as taxas de aprovação.
- A média de alunos com insucesso varia de forma relevante por ano (μ entre 6,57% e 11,51%), com níveis de dispersão significativos (σ entre 3,67 e 6,89).
- Outliers negativos (ou com score baixo = bom resultado): 5.ºB, 6.ºB, 7.ºD, 8.ºB, 9.ºB
- Outliers positivos (ou com score alto = mau resultado): 5.ºA, 6.ºA, 6.ºE, 7.ºF, 7.ºG, 8.ºC, 8.ºF, 9.ºA, 9.ºF

Importa sublinhar que turmas com resultados consistentemente negativos nas duas métricas (ex.: 6.ºF, 8.ºF, 9.ºF) podem refletir situações de vulnerabilidade cumulativa, exigindo análise mais aprofundada.

A amplitude dos resultados e a reincidência de certas turmas como outliers negativos nas duas métricas sugerem a possibilidade de formação não intencional de turmas de nível, com impactos relevantes:

- Equidade comprometida: alunos em determinadas turmas partem de condições mais adversas ou acumulam fatores de risco, sem contrabalanço organizacional suficiente.
- Expectativas assimétricas: pode gerar-se uma cultura de baixa exigência ou de estigmatização em turmas menos bem-sucedidas.
- Iniquidade nas oportunidades de aprendizagem: a qualidade pedagógica pode ser desigualmente distribuída (ex.: experiência docente, recursos, estabilidade).

As turmas com menor desempenho revelam risco acumulado de:

- Desinvestimento pedagógico (implícito ou sistémico);
- Aumento do absentismo e rotatividade de alunos;
- Menor envolvimento familiar (muitas vezes associado a contextos socioeconómicos vulneráveis);



- Perpetuação do insucesso nos anos subsequentes.

A título de exemplo:

- 6.ºF e 8.ºF combinam baixas taxas de aprovação com elevadas taxas de insucesso, sendo casos críticos de atenção pedagógica e organizacional.

8.2.3. PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

A decisão de realizar uma análise particular às disciplinas de Português e Matemática no Ensino Básico assenta em fundamentos de natureza pedagógica, estratégica e avaliativa, plenamente alinhados com o referencial da CAF-EDU, em especial no que se refere aos critérios 6 (Foco nos resultados dos alunos) e 9 (Desempenho-chave).

Estas duas disciplinas assumem um papel estruturante no currículo, sendo reconhecidas como áreas fundamentais de desenvolvimento das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, para a integração social e para a continuidade de estudos. Adicionalmente, estas disciplinas são objeto de avaliações externas regulares (provas de aferição e provas finais de ciclo), funcionando como referenciais nacionais de desempenho comparável, o que justifica uma leitura interna articulada com os resultados obtidos a nível regional e nacional.

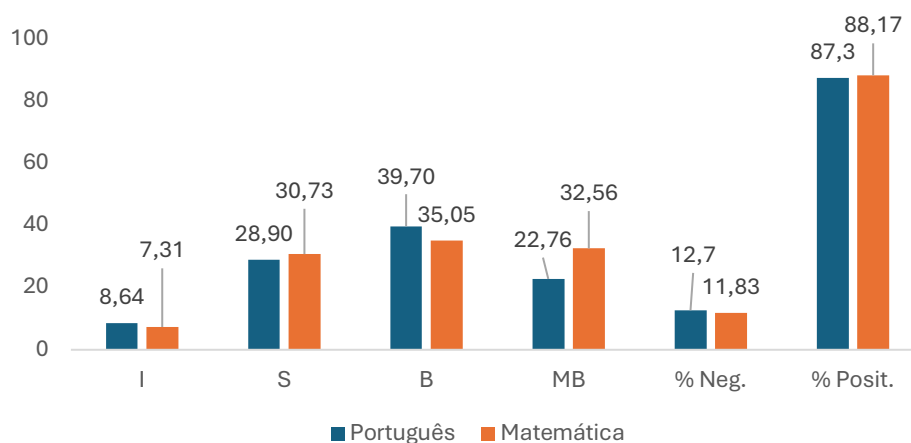
No contexto da autoavaliação institucional:

- A análise diferenciada permite detetar padrões de desempenho, disparidades entre turmas ou trajetórias de melhoria/declínio, permitindo fundamentar medidas pedagógicas mais ajustadas;
- Constitui um instrumento essencial para a monitorização do impacto das estratégias de apoio à aprendizagem, tais como medidas de diferenciação pedagógica, coadjuvação, turmas-ninho, tutorias ou quais quer outros programas de recuperação;
- Permite, ainda, identificar situações de risco pedagógico precoce, antecipando medidas corretivas antes que o insucesso se consolide.



1º CICLO

Resultados comparativos entre Português e Matemática - 1º Ciclo



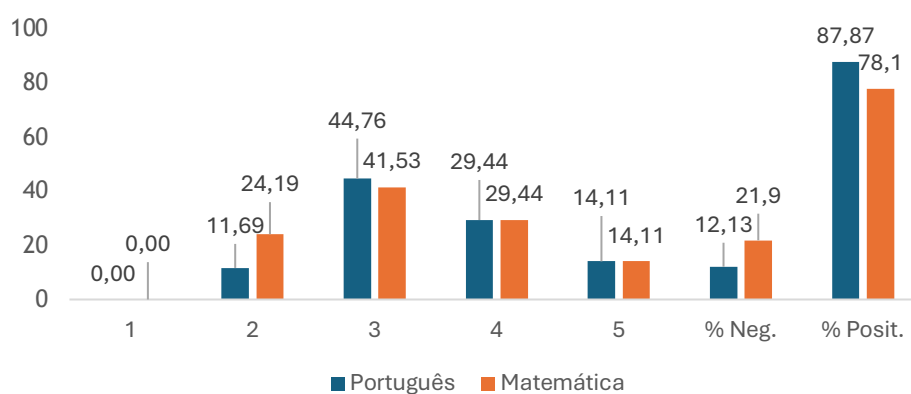
Graf.10. Resultados comparativos entre Português e Matemática (1º ciclo)

Interpretação:

- A convergência nas classificações de Suficiente (S) e Bom (B) reflete uma consistência nas aprendizagens médias, com um ligeiro ascendente da matemática na classificação "Muito Bom", o que, em conjunto, indica um equilíbrio no investimento pedagógico nas duas disciplinas
- A taxa de sucesso global é semelhante nas duas disciplinas, com vantagem marginal para Matemática.

2º CICLO

Resultados comparativos entre Português e Matemática - 2º Ciclo



Graf.12. Resultados comparativos entre Português e Matemática (2º ciclo)



Interpretação:

- O desempenho em Matemática degrada-se acentuadamente no 2.º ciclo, com uma prevalência de classificações negativas, especialmente nas mais baixas.
- A disciplina de Português mantém uma distribuição mais centrada na média, com melhor desempenho global e menor dispersão.
- As dificuldades em Matemática parecem acentuar-se no momento de transição curricular e metodológico, possivelmente por menor domínio de pré-requisitos ou pela maior abstração dos conteúdos.

Evolução do 1.º para o 2.º Ciclo - Síntese Comparativa:

Indicador	Matemática	Português
% Positivas (1.º → 2.º)	88,17% → 78,1% ↓	87,3% → 87,87% -
% Negativas (1.º → 2.º)	11,83% → 21,9% ↑	12,7% → 12,13% ↓
Classificações Altas (MB / 5) + no 1.º ciclo		Estável ou em ligeira queda
Dispersão	Aumenta significativamente	Mantém-se mais estável

Tab.30. Evolução do 1º para o 2º ciclo

Implicações Pedagógicas:

1. Transição de Ciclo (1.º → 2.º):
 - Necessidade de articulação curricular vertical, especialmente em Matemática.
 - Reforço dos pré-requisitos e pensamento lógico-matemático antes do 5.º ano.
 - Criação de dispositivos de apoio intercalar, como tutorias, oficinas de raciocínio lógico, ou coensino entre professores dos dois ciclos.
2. Heterogeneidade dos desempenhos:
 - A dispersão dos resultados em Matemática no 2.º ciclo exige uma diferenciação pedagógica intensiva.
 - Monitorização sistemática dos alunos com classificações de risco (1 e 2) através de diagnósticos regulares e planos de recuperação.
3. Cultura avaliativa e expectativas:
 - Em Matemática, pode existir uma maior rigidez avaliativa ou um desalinhamento entre práticas de ensino e critérios de avaliação.



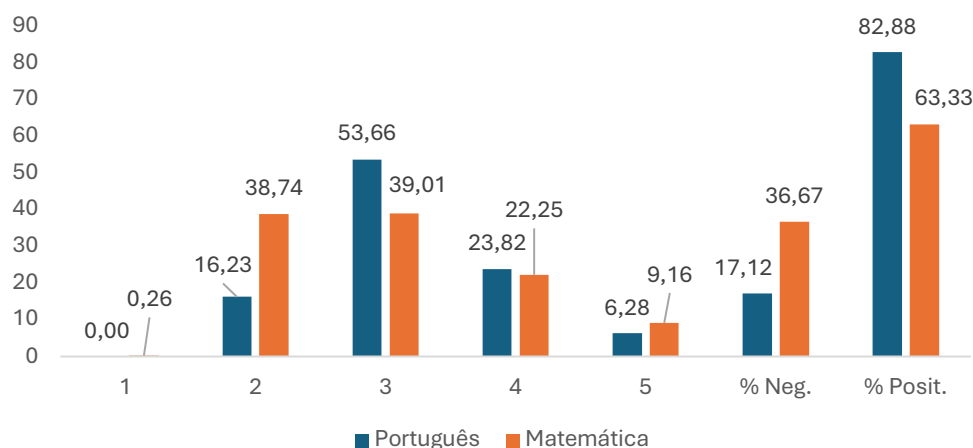
- Reforçar a formação docente sobre avaliação formativa e contínua, com instrumentos diversificados de aferição de competências.

4. Implicações para o 3.º Ciclo (antecipadas):

- Caso o padrão se mantenha, prevê-se um agravamento do insucesso em Matemática.
- A identificação precoce de dificuldades no 2.º ciclo é essencial para planear intervenções preventivas a médio prazo.

3º CICLO

Resultados comparativos entre Português e Matemática - 3º Ciclo



Graf.13. Resultados comparativos entre Português e Matemática (3º ciclo)

Interpretação:

Português

- Mantém uma distribuição centrada no nível 3 (Suficiente), com mais de metade dos alunos nesta faixa (53,66%), sugerindo estabilidade nas aprendizagens mínimas.
- Percentagem de classificações negativas é moderada (17,12%), o que demonstra alguma consistência pedagógica ao longo do ciclo.
- A taxa de sucesso global é elevada (82,88%), sendo de destacar a presença de 6,28% de alunos com classificação máxima.

Matemática

- Apresenta um cenário de elevado insucesso, com 36,67% de alunos com classificações negativas, destacando-se o peso da classificação 2 (38,74%).



- A taxa de sucesso desce para 63,33%, refletindo um problema estrutural de consolidação de aprendizagens neste ciclo.
- Embora haja ligeiramente mais alunos com classificação máxima (9,16%) do que em Português, o nível de desigualdade pedagógica é evidente, com grande dispersão de resultados (polarização).

Transição do 2.º para o 3.º Ciclo: Análise Comparativa:

Português

Indicador	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Varição
% Positivas	87,87%	82,88%	↓ -4,99 pp
% Negativas	12,13%	17,12%	↑ +4,99 pp

Tab.31. Comparação entre 2º e 3º ciclo

Interpretação:

- O decréscimo de cerca de 5 pontos percentuais na taxa de sucesso revela uma ligeira quebra na consistência do percurso em Português, ainda que se mantendo dentro de padrões controlados.
- O crescimento simétrico da taxa de insucesso pode indicar dificuldades na adaptação às exigências cognitivas do 3.º ciclo, como a maior complexidade textual, a análise crítica e a produção escrita sustentada.
- Apesar da quebra, Português apresenta estabilidade relativa e um padrão avaliativo menos polarizado.

Matemática

Indicador	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Varição
% Positivas	78,1%	63,33%	↓ -14,77 pp
% Negativas	21,9%	36,67%	↑ +14,77 pp

Tab.24. Comparação entre 2º e 3º ciclo

Interpretação:

- A transição para o 3.º ciclo representa uma rutura crítica no desempenho em Matemática, com um aumento acentuado das classificações negativas.
- A queda de quase 15 pp na taxa de sucesso denuncia:
 - Fragilidades acumuladas no domínio de pré-requisitos;



- Aumento do grau de abstração e complexidade dos conteúdos;
- Adaptação insuficiente a métodos de trabalho mais autónomos e rigorosos;
- Eventual desalinhamento entre práticas pedagógicas e critérios de avaliação.
- A dispersão dos resultados acentua-se, com tendência para polarização entre alunos de fraco e alto rendimento, exigindo estratégias específicas de diferenciação

Implicações Pedagógicas da Transição:

1. Português: manutenção com ligeira erosão

- Reforçar competências de leitura crítica, interpretação e argumentação.
- Estimular a produção textual sustentada, com feedback formativo.
- Consolidar a transição metodológica, promovendo hábitos de estudo mais autónomos.

2. Matemática: zona de risco pedagógico

- Prioridade na deteção precoce de dificuldades já no 5.º e 6.º anos.
- Implementação de planos de recuperação estruturados no 7.º ano.
- Intervenção integrada:
 - Apoios educativos específicos;
 - Tutorias entre pares;
 - Formação de docentes centrada em pedagogias diferenciadoras e formativas;
 - Novo Plano Estratégico em prol do sucesso na disciplina.

8.2.4. PROVAS FINAIS DO ENSINO BÁSICO (MATEMÁTICA E PORTUGUÊS)

As provas finais funcionam como um instrumento de avaliação externa padronizada, permitindo aferir o nível de consolidação das aprendizagens essenciais ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, com especial enfoque no 3.º ciclo. Ao refletirem competências transversais e conhecimentos estruturantes, constituem um referencial válido para avaliação da eficácia pedagógica da escola.

A análise das provas finais fornece dados objetivos e comparáveis sobre os resultados alcançados pelos alunos em disciplinas nucleares, permitindo monitorizar tendências de desempenho, identificar padrões de melhoria ou estagnação e aferir o impacto das práticas de ensino (Critério 6 da CAF-EDU).

Por sua vez, a possibilidade de comparar os resultados internos com as médias externas (nacionais, regionais e por tipologia de escola) permite situar o agrupamento num quadro mais amplo de referência, promovendo uma cultura de benchmarking e melhoria contínua (Critério 9 da CAF-EDU).

Ao contrastar os resultados das provas com as classificações internas atribuídas ao longo do ano, é ainda possível aferir o grau de congruência e rigor dos critérios avaliativos praticados



pela escola. Incoerências podem revelar a necessidade de maior calibragem entre avaliação formativa e sumativa. Esta análise contribui para reforçar a coerência pedagógica e a equidade avaliativa, pilares fundamentais de uma cultura organizacional centrada na justiça educativa e na transparência (Critério 5 da CAF-EDU).

Disciplina	Media 2ºS	Media Exame	Desvio 1	Media Nac.	Desvio 2
Matemática	2,94	2,59	-0,35	2,6	-0,01
Português	3,26	2,81	-0,45	2,9	-0,09

Tab.32. Comparação entre a média de frequência, a média da prova final a matemática e português e a média nacional

Interpretação:

1. Desvio entre Avaliação Interna e Externa (Desvio 1)

- Ambos os desvios são negativos, indicando que os alunos obtiveram, em média, resultados inferiores nas provas finais em relação às classificações atribuídas internamente no 2.º semestre.
- O desvio é mais acentuado em Português (-0,45) do que em Matemática (-0,35), o que pode sugerir:
 - Uma sobrevalorização da avaliação interna;
 - Dificuldades de transferência de competências de leitura e escrita para contextos formais e cronometrados.

2. Comparação com a Média Nacional (Desvio 2)

- Os resultados do agrupamento estão muito próximos da média nacional:
 - Matemática: diferença quase nula (-0,01);
 - Português: ligeiramente abaixo (-0,09).
- Este facto demonstra que, apesar das dificuldades observadas, o desempenho global dos alunos está alinhado com o padrão nacional, o que reforça a validade externa dos resultados.

Ano	Turma	Disciplina	Media 2ºS	Média Exame Turma	Desvio	Media Exame Escola	Desvio Turma/Escola	Media Nac. Exame	Desvio Turma/Média Nac.
9.º	A	Matemática	2,95	2,5	-0,45	2,59	-0,09	2,6	-0,1
9.º	A	Português	3,26	3	-0,26	2,81	0,19	2,9	0,1
9.º	B	Matemática	3,67	3,46	-0,21	2,59	0,87	2,6	0,86
9.º	B	Português	3,46	3,17	-0,29	2,81	0,36	2,9	0,27
9.º	C	Matemática	2,84	2,47	-0,37	2,59	-0,12	2,6	-0,13



9.º	C	Português	3,47	3	-0,47	2,81	0,19	2,9	0,1
9.º	D	Matemática	3	2,63	-0,37	2,59	0,04	2,6	0,03
9.º	D	Português	3,28	2,82	-0,46	2,81	0,01	2,9	-0,08
9.º	E	Matemática	2,2	2	-0,2	2,59	-0,59	2,6	-0,6
9.º	E	Português	3	2,39	-0,61	2,81	-0,42	2,9	-0,51
9.º	F	Matemática	2,95	2,21	-0,74	2,59	-0,38	2,6	-0,39
9.º	F	Português	3,07	2,33	-0,74	2,81	-0,48	2,9	-0,57

Tab.33. Comparação entre a média de frequência, a média da prova final, a média da escola e a média nacional

Leitura Geral: Desvios entre Avaliação Interna e Externa (Desvio 1)

- Todas as turmas apresentam médias de exame inferiores às médias de frequência, tanto em Português como em Matemática, o que reforça uma tendência de sobrevalorização interna ou desajuste metodológico entre avaliação contínua e avaliação externa.
- Os maiores desvios em Português verificam-se nas turmas E (-0,61) e F (-0,74); Em Matemática, destacam-se negativamente as turmas F (-0,74) e D (-0,37).

Desvios entre Turma e Escola (Desvio Turma/Escola)

- A Turma B (Matemática) destaca-se positivamente com +0,87 face à média da escola (exame = 3,46 vs escola = 2,59), revelando desempenho muito acima da média institucional.
- Em contraste, as turmas E e F (Matemática) registam os desvios mais negativos face à escola, -0,59 e -0,38 respetivamente, sinalizando turmas com desempenho significativamente inferior.

Desvios entre Turma e Média Nacional (Desvio Turma/Média Nac.)

- Turma B (Matemática): novamente em destaque com +0,86 face à média nacional (3,46 vs 2,6), consolidando-se como grupo de excelência.
- Por oposição, as turmas E e F em ambas as disciplinas surgem com os maiores desvios negativos face à média nacional, com valores entre -0,39 e -0,6, revelando zonas de vulnerabilidade educativa.

