



## ***Relatório de Autoavaliação***

### ***2022-26***



*Membro Honorário da  
Ordem da Instrução Pública*



***"A autoavaliação das escolas constitui um processo de reflexão sistemática sobre as práticas, orientado para a identificação de áreas de melhoria e para o reforço da qualidade das aprendizagens e do funcionamento organizacional."***

(Chapman & Sammons, 2022)

## ÍNDICE

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Índice das Tabelas.....                                                         | 7         |
| Índice dos gráficos .....                                                       | 10        |
| Lista de Siglas .....                                                           | 12        |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                         | <b>14</b> |
| <b>ENQUADRAMENTO DO PROCESSO .....</b>                                          | <b>16</b> |
| <b>1. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO .....</b>                         | <b>16</b> |
| <b>2. MODELO UTILIZADO .....</b>                                                | <b>16</b> |
| <b>3. ETAPAS DO PROCESSO .....</b>                                              | <b>17</b> |
| <b>4. METODOLOGIA ADOTADA .....</b>                                             | <b>21</b> |
| 4.1 Técnicas, instrumentos de recolha de dados e tratamento da informação ..... | 21        |
| <b>PARTE I - EIXO DOS RECURSOS.....</b>                                         | <b>23</b> |
| <b>1. A ESCOLA: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS.....</b>               | <b>23</b> |
| 2.1 Dimensão e distribuição .....                                               | 27        |
| 2.2 Características sociodemográficas e económicas .....                        | 30        |
| 3.1 Características dos agregados familiares-tipo de família.....               | 39        |
| 3.2 Encarregado de Educação - Grau de parentesco .....                          | 40        |
| 3.3 Nível escolaridade dos EE .....                                             | 41        |
| 3.4 Situação do pai.....                                                        | 44        |
| 3.5 Situação da mãe.....                                                        | 45        |
| 3.6 Situação do Encarregado de Educação- pai, mãe ou outra .....                | 46        |
| <b>4. PESSOAL DOCENTE .....</b>                                                 | <b>48</b> |
| 4.1 Dimensão.....                                                               | 48        |
| 4.2 Distribuição dos docentes por grupos e habilitações .....                   | 49        |
| 4.3 Características sociodemográficas: .....                                    | 51        |
| 4.4 Situação profissional .....                                                 | 55        |
| 4.5 Formação.....                                                               | 58        |
| <b>5. PESSOAL NÃO DOCENTE.....</b>                                              | <b>60</b> |
| 5.1 Dimensão e distribuição .....                                               | 60        |
| 5.2 Distribuição.....                                                           | 60        |
| 5.3 Estabilidade .....                                                          | 61        |
| 5.4 Características sociodemográficas por categoria profissional.....           | 61        |
| 5.5 Situação profissional por categoria .....                                   | 65        |
| 5.6 Formação.....                                                               | 67        |



|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| <b>6. FINANCIAMENTO</b>                                   | 68  |
| 6.1 Orçamento                                             | 68  |
| <b>7. INFRAESTRUTURAS</b>                                 | 70  |
| 7.1 Instalações, equipamentos e materiais                 | 70  |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES</b>                                   | 73  |
| 8.1 Recursos humanos docentes                             | 73  |
| 8.2 Recursos humanos não docentes                         | 73  |
| 8.3 Infraestruturas                                       | 74  |
| <b>1. SERVIÇO EDUCATIVO</b>                               | 75  |
| 1.1 Oferta Educativa                                      | 75  |
| 1.2 Atividades de complemento e enriquecimento curricular | 79  |
| 1.3 Outros serviços                                       | 86  |
| <b>2. APRENDIZAGEM</b>                                    | 102 |
| 2.1 Medidas de Promoção do Sucesso Escolar                | 102 |
| 2.2 Monitorização e avaliação das aprendizagens           | 113 |
| <b>3. ENSINO</b>                                          | 123 |
| 3.1 Práticas Pedagógicas                                  | 123 |
| 3.2 Monitorização e avaliação do Ensino                   | 138 |
| <b>4. CULTURA ORGANIZACIONAL</b>                          | 146 |
| 4.1 Trabalho em equipa                                    | 146 |
| 4.2 Comunicação interna                                   | 163 |
| 4.3 Participação na tomada de decisão                     | 175 |
| <b>5. CULTURA RELACIONAL</b>                              | 180 |
| 5.1 Relação escola – pais/Encarregados de Educação        | 180 |
| 5.2 Parcerias e recursos da comunidade envolvente         | 183 |
| <b>6. LIDERANÇA</b>                                       | 185 |
| 6.1 Visão estratégica e planeamento                       | 185 |
| 6.2 Gestão de recursos humanos, financeiros e materiais   | 188 |
| 6.3 Motivação dos profissionais                           | 195 |
| 6.4 Autoavaliação, responsabilização e melhoria           | 200 |
| <b>7. PROJETO EDUCATIVO E IDENTIDADE</b>                  | 209 |
| 7.1 Identidade e sentido de pertença com a escola         | 209 |
| 7.2 Coerência entre a realidade da Escola e o PEE         | 211 |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES:</b>                                  | 215 |

|                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------|------------|
| 8.1 Serviço Educativo .....                               | 215        |
| 8.2 Aprendizagem .....                                    | 217        |
| 8.3 Ensino .....                                          | 220        |
| 8.4 Cultura organizacional .....                          | 221        |
| 8.5 Cultura relacional .....                              | 223        |
| 8.6 Liderança .....                                       | 224        |
| 8.7 PEE e identidade .....                                | 226        |
| <b>PARTE III - EIXO DOS RESULTADOS .....</b>              | <b>228</b> |
| <b>1. CLASSIFICAÇÕES .....</b>                            | <b>228</b> |
| 1.1 Classificações por disciplina e ano .....             | 228        |
| 1.2 Classificações externas .....                         | 232        |
| <b>2. (IN)SUCESSO .....</b>                               | <b>248</b> |
| 2.1 (In)sucesso interno .....                             | 248        |
| 2.2 (In)sucesso à saída .....                             | 255        |
| <b>3. ABANDONO .....</b>                                  | <b>257</b> |
| 3.1 Risco de abandono .....                               | 257        |
| 3.2 Abandono e desistência .....                          | 259        |
| <b>4. AMBIENTE ESCOLAR .....</b>                          | <b>264</b> |
| 4.1 Cumprimento de regras e disciplina .....              | 264        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES .....</b>                             | <b>292</b> |
| 5.1 Classificações .....                                  | 292        |
| 5.2 (In)sucesso .....                                     | 293        |
| 5.3 Abandono .....                                        | 294        |
| 5.4 Ambiente escolar .....                                | 295        |
| <b>6. CONCLUSÕES: .....</b>                               | <b>298</b> |
| 6.1 Áreas de atuação prioritária .....                    | 298        |
| <b>7. O MODELO .....</b>                                  | <b>300</b> |
| 7.1 Aspetos positivos .....                               | 300        |
| <b>7.2 Constrangimentos .....</b>                         | <b>300</b> |
| <b>8. A EQUIPA .....</b>                                  | <b>301</b> |
| 8.1 Aspetos positivos .....                               | 302        |
| 8.2 Constrangimentos / Oportunidades de melhoria .....    | 302        |
| <b>9. REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A INFORMAÇÃO OBTIDA .....</b> | <b>302</b> |
| <b>10. BIBLIOGRAFIA /LEGISLAÇÃO .....</b>                 | <b>304</b> |