Síntese da comparação entre turmas:

Turma	Tendência Geral	Destques Positivos	Alertas Críticos
A	Próxima da média da escola e da nacional	Português (lig. acima da média nac.)	Matemática com desvio moderado (-0,45)
B	Excelente desempenho em ambas	Matemática (+0,86 vs nac.)	Pequeno desvio interno em Português
C	Média	Nenhum em especial	Desvio em Português (-0,47)



Turma	Tendência Geral	Destaque Positivo	Alertas Críticos
D	Média baixa	Consistência entre notas internas e externas	Desvio em Português (-0,46)
E	Desempenho muito baixo	—	Desvios graves em ambas as disciplinas
F	Desempenho muito baixo	—	Desvios muito acentuados em ambas as disciplinas

Tab.34. Comparação entre turmas (prova final de ciclo)

Esta análise confirma e aprofunda as conclusões da secção 8.2.2. (“Nivelamento”) apontando para heterogeneidades internas significativas entre turmas do 9.º ano. A discrepância entre turmas como a B (alto desempenho) e as E/F (baixa performance) reforça:

1. A necessidade de estratégias de nivelamento pedagógico com base em dados reais;
2. A importância da distribuição equilibrada dos recursos e práticas pedagógicas entre turmas;
3. A urgência de implementar mecanismos de monitorização contínua com base em diagnósticos formativos;
4. A pertinência de articular estes dados com indicadores de risco educativo, como o IRE, já adotado noutros segmentos do relatório.

8.2.5. TRANSIÇÕES E RETENÇÕES

Estudar a taxa de retenção em articulação com a taxa de absentismo⁶ é essencial para uma leitura sistémica, pedagógica e estratégica do (in)sucesso escolar, especialmente quando se pretende desenvolver processos de melhoria contínua sustentados em evidência, como preconiza o modelo CAF-EDU. Abaixo explicita-se essa importância em termos técnico-pedagógicos e com o respetivo enquadramento nos critérios da CAF-EDU.

- A taxa de retenção traduz a proporção de alunos que não transitaram de ano letivo, sendo um indicador direto de insucesso escolar, com consequências estruturantes na trajetória educativa.
- A taxa de absentismo, por sua vez, mede a frequência escolar efetiva e está fortemente associada a dificuldades de aprendizagem, desmotivação, exclusão simbólica e risco de abandono escolar.

⁶ Para melhor compreensão destas taxas consultar o Apêndice A - Taxas.



Quando analisadas em conjunto, estas taxas permitem detetar padrões de exclusão pedagógica e social, pois o absentismo pode ser tanto causa como consequência da retenção. Esta interdependência exige uma leitura integrada e não fragmentada dos fenómenos escolares enquadrando-se no modelo CAF-Edu, como sintetizamos na seguinte tabela:

Critério CAF-EDU	Relevância
Critério 6 - Resultados em relação aos alunos/educandos	A taxa de retenção é um indicador direto de sucesso/insucesso; o absentismo é um preditor crítico do desempenho e da permanência no sistema. A sua articulação fornece evidência clara para ajustar práticas e recursos.
Critério 5 - Gestão dos processos educativos	A leitura integrada destes dados apoia a gestão curricular e pedagógica diferenciada, permitindo redefinir percursos e prevenir fenómenos de exclusão.
Critério 9 - Resultados-chave do desempenho	Ambos os indicadores são parte dos resultados organizacionais estratégicos, devendo ser monitorizados de forma sistemática, com metas e planos de ação.
Critério 2 - Estratégia e planeamento	A articulação dos dados de retenção e absentismo orienta a definição de prioridades estratégicas centradas na equidade e no sucesso escolar sustentado.

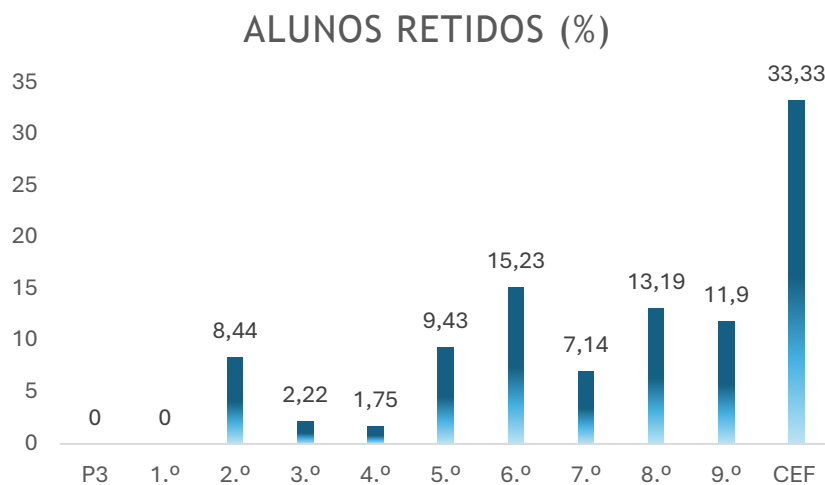
Tab.35. Quadro síntese da relevância das taxas de retenção e absentismo para a avaliação do AEAH

Anos	Alunos Inscritos	Alunos Avaliados	Alunos Avaliados (%)	Alunos Aprovados	Alunos Aprovados (%)	Alunos Retidos	Alunos Retidos (%)	Alunos Não Avaliados	Alunos Não Avaliados (%)
P3	294	261	88,78	261	88,78	0	0	33	11,22
1.º	159	153	96,23	153	96,23	0	0	6	3,77
2.º	154	147	95,45	134	87,01	13	8,44	7	4,55
3.º	180	173	96,11	169	93,89	4	2,22	7	3,89
4.º	171	167	97,66	164	95,91	3	1,75	4	2,34
5.º	159	146	91,82	131	82,39	15	9,43	13	8,18
6.º	151	140	92,72	117	77,48	23	15,23	11	7,28
7.º	168	161	95,83	149	88,69	12	7,14	7	4,17
8.º	144	140	97,22	121	84,03	19	13,19	4	2,78



9.º	126	121	96,03	106	84,13	15	11,9	5	3,97
CEF	12	11	91,67	7	58,33	4	33,33	1	8,33

Tab.36. Tabela de alunos aprovados e retidos



Graf. 15. Alunos retidos por ano de escolaridade

Síntese Interpretativa:

Este gráfico revela pontos críticos ao longo do percurso escolar, nomeadamente:

- A transição do 1.º para o 2.º ciclo (sobretudo no 2.º e 5.º anos),
- A entrada no 3.º ciclo (6.º e 7.º anos),
- E a grande fragilidade dos percursos alternativos (CEF).

Estes dados devem ser articulados com outras variáveis contextuais (absentismo, medidas de apoio, contexto socioeconómico) e mobilizados para o planeamento de ações diferenciadas por ano de escolaridade, em articulação com os critérios 5, 6 e 9 da CAF-EDU.

TAXAS:

Taxa de retenção global (23/24)= 9,98%

Taxa de retenção global (24/25)= 7,95%

Variação= -2,03



Taxa de Abandono Escolar (TAE) = Taxa de Alunos com Interrupção no Percorso Escolar
(TAIP)⁷ = 0,56% (residual no ensino básico)

Ciclo de Ensino	Alunos Avaliados	Alunos Retidos	Taxa de Retenção (%)
1.º Ciclo	640	20	3,13
2.º Ciclo	286	38	13,29
3.º Ciclo + CEF	433	50	11,55

Tab.37. Taxa de retenção por ciclo

8.2.6. ABSENTISMO ESCOLAR

8.2.6.1. FALTAS

A relação entre as faltas dos alunos e o seu desempenho escolar é um tema de extrema importância e tem sido alvo de análise da EAMIP. Não se trata de uma correlação espúria, mas sim da verificação de uma conexão evidente e significativa que influencia diretamente o sucesso ou insucesso escolar. Esta relação é observada em várias vertentes, incluindo faltas de presença, de material, assiduidade e disciplinares.

Neste sentido, a ausência dos alunos nas aulas é um dos fatores mais críticos que impactam o desempenho escolar. Nos níveis de ensino que registam maior número de faltas, como o 5º, 6º e 7º anos, também se observam elevadas taxas de insucesso escolar. A presença regular nas aulas é fundamental para a compreensão contínua dos conteúdos e para o acompanhamento do ritmo da turma.

Além das faltas de presença, a falta de material escolar e a irregularidade na entrega de trabalhos também comprometem o sucesso escolar. Alunos que não levam os materiais necessários ou que não cumprem com os prazos estabelecidos demonstram uma falta de preparação e de compromisso com o processo de aprendizagem. Esta falta de organização e responsabilidade reflete-se nos seus resultados, contribuindo para o insucesso.

As faltas disciplinares, resultantes de comportamentos inadequados ou desrespeito às normas escolares, também têm um impacto negativo significativo. Alunos que frequentemente são alvo de faltas disciplinares tendem a perder tempo de aula valioso, além de afetarem o ambiente de aprendizagem dos seus colegas. As interrupções constantes

⁷ Atendendo a que a taxa de abandono escolar, por definição, não produz resultados significativos no contexto da autoavaliação deste agrupamento – uma vez que o mesmo apenas integra o Ensino Básico –, optou-se por introduzir um conceito alternativo: a taxa de interrupção do percurso educativo. Esta taxa permite identificar situações em que os alunos, embora não formalmente abandonem o sistema de ensino, não concluem o ciclo ou o ano letivo de forma regular. A explicação detalhada deste indicador, bem como a respetiva fórmula de cálculo, encontra-se no Apêndice A - Taxas.



prejudicam o rendimento não só do próprio aluno, mas também dos demais, criando um ambiente menos propício à aprendizagem.

	FI	FJ	FP	FD	FM	TPC
7º ano	2592	6608	851	39	553	1355
5º ano	3559	5369	558	12	612	549
P3	431	7034	21	0	8	6
8º ano	797	4889	379	13	249	1077
6º ano	1173	4402	280	31	873	327
9º ano	432	4993	315	12	218	471
1º ano	348	4290	580	0	2	3
3º ano	650	4117	63	0	0	17
2º ano	207	2779	22	0	2	4
4º ano	147	2091	7	7	21	0
CEF	1645	318	100	45	55	7

Tab. 38. Ano e turmas com mais faltas

Legenda:

FI - Faltas injustificadas | FJ - Faltas justificadas | FP - Faltas de pontualidade | FD - Faltas disciplinares
FM - Faltas de material | TPC - Faltas de trabalho para casa

	FI	FJ	FP	FD	FM	TPC
Português	1487	7089	459	10	128	952
Matemática	1450	7014	428	3	145	1194
Inglês	1089	3132	133	11	69	242
Educação Física	884	3113	423	12	832	1
Ciências Naturais	802	2490	295	10	85	336
Físico-Química	624	2169	229	3	40	239
Educação Visual	474	1139	103	13	429	222
Educação Artística	172	1977	5	2	0	2
História e Geografia de Portugal	550	1083	212	3	133	169
História	317	1621	124	8	8	6
Tecnologias de Informação e Comunicação	444	1343	132	4	5	0
Estudo do Meio	149	1475	71	2	0	1
Educação Musical	366	742	57	4	406	19
Geografia	252	1036	53	3	2	107
Cidadania e Desenvolvimento	229	624	50	3	35	1
Espanhol	158	504	7	18	5	123
Complemento à Educação Artística	99	594	50	3	46	0
Educação Tecnológica	152	421	32	2	87	5
Matemática - Ninho	58	165	34	0	47	163
Aprender a Ser	25	381	32	0	0	1
Disciplina de Projeto	140	248	9	0	1	0

Tab. 39. Disciplinas com mais faltas



Observações Relevantes

Disciplinas com maior número de faltas:

- Português é uma das disciplinas que se destaca nos vários tipos de falta, nomeadamente:
 - 1487 faltas injustificadas (FI);
 - 7089 faltas justificadas (FJ);
 - 459 faltas de pontualidade (FP);
 - 10 faltas disciplinares (FD);
 - 128 faltas de material (FM);
 - 952 faltas de trabalho autónomo (TPC).
- Matemática é outra das disciplinas que merece destaque pela quantidade de faltas:
 - 1450 faltas injustificadas (FI);
 - 7014 faltas justificadas (FJ);
 - 428 faltas de pontualidade (FP);
 - 3 faltas disciplinares (FD);
 - 145 faltas de material (FM)
 - 1194 faltas de trabalho autónomo (TPC).

Não obstante a gravidade do número excessivo de faltas registadas nas disciplinas de Português e Matemática, importa contextualizar estes dados, tendo em conta que se trata de áreas curriculares com uma carga horária semanal superior à das restantes disciplinas. Assim, os valores observados refletem números absolutos de faltas e não uma análise proporcional ajustada ao número de aulas semanais.

Ainda assim, é precisamente nestas disciplinas que se verifica um maior insucesso escolar no agrupamento, sobretudo no 2.º e 3.º ciclos, o que reforça a hipótese de uma correlação significativa entre fraca assiduidade e baixo desempenho académico. Este facto evidencia, simultaneamente, a centralidade curricular de Português e Matemática e a necessidade de uma atenção particular a estas áreas no desenho de estratégias de prevenção do insucesso e de promoção da assiduidade.

	FI	FJ	FP	FD	FM	TPC	
7º G		1202	1117	179	11	78	243
5º A		1051	873	177	5	112	56
8º C		328	1356	142	4	171	177



CEF	1645	318	100	45	55	7
5° E	648	1185	34	0	132	16
7° C	217	1338	121	2	127	179
5° G	676	770	160	5	69	194
7° E	252	1029	199	8	95	202
5° D	941	530	57	2	145	95
9° E	119	1071	105	2	84	222
7° F	346	695	129	6	113	204
8° F	250	787	79	0	29	311
7° B	183	861	56	5	63	189
7° A	240	829	81	1	23	125
8° E	0	996	42	0	15	218
6° E	530	477	41	19	119	69
7° D	152	739	86	6	54	213
6° C	176	791	53	9	159	60
6° A	155	730	81	1	230	45
9° A	85	955	48	1	40	95

Tab. 40. Turmas com mais faltas (Top 20)

Turmas com mais faltas (Gráfico 28):

- Em destaque:
 - CEF (total de faltas extremamente elevado);
 - 7.º G, 5.º A, 7.º C, 5ºG, 7º, 5º D E 9.º E, com valores muito elevados em todas as tipologias de falta.

Estas turmas coincidem com algumas daquelas que apresentaram maiores taxas de retenção e/ou desempenhos mais frágeis nas provas finais, confirmando que a assiduidade é um fator preditor e correlacional do insucesso.

Síntese:

A análise demonstra, de forma clara, que as turmas com maior volume de faltas são, salvo raras exceções, as mesmas que apresentam resultados mais baixos, tanto nas classificações internas como nas provas finais. Esta evidência reforça a necessidade de:

- Monitorização sistemática da assiduidade, com alertas precoces;
- Integração dos dados de assiduidade nos Conselhos de Turma e na EMAIP, para ativar planos de apoio;
- Intervenções específicas junto das disciplinas nucleares, como Matemática e Português;
- Trabalho com os diretores de turma e famílias, com reforço da relação escola-comunidade.



8.2.6.2. ABSENTISMO ESCOLAR

No âmbito da autoavaliação do agrupamento, importa distinguir de forma clara a taxa de absentismo escolar (TAbS) da taxa de abandono escolar precoce (TAP), dado que estes indicadores, embora relacionados, refletem realidades distintas no percurso educativo dos alunos.

A TAP refere-se à percentagem de alunos que abandonam definitivamente o sistema de ensino sem concluir o ciclo de estudos em que se encontram matriculados, correspondendo a uma rutura formal com o processo educativo. Por outro lado, a TAbS constitui um indicador de descontinuidade e fragilidade no compromisso escolar, traduzido na acumulação de ausências, mas que não implica, necessariamente, abandono escolar definitivo. É, portanto, no domínio da prevenção e sinalização precoce do insucesso e da exclusão escolar que a TAbS adquire um papel central, assumindo-se como um indicador-chave no sistema de monitorização e melhoria contínua da escola, tal como previsto nos critérios 5, 6 e 9 da CAF-EDU.

Proposta de Cálculo da Taxa de Absentismo Escolar (TAbS)⁸

Com base numa abordagem técnica e pedagógica integrada, propõe-se uma fórmula composta para o cálculo da TAbS, que considera não apenas a assiduidade formal, mas também dimensões associadas ao envolvimento e preparação escolar dos alunos. Assim:

$$T_{Abs} = \alpha \cdot \left(\frac{0,5 \cdot FJ + 2,0 \cdot FI}{\text{Total de aulas}} \right) + \gamma \cdot \left(\frac{0,5 \cdot TPC + 0,5 \cdot FM}{\text{Total de aulas}} \right) + \delta \cdot \left(\frac{3,0 \cdot N1}{\text{Total de alunos}} \right)$$

Definições operacionais:

- FI - Total de faltas injustificadas
- FJ - Total de faltas justificadas
- FM - Número de faltas de material (ausência de recursos escolares)
- TPC - Número de faltas de trabalho de casa (não entrega ou realização)
- Nível 1 - Número de alunos com classificação de nível 1 (desempenho muito baixo)
- Total de Aulas - Número de aulas previstas por aluno ou turma no período em análise
- Total de Alunos - Número total de alunos considerados na análise

Coeficientes de ponderação sugeridos:

- $\alpha = 0,5$ → Peso da assiduidade formal
- $\beta = 2$ → Peso relativo das faltas injustificadas face às justificadas
- $\gamma = 0,3$ → Peso das faltas de envolvimento (TPC + FM)

⁸ Para mais informações consultar Apêndice A - Taxas



- $\delta = 0,2 \rightarrow$ Peso dos alunos com desempenho muito baixo (Nível 1)

Interpretação:

Intervalo TABs'	Classificação Interpretativa	Descrição Pedagógica	Intervenção Recomendada
0.00 - 0.10	✔ Comprometimento pleno	O aluno/turma apresenta comportamento responsável, sem sinais de absentismo ou desinvestimento escolar.	Reforço positivo. Nenhuma medida corretiva necessária.
0.11 - 0.25	● Comprometimento aceitável	Alguns sinais pontuais de esquecimento ou faltas justificadas. Sem impacto no desempenho.	Monitorização regular. Estratégias preventivas simples (e.g., reforço de rotinas).
0.26 - 0.40	● Risco leve de descomprometimento	Ausências recorrentes (mesmo justificadas), faltas de material ou alguns níveis 1.	Comunicação com EE. Estímulo ao planeamento e responsabilidade.
0.41 - 0.60	● Risco moderado	Faltas injustificadas em aumento, vários níveis 1. Indícios de desmotivação e falhas de assiduidade funcional.	Plano individual de acompanhamento. Reunião DT-EE. Intervenção conjunta com SPO se necessário.
0.61 - 0.80	● Risco elevado	Presença significativa de faltas injustificadas e insucesso. Desconexão com as tarefas escolares.	Intervenção multidisciplinar. Encaminhamento para EMAIP/SPO/ED. Ações concretas de mediação.
0.81 - 1.00+	● Descomprometimento crítico	Aluno em situação de quase abandono funcional: absentismo injustificado + insucesso generalizado.	Intervenção urgente. Plano de recuperação, articulação com CPCJ/apoio social se necessário.

Tab. 41. Quadro de interpretação de taxa de absentismo

TABs (taxa de absentismo do agrupamento) = 0,39

● Risco leve de descomprometimento: Caracteriza-se por sinais subtis, mas recorrentes de descontinuidade no compromisso escolar, frequentemente associados a ausências justificadas e injustificadas em número significativo, bem como a falhas na preparação diária, como o esquecimento de trabalhos de casa ou de material indispensável à aprendizagem. Estas ocorrências, revelam uma fragilidade nos hábitos de estudo, na gestão da autonomia e na autorregulação do aluno, podendo configurar o início de um percurso de desinvestimento se não forem acompanhadas com atenção pedagógica.



8.2.7. QUALIDADE DE SUCESSO E EXCELÊNCIA

Indicador de Qualidade do Sucesso Escolar (QSE) - Análise por Ciclo de Ensino

A Qualidade do Sucesso Escolar (QSE) constitui um indicador essencial na avaliação interna do agrupamento, ao permitir ultrapassar a leitura minimalista dos resultados centrada apenas na taxa de transição ou de aprovação. Este indicador foca-se na expressividade das classificações mais elevadas, permitindo aferir não apenas o cumprimento dos mínimos curriculares, mas também o grau de consolidação e excelência das aprendizagens.

A operacionalização do QSE faz-se através da Taxa de Qualidade do Sucesso (TQS)⁹, calculada com base na proporção de classificações qualitativamente altas:

- Bom (B) e Muito Bom (MB) no 1.º ciclo;
- Níveis 4 e 5 nos 2.º e 3.º ciclos.

Complementarmente, a Taxa de Excelência (TE) considera a percentagem de alunos com média final igual ou superior a 4, nos 2.º e 3.º ciclos, permitindo identificar os casos de desempenho consistentemente elevado ao longo das várias disciplinas.

Ciclo de Ensino	Classificações Altas	Total de Classificações	TQS (%)
1.º Ciclo	3052 (B + MB)	4150	73,54%
2.º Ciclo	1740 (4 + 5)	3141	55,40%
3.º Ciclo	2762 (4 + 5)	5580	49,50%
Total Geral	7554	12 871	58,69%

Tab. 42. TQS(%) para cada ciclo de ensino

Análise Interpretativa por Ciclo

1.º Ciclo - Elevada Qualidade do Sucesso (TQS = 73,54%)

O 1.º ciclo evidencia uma taxa de sucesso qualitativo muito expressiva, com quase 3 em cada 4 classificações atribuídas nos níveis de Bom ou Muito Bom. Este resultado pode ser interpretado como reflexo de:

- Uma pedagogia centrada no aluno, com elevado acompanhamento individualizado;
- Estabilidade metodológica e coesão das equipas pedagógicas;

⁹ Para saber qual a fórmula de cálculo da Taxa de Qualidade de Sucesso, consultar Apêndice A - Taxas.



- Práticas eficazes de diferenciação pedagógica, que potenciam a aprendizagem de todos os alunos, valorizando os seus ritmos e estilos cognitivos.

Este desempenho sugere um ambiente de aprendizagem favorável, sustentado por práticas consistentes e ajustadas ao perfil de desenvolvimento das crianças nesta fase.

2.º Ciclo - Quebra na Expressividade Qualitativa (TQS = 55,40%)

Verifica-se uma descida significativa da TQS no 2.º ciclo, embora mais de metade das classificações continuem a situar-se nos níveis de excelência (4 e 5). Esta redução poderá estar relacionada com:

- A transição pedagógica e organizacional entre o 1.º e o 2.º ciclo (novos professores, múltiplas disciplinas);
- A fragmentação curricular, que dificulta a manutenção de rotinas e referenciais pedagógicos estáveis;
- A necessidade de reforçar o acompanhamento de alunos em fase de adaptação às novas exigências e estruturas.

Este ciclo constitui, assim, uma zona crítica de potencial descontinuidade, exigindo reforço da articulação curricular e da monitorização regular do progresso dos alunos.

3.º Ciclo - Tendência Decrescente da Qualidade do Sucesso (TQS = 49,50%)

No 3.º ciclo observa-se uma descida acentuada da TQS, ficando abaixo da média global do agrupamento. Este fenómeno pode ser interpretado à luz de múltiplos fatores:

- Aumento da complexidade e da carga curricular;
- Avaliação externa e pressão para o cumprimento dos programas;
- Potenciais fragilidades na continuidade das metodologias ativas e personalizadas;
- Transformações associadas à fase adolescente, com impacto na motivação e autorregulação.

A redução da qualidade do sucesso neste ciclo interpela a escola a adotar medidas diferenciadas de apoio pedagógico, orientação vocacional e tutoria educativa.

Síntese Global e Implicações para o Planeamento

A Taxa de Qualidade de Sucesso total (TQS%) do agrupamento situa-se nos 58,69%, o que significa que mais de metade das classificações atribuídas refletem aprendizagens consolidadas e de nível elevado. Este resultado configura um quadro globalmente positivo, mas evidencia tendências descendentes ao longo dos ciclos, que devem ser consideradas no planeamento estratégico e pedagógico.



A leitura da Taxa de Qualidade de Sucesso Escolar reforça a importância de manter e expandir as boas práticas do 1.º ciclo, enquanto impõe ao agrupamento o desafio de sustentar a excelência pedagógica nos ciclos seguintes, assegurando equidade e exigência em todos os percursos. A análise desta métrica deve, por isso, estar no centro do planeamento estratégico e da cultura de autoavaliação, apoiando a construção de trajetórias escolares mais justas, consistentes e bem-sucedidas.

8.2.8. INDICADORES SOCIAIS

No âmbito da autoavaliação interna e da monitorização da equidade educativa, tornou-se fundamental aprofundar a relação entre os indicadores de contexto socioeconómico e cultural dos alunos e os seus percursos escolares, com particular atenção ao sucesso académico, à assiduidade e ao envolvimento escolar. Para esse efeito, recorreu-se à análise estatística inferencial, com o objetivo de compreender a natureza das relações entre variáveis sociais e educativas, utilizando testes de independência estatística e medidas de correlação.

Assim, o teste de independência foi aplicado para averiguar a existência de associação significativa entre variáveis categóricas, nomeadamente:

- Benefício de Ação Social Escolar (ASE) vs. Sucesso/Insucesso Escolar;
- Habilitações dos pais/EE vs. Distribuição de classificações escolares;
- Acesso digital (com e sem PC/internet) vs. retenção ou fraco desempenho.

Este teste permite verificar se as distribuições observadas de uma variável variam em função de outra ou se se mantêm estatisticamente independentes, isto é, se as variáveis estão ou não associadas.

- Hipótese nula (H_0): as variáveis são independentes.
- Hipótese alternativa (H_1): existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis.

Ao rejeitar a hipótese nula com um nível de significância $\alpha = 0,05$, considera-se que existe relação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas, o que justifica a necessidade de intervenção pedagógica diferenciada ou de políticas compensatórias.

Nas situações em que as variáveis assumiam natureza ordinal, como:

- Níveis de habilitação parental;
- Condições de acesso digital (ex.: nenhuma ligação, apenas PC, PC com internet);
- Desempenho escolar em escalas classificativas (ex.: 1 a 5)



foi utilizada a correlação de *Spearman* (ρ), por se tratar de uma medida não paramétrica, adequada à natureza ordinal das variáveis e à possibilidade de distribuição não normal dos dados.

Este coeficiente permite quantificar a força e o sentido da associação monotónica entre duas variáveis, ou seja, se o aumento de uma variável tende a corresponder a um aumento ou diminuição da outra.

- $\rho \approx 0,00$ → ausência de correlação
- $\rho > 0,30$ → correlação positiva moderada
- $\rho < -0,30$ → correlação negativa moderada
- $\rho > 0,50$ ou $\rho < -0,50$ → correlação forte

Este tipo de análise é particularmente relevante no contexto da CAF-EDU, pois permite detetar padrões de desigualdade e orientar medidas corretivas com base em evidência estatística, numa lógica de justiça educativa.

Nota técnica: Os dados utilizados no presente estudo foram extraídos da plataforma Inovar+, respeitantes ao ano letivo de 2024/2025. A informação aqui apresentada corresponde à distribuição percentual dos alunos pelas diferentes classificações, organizadas da seguinte forma:

- 1.º Ciclo: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom;
- 2.º e 3.º Ciclos: Escala de 1 a 5.

O tratamento estatístico e a análise dos dados foram conduzidos sob responsabilidade do Coordenador da Equipa de Autoavaliação, Monitorização e Inovação Pedagógica (EAMIP), com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 29.0.2.

I. ACESSO DIGITAL

1º Ciclo

Teste de Independência do Qui-Quadrado

Avaliação da relação entre a classificação dos alunos (I, S, B, MB) e o acesso a equipamentos tecnológicos.

- Qui-quadrado (χ^2): 124,49
- Graus de liberdade (dof): 6
- Valor-p: $1,85 \times 10^{-24}$ (extremamente significativo)



Conclusão: Existe uma associação estatisticamente significativa entre a classificação e o acesso a PC/Internet. Ou seja, o desempenho escolar não é independente do acesso a tecnologias.

Interpretação dos Resíduos Padronizados:

Valores absolutos superiores a ± 2 são geralmente considerados estatisticamente significativos.

Classificação Sem PC nem Internet Tem PC Tem PC e Internet

I	+1.80	-1.29	-0.51
S	+4.50	-3.32	-1.19
B	+2.51	-5.27	+2.77
MB	-3.96	+5.24	-1.29

Tab. 43. Tabela dos resíduos padronizados (classificação vs. acesso digital) - 1º ciclo

Principais Destaques:

- Alunos com classificação “S” estão sobrerrepresentados entre os que não têm PC nem internet (+4.50).
- Alunos com classificação “B” têm uma forte sub-representação na categoria “Tem PC” (-5.27) e são mais frequentes do que o esperado entre os que têm PC e internet (+2.77).
- Alunos com classificação “MB” estão significativamente sobrevalorizados entre os que apenas têm PC (+5.24) e subvalorizados entre os que não têm acesso a nada (-3.96).

Conclusão:

O acesso a meios digitais tem impacto direto e relevante no desempenho escolar. A falta de acesso está fortemente associada a níveis baixos de desempenho, enquanto o acesso a PC e/ou internet se associa de forma clara a classificações mais elevadas.

Estudo de Independência com Agrupamento de Classificações

As classificações foram agrupadas da seguinte forma:

- Classificações mais baixas: I (Insuficiente) + S (Suficiente)
- Classificações mais elevadas: B (Bom) + MB (Muito Bom)

Teste do Qui-Quadrado (Agrupado):

- Qui-quadrado (χ^2): 43,63



- Graus de liberdade (dof): 2
- Valor-p: $3,35 \times 10^{-10}$

Conclusão: A associação entre o desempenho (baixo vs. elevado) e o acesso tecnológico continua estatisticamente muito significativa mesmo após o agrupamento proposto. Isto reforça a evidência de que o acesso digital influencia fortemente a probabilidade de obter classificações mais elevadas.

Estudo de correlação entre classificação (ordinal) e acesso digital:

Usando a codificação ordinal (I=1, S=2, B=3, MB=4):

Variável	Correlação (r)
Sem PC nem Internet	+0.77
Tem PC	+0.77
Tem PC e Internet	+0.95

Tab. 44. Correlação de Spearman (classificação vs. acesso digital) - 1º ciclo

Interpretação:

- Existe uma correlação forte e positiva entre o nível de classificação e o acesso digital, especialmente quando o aluno dispõe de PC e Internet.
- A variável “Tem PC e Internet” apresenta a maior correlação com o sucesso escolar ($r = 0.95$), sugerindo que é o fator mais determinante entre os avaliados.

Síntese: Apesar de 40,46% dos alunos do 1.º ciclo sem acesso a PC e internet terem alcançado uma classificação global de “Bom” e 29,36% “Muito Bom”, importa sublinhar que 25,69% desses alunos ficaram-se pelo “Suficiente” e 4,33% atingiram “Insuficiente”. Estes valores tornam-se particularmente expressivos quando comparados com os indicadores de sucesso escolar dos alunos com acesso pleno a tecnologias digitais: 42,42% dos que possuem PC e internet obtêm a classificação de “Bom”, e 49,25% atingem “Muito Bom”, enquanto apenas 7,19% ficam no patamar do “Suficiente” e 1,14% no “Insuficiente” – percentagens claramente residuais.

A análise estatística, apoiada no teste do qui-quadrado e na correlação de Spearman, confirma de forma robusta uma associação estatisticamente significativa entre o acesso a meios digitais e o desempenho escolar. Os resíduos padronizados positivos nas categorias de menor sucesso associadas à ausência de tecnologia, e negativos nas mesmas categorias quando existe acesso, reforçam esta tendência.



Assim, ainda que se reconheçam exceções individuais, os dados permitem concluir que o acesso a tecnologia é um fator fortemente associado ao sucesso educativo, funcionando como condição facilitadora da aprendizagem. Em contrapartida, a privação tecnológica constitui um fator de vulnerabilidade pedagógica, acentuando o risco de classificações mais baixas e ampliando as desigualdades no percurso escolar.

Nota: Os valores apresentados não totalizam exatamente 100% ($\approx 99,84\%$) devido à exclusão, neste tratamento estatístico, de alunos que não são avaliados segundo a mesma terminologia classificativa nem através da mesma modalidade de avaliação. Esta decisão visa assegurar a comparabilidade dos dados e a consistência analítica no cruzamento entre desempenho e variáveis de contexto.

2º e 3º ciclo

Análise de Independência e Correlação - Classificação (1 a 5) vs Acesso Digital

Justificação Metodológica:

Para viabilizar o teste do qui-quadrado de independência, os valores nulos foram substituídos por um valor residual mínimo (0.01), técnica estatisticamente aceitável quando:

- Os dados originais refletem percentagens muito baixas, próximas de zero;
- O objetivo é evitar frequências esperadas nulas que invalidariam o teste.

Teste do Qui-Quadrado:

- Qui-quadrado (χ^2): 79,74
- Graus de liberdade (dof): 8
- Valor-p: $5,51 \times 10^{-14}$

Conclusão: Existe uma associação estatisticamente significativa entre os níveis de classificação (1 a 5) e o tipo de acesso tecnológico.

Correlação entre Classificação e Acesso Tecnológico:

Tipo de Acesso	Correlação (r)
Sem PC nem Internet	+0.30
Tem PC	-0.08
Tem PC e Internet	+0.84

Tab. 45. Correlação de Spearman (classificação vs. acesso digital) - 2º e 3º ciclos

Interpretação:



- A classificação apresenta uma forte correlação positiva com o acesso a PC e internet.
- A correlação com "Sem PC nem Internet" é positiva, mas moderada, sugerindo uma distribuição não linear (por exemplo, concentração nas classificações intermédias).
- O acesso apenas a PC, sem internet, não apresenta relação significativa direta com a classificação.

Pontos-Chave da Análise:

Classificação Sem PC nem Internet Tem PC Tem PC e Internet

1	+0.25	-0.17	-0.08
2	+0.24	+2.39	-2.63
3	-0.32	+3.02	-2.70
4	+0.70	-3.45	+2.76
5	-0.62	-3.56	+4.17

Tab. 46. Tabela dos resíduos padronizados (classificação vs. acesso digital) - 1º ciclo

Valores acima de |2| indicam desvios estatisticamente significativos.

Interpretação:

- Alunos com classificação 5 (excelente) estão fortemente sobrerrepresentados entre os que têm PC e internet (+4.17) e muito subrepresentados entre os que apenas têm PC (-3.56).
- Classificações intermédias (2 e 3) tendem a estar associadas ao acesso limitado (sobrerrepresentadas entre os que só têm PC e subrepresentadas nos que têm internet).
- Classificações mais elevadas (4 e 5) estão claramente associadas ao acesso digital pleno, refletindo um efeito positivo do acesso combinado a PC e internet no desempenho.

Síntese:

- Os dados reforçam a ideia de que o acesso a tecnologias digitais, especialmente quando inclui conectividade à internet, é um fator facilitador de sucesso educativo. Por contraste, o acesso parcial ou inexistente tende a concentrar alunos em níveis classificativos médios ou baixos.
- Esta análise evidencia a necessidade de políticas educativas que garantam equidade digital, pois o desempenho académico revela-se sensível à desigualdade no acesso tecnológico.



Análise comparativa: Acesso Tecnológico e Distribuição de Classificações no 2.º e 3.º Ciclos
A leitura dos dados revela que, tanto no 2.º como no 3.º ciclo, a ausência de PC e internet tem impacto desigual consoante o nível de desempenho. Em particular, observa-se que a classificação 3 (satisfatória) apresenta uma distribuição relativamente homogénea entre os alunos com e sem acesso a tecnologias digitais. Contudo, à medida que se avança para as classificações mais elevadas (4 e 5), torna-se mais expressiva a vantagem dos alunos com acesso a PC e internet, reforçando a ideia de que a qualidade do sucesso escolar está fortemente relacionada com o acesso digital.

Se centrarmos a análise na pressão que a privação tecnológica exerce sobre as classificações mais baixas (1 e 2), os dados evidenciam uma tendência clara de desvantagem:

- No 5.º ano, apenas 1,03% dos alunos com nota 2 têm acesso a PC e internet, contrastando com 9,89% dos que não têm qualquer acesso tecnológico.
- No 6.º ano, esta disparidade acentua-se: 19,94% dos alunos sem acesso a tecnologia apresentam insucesso (notas 1 e 2), face a apenas 4,19% entre os que dispõem de PC e internet.
- No 7.º ano, embora a diferença seja menos acentuada, mantém-se: 15,55% dos alunos sem acesso tecnológico obtêm classificações de insucesso, comparados com 5,2% dos seus pares com acesso completo.
- No 8.º ano, a tendência repete-se: 20,5% dos alunos sem acesso apresentam insucesso, contra 6,88% entre os que têm acesso pleno.
- No 9.º ano, evidencia-se a importância da conectividade: 23,08% dos alunos com nota 2 pertencem à categoria “Tem PC sem internet”, a que se somam 9,67% da categoria “Sem PC nem internet”. Já os alunos com acesso total representam apenas 3,85% desta classificação, evidenciando que ter apenas um PC, sem acesso à internet, não é suficiente para contrariar o insucesso.