## Índice das Tabelas

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Tabela I.1: Taxa de adesão aos Observatórios de Qualidade</i>                                                                | 18  |
| <i>Tabela I.2: Nacionalidade dos alunos da ESJM</i>                                                                             | 34  |
| <i>Tabela I.3: Alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais</i>                                                       | 35  |
| <i>Tabela I.4: Número de docentes de Educação especial</i>                                                                      | 36  |
| <i>Tabela I.5 Grau de parentesco dos EE</i>                                                                                     | 40  |
| <i>Tabela I.6: Situação profissional do pai</i>                                                                                 | 44  |
| <i>Tabela I.7: Situação profissional da mãe</i>                                                                                 | 45  |
| <i>Tabela I.8: Situação do EE</i>                                                                                               | 46  |
| <i>Tabela I.10: Número de PND por categoria profissional</i>                                                                    | 60  |
| <i>Tabela I.11: Situação orçamental da ESJM</i>                                                                                 | 69  |
| <i>Tabela I.12: Verbas da ESJM</i>                                                                                              | 70  |
| <i>Tabela II.1: Cursos CEF do quadriénio</i>                                                                                    | 76  |
| <i>Tabela II.1: Avaliação da preparação da escola para a inserção no mercado de trabalho</i>                                    | 78  |
| <i>Tabela II.3: Síntese das Atividades da CACEC por Áreas</i>                                                                   | 80  |
| <i>Tabela II.4: Perceção da Comunidade educativa sobre a importância das ACC</i>                                                | 82  |
| <i>Tabela II.5: Perceção dos docentes sobre as ACC</i>                                                                          | 83  |
| <i>Tabela II.6: Número de atendimentos do SPOV</i>                                                                              | 87  |
| <i>Tabela II.7: Importância do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional</i>                                                | 87  |
| <i>Tabela II.8: Perceção dos Docentes sobre o SPOV</i>                                                                          | 88  |
| <i>Tabela II.9: Atividades desenvolvidas pela Biblioteca</i>                                                                    | 91  |
| <i>Tabela II.10: Grau de satisfação do serviço “Gabinete do aluno”</i>                                                          | 96  |
| <i>Tabela II.11: Grau de satisfação do serviço “Secretaria Externa”</i>                                                         | 97  |
| <i>Tabela II.12: Grau de satisfação da “Papeleria”</i>                                                                          | 98  |
| <i>Tabela II.13: Avaliação dos docentes relativamente ao sucesso escolar</i>                                                    | 102 |
| <i>Tabela II.14A: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Docentes</i>                                                      | 108 |
| <i>Tabela II.14B: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Alunos</i>                                                        | 108 |
| <i>Tabela II.14C: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Pais/ EE</i>                                                      | 108 |
| <i>Tabela II.15: Resumo medidas universais, seletivas e adicionais</i>                                                          | 109 |
| <i>Tabela II.16A: Número de aulas de substituição 2022-2023</i>                                                                 | 110 |
| <i>Tabela II.16B: Número de aulas de substituição 2023-2024</i>                                                                 | 110 |
| <i>Tabela II.16C: Número de aulas de substituição 2024-2025</i>                                                                 | 110 |
| <i>Tabela II.17: Excelência e Prémios de Mérito da ESJM</i>                                                                     | 112 |
| <i>Tabela II.18: Risco de insucesso e estratégias de melhoria</i>                                                               | 114 |
| <i>Tabela II.19: Progressos e dificuldades nas aprendizagens (feedback frequente e de qualidade)</i>                            | 115 |
| <i>Tabela II.20: Informações prestadas aos alunos sobre melhorias a realizar antes da avaliação final</i>                       | 116 |
| <i>Tabela II.21: Instrumentos de avaliação utilizados em cada disciplina</i>                                                    | 117 |
| <i>Tabela II.22: Estratégias adotadas pelo aluno para o seu crescimento pessoal e escolar</i>                                   | 119 |
| <i>Tabela II.23: Tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados</i>                                                | 122 |
| <i>Tabela II.24: Desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas promotoras das competências do PASEO</i>                   | 123 |
| <i>Tabela II.25: Projetos interdisciplinares</i>                                                                                | 131 |
| <i>Tabela II.26: Perceção dos alunos acerca das tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados na sala de aula</i> | 133 |
| <i>Tabela II.27: Os alunos são informados sobre os seus progressos e dificuldades nas aprendizagens</i>                         | 134 |

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela II.28: Os professores ajudam os alunos a compreenderem o que têm de melhorar antes da avaliação final .....                                                                     | 136 |
| Tabela II. 29: Tipos de práticas avaliativas realizadas.....                                                                                                                           | 139 |
| Tabela II. 30: Trabalho em Equipa .....                                                                                                                                                | 146 |
| Tabela II.31: O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo e conducente ao sucesso dos alunos .....                                                                                | 147 |
| Tabela II.32: Eficácia do trabalho colaborativo-docentes.....                                                                                                                          | 156 |
| Tabela II. 33: Trabalho interdisciplinar.....                                                                                                                                          | 157 |
| Tabela II. 34: Trabalho em equipa na preparação de atividades para alunos.....                                                                                                         | 159 |
| Tabela II. 35: Temas discutidos nas reuniões de Conselho de turma.....                                                                                                                 | 160 |
| Tabela II. 36: Eficácia do trabalho colaborativo.....                                                                                                                                  | 162 |
| Tabela II. 37: Eficácia dos meios de comunicação.....                                                                                                                                  | 169 |
| Tabela II.38A: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-docentes... ..                                                                                    | 170 |
| Tabela II.38B: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-alunos.....                                                                                       | 170 |
| Tabela II.38C: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-pais /EE ....                                                                                     | 170 |
| Tabela II.38D: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação AO .....                                                                                          | 170 |
| Tabela II.38E: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação AT.....                                                                                           | 170 |
| Tabela II. 39A: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-docentes .....                                                                                            | 171 |
| Tabela II. 39B: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-alunos.....                                                                                               | 171 |
| Tabela II. 39C: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação- Pais/EE.....                                                                                             | 172 |
| Tabela II. 39D: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação AO.....                                                                                                   | 172 |
| Tabela II. 39E: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-AT.....                                                                                                   | 172 |
| Tabela II.40: Divulgação clara das informações (Encarregada Operacional/ Chefe dos Serviços Administrativos).....                                                                      | 173 |
| Tabela II. 41A: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT- Pais/EE ..                                                                                       | 173 |
| Tabela II.41B: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT-alunos.....                                                                                        | 173 |
| Tabela II.41C: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT-Docentes                                                                                           | 174 |
| Tabela II.42: As propostas apresentadas pelo pessoal são tidas em conta pelos órgãos de gestão-docentes .....                                                                          | 177 |
| Tabela II.43: Propostas apresentadas são consideradas pelos órgãos de gestão-PND.....                                                                                                  | 178 |
| Tabela II. 44: Dados relativos à participação dos pais nas reuniões intercalares e de finais de período .....                                                                          | 180 |
| Tabela II. 45: Participação dos pais/EE nas atividades propostas pela escola.....                                                                                                      | 182 |
| Tabela II.46: Constituição de uma Associação de Pais – Disponibilidade dos pais/EE.....                                                                                                | 183 |
| Tabela II.47: N.º de atividades previstas no PAE com participação dos pais/EE .....                                                                                                    | 183 |
| Tabela II.48: A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação aos docentes...” .....                                           | 190 |
| Tabela II. 49: A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação... aos não docentes das sugestões da comissão de formação. .... | 191 |
| Tabela II. 50: Participação da Comunidade educativa nos Observatórios de Qualidade .....                                                                                               | 205 |
| Tabela II. 50: Participação da Comunidade educativa nos Observatórios de Qualidade .....                                                                                               | 228 |
| Tabela III.2: Percentagem de reprovações dos alunos dos cursos científicos por ano de escolaridade .....                                                                               | 248 |
| Tabela III. 3: Percentagem de reprovações dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos por curso.....                                                                                 | 248 |
| Tabela III.4: Percentagem de reprovações dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos por curso e ano de escolaridade.....                                                            | 250 |
| Tabela III. 5: Resultados dos alunos dos CEF .....                                                                                                                                     | 251 |
| Tabela III.6: ESJM- Exames e candidaturas ao ensino superior .....                                                                                                                     | 255 |
| Tabela III.7: Alunos em situação de abandono .....                                                                                                                                     | 260 |
| Tabela III.8: Dados da Indisciplina .....                                                                                                                                              | 271 |

|                                                                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Tabela III.9: Volume de comportamentos desviantes: Anos letivos 2022/2026 .....</i>                                                                                                    | <i>274</i> |
| <i>Tabela III.10A: Perceção sobre a indisciplina-Docentes.....</i>                                                                                                                        | <i>274</i> |
| <i>Tabela III.10B: Perceção sobre a indisciplina-Alunos.....</i>                                                                                                                          | <i>277</i> |
| <i>Tabela III.10C: Perceção sobre a indisciplina- PND .....</i>                                                                                                                           | <i>278</i> |
| <i>Tabela III.11A: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-docentes .....</i>                                                                           | <i>280</i> |
| <i>Tabela III.11B: Alunos- a escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-alunos .....</i>                                                                     | <i>280</i> |
| <i>Tabela III.11C: Pais/ E.E-a escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-pais/EE .....</i>                                                                  | <i>281</i> |
| <i>Tabela III.11D: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-PND .....</i>                                                                                | <i>282</i> |
| <i>Tabela III.12:O pessoal docente recorre a abordagens específicas para corrigir os comportamentos inadequados dos alunos, promovendo o reconhecimento das respetivas atitudes .....</i> | <i>287</i> |
| <i>Tabela III.13: Volume de medidas disciplinares aplicadas: Anos letivos 2022/2026 .....</i>                                                                                             | <i>289</i> |