Para além do insucesso, os dados confirmam que o acesso a tecnologia afeta também positivamente os níveis superiores de desempenho:

- No 5.º ano, 46,25% dos alunos com acesso a PC + internet atingem a classificação 4, comparados com 34,22% dos que não têm acesso a nenhum recurso digital. A discrepância é ainda mais acentuada na classificação 5: 29,2% com acesso total contra apenas 11,15% sem acesso.
- No 6.º ano, a tendência intensifica-se: 32,4% dos alunos com acesso pleno alcançam a nota máxima (5), contra 7,2% dos alunos tecnicamente excluídos.
- No 7.º e 8.º anos, este padrão repete-se com consistência, reafirmando a associação positiva entre acesso digital e classificações superiores.



- No 9.º ano, destaca-se a concentração de 69,23% da categoria “Tem PC (sem internet)” na classificação 3, com nenhuma representatividade na classificação 5. Em contrapartida, a categoria “Tem PC e internet” revela expressiva distribuição nas classificações 4 (40%) e 5 (31,92%).

Considerações Finais:

Estes dados demonstram, de forma estatisticamente sustentada, que o acesso combinado a PC e internet tem um efeito diferenciador no desempenho escolar. A falta de acesso tecnológico não só aumenta o risco de insucesso, como também limita a progressão para níveis de excelência.

A implicação pedagógica é clara: a equidade digital é uma condição necessária para a equidade educativa. É, por isso, imperativo garantir não apenas o fornecimento de equipamentos, mas também a conectividade e a formação digital de base como instrumentos promotores de justiça educativa e sucesso para todos.

II. HABILITAÇÕES DOS EE

1º CICLO

Análise de Independência e Correlação: Classificação vs Habilitações dos Pais

Com base nos dados apresentados, realizou-se uma análise estatística entre as classificações dos alunos (I, S, B, MB) e as habilitações académicas dos encarregados de educação, considerando seis categorias:

- Sem Habilitações
- 4.º Ano
- 6.º Ano
- 9.º Ano
- Secundário
- Licenciado

Teste do Qui-Quadrado de Independência:

- Valor do Qui-quadrado (χ^2): 29,55
- Graus de liberdade: 15
- Valor-p: 0,0136



Interpretação:

O valor- $p < 0,05$ indica que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de habilitações dos pais e a classificação escolar dos alunos. Ou seja, o desempenho académico não é independente das habilitações dos pais.

Correlação (Classificação vs. Habilitações dos Pais)

Habilitações dos Pais	Correlação com Classificação
Sem Habilitações	-0,985
4.º Ano	-0,973
6.º Ano	-0,988
9.º Ano	-0,991
Secundário	+0,693
Licenciado	+0,985

Tab.47. Correlação se Spearman (Habilitações dos pais vs Classificação)

Análise de resíduos:

- Verifica-se uma forte correlação negativa entre classificações escolares e os níveis mais baixos de escolaridade dos pais – quanto menor o nível de habilitações, maior a prevalência de classificações baixas (I e S).
- Por outro lado, há uma forte correlação positiva com os níveis mais altos (Secundário e, sobretudo, Licenciado), sugerindo que filhos de pais com maiores habilitações têm maior probabilidade de obter classificações mais elevadas.

Síntese pedagógica:

Estes resultados sustentam a evidência de que o contexto sociocultural e educativo familiar exerce influência direta sobre os resultados escolares. A associação estatisticamente significativa e as correlações fortes reforçam a necessidade de:

- Reforçar o apoio a alunos oriundos de contextos familiares com baixos níveis de escolaridade;
- Promover programas de mediação, tutoria e acompanhamento diferenciado;
- Investir em estratégias de compensação educativa, que visem mitigar desigualdades de origem sociocultural.

Interpretação dos resíduos padronizados:



Os resíduos padronizados permitem identificar onde ocorrem os desvios mais significativos entre os valores observados e os esperados. Valores superiores a ± 2 indicam desvios estatisticamente relevantes.

Destaques negativos:

- Classificação "I" e "Licenciado": Residual = -2,31
→ Menos alunos com pais licenciados obtêm classificações insuficientes do que o esperado.
- Classificação "MB" e "Sem Habilitações": Residual = -1,13
→ Menos alunos com pais sem habilitações atingem classificações muito boas do que seria expectável.
- Classificação "MB" e "6.º Ano": Residual = -1,49
→ Também aqui há sub-representação significativa.

Destaques positivos:

- Classificação "MB" e "Licenciado": Residual = +2,90
→ Muito mais alunos com pais licenciados obtêm classificações de Muito Bom do que o esperado.
- Classificação "I" e "6.º Ano": Residual = +1,84
→ Há uma ligeira sobrerrepresentação de classificações insuficientes entre alunos com pais que completaram o 6.º ano.

Síntese:

O padrão geral dos resíduos reforça a evidência de que:

- A menor escolaridade dos pais associa-se à sub-representação nas classificações mais elevadas e sobrerrepresentação nas mais baixas.
- Inversamente, níveis de escolaridade superiores, como o ensino superior (licenciatura), estão fortemente associados ao sucesso académico dos filhos.

Estes desvios não são aleatórios e devem ser lidos como sinais de desigualdade estrutural que afeta o percurso escolar. Do ponto de vista pedagógico, exige-se um olhar atento à origem sociocultural dos alunos como fator determinante no seu desempenho, implicando estratégias que contrariem a reprodução das desigualdades.

Recomendações pedagógicas:

Apoio Diferenciado e Personalizado



- Implementar planos de acompanhamento individualizado para alunos oriundos de contextos familiares com baixas habilitações;
- Criar tutorias pedagógicas com foco na motivação e recuperação das aprendizagens;
- Apostar na diferenciação pedagógica em sala de aula, utilizando materiais, ritmos e metodologias ajustadas.

Reforço das Competências de Literacia Familiar

- Promover ações de capacitação para pais/encarregados de educação sobre estratégias de apoio escolar em casa;
- Estimular clubes de leitura intergeracional, projetos de literacia familiar ou oficinas abertas à comunidade educativa.

Promoção da Autoestima Académica

- Implementar programas de desenvolvimento socioemocional com foco na autoconfiança, autonomia e valorização das conquistas;
- Evitar práticas de rótulo e baixa expectativa pedagógica associada ao contexto sociocultural dos alunos.

Recomendações Estratégicas e Organizacionais:

Intervenção Sistémica e Interdepartamental

- Envolver equipas multidisciplinares (professores, técnicos especializados, psicólogos e mediadores) na análise de fatores de risco e definição de planos integrados de ação;
- Promover o trabalho em rede com entidades sociais e autarquias para apoio às famílias mais vulneráveis.

Monitorização de Indicadores de Equidade

- Incluir nos relatórios de autoavaliação e planificações estratégicas um eixo dedicado à equidade e combate ao insucesso educativo.

Valorização da Escola como Centro de Justiça Social

- Reforçar o papel da escola como espaço de compensação das desigualdades e de promoção da mobilidade social;
- Incentivar a construção de ambientes educativos culturalmente responsivos, que reconheçam e valorizem os contextos de origem dos alunos sem os cristalizar como fator de défice.

2º CICLO

Análise de Independência e Correlação: Classificação (1-5) vs Habilitações dos Pais:



A nova análise considera as classificações escolares com cinco níveis (1 a 5) e as habilitações dos pais em seis categorias. Os dados são percentuais arredondados e foram submetidos a:

1. Teste do Qui-Quadrado de Independência
2. Análise de Correlação Ordinal

Teste do Qui-Quadrado de Independência:

- Valor do Qui-Quadrado (χ^2): 143,64
- Graus de liberdade (df): 20
- Valor-p: $1,03 \times 10^{-20}$

Interpretação:

O valor-p extremamente baixo ($p < 0,001$) indica uma associação estatisticamente altamente significativa entre o desempenho escolar dos alunos e as habilitações académicas dos pais. Ou seja, não há independência entre as variáveis.

Correlação (Classificação vs. Habilitações dos Pais)

Habilitações dos Pais	Correlação com Classificação
Sem Habilitações	-0.789
4.º Ano	+0.101
6.º Ano	-0.800
9.º Ano	+0.234
Secundário	+0.859
Licenciado	+0.983

Tab.48. Correlação se Spearman (Habilitações dos pais vs Classificação)

Leitura técnica e pedagógica:

- As correlações negativas com os níveis mais baixos de habilitações (Sem Habilitações e 6.º ano) mostram uma forte ligação entre baixos níveis educativos dos pais e classificações mais baixas dos alunos.
- Por outro lado, há uma forte correlação positiva com os níveis mais elevados (Secundário e, especialmente, Licenciado), indicando que o sucesso escolar é mais frequente entre alunos com pais com escolaridade superior.

Conclusão Pedagógica e Estratégica:



Estes dados confirmam a tendência de que o desempenho escolar está intimamente relacionado com o contexto sociocultural e educativo familiar. Esta realidade reforça a urgência de:

- Diferenciação pedagógica efetiva, com medidas compensatórias nos primeiros ciclos;
- Monitorização sistemática de desigualdades educativas, com cruzamento entre indicadores pedagógicos e sociais;
- Desenvolvimento de políticas educativas inclusivas, que respondam ao impacto das desvantagens socioculturais.

Leitura dos resíduos Padronizados:

Desvios Negativos Significativos (sub-representações):

- Classificação 1 (Insucesso Escolar):
 - Pais Licenciados (-3,50)
 - Pais com 9.º ano (-2,95)
 - Pais com Secundário (-2,19)
- Classificação 5 (Muito Bom):
 - Pais com 6.º ano (-2,33)

Alunos com pais com maiores habilitações têm muito menos insucesso escolar do que o esperado, e são menos representados em classificações baixas.

Desvios Positivos Significativos (sobrerrepresentações):

- Classificação 1 (Insucesso Escolar):
 - Pais Sem Habilitações (+5,65)
 - Pais com 6.º ano (+6,57)
- Classificação 5 (Muito Bom):
 - Pais Licenciados (+2,59)

Alunos com pais sem escolaridade ou apenas com 6.º ano estão muito sobrerrepresentados nas classificações mais baixas. Por outro lado, alunos com pais licenciados destacam-se positivamente nas classificações mais altas.

Síntese:

Estes resultados reforçam de forma estatística aquilo que se verifica no quotidiano escolar:

- A escolaridade dos pais continua a ser um fator determinante no desempenho dos filhos.



- A falta de habilitações está fortemente associada ao insucesso, e as altas qualificações à excelência académica.

Isto exige, do ponto de vista pedagógico e estratégico:

- Intervenções compensatórias dirigidas a alunos de contextos socioeducativos vulneráveis;
- Uma política de equidade educativa orientada por dados, que enfrente as desigualdades estruturais com ações concretas.

Análise com Classificações Agrupadas (1, 2, 3 vs 4, 5)

Agrupámos as classificações em dois grandes grupos:

- Baixas: classificações 1, 2 e 3
- Altas: classificações 4 e 5

Resultados do Teste do Qui-Quadrado:

- χ^2 (Qui-quadrado) = 41,99
- Graus de liberdade (df) = 5
- Valor-p = $5,92 \times 10^{-8}$

Interpretação: Existe uma associação estatisticamente muito significativa entre as habilitações dos pais e o grupo de classificação dos filhos.

Interpretação dos Resíduos Padronizados:

Sub-representações (resíduos negativos significativos):

- Grupo Altas / 6.º Ano dos Pais: -2,99
- Grupo Altas / Sem Habilitações: -2,35
- Grupo Altas / Licenciados: +3,06
- Grupo Baixas / Licenciados: -2,51

Sobre-representações (resíduos positivos significativos):

- Grupo Baixas / 6.º Ano dos Pais: +2,46
- Grupo Baixas / Sem Habilitações: +1,93 (muito próximo da significância)

Síntese:

Estes resultados reforçam de forma inequívoca:



- A forte associação entre o nível de escolaridade dos pais e os resultados dos alunos;
- Alunos com pais licenciados estão fortemente sobre-representados nas classificações mais altas;
- Já os alunos cujos pais têm apenas o 6.º ano ou não têm habilitações estão significativamente sobre-representados nas classificações mais baixas.

Recomendações para o Agrupamento:

- Intervenção educativa diferenciada: Monitorização e acompanhamento específico de alunos em contexto de fragilidade sociocultural.
- Ações de capacitação parental: Inclusão dos pais nas dinâmicas escolares, reforçando a relação escola-família.
- Planos de Ação para a Equidade e Sucesso Educativo (PAESE) alinhados com dados reais;
- Distribuição equitativa de recursos tecnológicos e tutorias nos ciclos iniciais de ensino.

III. ASE

1º CICLO

Análise Estatística: Classificação vs Escalão ASE

Teste de Independência do Qui-Quadrado:

- Valor $\chi^2 = 19,39$
- Graus de liberdade (df) = 9
- Valor-p = 0,022

Interpretação: Existe uma associação estatisticamente significativa entre as classificações dos alunos e o escalão ASE a que pertencem ($p < 0,05$).

Correlação de Spearman (entre classificação e escalões ASE)

Escalão ASE	Correlação (ρ)
Escalão A	0,40
Escalão B	0,80
Escalão C	0,20
Sem Escalão	1,00

Tab.48. Correlação se Spearman (ASE vs Classificação)



Interpretação: Existe uma forte correlação positiva entre não ter ASE (ou estar no Escalão B) e classificações mais elevadas. A correlação é mais fraca (mas ainda positiva) no Escalão A e C.

Resíduos Padronizados:

- Sub-representações:
 - Classificação Suficiente nos alunos sem escalão (-2,00)
 - Classificação Bom nos alunos do Escalão C (-1,40)

- Sobre-representações:
 - Classificação Suficiente no Escalão C (+2,30)
 - Classificação Muito Bom nos alunos sem escalão (+1,80)

Síntese:

- Alunos sem apoio ASE tendem a apresentar melhores classificações, particularmente nas categorias Bom e Muito Bom.
- Alunos do Escalão C estão sobre-representados nas classificações Suficiente, o que pode sinalizar fragilidade pedagógica discreta, mas ainda significativa.
- O Escalão A, embora com menor número de alunos com "Insuficiente", mostra menor frequência em classificações elevadas.

Fundamentação Pedagógica:

- Faltas injustificadas (FI) têm maior peso ($B = 2$), pois revelam rutura com a escola e menor compromisso familiar e institucional.
- Faltas de TPC e material sinalizam descomprometimento pedagógico, muitas vezes associado à desorganização ou baixa motivação.
- A inclusão do Nível 1 relaciona o absentismo com a desconexão pedagógica, mostrando que absentismo não se limita à ausência física, mas também à presença não participativa.

2º e 3º CICLOS

Resultados do Teste do Qui-Quadrado

- Valor do Qui-quadrado (χ^2): 37,42
- Graus de liberdade (df): 12



- Valor-p: 0,00019 ($p < 0.001$)

Interpretação: Isto indica uma relação estatisticamente significativa entre as classificações e a categoria ASE. A distribuição das classificações não é independente da condição socioeconómica dos alunos.

Correlação de Spearman entre a classificação (1 a 5) e os escalões ASE:

Escalão ASE Correlação de Spearman

Escalão A 0.60

Escalão B 0.60

Escalão C 0.56

Sem Escalão 0.70

Tab.49. Correlação se Spearman (ASE vs Classificação)

Interpretação: Estes valores revelam correlações moderadas a fortes e positivas, especialmente para os alunos sem escalão ASE, indicando que quanto mais elevado o nível socioeconómico, maior a tendência para obter classificações superiores.

Resíduos Padronizados

Análise:

- Classificação 5 + Sem Escalão → Resíduo padronizado +3.0
⇒ Muito acima do esperado, sugerindo que os alunos sem escalão tendem a obter mais notas máximas.
- Classificação 5 + Escalão C → Resíduo padronizado -2.8
⇒ Muito abaixo do esperado, revelando um défice de excelência académica nesta categoria.
- Classificação 3 + Escalão C → Resíduo padronizado +1.8
⇒ Concentração média nesta faixa.
- Classificação 3 + Sem Escalão → Resíduo padronizado -2.1
⇒ Indicando menos alunos com média classificação nesta categoria do que seria esperado.

Interpretação pedagógica:



- Os dados evidenciam um gradiente claro de sucesso académico associado à condição socioeconómica.
- Alunos sem apoio ASE (Sem Escalão) revelam maior probabilidade de obter classificações elevadas, enquanto os alunos em Escalão C apresentam maior risco de classificações mais baixas.
- Estas evidências reforçam a necessidade de:
 - Políticas compensatórias e diferenciadas de apoio pedagógico.
 - Monitorização contínua do impacto das condições socioeconómicas no desempenho escolar.
 - Ações específicas de reforço para alunos em Escalões A, B e especialmente C, para promover a equidade educativa.

Análise de independência (Classificações agrupadas vs ASE):

Foram agrupadas as classificações escolares da seguinte forma:

- Classificação baixa: 1, 2 e 3
- Classificação alta: 4 e 5

Resultados do Teste do Qui-Quadrado:

- χ^2 (Qui-quadrado) = 11,28
- Graus de liberdade (df) = 3
- Valor-p = 0,0103 → significativo a 1%

Há evidência estatística para rejeitar a hipótese de independência entre a categoria ASE e as classificações agrupadas. Isto indica que o desempenho escolar está estatisticamente associado à condição socioeconómica do aluno.

Resíduos Padronizados:

Categoria ASE	Classificação Baixa	Classificação Alta
Escalão A	+0,53	-0,50
Escalão B	+0,57	-0,54
Escalão C	+1,00	-0,94
Sem Escalão	-2,10	+2,00

Tab.50. Resíduos padronizados (ASE vs Classificação)

Interpretação:



- Alunos sem escalão ASE apresentam uma frequência de classificações altas significativamente acima do esperado.
- Alunos dos escalões ASE, especialmente C, tendem a apresentar mais classificações baixas.
- Os resíduos padronizados superiores a |2| indicam desvios estatisticamente relevantes, revelando um impacto real da condição socioeconómica sobre o desempenho.

Interpretação Pedagógica Estruturada:

A análise estatística revelou uma associação significativa entre o escalão de Ação Social Escolar (ASE) e o desempenho académico dos alunos, com uma probabilidade de erro inferior a 1% ($p < 0,01$). O uso do teste do Qui-quadrado de independência evidenciou que o aluno sem apoio ASE (Sem Escalão) têm uma representação significativamente superior nas classificações mais elevadas (4 e 5), enquanto os alunos pertencentes aos escalões A, B e C estão sobrerrepresentados nas classificações mais baixas (1, 2 e 3).

Os resíduos padronizados ajudam a localizar os desvios mais relevantes:

- Alunos sem escalão ASE estão significativamente acima do esperado nas classificações altas;
- Alunos do escalão C, que indicia uma vulnerabilidade intermédia, têm uma tendência relevante para classificações baixas;
- Escalões A e B, embora com desvios menos pronunciados, mostram tendências semelhantes, ainda que mais discretas.

Estes resultados, contextualizados pedagogicamente, apontam para uma relação entre a condição socioeconómica e o desempenho académico, que deve ser entendida não como determinística, mas como expressão de desigualdades estruturais de oportunidade e acesso a recursos pedagógicos, culturais e tecnológicos.

Recomendações de Intervenção Educativa e Estratégica:

Identificação precoce e acompanhamento personalizado

- Criar perfis de risco escolar baseados em múltiplos indicadores (escalão ASE, resultados escolares, participação nas aulas, envolvimento parental).
- Utilizar instrumentos de diagnóstico pedagógico e socioeducativo no início de cada ano letivo.

Tutorias especializadas e planos de apoio



- Implementar programas de mentoria/tutoria educativa dirigidos a alunos dos escalões ASE com classificações baixas.
- Desenvolver Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) articulados com diretores de turma e serviços de psicologia/orientação.

Estratégias de diferenciação pedagógica e metodologias ativas

- Promover diferenciação pedagógica efetiva em sala de aula, com tarefas diversificadas, apoio individualizado e flexibilização dos tempos.
- Estimular o uso de metodologias ativas (aprendizagem por projetos, trabalho colaborativo) que valorizem o contexto dos alunos.

Reforço do envolvimento parental e comunitário

- Criar programas de capacitação parental com enfoque no acompanhamento das aprendizagens e valorização da escola.
- Estabelecer protocolos com entidades sociais e culturais para apoiar o capital cultural e social dos alunos ASE.

Acesso equitativo a recursos tecnológicos e extracurriculares

- Garantir que todos os alunos ASE, especialmente dos escalões A e B, tenham acesso a recursos digitais, apoio tutorial online e materiais de estudo.
- Estimular a participação em atividades extracurriculares como instrumento de promoção do sucesso e do bem-estar.

Monitorização contínua e avaliação dos impactos

- Incorporar estes indicadores na equipa de autoavaliação e inovação pedagógica, monitorizando o impacto das medidas implementadas.
- Produzir relatórios periódicos com indicadores de sucesso por escalão ASE, fomentando decisões baseadas em dados.

IV. RESTRIÇÃO DE FREQUÊNCIA (DL 176/2012)

Existem 23 alunos do 2º e 3º ciclo com retenções excessivas. Apesar do número representar uma baixa taxa de alunos com retenções repetidas, há que ter em atenção que existe uma meta para tornar este número bastante menor com o objetivo final de que não existam alunos nesta situação



9. CLASSIFICAÇÃO DE MEIOS E RESULTADOS (GRELHA DE AVALIAÇÃO CAF-EDU)

9.1. LIDERANÇA

Critério 1. Liderança	Pontos	%
	3,95	81,30
1.1. A liderança promove e comunica uma visão estratégica clara, mobilizando a comunidade educativa para objetivos comuns	4,00	82,80
1.2. Gere a instituição de ensino e formação, o seu desempenho e a sua melhoria contínua	3,67	78,47
1.3. Motiva e apoia as pessoas da organização e serve de modelo de conduta	3,75	76,75
1.4. Gere de forma eficaz as relações com as autoridades políticas e outras partes interessadas	4,40	87,20

Tab.50. Classificação “Liderança”

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos fortes:

- 1.4 – Gestão eficaz das relações com autoridades e partes interessadas (4,40 pts / 87,20%): é o subcritério com melhor desempenho, revelando uma liderança fortemente capaz de estabelecer parcerias e alinhar-se com políticas públicas e interesses comunitários.
- 1.1 – Promoção de uma visão estratégica clara e mobilizadora (4,00 pts / 82,80%): denota uma liderança comunicativa e mobilizadora, essencial para a coesão da comunidade educativa em torno de objetivos comuns.

Aspetos a melhorar:

- 1.3 – Motivação e apoio às pessoas da organização (3,75 pts / 76,75%): apesar de um valor positivo, esta dimensão revela margem para fortalecer a liderança inspiradora e o apoio às equipas, promovendo maior coesão, reconhecimento e sentido de pertença.
- 1.2 – Gestão da melhoria contínua da instituição (3,67 pts / 78,47%): este é o subcritério com menor pontuação, apontando para a necessidade de consolidar



práticas sistemáticas de monitorização e ajustamento dos processos internos, em linha com os princípios da melhoria contínua promovidos pela CAF-Edu.

Considerações finais:

A liderança apresenta-se globalmente forte e alinhada com os princípios da excelência organizacional e governança participada que a CAF-Edu preconiza. A consolidação da cultura de autoavaliação, a capacitação interna e o reforço da liderança distribuída poderão contribuir para um desempenho ainda mais robusto e sustentável nos domínios avaliados.

9.2. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA

Critério 2. Planeamento e Estratégia	Pontos	%
2.1 Recolhe informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas, bem como informação de gestão relevante	3,75	77,75%
2.2 Desenvolve a estratégia e o planeamento, tendo em conta a informação recolhida	4,00	80,33%
2.3 Comunica e implementa o planeamento e a estratégia em toda a organização e revê de forma regular	3,33	68,33%

Tab.51. Classificação “Planeamento e Estratégia”

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos fortes

- 2.2 – Desenvolvimento da estratégia e planeamento com base em informação recolhida (4,00 pts / 80,33%). Este resultado demonstra que a instituição utiliza adequadamente os dados disponíveis para fundamentar a sua orientação estratégica. Revela um compromisso com práticas de gestão baseadas em evidência, essenciais para uma abordagem sustentada à melhoria contínua.
- 2.1 – Recolha de informação relevante das partes interessadas (3,75 pts / 77,75%). Indica que há processos em curso para auscultar as necessidades da comunidade educativa e recolher dados de gestão relevantes. Esta prática está alinhada com os princípios da CAF-Edu, ao garantir o envolvimento das partes interessadas e a capacidade de resposta da organização às suas expetativas.

Aspetos a melhorar

- 2.3 – Comunicação, implementação e revisão da estratégia (3,33 pts / 68,33%). Este subcritério apresenta a pontuação mais baixa do critério, sugerindo fragilidades na disseminação clara do planeamento estratégico por toda a organização, bem como na monitorização sistemática da sua execução. A estratégia



poderá estar formulada, mas não totalmente apropriada pelas equipas nem revista com a regularidade desejável, o que compromete a coerência e a eficácia da ação organizacional.

Considerações finais:

O critério revela um nível de planeamento estruturado, ancorado em dados e com potencial de desenvolvimento. Contudo, para assegurar a consolidação de uma cultura estratégica madura, recomenda-se:

- o reforço da comunicação interna do planeamento a todos os níveis da organização;
- o envolvimento mais ativo das equipas na sua implementação;
- e a criação de mecanismos regulares de monitorização e revisão, permitindo ajustar a estratégia às dinâmicas internas e externas.

Estes aperfeiçoamentos alinham-se com uma abordagem participada e responsiva à gestão escolar, orientada para a excelência e para os princípios da melhoria contínua que a CAF-Edu valoriza.

9.3. PESSOAS (RH)

Critério 3. Pessoas	Pontos	%
	3,42	70,56
3.1 Planeia, gere e melhora os recursos humanos de forma transparente em conformidade com o planeamento e a estratégia	3,25	67,75%
3.2 Identifica, desenvolve e utiliza as competências das pessoas, alinhando os objetivos individuais e organizacionais	3,00	65,07%
3.3 Envolve as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades, promovendo o seu bem-estar	4,00	78,87%

Tab.52. Classificação “Pessoas”

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): REVER (C)

Pontos fortes

- 3.3 – Envolvimento das pessoas com diálogo e bem-estar (4,00 pts / 78,87%). Este resultado evidencia uma aposta clara na valorização do capital humano através de práticas colaborativas, escuta ativa e promoção do bem-estar. Está alinhado com os princípios da CAF-Edu relativos ao fortalecimento da cultura organizacional e ao ambiente motivador e saudável de trabalho.



Aspetos a melhorar

- 3.2 – Desenvolvimento e alinhamento das competências (3,00 pts / 65,07%). Este é o subcritério com menor desempenho, sugerindo a necessidade de investir na identificação sistemática das competências individuais, na sua valorização através de planos de desenvolvimento profissional e no alinhamento claro com os objetivos estratégicos da organização.
- 3.1 – Gestão transparente dos recursos humanos (3,25 pts / 67,75%). Embora se reconheçam práticas de planeamento e gestão de recursos humanos, os resultados indicam fragilidades na sistematização e transparência dos processos, sobretudo ao nível do planeamento estratégico de pessoal e da equidade na distribuição de tarefas e oportunidades de formação.

Considerações finais:

O critério 3 apresenta uma avaliação global positiva, embora ligeiramente abaixo da média dos critérios anteriores, o que sinaliza um domínio organizacional em desenvolvimento, com práticas consolidadas ao nível do bem-estar e envolvimento, mas que exige maior investimento nos processos de gestão estratégica e desenvolvimento de competências.

À luz da CAF-Edu, recomenda-se:

- Estruturar planos de formação contínua alinhados com as prioridades organizacionais;
- Promover maior transparência nos critérios de alocação de funções, tarefas e lideranças intermédias;
- Incentivar mecanismos de avaliação interna de desempenho e reconhecimento do mérito.

Tais medidas contribuirão para reforçar a sustentabilidade da organização educativa e o compromisso dos seus profissionais com a missão institucional.



9.4. PARCERIAS E RECURSOS

Critério 4. Pessoas e Recursos	Pontos	%
	4,06	80,58
4.1 O Agrupamento desenvolve e gere parcerias com outras organizações	5,00	95,40%
4.2 O Agrupamento gere os recursos financeiros	4,83	93,27%
4.3 O Agrupamento gere o conhecimento e a informação	3,33	67,83%
4.4 O Agrupamento gere os recursos tecnológicos	4,33	84,93%
4.5 O Agrupamento gere os recursos materiais	2,80	61,46%

Tab.53. Classificação “Pessoas e Recursos”

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos fortes

- 4.1 – Desenvolvimento de parcerias com outras organizações (5,00 pts / 95,40%). Representa o subcritério mais robusto, evidenciando uma cultura institucional altamente aberta e colaborativa. O agrupamento promove sinergias e oportunidades que valorizam o projeto educativo.
- 4.2 – Gestão dos recursos financeiros (4,83 pts / 93,27%). Indica uma gestão orçamental muito eficiente, sustentada por práticas rigorosas e transparentes. Este resultado garante a confiança institucional e a sustentabilidade das iniciativas planeadas.
- 4.4 – Gestão dos recursos tecnológicos (4,33 pts / 84,93%). Sinaliza um investimento significativo na atualização tecnológica e na sua integração pedagógica, o que é particularmente relevante face aos desafios da transição digital na educação.

Aspetos a melhorar

- 4.5 – Gestão dos recursos materiais (2,80 pts / 61,46%). Trata-se do subcritério com avaliação mais baixa, refletindo limitações ao nível da manutenção, renovação e adequação dos espaços e equipamentos físicos. Este resultado pode afetar a qualidade das condições de ensino-aprendizagem e a segurança no quotidiano escolar.
- 4.3 – Gestão do conhecimento e da informação (3,33 pts / 67,83%). Sugere a necessidade de consolidar práticas de sistematização, arquivo, análise e partilha de informação relevante para a tomada de decisão. A organização poderá beneficiar de uma política mais estruturada de gestão de dados e disseminação de conhecimento interno.



Considerações finais:

O Critério 4 revela um desempenho globalmente muito positivo, com excelência nas parcerias estratégicas e na gestão financeira, pilares essenciais para a sustentabilidade institucional. Contudo, a avaliação evidencia desafios na infraestrutura material e na gestão do conhecimento, cuja melhoria poderá reforçar a eficácia organizacional e pedagógica.

Recomenda-se, à luz da CAF-Edu:

- A definição de um plano de requalificação de espaços e equipamentos, priorizando os contextos mais críticos;
- O desenvolvimento de um sistema interno de gestão documental e de memória organizacional, que envolva docentes e não docentes;
- A consolidação de estratégias de partilha de boas práticas, promovendo uma cultura colaborativa de aprendizagem organizacional.

Estes caminhos poderão reforçar a resiliência e a capacidade de resposta da escola às exigências atuais e futuras.

9.5. PROCESSOS

Critério 5. Processos	Pontos	%
5.1 O que o Agrupamento faz para identificar, conceber, gerir e inovar os processos de forma sistemática	3,50	71,25%
5.2 O que o Agrupamento faz para desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os alunos/partes interessadas	5,00	84,04%
5.3 O que o Agrupamento faz para coordenar os processos em toda a instituição de ensino e formação e com outras organizações	4,20	83,00%

Tab.54. Classificação “Processos”

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos Fortes

- 5.2: Desenvolvimento de produtos e serviços orientados para os alunos/partes interessadas (5,00 / 84,04%) – reflete forte capacidade de resposta às necessidades da comunidade educativa.
- 5.3: Coordenação de processos em articulação com a comunidade e outras organizações (4,20 / 83%) – indica alinhamento funcional e colaboração.



Aspetos a Melhorar

- 5.1: Identificação e inovação de processos (3,50 / 71,25%) – revela que, apesar de haver estrutura, falta sistematização e uma abordagem mais inovadora e reflexiva.

Considerações Finais:

O Agrupamento evidencia uma gestão de processos consistente e estruturada, com especial destaque para a capacidade de responder eficazmente às necessidades das partes interessadas (5.2), o que reflete um foco estratégico na qualidade do serviço educativo. Este desempenho revela práticas bem consolidadas no que respeita à prestação de serviços relevantes e ajustados ao perfil dos alunos e da comunidade.

Contudo, o subcritério 5.1 revela ainda margem de progressão ao nível da inovação e da gestão integrada dos processos, apontando para a necessidade de consolidar práticas de identificação sistemática, monitorização e otimização contínua. Assim, importa que o Agrupamento evolua no sentido de institucionalizar uma cultura de melhoria contínua, sustentada no envolvimento ativo dos profissionais e na documentação formal das práticas e dos fluxos operacionais, promovendo maior transparência, eficácia e alinhamento organizacional.

9.6. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS ALUNOS

Critério 6. Resultados orientados para os alunos	Pontos	%
	3,47	69,31
6.1 Resultados escolares e progresso escolar	2,88	57,50%
6.2 Satisfação dos alunos com o ambiente escolar	4,17	83,30%
6.3 Participação e cidadania ativa dos alunos	3,40	67,90%
6.4 Inclusão, equidade e bem-estar	3,43	68,55%

Tab.55. Resultados orientados para alunos

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): REVER (C)

Pontos Fortes

- 6.2: Satisfação dos alunos com o ambiente escolar (4,17 / 83,30%) – denota bom clima relacional e ambiente escolar acolhedor.



Aspetos a Melhorar

- 6.1: Resultados escolares e progresso (2,88 / 57,50%) – abaixo da média, apontando para desigualdades no sucesso e necessidade de intervenção pedagógica diferenciada.
- 6.3 e 6.4: Participação, inclusão e bem-estar (entre 67% e 69%) – requerem estratégias mais estruturadas de envolvimento e apoio a alunos com diferentes perfis.

Considerações Finais:

Apesar de se verificar um ambiente escolar globalmente positivo, persistem fragilidades ao nível da eficácia pedagógica e desigualdades no progresso dos alunos que carecem de uma resposta estruturada. A análise da dimensão evidencia assimetrias significativas nos resultados obtidos: embora os alunos revelem elevados níveis de satisfação com o ambiente escolar (6.2), os dados relativos ao desempenho académico (6.1) situam-se aquém do desejável, sugerindo dificuldades na consolidação das aprendizagens e limitações na capacidade de resposta às necessidades diferenciadas dos alunos. Torna-se, por isso, essencial reforçar os mecanismos de monitorização sistemática dos resultados, implementar ações corretivas atempadas e desenvolver planos de melhoria pedagógica com forte componente inclusiva, orientados para a redução das disparidades, a promoção do sucesso educativo efetivo e o acompanhamento dos alunos em situação de maior vulnerabilidade.

9.7. RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS RECURSOS HUMANOS

Critério 7. Resultados orientados para os RH	Pontos	%
7.1 Satisfação, motivação e bem-estar do corpo docente e funcionários	3,95	78,90%
7.2 Reconhecimento e desenvolvimento profissional	3,74	74,80%
7.3 Comunicação interna e clima organizacional	3,97	79,40%
7.4 Participação e envolvimento	3,16	63,12%

Tab.56. Resultados orientados para os RH

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos Fortes

- 7.1 e 7.3: Bem-estar e comunicação interna (cerca de 79%) – revelam um bom clima organizacional e práticas de escuta ativa.
- 7.2: Reconhecimento e desenvolvimento profissional (74,80%) – desempenho positivo e consistente.



Aspetos a Melhorar

- 7.4: Participação e envolvimento (3,16 / 63,12%) – indica a necessidade de reforçar espaços de participação ativa e corresponsabilização dos profissionais.

Considerações Finais:

Os resultados obtidos no âmbito deste critério evidenciam uma perceção interna globalmente positiva, com destaque para os indicadores relacionados com o bem-estar dos profissionais e a qualidade da comunicação organizacional (7.1 e 7.3), os quais refletem sinais de estabilidade institucional e de um clima organizacional saudável.

Contudo, o envolvimento efetivo dos profissionais nos processos de decisão (7.4) constitui ainda uma área crítica, apontando para a necessidade de reforçar a liderança distribuída, estimular práticas de trabalho colaborativo e fortalecer a colegialidade pedagógica. Importa, assim, consolidar uma cultura organizacional baseada na participação ativa, na valorização das lideranças intermédias e na autonomia profissional, promovendo uma maior corresponsabilização na definição das prioridades educativas e na concretização do Projeto Educativo.

9.8. RESULTADOS ORIENTADOS PARA A RESPONSABILIDADE-SOCIAL

Critério 8. Resultados orientados para a responsabilidade social	Pontos	%
	3,42	68,49
8.1 Participação cívica e cidadania ativa	3,76	75,20%
8.2 Sustentabilidade ambiental e responsabilidade ecológica	2,89	57,80%
8.3 Envolvimento cultural e dinamização da comunidade	3,94	78,84%
8.4 Perceção externa sobre o impacto social do agrupamento	3,11	62,10%

Tab.57. Resultados orientados para a responsabilidade social

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): AJUSTAR (A)

Pontos Fortes

- 8.1 e 8.3: Participação cívica e envolvimento cultural (75% e 78%) – boa inserção comunitária e projetos culturais ativos.

Aspetos a Melhorar

- 8.2: Sustentabilidade ambiental (2,89 / 57,80%) – requer maior investimento e visibilidade nas práticas ambientais.



- 8.4: Perceção externa do impacto social (3,11 / 62,10%) – revela necessidade de comunicar melhor os resultados e projetos à comunidade.