## **Índice dos gráficos**

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico I. 1: N.º de alunos no quadriénio .....                                                                           | 27  |
| Gráfico I. 2: N.º de alunos e turmas.....                                                                                 | 28  |
| Gráfico I. 3: Percentagem de alunos por tipologia de formação .....                                                       | 29  |
| Gráfico I.4: N.º de alunos por cursos científico-humanísticos .....                                                       | 30  |
| Gráfico I. 5: Percentagem dos alunos por idade .....                                                                      | 31  |
| Gráfico I. 6: Percentagem dos alunos por género.....                                                                      | 32  |
| Gráfico I.7: Concelho de proveniência dos alunos da ESJM.....                                                             | 33  |
| Gráfico I.8: Percentagem de alunos com medidas seletivas ou adicionais .....                                              | 36  |
| Gráfico I.9: Percentagem dos alunos da escola com ASE.....                                                                | 38  |
| Gráfico I. 10: Tipo de família .....                                                                                      | 39  |
| Gráfico I. 11: Nível de escolaridade do pai.....                                                                          | 41  |
| Gráfico I. 11: Nível de escolaridade do pai.....                                                                          | 42  |
| Gráfico I. 13: Nível de escolaridade do EE.....                                                                           | 43  |
| Gráfico I. 14: Número de docentes por ano letivo.....                                                                     | 48  |
| Gráfico I. 15: Requisições/ destacamentos em 2025/26.....                                                                 | 50  |
| Gráfico I. 16: Naturalidade dos docentes por grupos .....                                                                 | 51  |
| Gráfico I. 16: Naturalidade dos docentes por grupos .....                                                                 | 53  |
| Gráfico I. 18: Média de idades por grupo disciplinar .....                                                                | 54  |
| Gráfico I. 19: Faixas etárias dos docentes.....                                                                           | 55  |
| Gráfico I.20: Número de anos de serviço por grupo disciplinar.....                                                        | 56  |
| Gráfico I.21: Habilitações por grupos disciplinares.....                                                                  | 57  |
| Gráfico I.22: Número de horas de formação dos grupos disciplinares.....                                                   | 58  |
| Gráfico I. 23: Distribuição do PND por categorias profissionais .....                                                     | 60  |
| Gráfico I.24: Naturalidade dos PND.....                                                                                   | 61  |
| Gráfico I.25: Género do PND.....                                                                                          | 62  |
| Gráfico I.26: Médias de Idade dos PND.....                                                                                | 63  |
| Gráfico I.27: Média de idades PND .....                                                                                   | 64  |
| Gráfico I.28: Tempo de serviço AO, AT e TS.....                                                                           | 65  |
| Gráfico I.29: Habilitações académicas do PND.....                                                                         | 66  |
| Gráfico I.30: Formação realizada na escola pelo PND .....                                                                 | 67  |
| Gráfico II. 1: Atividades realizadas por tipologia .....                                                                  | 84  |
| Gráfico II.2: Número de atividades avaliadas e não avaliadas.....                                                         | 85  |
| Gráfico II. 3: Grau de satisfação da Biblioteca pelos alunos .....                                                        | 89  |
| Gráfico II.4: Percentagem de alunos com ASE.....                                                                          | 93  |
| Gráfico II.6: EMAEI-Número de alunos.....                                                                                 | 95  |
| Gráfico II. 7: Grau de satisfação dos alunos- Cantina/ Bar.....                                                           | 99  |
| Gráfico II.8: Total de apoios por ano de escolaridade 2022-23.....                                                        | 104 |
| Gráfico II.9: Número Total de apoios (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) dados por disciplina-<br>2022-23.....       | 104 |
| Gráfico II.10: Total de apoios dados por disciplina, no 10.º ano de escolaridade 2024-25 .....                            | 105 |
| Gráfico II.11: Total de apoios dados por disciplina, no 11.º ano de escolaridade 2024-25 .....                            | 106 |
| Gráfico II.12: Total de apoios dados por disciplina, no 11º ano de escolaridade em 2024-25-Apoio<br>Exames .....          | 107 |
| Gráfico II. 13: Apoio a Exames nacionais .....                                                                            | 107 |
| Gráfico II. 14: Distribuição das disciplinas alvo de aulas de substituição dos anos letivos de<br>2022/23 a 2024/25 ..... | 111 |
| Gráfico II. 15A: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares .....                              | 126 |
| Gráfico II. 15B: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares.....                               | 127 |

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico II. 15C: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares.....                    | 128 |
| Gráfico II. 15D: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares.....                    | 130 |
| Gráfico II. 15E: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola Por grupos disciplinares .....                   | 131 |
| Gráfico II. 16: Temas discutidos nas reuniões disciplinares.....                                               | 144 |
| Gráfico II. 17: Número de reuniões por disciplina .....                                                        | 152 |
| Gráfico II. 19: Formação realizada durante o quadriênio 2022-26 .....                                          | 190 |
| Gráfico II.20: Grau de satisfação das estruturas intermédias.....                                              | 197 |
| Gráfico III. 1A: Média - Português 639 (2021-2025) .....                                                       | 233 |
| Gráfico III. 1B: Percentagem de negativas- português 639(2021-2025).....                                       | 233 |
| Gráfico III.2A: Média - Matemática 635 (2021-2025).....                                                        | 234 |
| Gráfico III.2B: Percentagem de negativas- Matemática 635 (2021-2025) .....                                     | 234 |
| Gráfico III.3A: Média - Biologia e Geologia 702 (2021-2025).....                                               | 235 |
| Gráfico III.3B: Percentagem de negativas- Biologia e Geologia 702 (2012-2025) .....                            | 235 |
| Gráfico III.4A: Média - Física e Química A 715 (2021-2025).....                                                | 236 |
| Gráfico III.4B: Percentagem de negativas- Física e Química A 715 (2021-2025) .....                             | 236 |
| Gráfico III.5A: Média - História A 623 (2021-2025) .....                                                       | 237 |
| Gráfico III.5B: Percentagem de negativas- História A 623 (2021-2025).....                                      | 237 |
| Gráfico III.6A: Média - Geografia 719 (2021-2025) .....                                                        | 238 |
| Gráfico III.7B: Percentagem de negativas - Geografia 719 (2021-2025).....                                      | 238 |
| Gráfico III.8A: Média - Economia A 712 (2021-2025).....                                                        | 239 |
| Gráfico III.8B: Percentagem de negativas - Economia A 712 (2021-2025) .....                                    | 239 |
| Gráfico III.9A: Média - Desenho A 706 (2021-2025) .....                                                        | 240 |
| Gráfico III.9B: Percentagem de negativas - Desenho A 706 (2021-2025) .....                                     | 240 |
| Gráfico III. 1A: Média - Geometria Descritiva 708 (2021-2025).....                                             | 241 |
| Gráfico III. 10B: Percentagem de negativas- Geometria Descritiva 708 (2021-2025).....                          | 241 |
| Gráfico III. 11A: Média - História da Cultura e das Artes 724 (2021 a 2025) .....                              | 242 |
| Gráfico III. 11B: Percentagem de negativas- História da Cultura e das Artes 724 (2021 a 2025).....             | 242 |
| Gráfico III. 12A: Média - MACS 835 (2021-2025).....                                                            | 243 |
| Gráfico III. 12B: Percentagem de negativas- MACS 835 (2021-2025) .....                                         | 243 |
| Gráfico III. 13A: Média - Literatura Portuguesa-734 (2021-2025).....                                           | 244 |
| Gráfico III. 13B: Percentagem de negativas-- Literatura Portuguesa-734 (2021-2025) .....                       | 244 |
| Gráfico III. 14A: Média - Inglês 550 (2021-2025).....                                                          | 245 |
| Gráfico III. 14B: Percentagem de negativas- Inglês 550 (2021-2025) .....                                       | 245 |
| Gráfico III. 15A: Média - Alemão 501 (2021-2025) .....                                                         | 246 |
| Gráfico III. 15B: Percentagem de negativas- Alemão 501 (2021-2025).....                                        | 246 |
| Gráfico III. 16A: Média - Filosofia 714 (2021-2025) .....                                                      | 247 |
| Gráfico III. 16B: Percentagem de negativas- Filosofia 714 (2021-2025).....                                     | 247 |
| Gráfico III. 17: Alunos com absentismo por ano- Cursos Científico-Humanísticos .....                           | 258 |
| Gráfico III. 18: Percentagem dos alunos que não concluíram internamente o 12.º Ano.....                        | 262 |
| Gráfico III. 19A: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar-Docentes .....                         | 264 |
| Gráfico III. 19B: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar-alunos.....                            | 266 |
| Gráfico III. 19C: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar- Pais/ EE.....                         | 267 |
| Gráfico III. 19D: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar- PND .....                             | 269 |
| Gráfico III. 20: Visão conjunta do nível de indisciplina da escola .....                                       | 279 |
| Gráfico III. 21: Visão conjunta da tomada de medidas adequadas na resolução dos problemas de indisciplina..... | 282 |
| Gráfico III. 22: Conhecimento do Regulamento Interno .....                                                     | 286 |