Considerações Finais:

O Agrupamento revela um compromisso social ativo, expresso sobretudo na dinâmica cultural e na participação cívica dos alunos (8.1 e 8.3), evidenciando um forte enraizamento local e uma valorização das dimensões educativas não formais. Esta atuação, orientada para o envolvimento da comunidade, constitui um dos pontos fortes da sua identidade institucional. Contudo, a baixa performance na área da sustentabilidade ambiental (8.2), aliada à reduzida perceção externa do impacto social da escola (8.4), sugere um desinvestimento relativo ou uma frágil visibilidade pública das ações com relevância ecológica e social. Esta constatação aponta para a necessidade de integrar de forma mais estratégica estas dimensões no Projeto Educativo, através da articulação com parceiros locais, redes de cidadania e programas institucionais.

Assim, recomenda-se um investimento reforçado na dimensão ambiental e comunicacional, com vista a consolidar a responsabilidade social como eixo estruturante da ação educativa, contribuindo para uma identidade organizacional mais robusta, sustentável e reconhecida socialmente.

9.9. RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE

Critério 9. Resultados do Desempenho-Chave	Pontos	%
9.1 Sucesso escolar e melhoria das aprendizagens	4,14	82,80%
9.2 Transição escolar e conclusão dos percursos	2,50	50,00%
9.3 Equidade, compensação de desigualdades e inclusão	3,93	78,55%
9.4 Eficácia das medidas do Projeto Educativo	3,75	75,00%

Tab.58. Resultados do desempenho-chave

FASE DE DESENVOLVIMENTO (PDCA): REVER (C)

Pontos Fortes

- 9.1: Sucesso escolar (4,14 / 82,80%) – resultado consistente com o compromisso pedagógico.
- 9.3 e 9.4: Equidade e eficácia do Projeto Educativo ($\approx 78\%$) – sinal de planeamento estratégico e ação alinhada com as finalidades educativas.



Aspetos a Melhorar

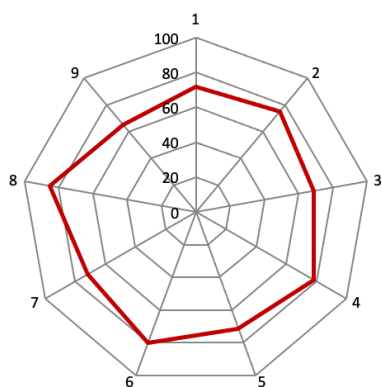
- 9.2: Transição escolar e conclusão dos percursos (2,50 / 50%) – pontuação muito baixa, refletindo dificuldades de orientação, abandono ou retenção.

Considerações Finais:

Os resultados obtidos neste critério evidenciam bons indicadores de sucesso escolar global (9.1) e um desempenho consistente ao nível da equidade e da inclusão (9.3), revelando coerência com os princípios orientadores do Projeto Educativo e com uma gestão estratégica focada na melhoria das aprendizagens. Todavia, a baixa pontuação relativa à transição escolar e à conclusão dos percursos formativos (9.2) constitui um sinal de alerta que não pode ser desvalorizado. Esta fragilidade sugere dificuldades na orientação vocacional dos alunos, bem como eventuais obstáculos na ligação entre ciclos de ensino ou na articulação com ofertas formativas externas.

Perante este cenário, torna-se prioritário reforçar os mecanismos de apoio à transição, nomeadamente através de programas de tutoria, serviços de psicologia e orientação escolar, bem como através do estabelecimento de parcerias com escolas secundárias, entidades formadoras e instituições do ensino profissional. Estas ações poderão contribuir para mitigar o risco de abandono precoce, melhorar a concretização dos percursos educativos dos alunos e alargar o horizonte de oportunidades no pós-básico.

RESULTADO-FINAL: 74,53



Liderança (81,3)
Planeamento e Estratégia (75,5)
Pessoas (RH) (70,6)
Parcerias e Recursos (80,6)
Processos (79,4)
Resultados orientados para os alunos (69,3)
Resultados das pessoas (RH) (74,1)
Resultados da Responsabilidade Social (68,5)
Resultados do desempenho-chave (71,6)



9.10. SÍNTESE AVALIATIVA

Com base nos resultados obtidos nos diferentes critérios do modelo CAF-Edu, o Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH) alcança uma classificação global de 74,53 pontos, o que traduz um elevado nível de maturidade organizacional e confirma a consolidação de uma cultura de autoavaliação, melhoria contínua e responsabilidade coletiva.

Evolução positiva e coerente

Este resultado representa uma evolução significativa face a ciclos de avaliação anteriores, com melhoria em sete dos nove critérios avaliados, evidenciando a capacidade do AEAH para integrar os princípios da qualidade, da participação e da inovação na sua prática quotidiana. Este progresso decorre da implementação de mecanismos mais sistemáticos de planeamento, liderança participada, envolvimento dos profissionais e valorização de parcerias, bem como do reforço da coerência estratégica entre os recursos disponíveis e os objetivos do Projeto Educativo.

Quedas pontuais explicadas por metas mais exigentes

As únicas exceções a esta evolução ascendente verificaram-se nos critérios 6 (Resultados orientados para os alunos e outras partes interessadas) e 8 (Resultados da responsabilidade social). Contudo, estas variações não indicam retrocesso real, mas sim o efeito da introdução de novos indicadores e metas mais ambiciosas, definidas de forma deliberada para promover maior exigência interna, refinamento analítico e melhor alinhamento com os desafios contemporâneos da educação. Esta abordagem evidencia, aliás, um sinal de maturidade e compromisso institucional com a melhoria contínua, ao não se conformar com resultados estáveis e ao elevar o padrão de exigência e de autorresponsabilização.

Consolidação e foco futuro

O desempenho global alcançado posiciona o AEAH como uma organização educativa robusta, reflexiva e comprometida com a excelência e a inclusão. O caminho de evolução percorrido deve agora ser consolidado através de:

- uma maior apropriação interna dos processos de autoavaliação por todos os atores escolares;
- do reforço das estratégias de intervenção pedagógica diferenciada;
- da intensificação das medidas de apoio à transição escolar e à orientação vocacional;
- e da valorização estratégica da sustentabilidade ambiental e da comunicação do impacto social da escola.



O resultado de 74,53 pontos reflete, assim, um agrupamento em fase avançada de desenvolvimento organizacional, capaz de integrar evidências na tomada de decisão, envolver os seus profissionais e alinhar-se com os princípios da educação de qualidade para todos. A continuidade deste percurso exigirá um equilíbrio entre consolidação do que já foi alcançado e abertura a novas aprendizagens organizacionais.

10. AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

10.1. QUADRO DE CORRESPONDÊNCIA CAF-EDU / PE

Objetivos Estratégicos (PE)	CrITÉRIOS CAF-EDU Relevantes	Indicadores Representativos
Escola de Inovação e Desenvolvimento	CrITÉrio 2 - Estratégia e Planeamento	• N.º de projetos de inovação pedagógica
	CrITÉrio 4 - Parcerias e Recursos	• Taxa de sucesso escolar
	CrITÉrio 5 - Processos	• Ações de formação realizadas
	CrITÉrio 6 - Resultados para os Cidadãos/Cientes	• Nível de integração de práticas inovadoras nos planos de aula
Escola Abrangente	CrITÉrio 1 - Liderança	• N.º de alunos abrangidos por medidas de apoio
	CrITÉrio 3 - Pessoas	• Participação de EE em atividades escolares
	CrITÉrio 6 - Resultados para os Cidadãos/Cientes	• Satisfação com o ambiente escolar
	CrITÉrio 7 - Resultados Relativos às Pessoas	• N.º de ações de inclusão desenvolvidas
Escola de Rigor	CrITÉrio 2 - Estratégia e Planeamento	• Taxa de cumprimento de planificações
	CrITÉrio 5 - Processos	• Resultados em provas de aferição/nacionais
	CrITÉrio 8 - Resultados-Chave de Desempenho	• N.º de relatórios de autoavaliação por departamento
Escola Reconhecida	CrITÉrio 1 - Liderança	• Taxa de execução de planos de melhoria
	CrITÉrio 4 - Parcerias e Recursos	• N.º de eventos com participação externa
	CrITÉrio 6 - Resultados para os Cidadãos/Cientes	• Participação em redes educativas e projetos interinstitucionais
	CrITÉrio 9 - Resultados Relativos à Sociedade	• Feedback de parceiros e stakeholders

Tab.59. Quadro de correspondência CAF-EDU/PE



10.2. AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO (RESULTADOS)

Resultado-Final PE	75,63
Objetivos Estratégicos (PE)	Classificação
1. Escola de Inovação e Desenvolvimento	79,08
1.1. Implementa metodologias e estratégias inovadoras, de promoção do autoconceito e do sucesso escolar.	80,00
1.2. Fornece ferramentas de pesquisa, trabalho e estudo autónomo, desenvolvendo o gosto e a curiosidade pelo saber, o raciocínio, o empenho, a responsabilidade, a cooperação e a autonomia.	73,33
1.3. Promove a formação integral do indivíduo, tendo como pilares o empreendedorismo e capacidade de realização, assim como a formação cívica e moral condutora de escolhas individuais responsáveis.	75,00
1.4. Promove a atividade experimental / laboratorial e de campo, metodologia de projeto como garantes da interiorização dos saberes e do desenvolvimento de competências.	88,00
1.5. Sensibiliza para o desenvolvimento sustentável, através da promoção de atitudes que visam a racionalização dos recursos e o combate ao desperdício.	
1.6. Promove condições de trabalho/estudo e de organização de atividades/iniciativas que permitem o incremento e enriquecimento das competências pessoais, sociais e de comunicação na ocupação dos tempos não letivos.	
1.7. Promove como alternativas o ensino artístico especializado de música, e o ensino bilingue em Inglês, na perspetiva do desenvolvimento de competências diversas e do futuro globalizado.	
1.8. Valoriza igualmente os conhecimentos científico, tecnológico e artístico, da educação para a saúde, para o desporto e para o ambiente e os valores patrimoniais, da história, da língua e da cultura portuguesa.	
2. Escola Abrangente	73,89
2.1. Promove a equidade e não a igualdade estrita.	75,00
2.2. Assegura a progressão das aprendizagens e desenvolvimento de competências, respondendo às necessidades e características de cada aluno.	80,00
2.3. Combate o abandono escolar, procurando criar as condições necessárias para que cada aluno conclua com sucesso o ciclo de estudos a que se propôs.	66,67
2.4. Assegura uma resposta educativa adequada à diversidade de todos e de cada um dos alunos, quer no ensino regular quer promovendo uma aproximação à vida ativa.	
2.5. Integra linguística e socioculturalmente na comunidade e no sistema de ensino alunos oriundos do estrangeiro e de minorias étnicas.	
2.6. Oferece outras respostas sócio educativas que estimulam os alunos, sendo uma mais-valia para a sua educação geral, e apoiam as famílias na ocupação dos tempos não letivos.	
3. Escola de Rigor	68,33
3.1. Planifica, com rigor, o trabalho a desenvolver, adequando-o aos objetivos e às situações concretas e contextualizadas.	65,00
3.2. Potencia a reflexão interpares, bem como o trabalho cooperativo e partilhado de docentes e não docentes, promovendo o seu desenvolvimento profissional.	60,00
3.3. Diversifica e diferencia metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem atualizadas do ponto de vista científico, pedagógico e didático e adaptadas às exigências contextualizadas	80,00
3.4. Avalia competências e progresso das aprendizagens, reformulando a sua ação educativa de forma reflexiva e, permanentemente, através do diagnóstico e da avaliação formativa.	
3.5. Combate e enquadra as faltas de responsabilidade, empenho e assiduidade, o incumprimento dos deveres de estudante e o comportamento indisciplinado e desadequado.	
3.6. Promove, enquadra e responsabiliza os encarregados de educação dos alunos pelo seu acompanhamento atento e regular.	



4. Escola Reconhecida	81,20
4.1. Reconhecida pela oferta de um ensino diversificado de qualidade e por uma imagem de credibilidade, de inclusão e de sucesso.	100,00
4.2. Que reconhece o mérito e o valor junto da comunidade escolar.	96,67
4.3. Que se constitui como um parceiro estratégico, promovendo iniciativas de desenvolvimento e interesse mútuo com a comunidade e instituições locais, promovendo o trabalho em rede.	66,67
4.4. Dinamiza e valoriza atitudes interventivas dos alunos na comunidade.	86,67
4.5. Abre os espaços escolares à sua utilização pela comunidade, assumindo-se como um recurso disponível.	56,00

Tab.60. Avaliação do PE

Análise SWOT do Projeto Educativo cessante:

<p>Forças (Strengths)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado grau de maturidade organizacional (classificação global PE: 75,63) • Forte aposta na inovação pedagógica, experimentação e sustentabilidade (PE 1.4: 88,00) • Consolidação de práticas de planeamento estratégico e gestão de processos (CAF-Edu crit. 5 e 9 com boas pontuações) • Clima interno positivo: bem-estar e comunicação organizacional valorizados (CAF-Edu 7.1 e 7.3 > 78%) • Reconhecimento institucional, valorização do mérito e imagem pública consolidada (PE 4.1: 100; PE 4.2: 96,67) 	<p>Fraquezas (Weaknesses)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baixo desempenho na transição escolar e conclusão de percursos (PE 2.3 / CAF-Edu 9.2: 50%) • Fraca perceção externa do impacto social da escola (CAF-Edu 8.4: 62,10) • Desigualdades persistentes nos resultados escolares e progresso educativo (CAF-Edu 6.1: 57,50) • Participação dos profissionais nas decisões abaixo do desejável (CAF-Edu 7.4: 63,12) • Sustentabilidade ambiental ainda pouco integrada nas práticas educativas (CAF-Edu 8.2: 57,80)
<p>Oportunidades (Opportunities)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novo Projeto Educativo (2024-2029) permite reformulação estratégica e redefinição de metas educativas • Possibilidade de integração de práticas ambientais e sociais transversais ao currículo • Reforço das parcerias locais e redes educativas para tutoria, orientação e transição escolar • Desenvolvimento de sistemas internos de monitorização de impacto e autoavaliação pedagógica 	<p>Ameaças (Threats)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigências crescentes de equidade, inclusão e sucesso integral colocam pressão sobre os recursos e a estrutura • Descontinuidade de práticas bem-sucedidas por rotatividade de equipas ou desarticulação interna • Aumento das vulnerabilidades socioeconómicas pode intensificar desigualdades no desempenho escolar • Risco de saturação organizacional face à multiplicidade de projetos e exigências externas

Tab.61. Análise SWAT com base na avaliação do PE

Considerações Finais sobre o Projeto Educativo (cessado):

O Projeto Educativo agora cessante foi estruturado em torno de quatro eixos estratégicos fundamentais – Escola de Inovação e Desenvolvimento, Escola Abrangente, Escola de



Rigor e Escola Reconhecida – os quais refletiram, durante o seu período de vigência, o compromisso do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH) com uma ação educativa globalmente orientada para a promoção do sucesso, da inclusão, da qualidade e do reconhecimento institucional. A avaliação final, com uma classificação média global de 75,63 pontos, revela um nível de concretização elevado e coerente com a missão e os valores orientadores do agrupamento, posicionando-o num patamar de maturidade organizacional sustentada.

A evolução positiva observada na generalidade dos critérios da CAF-Edu ao longo do mesmo período – com destaque para os domínios da liderança, da gestão de processos, da valorização dos profissionais e das parcerias externas – confirma que este PE funcionou como alavanca estruturante de desenvolvimento organizacional, ancorando uma cultura de melhoria contínua, de participação e de responsabilização coletiva.

O eixo Escola de Inovação e Desenvolvimento foi o mais bem classificado (79,08 pontos), traduzindo o forte investimento na diversificação metodológica, na promoção da autonomia dos alunos, na valorização da experimentação e na sensibilização para a sustentabilidade. Este desempenho está em consonância com os resultados obtidos nos critérios 5 (Processos) e 9 (Resultados do Desempenho-Chave) da CAF-Edu, que evidenciam práticas pedagógicas robustas e coerentes com os objetivos definidos.

Por seu lado, o eixo Escola Abrangente (73,89 pontos) procurou responder aos desafios da equidade, da personalização das aprendizagens e da prevenção do abandono escolar. Apesar da consistência dos princípios enunciados, a sua concretização revelou fragilidades, nomeadamente no subdomínio da transição escolar, o que está em linha com os resultados mais baixos obtidos nos critérios 6.1 e 9.2 da CAF-Edu, refletindo dificuldades persistentes na conclusão de percursos formativos e na orientação pós-básica.

A Escola de Rigor (68,33 pontos) evidenciou uma aposta clara na planificação, na avaliação reflexiva e na responsabilização dos alunos. No entanto, os resultados heterogêneos obtidos nos seus subdomínios revelam a necessidade de reforçar a articulação entre os dispositivos de supervisão pedagógica, a liderança intermédia e a consolidação de uma cultura profissional exigente e colaborativa – aspetos que convergem com as conclusões obtidas nos critérios 3 (Pessoas) e 7 (Resultados das Pessoas) da CAF-Edu.

Finalmente, o eixo Escola Reconhecida (81,20 pontos) foi o mais valorizado no que diz respeito ao reconhecimento interno e externo, à valorização do mérito e ao envolvimento com a comunidade. Ainda assim, a fraca pontuação atribuída à perceção externa sobre o impacto social da escola (subdomínio 8.4 da CAF-Edu) e à dimensão ambiental (8.2) evidencia a necessidade de reforçar a comunicação estratégica institucional e de tornar mais visível a ação social e ecológica do agrupamento.



Importa ainda sublinhar que os resultados menos expressivos nos critérios 6 e 8 da CAF-Edu decorreram, em grande medida, da introdução deliberada de novos indicadores e metas mais exigentes, o que reflete, paradoxalmente, um sinal de maior maturidade avaliativa e responsabilidade institucional, não sendo indicativo de recuo, mas antes de uma elevação do padrão de exigência e de rigor na monitorização do impacto educativo.

Em síntese, este Projeto Educativo deixa um legado positivo, com evidências de desenvolvimento organizacional consistente, melhoria de processos, valorização profissional e reforço da cultura colaborativa. Simultaneamente, oferece uma base crítica e sólida para o novo ciclo de planeamento estratégico até 2029, que deverá aprofundar as dimensões de inclusão efetiva, corresponsabilização dos atores escolares, sustentabilidade ambiental e monitorização de impacto. O AEAH encontra-se, assim, em condições de consolidar o seu percurso e de responder, com ambição e responsabilidade, aos novos desafios da educação do século XXI.

11. BIBLIOGRAFIA

DGAEP (2007). *Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2006): Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Direção Geral da administração e do Emprego Público (DGAEP)

DGAEP (2020). *CAF 2020- Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Edição portuguesa, Direção Geral da administração e do Emprego Público (DGAEP)

Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro. *Diário da República*. I Série - A, N.º 294, 20 de Dezembro de 2002

Portaria no 1260/2007 de 26 de Setembro. *Diário da República*. I Série, N.º 186, 26 de Setembro de 2007

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*. I Série, N.º 79, 22 de Abril de 2008

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República*. I Série, N.º 102, 4 de Maio de 1998

KERZNER, H. (2009). *Project Management - A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. John Wiley and Sons, Inc.