### **Lista de Siglas**

AE -Aprendizagens essenciais  
ACEC-Atividades de Complemento e Enriquecimento Curricular  
AM - Anulação de matrícula  
APA - Apoio Pedagógico Acrescido  
ASE - Ação Social Escolar  
CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem  
CACEC - Coordenador das Atividades de Complemento e Enriquecimento Curricular  
CAF - Common Assessment Framework  
CDC - Coordenador de Departamento Curricular  
CE - Conselho Executivo  
CCE - Conselho da Comunidade Educativa  
CEF - Curso de Educação e Formação  
CEOL - Clube Escola "O Liceu"  
CFP- Coordenação de Formação Permanente  
COMP - Tempo de Compensação  
CP - Conselho Pedagógico  
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens  
CSAE-Chefe dos Serviços Administração Escolar  
CT- Conselho de Turma  
DG-Delegado de Grupo  
DRAE - Direção Regional de Administração Educativa  
DRE- Direção Regional da Educação  
DSDO - Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional  
DT - Diretor de Turma  
EAA - Equipa de Autoavaliação  
EA-RAM - Estatuto do aluno e ética escolar da RAM  
EE - Encarregados de Educação  
EF - Excesso de Faltas  
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva  
ENES - Exames Nacionais Ensino Superior  
EO- Encarregada Operacional  
ER-Ensino Regular  
ESJM - Escola Secundária Jaime Moniz  
GAOSPER - Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional  
GD-Grupo Disciplinar



IE-RAM - Instituto de Emprego da Região Autónoma da Madeira

INTERAGIR - Plataforma que visa a divulgação e a gestão da formação na Região

JNE - Júri Nacional de Exames

MACS - Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MAIS - Medida de Apoio à Integração de Subsidiados

ME- Ministério da Educação

NMLJM- Núcleo Museológico Liceu Jaime Moniz

OQ- Observatório de Qualidade

PAE - Plano Anual de Escola

PAENAC - Projeto de Apoio aos Exames Nacionais

PAM-Plano de ação e melhoria

PASEO- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PEE - Projeto Educativo de Escola

PEI - Plano Educativo Individual

PFE - Plano de Formação da Escola

PND- Pessoal Não Docente

PLACE - Aplicação para a gestão de cursos, turmas, alunos e sumários online em estabelecimentos do 2º e 3º ciclos, ensino secundário e ensino profissionalizante da Região Autónoma da Madeira

POT - Programa Ocupacional Temporário

QE - Quadro de Escola

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RAA - Relatório de Autoavaliação

RAM - Região Autónoma da Madeira

RI - Regulamento Interno

RGPD - Regulamento Geral da Proteção de Dados

SA - Serviços Administrativos

SAE- Serviços de Administração Escolar

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação dos Trabalhadores Não Docentes

SIME - Sistema de Informação de Manuais Escolares

SPOV- Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional

SRECT - Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

STD -Docente sem turma atribuída

TE - Trabalho no Estabelecimento de Educação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

No âmbito de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional escolar, o processo de autoavaliação configura-se como um instrumento de natureza imprescindível e de elevada pertinência, orientado para a melhoria contínua da qualidade do serviço educativo prestado. Tal processo assenta numa leitura integrada e contextualizada dos resultados obtidos em cada um dos eixos e respetivas dimensões consagrados no *Referencial Comum de Avaliação de Escolas* (Freitas et al., 2020:13). Neste enquadramento, o Relatório de Autoavaliação (RAA) emerge como expressão de uma filosofia fundada numa observação crítica e refletida da realidade escolar, visando não apenas a identificação de práticas organizativas de excelência, mas também a deteção de aspetos que carecem de aperfeiçoamento, mitigação ou superação.

A lógica subjacente a este exercício introspetivo e de reflexão partilhada inscreve-se na matriz conceptual da escola reflexiva (Alarcão, 2000), a qual pressupõe uma aprendizagem sobre novas formas de compreender e interpretar a instituição escolar (Capucha, 2008). Trata-se de um processo de construção coletiva de conhecimento que espelha a complexidade e a heterogeneidade da vida escolar, contemplando a razão de ser da sua existência, os traços distintivos da sua identidade, os constrangimentos que a condicionam e as potencialidades que encerra (Alarcão, 2003).

Nesta perspetiva holística, revela-se de importância capital e de reconhecimento inequívoco o papel das lideranças no processo de desenvolvimento e melhoria da escola. Assim, o percurso reflexivo-formativo da instituição, sustentado numa atitude de investigação-ação, encontra plena justificação no paradigma de uma liderança partilhada, colaborativa, de equipas, democrática e docente (Freitas, A. I., 2016), promotora de um trabalho colegial, pautado pela responsabilidade, corresponsabilidade e compromisso entre os diversos atores educativos. Ainda que estes intervenientes detenham níveis diferenciados de responsabilidade, seja ao nível da gestão e administração, da coordenação curricular e pedagógica, ou da dimensão técnico-pedagógica (Oliveira, 2000), é inegável que todos, sem exceção, contribuem, através da sua ação quotidiana e da interação que estabelecem, para a concretização de mudanças significativas no tecido organizacional da escola.

É neste entendimento da autoavaliação, enquanto processo diagnóstico, que se alicerça o sentido da ação desenvolvida, em consonância com o modelo de circularidade da gestão e planeamento escolar (Costa e Almeida, 2020). Este modelo concebe a avaliação não apenas numa lógica de resultados e impactos, mas sobretudo como um processo integrador e holístico que, numa perspetiva crítica, dialógica e de permanente questionamento, assegura o retorno da informação, permitindo a definição de áreas prioritárias de intervenção e a consequente tomada de decisão.

Importa sublinhar que, mesmo antes da publicação da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro – que veio instituir a obrigatoriedade da autoavaliação nas escolas – a Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) já incrementava uma cultura institucional de autoavaliação orientada para a qualidade. Com efeito, o processo teve início no ano letivo de 2009/2010, através do projeto “Para a Autoavaliação da Escola”, iniciativa de um grupo de docentes que, movidos por um compromisso com a excelência, lançaram as bases para a institucionalização da prática avaliativa.

No ano letivo de 2011/2012, a ESJM, mantendo o foco na melhoria da qualidade, decidiu adotar, com o apoio de uma entidade externa, o modelo *Common Assessment Framework* (CAF), instrumento de autoavaliação do desempenho organizacional concebido para auxiliar as organizações na aplicação de técnicas de gestão da qualidade, com vista à elevação dos níveis de desempenho e da prestação de serviços. Foram, nesse âmbito, concretizados dois ciclos avaliativos (2011-2014 e 2014-2018), cada um estruturado em três fases: Diagnóstico Organizacional, Projeto de Ações de Melhoria e Observatório de Aprendizagem.

A análise e reflexão dos resultados do segundo Observatório de Aprendizagem culminaram em 2017/2018, momento em que a Escola optou por não prosseguir com o modelo CAF. Simultaneamente, no ano letivo de 2016/2017, iniciou-se a implementação do processo de autoavaliação com base no *Referencial Comum de Avaliação de Escolas*, promovido pela Secretaria Regional de Educação (SRE).

A definição deste novo modelo, de adoção obrigatória por todas as escolas da Região Autónoma, decorreu de um trabalho colaborativo entre os estabelecimentos de ensino e o Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER), atualmente designado Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO). Este Referencial, comum ao processo de autoavaliação e à futura avaliação externa, foi reconhecido e validado aquando da implementação desta última, passando a constituir o documento orientador da autoavaliação na ESJM, com o propósito de aferir a qualidade organizacional. O presente relatório corresponde, assim, ao terceiro ciclo de gestão quadrienal desenvolvido com base neste modelo.

## **ENQUADRAMENTO DO PROCESSO**

### **1. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO**

A equipa de autoavaliação (EAA) da escola contempla docentes de diferentes grupos disciplinares, sendo coordenada pela docente Natália Gouveia Gonçalves. Constituíram a equipa os seguintes elementos:

Ana Sofia Abreu de Sousa (Grupo 300) (2024-26);  
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade (Grupo 410) (2022-23);  
Marta Susana Freitas Marques Sena (Grupo 300);  
Natália Gouveia Nascimento Gonçalves (Grupo 300);  
Nuno Regada da Nóbrega (Grupo 500);  
Rui Duarte Fernandes Brás (Grupo 550).

### **2. MODELO UTILIZADO**

Na elaboração do presente RAA, a ESJM adotou o *Referencial Comum de Avaliação das Escolas*, conforme definido pela SRE.

Este referencial estrutura-se em três eixos fundamentais: Recursos, Processos e Resultados.

O eixo dos Recursos integra a caracterização global da escola, incluindo uma breve contextualização histórica e geográfica, bem como a análise dos recursos humanos, do financiamento e das infraestruturas disponíveis.

O eixo dos Processos incide sobre a análise das práticas e dos procedimentos instituídos, enquanto fatores condicionantes dos resultados alcançados. Neste âmbito, procede-se à apreciação do serviço educativo, dos processos de ensino/aprendizagem, da cultura organizacional e relacional, assim como dos modelos de liderança, numa articulação estreita com o Projeto Educativo de Escola (PEE).

Por sua vez, o eixo dos Resultados apresenta uma análise contextualizada do desempenho global da escola, contemplando indicadores como as classificações obtidas, os níveis de (in)sucesso escolar, as taxas de abandono e o clima escolar.

Este modelo metodológico permite que a autoavaliação final decorra da articulação sistémica e coerente entre os recursos mobilizados, os processos desenvolvidos e os resultados efetivamente alcançados.

### 3. ETAPAS DO PROCESSO

Entende-se que o processo de autoavaliação decorre de um exercício de reflexão crítica partilhada por todos os atores que integram a instituição escolar. Nesse sentido, considerou-se fundamental aferir as perceções da comunidade educativa relativamente ao funcionamento global da escola, ao tipo de relação que estabelece com a mesma e às suas opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar esse propósito, no âmbito do paradigma quantitativo, recorreu-se ao inquérito por questionário enquanto técnica e instrumento de recolha de dados, dirigido ao pessoal docente, ao pessoal não docente (PND), aos alunos e aos encarregados de educação (EE). O questionário foi concebido em termos técnicos pela consultoria Melissa Marmelo e Associados e a EAA da escola formulou as questões, tendo por referência os três eixos do modelo adotado, bem como as respetivas dimensões, componentes e possíveis referentes associados.

De forma a assegurar uma leitura clara e rigorosa das tabelas que serão progressivamente analisadas neste relatório, procede-se, de seguida, à apresentação de um conjunto de elementos explicativos que enquadram e clarificam os dados.

O Observatório de Qualidade (OQ) assentou na realização de um questionário, por ano, acerca da implementação do Plano de Ações de Melhoria (PAM) da Escola, aplicado a alunos, a docentes, a PND e a pais/EE. A primeira inquirição realizou-se entre 20 de março e 3 de abril de 2023, a segunda de 15 a 22 de abril de 2024 e a última de 05 a 15 de maio de 2025. O objetivo final foi analisar e refletir detalhadamente sobre os resultados obtidos, potenciando eventuais alterações dos PAM no ano letivo seguinte.

Após a aplicação, os resultados gerais da implementação desses questionários deram origem a relatórios estatísticos. Para cada indicador (versão global definida na base de dados de indicadores) foram apresentadas tabelas com os dados organizados por grupo-alvo/ano ou grupo-alvo/ano/disciplina, consoante o indicador, onde é possível ver a distribuição das respostas pelas opções apresentadas e, sempre que aplicável, a média e o desvio-padrão ( $\sigma$ ). Em algumas tabelas utilizamos acrónimos/siglas de modo a aproveitar melhor o espaço:

AM - Ação de Melhoria

AO - Assistentes Operacionais

AT - Assistentes Técnicos

GA - Grupo-Alvo

Pais/EE - Pais/Encarregados de Educação

Para ajudar a leitura e a interpretação dos dados foram utilizadas cores e tonalidades. As percentagens que dizem respeito à distribuição das respostas, são marcadas com tons de

cinzento. Onde a percentagem é maior, a tonalidade será mais escura, de acordo com os seguintes intervalos:

|        |        |         |         |         |          |
|--------|--------|---------|---------|---------|----------|
| %      | [0,20[ | [20,40[ | [40,60[ | [60,80[ | [80,100] |
| Médias | [0,7[  | [7,8[   | [8,10[  | 10      |          |

De igual modo, foi usada uma escala cromática que facilita a leitura das tabelas, proporcionando uma percepção imediata do carácter mais positivo ou negativo dos resultados, sendo que o azul-escuro corresponde a uma avaliação muito positiva (escala 10), enquanto o vermelho assinala níveis menos positivos (entre 0 e 6,9). Esta codificação associa-se às categorias de Excelente (10), Muito Bom (8-10), Satisfatório (7-8) e Insuficiente/Suficiente (0-6,9).

Convém salientar, ainda, que as tabelas que serão apresentadas neste relatório são provenientes dos Observatórios de Qualidade (OQ) aplicados durante o triénio acima referido.

A tabela que se segue sumariza as taxas de adesão dos três OQ aplicados, particularizando os grupos-alvo e estabelecendo uma análise comparativa entre os anos de inquirição.

**Tabela I.1: Taxa de adesão aos Observatórios de Qualidade**

| GA       | Taxa de Adesão<br>2022/2023 | Taxa de Adesão<br>2023/2024 | Taxa de Adesão<br>2024/2025 | Comparação<br>22/23-23/24 | Comparação<br>23/24-24/25 |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Docentes | 81,3%                       | 81,5%                       | 84,7%                       | +0,2%                     | +3,2%                     |
| Alunos   | 63,9%                       | 66,4%                       | 72,8%                       | +2,5%                     | +6,4%                     |
| Pais/EE  | 27,7%                       | 33,6%                       | 27,3%                       | +5,9%                     | -6,3%                     |
| AO       | 65,8%                       | 88,9%                       | 86,1%                       | +23,1%                    | -2,8%                     |
| AT       | 52,4%                       | 90,5%                       | 95,2%                       | +38,1%                    | +4,7%                     |
| TS       | -                           | 66,7%                       | 100%                        | -                         | +33,3%                    |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/25.**

Da leitura dos dados relativos às taxas de adesão entre 2022/2023 a 2024/2025 infere-se a existência de uma trajetória crescente, embora marcada por assimetrias significativas entre os diferentes grupos da comunidade educativa. Em termos gerais, observa-se um reforço progressivo da participação, particularmente evidente nos grupos que, à partida, apresentavam níveis mais modestos de envolvimento.

Os docentes evidenciam uma evolução discreta, mas consistente, mantendo ao longo do triénio níveis de adesão elevados, o que sugere uma consolidação de práticas participativas já enraizadas. Em contraste, os alunos apresentam um crescimento mais contido, denotando uma ligeira subida, com especial destaque para o último período analisado.

No que respeita aos EE, o comportamento revela-se mais inconstante: após um crescimento assinalável em 2023/2024, verifica-se um recuo significativo no ano subsequente, assumindo os valores próximos dos iniciais. Esta oscilação aponta para uma, ainda fraca mobilização deste grupo, configurando-se como um dos desafios a superar.

Por sua vez, os Assistentes Operacionais (AO) e os Assistentes Técnicos (AT) mostram uma dinâmica de forte intensificação da adesão, sobretudo entre 2022/2023 e 2023/2024, atingindo valores elevados que, apesar de ligeiras flutuações posteriores, se mantêm genericamente sólidos. Particularmente notável é o percurso dos Técnicos Superiores (TS) cujo crescimento contínuo culmina em níveis totais de participação.

Por conseguinte, os dados evidenciam um movimento consistente de elevada participação organizacional, ainda que desigual, salientando a necessidade de se promover estratégias orientadas para um maior envolvimento dos EE, de modo a assegurar uma participação mais homogénea de toda a comunidade educativa.

Importa sublinhar que as taxas de adesão observadas constituem um indicador indireto, mas crucial, da fiabilidade e representatividade dos dados recolhidos. Com efeito, os níveis elevados de participação, como os verificados em vários grupos, reforçam a validade dos diagnósticos produzidos e permitem uma leitura mais fidedigna das perceções e dinâmicas institucionais; inversamente, a baixa ou irregular adesão, particularmente evidente no caso dos EE, pode enviesar a consistência interpretativa das inferências. Assim, a promoção de uma cultura de participação alargada revela-se condição *sine qua non* para a consolidação de processos de monitorização e melhoria contínua verdadeiramente informados e representativos.

Não obstante a relevância e utilidade dos contributos aportados, a EAA reconhece que, devido à multiplicidade do universo de informações a recolher, poderá não ter sido atingido um grau de rigor desejável, o que poderá ter condicionado, ainda que parcialmente, a precisão e a utilidade de alguns dos dados recolhidos.