APÊNDICE A - TAXAS



I. TAXAS DO AGRUPAMENTO

TAXA DE SUCESSO ESCOLAR: $TSE_{total}(\%) = 92,69$

TAXA DE SUCESSO ESCOLAR PLENO: $TSEP_{total}(\%) = 66,97$

TAXA DE RETENÇÃO: $TR(\%) = 7,95$

TAXA DE TRANSIÇÃO: $TT(\%) = 92,05$

TAXA DE QUALIDADE DE SUCESSO ESCOLAR: $TQS_{total}(\%) = 58,69$

TAXA DE EXCELÊNCIA TE($\%$) = 26,84

TAXA DE ABANDONO ESCOLAR ou TAXA de ALUNOS com INTERRUPÇÃO de

PERCURSO: $TAIP_{total}(\%) = 0,56$

TAXA DE ABSENTISMO ESCOLAR: $TAbs_{total} = 0,39$ (Risco leve)

II. TAXAS: NOTAS EXPLICATIVAS

TAXA DE SUCESSO ESCOLAR (TSE)

A Taxa de Sucesso Escolar (TSE, %) corresponde à proporção de alunos que obtêm classificações positivas nas disciplinas que frequentam, independentemente de eventuais classificações negativas em outras áreas curriculares. Para o seu cálculo, consideram-se todas as classificações obtidas pelo aluno até à data de referência em que se pretende apurar este indicador. É comum que a TSE seja confundida com a taxa de transição, tal como a taxa de insucesso tende a ser indevidamente associada à taxa de retenção. Contudo, estes conceitos são distintos, conforme será detalhado adiante.

Fórmula de cálculo:

$$TSE(\%) = \left(\frac{N^{\circ} \text{ total de classificações positivas}}{N^{\circ} \text{ total de classificações atribuídas}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

- Classificação positiva: considera-se positiva a classificação igual ou superior a 3 (escala 1-5) no 2.º e 3.º ciclos ou Suficiente/Bom/MB no 1.º ciclo.
- Classificações atribuídas: é o total de menções/classificações dadas a cada aluno em cada disciplina, no final do ano letivo.



Cuidados na aplicação pedagógica:

- Esta métrica é útil para:
 - Diagnosticar disciplinas com maiores níveis de insucesso;
 - Avaliar impacto de medidas educativas (apoios, tutoria, diferenciação);
 - Estimar o risco escolar a partir de dados agregados;
 - Analisar o desempenho por ciclo, ano, turma ou grupo disciplinar.

TAXA DE SUCESSO ESCOLAR PLENO (TSEP (%))

A Taxa de Sucesso Escolar Pleno (TSEP, %) é a proporção de alunos que obtêm sucesso em todas as disciplinas, ou seja, não têm qualquer classificação negativa no final do período de avaliação.

Fórmula de cálculo:

$$TSEP(\%) = \left(\frac{\text{N}^{\circ} \text{ de alunos com sucesso a todas as disciplinas}}{\text{N}^{\circ} \text{ total de alunos avaliados}^{10}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

- Sucesso pleno = o aluno tem classificação positiva em todas as disciplinas do seu plano curricular, sem nenhuma negativa.
- Alunos avaliados = todos os alunos que receberam menções finais em todas as disciplinas obrigatórias, excluindo:
 - Alunos com planos de estudos específicos que não sigam a matriz curricular regular;
 - Alunos em ensino doméstico, individual ou com adaptações significativas não comparáveis.

Interpretação:

A TSEP é um indicador de excelência transversal: não mede apenas transição ou sucesso parcial, mas sim a qualidade consistente do percurso académico.

¹⁰ Atenção que o número de alunos avaliadas não tem de corresponder ao número de alunos inscritos.



- Uma TSEP elevada sugere:
 - Equilíbrio nas aprendizagens;
 - Estabilidade pedagógica;
 - Boa articulação curricular entre disciplinas;
 - Coerência nas práticas de avaliação.
- Uma TSEP baixa pode indicar:
 - Problemas localizados em algumas disciplinas;
 - Necessidade de maior diferenciação pedagógica;
 - Dificuldades persistentes em subgrupos de alunos (por escalão ASE, NEE, etc.).

TAXA DE RETENÇÃO (TR (%)) e TAXA DE TRANSIÇÃO (TT (%))

A Taxa de Transição (TT %) corresponde à proporção de alunos que transitaram de ano de escolaridade. Esta taxa pode também ser designada por Taxa de Sucesso Global, desde que tal designação não gere confusão com a TSE (%). Por outro lado, a Taxa de Retenção (TR %) diz respeito à proporção de alunos que, no final do ano letivo, não transitaram de ano de escolaridade, tendo ficado retidos por não reunirem as condições pedagógicas exigidas para a progressão.

Fórmula de cálculo:

$$TR(\%) = \left(\frac{\text{N}^{\circ} \text{ de alunos retidos}}{\text{N}^{\circ} \text{ total de alunos avaliados}} \right) \times 100$$

$$TT(\%) = \left(\frac{\text{N}^{\circ} \text{ de alunos transitados}}{\text{N}^{\circ} \text{ total de alunos avaliados}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

Inclui:

- Alunos retidos por não terem obtido sucesso escolar.
- Alunos não transitados por outras razões (ex: interrupção, abandono, mudança de escola sem registo de continuidade).



Não inclui:

- Alunos transferidos com continuidade confirmada.
- Alunos não avaliados (ex: por faltas justificadas prolongadas), salvo se especificado nas orientações da DGEEC ou do sistema local.

Interpretação:

A Taxa de Retenção (TR %) e a Taxa de Transição (TT %) são indicadores estruturantes para a leitura pedagógica dos percursos escolares e cumprem um papel central na autoavaliação em consonância com a CAF-Edu. Em termos pedagógicos, a TR (%) permite sinalizar fragilidades nos processos de ensino-aprendizagem, na diferenciação pedagógica, na articulação curricular e no acompanhamento atempado de dificuldades. A sua análise longitudinal e desagregada por ciclo, disciplina, turma e perfis de alunos (por exemplo, beneficiários de ASE, alunos NEE, estrangeiros/recém-chegados) possibilita compreender padrões de risco, orientar intervenções específicas (apoios, coensino, tutoria, reforço de literacias), ajustar critérios e práticas de avaliação e monitorizar a eficácia das medidas implementadas. A TT (%), por seu lado, mede a proporção de alunos que progredem de ano ou ciclo, permitindo aferir a eficácia global do ambiente pedagógico e organizacional e a consistência das estratégias de prevenção do insucesso; quando lida em conjunto com a TR (%) e com indicadores de qualidade (p. ex., TQS e Taxa de Excelência), evita leituras simplistas e ajuda a distinguir progressões sustentadas de percursos vulneráveis. Em alinhamento com a CAF-Edu, estes indicadores ligam os processos (Critério 6) aos resultados (Critério 9), sustentando a definição de metas SMART, o acompanhamento por ciclos e departamentos, a afinação de planos de melhoria e a afetação criteriosa de recursos. A leitura integrada de TR (%) e TT (%) deve, ainda, ser triangulada com dados de assiduidade, avaliações internas/externas e contextos socioeducativos, para assegurar decisões pedagógicas equitativas e informadas, prevenindo efeitos indesejáveis (como retenções repetidas ou transições administrativas desvinculadas de aprendizagens efetivas) e promovendo percursos escolares inclusivos, consistentes e orientados para a excelência.



TAXA DE QUALIDADE DE SUCESSO ESCOLAR (TQS (%))

A Taxa de Qualidade de Sucesso TQS(%) resulta da razão entre o número total de classificações de Bom e Muito Bom (no 1.º Ciclo) e de níveis 4 e 5 (nos 2.º e 3.º Ciclos) e o total de classificações atribuídas em todos os ciclos. Importa não confundir a TQS(%) com a Taxa de Excelência (TE), a qual é aplicável exclusivamente aos 2.º e 3.º Ciclos e corresponde à proporção de alunos que alcançam uma média final igual ou superior a 4, conforme sugerido pela plataforma Inovar+. Assim:

Fórmula de cálculo:

$$TQS_{\text{total}}(\%) = \left(\frac{\text{N}^{\circ} \text{ de classificações B + MB (1}^{\circ} \text{ ciclo) + Nível 4 + Nível 5 (2}^{\circ} \text{ e 3}^{\circ} \text{ ciclos)}}{\text{Total de classificações atribuídas (todos os ciclos)}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

Numerador:

- N°(B+MB)1º ciclo: total de classificações com níveis de desempenho Bom (B) e Muito Bom (MB) no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- N°(Nível 4+Nível 5)2º e 3º ciclos: total de classificações com Nível 4 e Nível 5 no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.
- Estes níveis representam as classificações mais elevadas, evidenciando a qualidade das aprendizagens.

Denominador:

- Total de classificações atribuídas: somatório de todas as classificações em todas as disciplinas e em todos os ciclos, independentemente do nível.

Multiplicador (×100):

- Converte a razão em percentagem, facilitando a leitura e a comparação.

Interpretação:

A introdução da Taxa de Qualidade de Sucesso (TQS_total) no conjunto de indicadores do Agrupamento permite uma análise mais fina e qualitativa dos resultados escolares, alinhada com os critérios 6 e 9 da CAF-Edu. Este indicador centra-se na expressividade das classificações mais elevadas - Bom (B) e Muito Bom



(MB) no 1.º Ciclo e Níveis 4 e 5 no 2.º e 3.º Ciclos - e evidencia a proporção de aprendizagens consolidadas face ao total de classificações atribuídas. Ao contrário da taxa de sucesso tradicional, que se limita a aferir a proporção de classificações positivas, a TQS_total permite avaliar a profundidade das aprendizagens, distinguindo situações de sucesso mínimo de cenários de verdadeira excelência educativa.

A sua versatilidade possibilita a análise ao nível da escola, ciclo, disciplina, turma ou aluno, permitindo identificar padrões de desempenho mais elevado e sinalizar áreas de vulnerabilidade que poderiam ficar ocultas em indicadores mais gerais. No plano pedagógico, a TQS_total contribui para a deteção precoce de aprendizagens superficiais, orienta o desenho de estratégias diferenciadas e facilita a definição de metas mais desafiantes para departamentos, ciclos e turmas. No plano institucional, reforça a monitorização da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem (Critério 6) e a avaliação do desempenho global do Agrupamento em matéria de sucesso escolar (Critério 9), funcionando como uma referência robusta para o ciclo de melhoria contínua.

TAXA DE EXCELÊNCIA (TE (%))

A Taxa de Excelência (TE, %) corresponde à proporção de alunos que, no final do ano letivo, atingem média final ≥ 4 (na escala 1-5) no conjunto das disciplinas do respetivo ano de escolaridade.

Fórmula de cálculo:

$$TE(\%) = \left(\frac{N^{\circ} \text{ de alunos com média final } \geq 4 \text{ (2}^{\circ} \text{ e 3}^{\circ} \text{ ciclos)}}{N^{\circ} \text{ total de alunos avaliados no 2}^{\circ} \text{ e 3}^{\circ} \text{ ciclos}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

Numerador: número de alunos do 2.º e 3.º ciclos cuja média final global (média das classificações finais de todas as disciplinas do ano) é ≥ 4 .

Nota técnica: usar sempre a mesma regra de arredondamento (ex.: duas casas decimais; arredondamento aritmético) e explicitar se há exclusões (ex.: alunos sem avaliação em alguma disciplina por frequência inferior ao mínimo).



Denominador: número total de alunos avaliados no 2.º e 3.º ciclos (excluem-se apenas os sem avaliação final formalmente registada).

Multiplicador ($\times 100$): conversão para percentagem.

Interpretação:

A Taxa de Excelência (TE) é um indicador quantitativo de desempenho que evidencia a robustez e a consistência das aprendizagens, distinguindo percursos de excelência sustentada do mero cumprimento do mínimo exigido, este último captado pela Taxa de Sucesso Escolar (TSE). Uma TE elevada sugere que as práticas de ensino, avaliação e apoio estão a promover aprendizagens profundas, com domínio dos objetivos de ano e de ciclo em várias disciplinas, refletindo uma verdadeira coerência curricular. Por outro lado, uma TE baixa, mesmo quando associada a uma TSE elevada, pode sinalizar aprendizagens superficiais ou assimetrias significativas entre disciplinas, razão pela qual se recomenda que a sua análise seja feita por turma e disciplina, cruzando-a com outros indicadores como a TQS, a TSE, a taxa de retenção e a assiduidade.

A leitura da TE deve ainda ter um foco na equidade. É importante desagregar o indicador por variáveis como sexo, beneficiários de ASE, alunos com necessidades educativas especiais, alunos estrangeiros ou recém-chegados, perfil de acesso digital e habilitações parentais, entre outras, de forma a identificar se a excelência está concentrada em determinados subgrupos. Diferenças significativas (gaps) de TE entre grupos de alunos sinalizam a necessidade de reforçar a diferenciação pedagógica, investir em apoios seletivos e rever práticas avaliativas que possam estar a limitar o acesso equitativo ao sucesso de excelência.

TAXA DE ABANDONO ESCOLAR (TAE) = TAXA de ALUNOS com INTERRUPÇÃO de PERCURSO - TAIP(%)

A Taxa de Abandono Escolar Precoce refere-se à percentagem de alunos que desistem da escola sem concluir o ciclo de estudos em que se encontram matriculados. No caso do Agrupamento, que oferece apenas Educação Pré-escolar e Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), esta taxa tende a ser residual ou nula, uma vez que a maioria dos alunos prossegue naturalmente os estudos no Ensino Secundário



ou no Ensino Profissional noutras instituições. Assim, a manutenção desta métrica não acrescenta valor estratégico nem permite monitorizar de forma eficaz o cumprimento da missão educativa do Agrupamento no que diz respeito à permanência, continuidade e sucesso escolar dos seus alunos.

Com o objetivo de obter um indicador mais útil e adaptado à realidade do Agrupamento, decidiu-se ajustar os parâmetros da fórmula de cálculo do abandono escolar e criar a Taxa de Alunos com Interrupção de Percurso (TAIP %). Este novo indicador permite contabilizar todos os casos de interrupção efetiva do percurso educativo, independentemente do ciclo ou da razão subjacente. Neste contexto, a Taxa de Abandono Escolar Precoce passa a estar diretamente correlacionada com a TAIP (%), proporcionando uma leitura mais fidedigna e operacionalizável do fenómeno no âmbito do Agrupamento.

Fórmula de cálculo:

$$TAIP(\%) = \left(\frac{\text{N}^{\circ} \text{ de alunos que desistiram ou interromperam o percurso educativo}}{\text{Número total de alunos matriculados e inscritos no início do ano letivo}} \right) \times 100$$

Componentes da fórmula:

Inclui:

- Alunos que desistiram ao longo do ano letivo;
- Alunos excluídos por faltas que não se reinscreveram no ano seguinte;
- Alunos com ausência prolongada não justificada, sem transferência conhecida;
- Casos em que há interrupção efetiva e não planeada do percurso educativo.

Exclui:

- Alunos transferidos para outros estabelecimentos com confirmação de continuidade;
- Alunos que interrompem por razões devidamente justificadas e com reinscrição garantida.

Interpretação:



Este novo indicador permite contabilizar todos os casos de interrupção efetiva do percurso educativo, independentemente do ciclo ou da razão subjacente, passando a estar diretamente correlacionado com a taxa de abandono. A adaptação da fórmula da taxa de abandono escolar à realidade concreta do Agrupamento constitui uma decisão técnica fundamentada, uma opção estratégica alinhada com a missão da escola e uma ferramenta pedagógica valiosa para apoiar a monitorização da permanência e da inclusão educativa. Do ponto de vista pedagógico, esta métrica adaptada apresenta diversas vantagens: permite identificar mais precocemente situações de risco de abandono real; dá suporte à definição de medidas de prevenção e intervenção precoce; está alinhada com os princípios da escola inclusiva e com o compromisso com o sucesso e a continuidade dos percursos escolares; e contribui para a autoavaliação e para a melhoria contínua do Agrupamento, nomeadamente no eixo da eficácia educativa preconizado pela CAF-EDU e pelo quadro EQAVET.

TAXA DE ABSENTISMO ESCOLAR (TABS)

A Taxa de Absentismo Escolar (TABS) traduz o grau de assiduidade e de compromisso com a vida escolar, sinalizando potenciais situações de desmotivação, negligência educativa ou vulnerabilidade social. A fórmula em uso no Agrupamento (TABS) pondera diferentes fatores de absentismo, atribuindo maior peso às faltas injustificadas e à ocorrência de classificações muito baixas (nível 1), pois estas variáveis tendem a correlacionar-se com percursos escolares frágeis. São ainda consideradas faltas de TPC e de material escolar como dimensões complementares do absentismo. Desta forma, a TABS funciona como um índice composto que não se limita ao registo administrativo de faltas, mas capta diferentes sinais de descontinuidade escolar. Importa, no entanto, distinguir a Taxa de Absentismo Escolar (TABS) da Taxa de Alunos com Interrupção de Percurso (TAIP). Enquanto a TABS reflete descontinuidade na assiduidade e uma quebra de compromisso com a escola, não traduz o abandono definitivo. Já a TAIP identifica situações em que os alunos interrompem de facto o seu percurso educativo, não prosseguindo os estudos ou não concluindo o ciclo em que se encontravam matriculados. Em suma, a TABS pode ser entendida como um indicador de risco, enquanto a TAIP expressa a materialização do abandono.



Fórmula de cálculo:

$$T_{Abs} = \alpha \cdot \left(\frac{0,5 \cdot FJ + 2,0 \cdot FI}{\text{Total de aulas}} \right) + \gamma \cdot \left(\frac{0,5 \cdot TPC + 0,5 \cdot FM}{\text{Total de aulas}} \right) + \delta \cdot \left(\frac{3,0 \cdot N1}{\text{Total de alunos}} \right)$$

Componentes da fórmula:

- FJ - Total de faltas justificadas
- FI - Total de faltas injustificadas
- Faltas de TPC - Número de vezes que os alunos não apresentaram trabalho de casa
- Faltas de Material - Número de vezes que os alunos não trouxeram o material necessário
- Nível 1 - Número de alunos com classificação de nível 1
- Total de Aulas - Total de aulas previstas por aluno ou por turma no período em análise
- Total de Alunos - Número total de alunos considerados na análise

Coefficientes de ponderação sugeridos:

- α (peso da assiduidade formal) = 0,5
- β (peso relativo das faltas injustificadas face às justificadas) = 2
- γ (peso das faltas de envolvimento e preparação) = 0,3
- δ (peso dos alunos com desempenho muito baixo) = 0,2

Fundamentação Pedagógica:

- Faltas injustificadas (FI) têm maior peso ($\beta = 2$), pois revelam rutura com a escola e menor compromisso familiar e institucional.
- Faltas de TPC e material sinalizam descomprometimento pedagógico, muitas vezes associado à desorganização ou baixa motivação.
- A inclusão do Nível 1 relaciona o absentismo com a desconexão pedagógica, mostrando que absentismo não se limita à ausência física, mas também à presença não participativa.