O processo de implementação do inquérito incluiu, em sede de Conselho Pedagógico (CP), de esclarecimento com as estruturas de gestão intermédia, na qual foram apresentados todos os procedimentos e os requisitos associados ao preenchimento dos questionários. Os formulários foram disponibilizados através de uma plataforma adotada pela entidade referida, em formato público e anónimo, através do endereço eletrónico, bem como os códigos aleatórios para o pessoal não docente PND foram distribuídos em suporte papel.

Cumprir ressaltar que, por imperativos éticos, houve sempre uma preocupação explícita em garantir o anonimato dos inquiridos, assegurando o cumprimento do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), que consagra o respeito pela dignidade humana (Tuckman, 2000), permitindo, consequentemente, a obtenção de um conhecimento mais transparente e fidedigno do contexto em análise.

O tratamento estatístico dos dados reunidos por via dos questionários foi da exclusiva responsabilidade da entidade consultora e da EAA da escola.

Para além disso, procedeu-se à análise de conteúdo das apreciações críticas que cada grupo disciplinar (GD) e cada departamento curricular (DC) desenvolveu no âmbito das respostas do OQ, dos 3 anos da inquirição. No que concerne à abordagem qualitativa, recorreu-se à análise documental enquanto técnica de investigação, com o intuito de obter uma visão mais objetiva, aprofundada e complementar da organização escolar. Esta análise visou a representação sintética da informação recolhida e permitiu, numa fase subsequente, identificar indicadores e unidades de registo que possibilitaram inferências relativas às diferentes dimensões e componentes dos eixos consagrados no modelo de autoavaliação adotado. De acordo com Afonso (1994), a abordagem qualitativa possibilita a recolha de dados em contextos naturais, valoriza a descrição pormenorizada e favorece a interpretação de situações e processos, características que se revelaram particularmente adequadas aos objetivos do presente estudo.

Neste enquadramento, considerou-se mais apropriado proceder à recolha de informação a partir de fontes documentais, designadamente documentos internos produzidos pelas diversas estruturas de gestão e pelos serviços administrativos da escola (SAE), tais como relatórios, atas de reuniões, sínteses elaboradas pelas Coordenações de Ano e pelo CE, bem como dados recolhidos pelo OQ. Complementarmente, recorreram-se a dados estatísticos internos disponibilizados pela plataforma *PLACE* e a informação fornecida pelo Programa Exames Nacionais do Ensino Superior (ENES). A recolha de informação foi ainda sustentada nos documentos estruturantes da escola, nomeadamente no PEE, no Plano Anual de Escola (PAE) e no Regulamento Interno (RI).

A análise de conteúdo desenvolveu-se de acordo com os três momentos sequenciais identificados por Bardin (2009), citada em Coutinho (2015, p. 218): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, correspondente à inferência e à interpretação.

Este método constitui uma das abordagens mais utilizadas no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), sendo, por isso, considerado o mais adequado e ajustado ao estudo desenvolvido, uma vez que a intenção foi explorar e interpretar, de forma aprofundada e contextualizada, a organização escolar nas suas diferentes vertentes, eixos e dimensões.

Por fim, importa referir que, no termo da análise de cada eixo, foram apresentadas considerações finais consubstanciadas na identificação de pontos fortes e de aspetos a



melhorar, bem como na formulação de sugestões de melhoria. Sempre que pertinente, foram igualmente explicitados constrangimentos e oportunidades identificados no decurso do processo de autoavaliação.

## 4. METODOLOGIA ADOTADA

### 4.1 Técnicas, instrumentos de recolha de dados e tratamento da informação

De 2022/2023 a 2024/2025, foram aplicados, no âmbito do OQ, inquéritos por questionário relativos aos PAM da ESJM, dirigidos a docentes, alunos, pais/EE e PND. O principal objetivo deste observatório foi promover uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos, com vista à reformulação e/ou ao ajustamento do PAM em cada ano letivo.

Numa primeira fase, a EAA definiu os indicadores qualitativos (questões) associados às quatro ações de melhoria. Foram elaborados diferentes questionários, tendo em conta o público-alvo e as respetivas ações, os quais foram aplicados através de uma plataforma online disponibilizada pela entidade externa que colabora com a ESJM.

No ano letivo de 2022/2023, a EAA decidiu aplicar os questionários ao universo do pessoal docente, Cursos de Educação e Formação (CEF) e Ensino regular (ER); do PND; dos pais/EE (CEF e ER) e dos alunos (CEF e ER). No ano letivo seguinte, passaram também a ser incluídos os docentes sem turma/disciplina (STD) e os técnicos superiores (TS.) No último ano, a inquirição incidiu apenas no ER, tendo sido excluído o CEF.

Foram utilizados diferentes tipos de questões: questões fechadas, em que o inquirido selecionava uma opção de resposta; escalas ordinais de 0 a 10, com as opções “Não sei” e/ou “Não aplicável”; questões de seleção múltipla a partir de listas definidas pela EAA; e questões abertas, aplicadas apenas quando a pontuação atribuída era inferior a 8 e de carácter opcional. Estas últimas implicavam uma resposta escrita, na qual o inquirido poderia apresentar sugestões de melhoria. Adicionalmente, nos dois últimos anos letivos, e com o objetivo de aferir a compreensão dos indicadores e identificar a eventual necessidade de os simplificar em futuras inquirições, foi solicitada aos inquiridos uma apreciação sobre a facilidade de compreensão dos mesmos, recorrendo a uma escala de 0 a 10.

Todos os questionários incluíam instruções para o seu preenchimento, bem como um breve texto de sensibilização, com o intuito de incentivar uma participação consciente e empenhada no processo.

Cada docente e funcionário recebeu um email da entidade externa com o *link* e o código de acesso ao inquérito. No caso dos alunos e dos pais/EE, os códigos correspondiam ao número de processo do aluno. Os *links* dos questionários foram disponibilizados aos alunos pelo professor, no momento do preenchimento na escola, e enviados aos pais/EE pela escola.

Nos dois últimos anos letivos, o PND deixou de receber o código por e-mail, passando a recebê-lo em mão. Os inquiridos puderam responder ao questionário em qualquer local, desde que tivessem acesso a um computador, *tablet* ou telemóvel, bem como à internet, ao *link* e ao respetivo código de acesso.

O tratamento estatístico dos dados e a elaboração do relatório de cada ano letivo foram da responsabilidade da entidade externa, procurando-se, desta forma, garantir e evidenciar a isenção e a transparência do processo de análise e tratamento dos questionários. Posteriormente, todos os dados foram analisados pela EAA, sendo os aspetos a melhorar identificados no PAM Final de cada ano letivo.

De igual modo, os resultados foram amplamente divulgados junto dos CD e GD, tendo subsequentemente sido promovidas reflexões, em sede de GD, incidindo sobretudo sobre os indicadores que evidenciavam maiores fragilidades. Este procedimento visou, por um lado, fomentar a tomada de consciência crítica relativamente às necessidades de melhoria identificadas e, por outro, mobilizar o corpo docente para a conceção e a implementação de estratégias de superação devidamente fundamentadas e contextualizadas.

## **PARTE I - EIXO DOS RECURSOS**

### **1. A ESCOLA: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS**

A ESJM localiza-se no centro da cidade do Funchal, na Região Autónoma da Madeira (RAM), sendo tradicionalmente conhecida por “Liceu”, designação que remonta à sua origem enquanto Liceu Nacional do Funchal. Trata-se de uma instituição de ensino de inequívoco relevo histórico e cultural, profundamente enraizada na vida educativa da Região.

O Liceu do Funchal foi criado pelo Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836 e iniciou a sua atividade letiva a 12 de setembro de 1837, nas instalações das então denominadas “Aulas do Páteo”, numa dependência do Colégio dos Jesuítas, situado na Rua dos Ferreiros. Nessa fase inaugural, o estabelecimento dispunha de apenas três salas de aula e acolhia um total de 43 alunos.

Em 1881, em virtude da necessidade de melhores condições, o Liceu foi transferido para a Casa do Barão de São Pedro, edifício onde atualmente se encontra sediada a Direção Regional dos Assuntos Culturais. Contudo, face à progressiva degradação das instalações e ao significativo aumento da população escolar, que então ascendia a 230 alunos, o Reitor tomou posse, durante as férias do Natal de 1913, no antigo Paço Episcopal, hoje Museu de Arte Sacra do Funchal.

No ano de 1919, a instituição passou a adotar a designação de “Liceu Jaime Moniz”, em homenagem ao ilustre madeirense Jaime Moniz, antigo aluno do Liceu, Presidente do Conselho Superior de Instrução Pública e principal mentor da Reforma do Ensino Liceal de 1895, marco fundamental na história do ensino secundário em Portugal.

Em 1940, o Estado procedeu à cedência dos terrenos pertencentes ao Hospital Militar, onde foi adjudicada a construção de um novo e definitivo edifício para o Liceu. Ainda com trabalhos de construção em curso, as aulas tiveram início nesse espaço em 1942, com uma população escolar de 313 alunos. A inauguração oficial do atual edifício ocorreu a 28 de maio de 1946, data em que a escola já contava com 587 alunos.

Sob a direção do Dr. Ângelo Augusto da Silva, reitor entre 1930 e 1966, o Liceu Jaime Moniz afirmou-se como uma instituição de referência, assumindo um papel central não apenas no domínio do ensino, mas também na dinamização cultural da RAM.

Na sequência da Revolução de Abril de 1974, registou-se um acentuado crescimento do número de alunos, que ultrapassou os 3000, distribuídos por três turnos letivos. Esta realidade tornou imperiosa a criação de novos espaços complementares, designadamente os anexos da Rua das Mercês, da Calçada da Encarnação e, posteriormente, em 1976, o edifício Girassol.



## *Escola Secundária Jaime Moniz*

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 80/78, de 27 de abril, os estabelecimentos de ensino secundário passaram a adotar a designação genérica de escolas secundárias, passando então o Liceu a denominar-se Escola Secundária Jaime Moniz. Nessa época, a instituição acolhia 5015 alunos, igualmente organizados em três turnos letivos.

Pela Resolução n.º 995/92, de 8 de outubro, integrada nas comemorações dos 50 anos do atual edifício, o Governo Regional atribuiu, pela primeira vez a uma instituição de ensino, a *Medalha Regional de Bons Serviços à Causa da Educação*, em reconhecimento dos relevantes serviços prestados pela Escola à educação e ao ensino na RAM.

Em 1996, procedeu-se à requalificação da antiga Escola do Magistério Primário, situada na Rua Bela de São Tiago, bem como à construção de um edifício contíguo, o que possibilitou a desativação do anexo do edifício Girassol e a transferência das atividades para as novas instalações.

A Escola celebra o seu dia a 13 de janeiro, data em que, no ano de 1919, o Liceu Nacional do Funchal passou a designar-se Liceu Jaime Moniz. Em 2017, a instituição comemorou 180 anos de existência e 75 anos de funcionamento no atual edifício. No dia 4 de outubro desse ano, realizou-se uma cerimónia comemorativa que reuniu antigos alunos, professores, funcionários, entidades oficiais da Região e a comunidade educativa em funções. A presença de Sua Excelência o Presidente da República, Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, encontrava-se confirmada, mas acabou por não se concretizar devido a constrangimentos climatéricos que determinaram o encerramento do aeroporto. Nesse mesmo dia foi inaugurado o Núcleo Museológico da Escola.

A visita de Sua Excelência o Presidente da República viria a concretizar-se a 2 de novembro de 2018. Nessa ocasião, foi conferido à Escola o título de *Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública*, distinção justificada pelo facto de ter sido “o primeiro liceu” de Portugal e pelo seu notável percurso ao serviço da formação e da educação ao longo de mais de 181 anos de existência.

No dia 14 de janeiro de 2019, a cerimónia comemorativa do Dia da Escola assumiu particular significado simbólico, ao assinalar-se o centenário da atribuição da designação Liceu Jaime Moniz. Reforçando a sua cultura institucional assente na valorização do mérito e no reconhecimento do contributo individual e coletivo, a Escola promoveu, por ocasião do seu aniversário, no dia 19 de janeiro de 2022, uma homenagem a todos quantos contribuíram para o seu percurso, distinguindo os melhores alunos e reconhecendo o trabalho dos docentes aposentados.

No período compreendido entre os anos letivos de 2022/2023 e 2025/2026, a escola evidenciou uma dinâmica institucional marcada pela estabilidade da gestão, pela intensificação de projetos pedagógicos e culturais e por um significativo reforço da cidadania

estudantil, refletindo uma visão educativa alinhada com os desafios contemporâneos da escola pública.

O quadriénio em análise inicia-se sob o signo da continuidade e da consolidação organizacional, com a tomada de posse, em julho de 2022, do Conselho Executivo (CE) para o mandato 2022-2026. A recondução da presidência traduziu-se numa política de estabilidade interna, favorecendo a implementação sustentada do PEE, bem como a continuidade de práticas colaborativas entre docentes, PND e comunidade educativa. Esta estabilidade revelou-se decisiva para a afirmação externa da ESJM e para a execução consistente de iniciativas pedagógicas de médio e longo prazo.

No plano da projeção externa, a ESJM destacou-se pelo seu envolvimento em programas de dimensão europeia, nomeadamente através da participação ativa nos *Erasmus Days* e da promoção de projetos ligados à mobilidade, à interculturalidade e à cidadania europeia. Em simultâneo, a escola reforçou o seu compromisso com a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, tendo sido amplamente reconhecida no âmbito do programa Eco-Escolas, com múltiplas distinções regionais e nacionais. Estes prémios ilustram uma cultura escolar que valoriza a responsabilidade ambiental, a interdisciplinaridade e a aprendizagem baseada em projetos.

A par desta vertente, importa acrescentar o reconhecimento nacional alcançado no domínio da comunicação escolar, com a distinção do jornal da escola num concurso nacional de jornais escolares. Este facto evidencia não apenas a qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também a aposta constante da escola na literacia mediática, no pensamento crítico e na participação ativa dos estudantes na vida pública.

Um dos traços identitários mais fortes da ESJM reside na preservação de tradições académicas profundamente enraizadas na cultura madeirense, destacando-se a cerimónia da Bênção das Capas. Ao longo do período em estudo, esta celebração manteve-se como um momento agregador da comunidade escolar e local, envolvendo centenas de finalistas e respetivas famílias, e afirmando-se como ritual simbólico de passagem e conclusão do ensino secundário.

A vitalidade da escola enquanto espaço de memória e pertença ficou igualmente patente nos encontros de antigos alunos, designadamente de finalistas de há 25 e 50 anos, os quais reforçaram a dimensão intergeracional da instituição e o seu papel duradouro na formação cívica e cultural da sociedade madeirense.

Entre 2024 e 2026, a ESJM intensificou a oferta de atividades de complemento e enriquecimento curricular (ACEC), abrangendo áreas como as artes, a ciência, o voluntariado, a dança e a educação ambiental. Iniciativas como a Semana das Artes, a participação em festivais regionais e a exposição pública de projetos extracurriculares (*ExpoLiceu*) evidenciam

uma conceção de educação integral, orientada não apenas para o sucesso académico, mas também para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos.

Projetos estruturantes, como os ligados à biodiversidade, à Laurissilva e à intervenção artística em espaço escolar, consolidaram a escola como laboratório vivo de aprendizagem, promovendo metodologias ativas, trabalho colaborativo e articulação com entidades externas de natureza científica, cultural e municipal.

Um dos momentos mais emblemáticos de todo o período em análise ocorreu em junho de 2025, com a tomada de posse da Associação de Estudantes da ESJM, após um hiato superior a duas décadas sem órgão associativo estudantil formalmente ativo. Este acontecimento revestiu-se de elevada importância simbólica e pedagógica, tendo sido amplamente reconhecido como um marco na história recente da escola.

A cerimónia, realizada nas instalações da ESJM, contou com a presença de entidades institucionais e representantes da comunidade, bem como de antigos membros da primeira Associação de Estudantes da escola, eleita em 1974, estabelecendo um elo claro entre memória histórica e renovação democrática. A nova direção assumiu um discurso centrado na participação, na inclusão e na escuta ativa dos estudantes, propondo iniciativas de combate ao “*bullying*”, mecanismos de auscultação das opiniões dos alunos e projetos de apoio solidário entre pares.

A reativação da Associação de Estudantes constituiu, assim, um contributo decisivo para o reforço da educação para a cidadania, da democracia participativa e do protagonismo juvenil, elementos essenciais numa escola que se pretende formadora de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a vida coletiva.

Em síntese, no período entre 2022/2023 e 2025/2026, a ESJM afirmou-se como uma instituição educativa sólida, inovadora e profundamente enraizada na sua comunidade. A conjugação da estabilidade, do dinamismo pedagógico, da projeção externa e do reforço da cidadania estudantil permitiu-lhe responder de forma consistente aos desafios contemporâneos da educação. A tomada de posse da Associação de Estudantes surge, neste contexto, não apenas como um episódio isolado, mas como a síntese simbólica de uma escola viva, plural e orientada para o futuro, fiel à sua tradição e comprometida com a construção de uma cultura democrática duradoura.

## 2. ALUNOS

A atual realidade demográfica portuguesa, marcada por uma persistente quebra da natalidade, tem vindo a traduzir-se numa redução expressiva do número de estudantes. Esta tendência impõe novos desafios às instituições educativas, que se veem obrigadas a repensar a sua organização, distribuição e capacidade de resposta face a um universo escolar progressivamente mais reduzido.