Notas sobre os pesos:



- FJ (Faltas Justificadas): penaliza pouco → coef. 0.5
- FI (Faltas Injustificadas): penaliza fortemente → coef. 2.0
- Faltas de TPC e Material: penalizam moderadamente → coef. 0.5
- Nível 1: penalização elevada → coef. 3.0
(representa desengajamento cognitivo e baixo desempenho)
- α , γ , δ : podem ser mantidos como coeficientes de escala (por ex., $\alpha = \gamma = \delta = 1$) ou normalizados para facilitar a leitura final da TAbs' numa escala de 0 a 1.

Quadro de análise de risco

Intervalo TAbs	Classificação Interpretativa	Descrição Pedagógica	Intervenção Recomendada
0.00 - 0.10	✔ Comprometimento pleno	O aluno/turma apresenta comportamento responsável, sem sinais de absentismo ou desinvestimento escolar.	Reforço positivo. Nenhuma medida corretiva necessária.
0.11 - 0.25	● Comprometimento aceitável	Alguns sinais pontuais de esquecimento ou faltas justificadas. Sem impacto no desempenho.	Monitorização regular. Estratégias preventivas simples (e.g., reforço de rotinas).
0.26 - 0.40	● Risco leve de descomprometimento	Ausências recorrentes (mesmo justificadas), faltas de material ou alguns níveis 1.	Comunicação com EE. Estímulo ao planeamento e responsabilidade.
0.41 - 0.60	● Risco moderado	Faltas injustificadas em aumento, vários níveis 1. Índícios de desmotivação e falhas de assiduidade funcional.	Plano individual de acompanhamento. Reunião DT-EE. Intervenção conjunta com SPO se necessário.
0.61 - 0.80	● Risco elevado	Presença significativa de faltas injustificadas e insucesso. Desconexão com as tarefas escolares.	Intervenção multidisciplinar. Encaminhamento para EMAIP/SPO/ED. Ações concretas de mediação.
0.81 - 1.00+	● Descomprometimento crítico	Aluno em situação de quase abandono funcional: absentismo injustificado + insucesso generalizado.	Intervenção urgente. Plano de recuperação, articulação com CPCJ/apoio social se necessário.

Nota técnica adicional: Este índice composto de TAbs pode ser calculado por aluno, turma, ano de escolaridade ou ciclo, bastando fazer as devidas adaptações.



Interpretação:

A TABs é considerada um dos principais indicadores para a deteção precoce de vulnerabilidade no Agrupamento, pois evidencia padrões de afastamento progressivo da escola antes que estes se traduzam em abandono efetivo. Ao analisar esta taxa de forma desagregada (por turma, disciplina, ciclo e perfis de alunos - ASE, NEE, estrangeiros/recém-chegados), é possível intervir atempadamente com medidas preventivas, reforçando a tutoria, a monitorização em conselho de turma e a articulação com famílias e entidades parceiras.

ÍNDICE DE RISCO EDUCATIVO (IRE)

A construção de um Índice de Risco Educativo (IRE) constitui uma ferramenta estratégica de monitorização precoce que permite detetar, de forma objetiva e sistemática, os alunos que apresentam sinais de vulnerabilidade escolar, facilitando a implementação atempada de medidas de apoio diferenciadas. Este índice contribui para prevenir o insucesso, a retenção e o abandono escolar, reforçando a capacidade do Agrupamento em assegurar a continuidade dos percursos educativos e a equidade no acesso ao sucesso escolar.

A proposta apresentada corresponde a um índice numérico, construído com base em dimensões-chave que impactam diretamente o desempenho e o envolvimento escolar. Cada dimensão é ponderada de acordo com o seu peso relativo na previsão de risco, permitindo uma leitura equilibrada e coerente. O IRE integra ainda uma interpretação pedagógica clara dos resultados obtidos, classificando os alunos em diferentes níveis de risco (baixo, moderado, elevado) e proporcionando orientações para intervenção.

A sua fundamentação técnico-pedagógica assenta em três princípios centrais:

1. Triangulação de dados quantitativos e qualitativos: o índice combina variáveis objetivas (assiduidade, desempenho académico, contexto socioeconómico) com indicadores de envolvimento e de suporte familiar.
2. Capacidade preditiva: as dimensões e ponderações foram definidas com base na evidência científica disponível e na análise do histórico interno de casos de retenção e abandono, assegurando relevância e fiabilidade.



3. Utilização pedagógica orientada para a ação: o IRE deve ser calculado em momentos-chave do ano letivo (por exemplo, após cada período de avaliação), permitindo ajustar práticas de acompanhamento ao longo do percurso escolar, em vez de reagir apenas a resultados-finais.

Este índice, quando devidamente operacionalizado, torna-se um instrumento de apoio à decisão em Conselho de Turma, Direção de Turma, Departamentos Curriculares e Conselho Pedagógico, permitindo priorizar recursos e estratégias de intervenção. Para além disso, enquadra-se diretamente nos critérios 6 (processos orientados para resultados) e 9 (resultados: desempenho e sucesso escolar) da CAF-Edu, funcionando como um mecanismo de melhoria contínua e de promoção da inclusão educativa.

Fórmula de cálculo:

$$\text{IRE} = \alpha \cdot \text{CDA} + \beta \cdot \text{FI} + \gamma \cdot \text{DID} + \delta \cdot \text{ES} + \varepsilon \cdot \text{CVP} + \zeta \cdot \text{AD} + \eta \cdot \text{HP}$$

Componentes do índice:

Sigla	Dimensão	Descrição	Escala/Exemplo
CDA	Comportamento de Descomprometimento com a Aprendizagem	Soma ponderada de faltas de TPC, de material, atraso em tarefas escolares	Normalizada [0-1]
FI	Faltas Injustificadas (assiduidade)	Percentagem de faltas injustificadas face ao total de aulas	Normalizada [0-1]
DID	Desempenho Inferior Direto	Nº de disciplinas com classificação negativa ou nível 1	Proporção [0-1]
ES	Escalão Socioeconómico (A, B, C, Sem ASE)	Conversão ordinal: A=1, B=0.66, C=0.33, Sem ASE=0	Valor fixo
CVP	Conflitos ou Vulnerabilidades Pessoais	Atribuição binária ou ordinal (ex: relatórios técnicos, SASE, SPO, CPCJ)	0 (inexistente) a 1 (presente/ativo)
AD	Acesso Digital	Classificação do grau de acesso a meios digitais em casa (PC e Internet) Sem PC nem internet = 1.00 Apenas PC = 0.66 PC e Internet = 0.00	[0 - 1]



Sigla	Dimensão	Descrição	Escala/Exemplo
HP	Habilitações dos Pais Maior habilitação escolar entre pai/mãe/EE	Sem habilitações = 1.00; 4.º ano = 0.83; 6.º ano = 0.66; 9.º ano = 0.50; Secundário = 0.33; Lic., Mest., Dout. = 0.00	[0 - 1]

Ponderações sugeridas:

Componente	Peso	Justificação pedagógica
α	0.20	CDA Indicador de envolvimento e autonomia diária
β	0.15	FI Assiduidade continua a ser um preditor forte, mas já incluída em CDA indiretamente
γ	0.25	DID Desempenho académico é central no risco educativo
δ	0.10	ES Situação socioeconómica afeta recursos e contexto familiar
ε	0.10	CVP Vulnerabilidades sinalizadas requerem resposta multidisciplinar
ζ	0.10	AD O acesso digital influencia fortemente a equidade na aprendizagem e na execução de tarefas
η	0.10	HP O capital cultural familiar afeta expectativas, apoio e linguagem escolar

Interpretação dos valores de IRE:

Intervalo de IRE	Nível de Risco	Ação recomendada
0.00 - 0.29	Baixo risco	Monitorização regular
0.30 - 0.59	Risco moderado	Acompanhamento preventivo (planos individuais)
≥ 0.60	Alto risco	Intervenção urgente multidisciplinar (SPO, SPOE, SASE, Direção de Turma, CPCJ)

Momento de Cálculo e Atualização:

- 1ª avaliação intercalar - deteção precoce
- Avaliação final do 1.º semestre - atualização com dados consolidados
- 2ª avaliação intercalar - revisão para transição e decisões pedagógicas
- Sempre que haja alteração significativa (relatórios sociais, transferências, incidentes)



Exemplo:

Aluno S.

Dados do aluno:

Dimensão Valor calculado do aluno S.

CDA	0.18
FI	0.12
DID	0.30
ES	1.00 (Escalão A)
CVP	1.00 (Apoio SPO + relatório SASE)
AD	1.00 (Sem PC nem internet)
HP	0.83 (4.º ano como habilitação máxima dos pais)

Aplicação da fórmula:

$$\text{IRE} = 0.20 \cdot 0.18 + 0.15 \cdot 0.12 + 0.25 \cdot 0.30 + 0.10 \cdot 1.00 + 0.10 \cdot 1.00 + 0.10 \cdot 1.00 + 0.10 \cdot 0.83 = 0,612$$

Interpretação do IRE:

- O aluno atinge um valor de IRE = 0,612, que corresponde a um nível de risco elevado.
- A conjugação de fraco desempenho escolar, vulnerabilidade social, acesso digital nulo e baixo capital cultural familiar justifica intervenção urgente.
- Deve ser acionado um plano multidisciplinar, articulando:
 - Direção de turma,
 - SPO ou Educação Social,
 - SASE,
 - Ações de tutoria ou mentoria,
 - Apoio digital/tecnológico (ex.: empréstimo de equipamento).



APÊNDICE B - IRE



PROPOSTA DE ÍNDICE DE RISCO

Relatório-Síntese: Índice de Risco Educativo (IRE)

Nome do aluno/a: [●●●●●●●●●●●●●●●●]

Ano letivo: [●●●●/●●●●]

Escola: [●●●●●●●●●●●●●●●●]

Responsável pela monitorização: [Equipa Pedagógica / SPO / Direção de Turma /

Coordenação da Autoavaliação]

Data: [dd/mm/aaaa]

1. Enquadramento

O presente relatório visa apresentar a operacionalização e os resultados preliminares do Índice de Risco Educativo (IRE), um instrumento de monitorização integrado que permite identificar precocemente alunos em risco de insucesso, retenção ou abandono escolar, com vista à intervenção pedagógica atempada e articulada.

O IRE assenta numa abordagem multidimensional, combinando dados de desempenho académico, comportamento escolar, condições socioeconómicas, acesso digital, contexto familiar e vulnerabilidades identificadas.

2. Estrutura do Índice

O IRE resulta da seguinte fórmula ponderada:

$$\text{IRE} = \alpha \cdot \text{CDA} + \beta \cdot \text{FI} + \gamma \cdot \text{DID} + \delta \cdot \text{ES} + \varepsilon \cdot \text{CVP} + \zeta \cdot \text{AD} + \eta \cdot \text{HP}$$

Dimensão	Descrição	Intervalo	Peso
CDA	Comportamento de Descomprometimento com Aprendizagem	[0 - 1]	0.20
FI	Faltas Injustificadas	[0 - 1]	0.15
DID	Desempenho Inferior Direto (disciplinas com negativa)	[0 - 1]	0.25
ES	Escalão Socioeconómico (ASE)	[0 - 1]	0.10



Dimensão	Descrição	Intervalo	Peso
CVP	Conflitos ou Vulnerabilidades Pessoais	[0 - 1]	0.10
AD	Acesso Digital (PC/internet)	[0 - 1]	0.10
HP	Habilitações dos Pais	[0 - 1]	0.10

3. Escala de Interpretação

Intervalo de IRE	Nível de Risco	Ação Recomendável
0.00 - 0.29	Baixo Risco	Monitorização regular
0.30 - 0.59	Risco Moderado	Plano de acompanhamento individual
≥ 0.60	Risco Elevado	Intervenção multidisciplinar urgente

4. Interpretação Geral e Recomendações (exemplo)

- A conjugação de baixo desempenho escolar, fraco acesso digital e baixas habilitações parentais aparece como padrão dominante no perfil de risco elevado.
- Aluno com risco elevado deve ser alvo de plano de intervenção multidisciplinar, envolvendo DT, SPO, ES, SASE, professores e encarregados de educação.
- Sugere-se o reforço de:
 - Ações de tutoria e mentoria educativa;
 - Apoio ao estudo e planos de recuperação personalizada;
 - Intervenção psicossocial e mediação com a família;
 - Medidas de compensação digital (empréstimos de equipamentos, pontos de acesso, etc.);
 - Articulação com parceiros externos (CPCJ, CLDS, IPSS) em situações de vulnerabilidade severa.



5. Propostas de Ação (exemplo)

Ação Proposta	Responsável	Prazo	Observações
Elaboração de planos individuais de apoio	DT + SPO + ES	Até 15/11	
Reuniões de concertação com SPO, ES e SASE	Coord. Ped.	Trimestral	Acompanhamento integrado
Disponibilização de recursos digitais	Direção	Contínuo	Mediante levantamento de necessidades
Comunicação com famílias em risco elevado	DT + ES + SPO	Imediato	Mediação empática e proativa

6. Conclusão

A construção e aplicação do IRE representa um investimento estratégico na justiça educativa, permitindo à escola atuar de forma proativa, diferenciada e equitativa, mobilizando todos os recursos disponíveis para garantir o sucesso e a permanência de todos os alunos.

7. Papéis

A operacionalização do Índice de Risco Educativo (IRE) exige uma articulação interestrutural no seio da organização escolar, respeitando as competências de cada órgão ou equipa. Abaixo, apresento uma proposta de distribuição funcional dos papéis da EMAIP, da EMAEI, do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares e dos Diretores de Turma, no quadro do uso do IRE como ferramenta estratégica de promoção do sucesso e da inclusão.

1. Equipa de Autoavaliação, Monitorização e Inovação Pedagógica (EMAIP)

Função: Coordenação estratégica e metodológica do processo

Responsabilidades:

- Conceber, validar e rever a estrutura técnica e pedagógica do IRE;
- Definir os critérios, pesos e escalas de leitura do índice;



- Elaborar e difundir os instrumentos de recolha de dados e cálculo automático (fichas, Excel, formulários);
- Monitorizar a sua aplicação, garantindo coerência e fiabilidade na interpretação dos dados;
- Apoiar a leitura global dos resultados e a sua integração nos relatórios de autoavaliação, relatórios intercalar de avaliação interna e Planos de Melhoria;
- Promover sessões de formação ou esclarecimento aos DT e departamentos, assegurando a apropriação pedagógica do IRE;
- Avaliar os impactos das medidas de intervenção adotadas junto de alunos em risco.

2. Conselho Pedagógico

Função: Decisão e orientação pedagógica e curricular a nível global

Responsabilidades:

- Aprovar o modelo e critérios do IRE propostos pela EMAIP;
- Garantir a coerência entre o IRE e os princípios do Projeto Educativo, do regulamento interno e da política de avaliação da escola;
- Integrar os resultados do IRE na definição de prioridades estratégicas pedagógicas e nas orientações para os planos de intervenção por ciclo ou ano;
- Acompanhar os dados globais do índice por ano e por grupo, de forma a informar as decisões do CP sobre recursos, medidas e práticas;
- Reforçar a cultura de monitorização pedagógica sustentada em evidência e não em perceções isoladas.

3. Departamentos Curriculares

Função: Reflexão pedagógica e didática especializada nas áreas disciplinares

Responsabilidades:

- Analisar os dados do IRE relacionados com o desempenho disciplinar (DID) dos alunos;



- Identificar disciplinas ou domínios com maior concentração de risco e propor medidas didático-pedagógicas específicas (ex: apoio, tutorias, adaptações metodológicas);
- Articular com os DT e a EMAIP sobre estratégias de ensino diferenciadas e práticas de avaliação formativa que contribuam para a mitigação dos fatores de risco;
- Promover dinâmicas de coensino, partilha de práticas e acompanhamento entre pares, com base nos dados do IRE.

4. Diretor de Turma (DT)

Função: Aplicação individualizada e encaminhamento de casos

Responsabilidades:

- Aplicar a fórmula do IRE aluno a aluno, com apoio dos dados disponíveis e dos instrumentos fornecidos pela EMAIP;
- Identificar alunos com IRE igual ou superior a 0,60 (alto risco) e elaborar plano de intervenção individual;
- Sinalizar os alunos com risco moderado (IRE entre 0,30 e 0,59) para monitorização reforçada e acompanhamento preventivo;
- Reunir com os Encarregados de Educação para partilhar os dados do índice e concertar estratégias de cooperação;
- Encaminhar, sempre que necessário, para o SPO, SASE ou outras estruturas de apoio;
- Trabalhar em articulação com o Conselho de Turma, garantindo coerência entre estratégias pedagógicas e medidas disciplinares;
- Alimentar a EMAIP com feedback qualitativo sobre a aplicabilidade do IRE e seus efeitos.

5. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)

Função: Análise integrada de situações de risco e articulação de respostas educativas ajustadas

Responsabilidades:



- Colaborar na análise dos casos sinalizados com risco moderado ou elevado ($IRE \geq 0.30$), sobretudo quando se verificam fatores de vulnerabilidade persistentes (ex: CVP, AD, HP);
- Apoiar os Diretores de Turma e os Conselhos de Turma na interpretação dos dados do IRE à luz das necessidades educativas específicas ou contextos familiares fragilizados;
- Propor medidas universais, seletivas ou adicionais, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, com base nas dimensões de risco diagnosticadas;
- Acompanhar e avaliar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) que tenham sido implementadas para alunos em situação de risco elevado;
- Articular com serviços especializados (SPO, SASE, CPCJ, saúde escolar) quando os dados do IRE evidenciem situações de perigo ou desproteção social;
- Contribuir para a reconfiguração de respostas pedagógicas e organizacionais, alinhadas com o princípio da inclusão como processo contínuo de resposta à diversidade.

Resumo das Funções no Contexto do IRE

Estrutura	Papel-chave no IRE
EMAIP	Conceção, validação técnica, monitorização e análise global do IRE
Conselho Pedagógico	Aprovação, orientação estratégica e articulação com o Projeto Educativo
Departamentos Curriculares	Interpretação dos dados por disciplina e proposta de respostas pedagógicas
Diretor de Turma	Aplicação do IRE a cada aluno, sinalização e mobilização de respostas
EMAEI	Intervenção ajustada nos casos de risco, articulação inclusiva e mobilização de medidas de apoio



Esquema de Articulação