### 2.1 Dimensão e distribuição

O gráfico seguinte representa a evolução do número de alunos ao longo de cinco anos letivos consecutivos, compreendidos entre 2021/22 e 2025/26, permitindo uma leitura comparativa da variação da população escolar no período em análise.

Gráfico I.1: Número de alunos no quadriénio



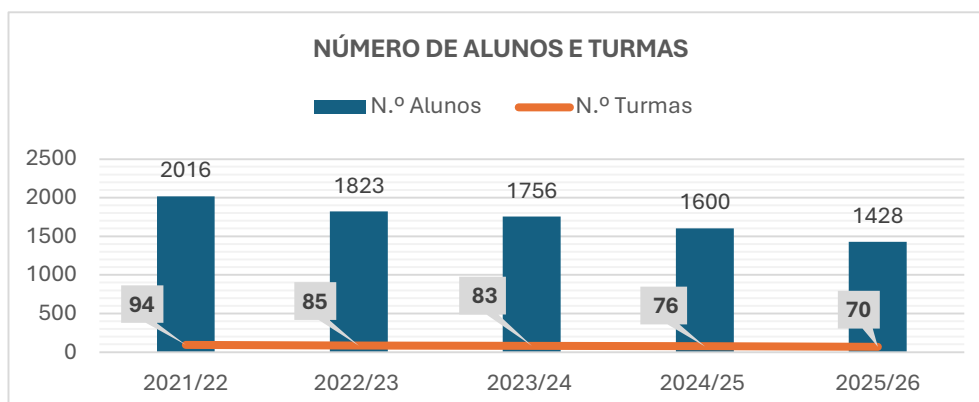
Fonte: Dados retirados do *Place* e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

Da observação dos dados, constata-se uma tendência claramente decrescente no número total de alunos. No ano letivo 2021/22 registou-se o valor mais elevado, correspondente a 2016 alunos. Nos anos subsequentes verifica-se uma diminuição progressiva: 1823 alunos em 2022/23, 1756 em 2023/24, 1600 em 2024/25 e 1428 alunos em 2025/26.

A variação global entre o primeiro e o último ano letivo traduz-se numa redução de 588 alunos, o que representa aproximadamente 29 % de diminuição relativamente ao valor inicial. Este decréscimo assume um carácter contínuo ao longo dos anos, não se observando períodos de estabilização ou recuperação dos discentes no intervalo temporal considerado.

A análise das variações anuais evidencia que a redução ocorre de forma relativamente regular, ainda que o recuo mais acentuado se verifique entre os anos letivos 2024/25 e 2025/26.

Gráfico I. 2: Número de alunos e turmas



**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

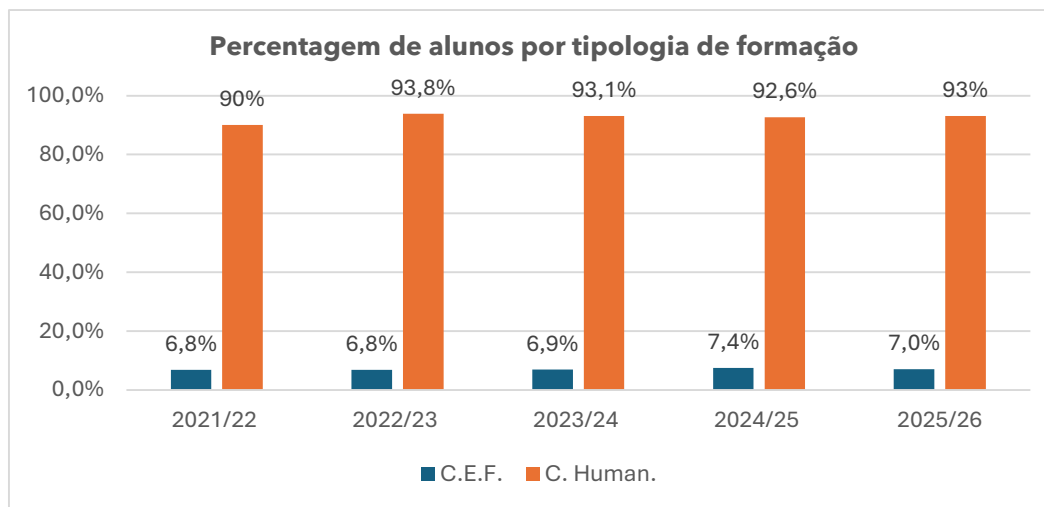
O gráfico apresentado ilustra a evolução conjunta do número de alunos e do número de turmas ao longo de cinco anos letivos consecutivos, desde 2021/22 até 2025/26, permitindo uma leitura integrada da dinâmica da população escolar e da respetiva organização pedagógica.

Concomitantemente, o número de turmas acompanha esta tendência descendente, ainda que com uma redução proporcionalmente menos acentuada. Em 2021/22, a instituição contava com 94 turmas, número que diminui para 85 em 2022/23, 83 em 2023/24, 76 em 2024/25 e 70 turmas em 2025/26. A redução total é, assim, de 24 turmas ao longo do período considerado.

A análise conjunta dos dois indicadores revela uma relação direta entre a diminuição do número de alunos e a consequente redução do número de turmas, confirmando um processo de ajustamento gradual da estrutura organizativa da instituição à evolução demográfica da população discente. Importa salientar que, apesar da diminuição significativa do número de alunos, a redução do número de turmas apresenta um ritmo mais moderado, o que indicia, claramente, uma preocupação com a manutenção de condições pedagógicas adequadas, nomeadamente no que respeita à dimensão das turmas.



**Gráfico I. 3: Percentagem de alunos por tipologia de formação**



**Fonte: Dados retirados do Place e do PAE**

O gráfico exposto demonstra a distribuição percentual dos alunos por tipologia de formação ao longo de cinco anos letivos consecutivos, entre 2021/22 e 2025/26, identificando duas modalidades: os (CEF) e os Cursos Científico-humanísticos (C. Humanísticos).

Da análise dos dados emerge, desde logo, a confirmação de que a formação científica-humanística assume um peso claramente dominante em todos os anos escolares considerados. Em 2021/22, esta tipologia representa 90 % do total de alunos, valor que aumenta para 93,8 % em 2022/23, mantendo-se em níveis elevados nos anos seguintes: 93,1 % em 2023/24, 92,6 % em 2024/25 e 93 % em 2025/26.

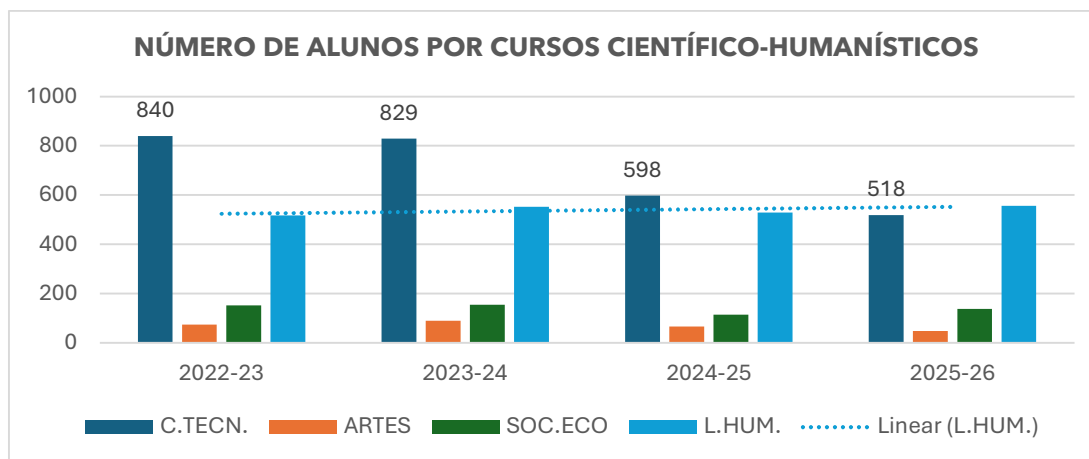
Em contrapartida, os CEF ostentam uma representação residual, oscilando entre 6,8 % e 7,4 %, ao longo do período analisado. Em termos concretos, a percentagem de alunos nesta tipologia mantém-se estável em 6,8 % nos anos letivos de 2021/22 e 2022/23, regista um ligeiro acréscimo para 6,9 % em 2023/24, atinge 7,4 % em 2024/25 e apresenta uma pequena redução para 7,0 % em 2025/26.

A evolução observada revela, assim, uma notável constância na estrutura da oferta formativa, sem alterações significativas na proporção relativa das duas tipologias ao longo dos cinco anos escolares. A ligeira variação percentual registada nos CEF não compromete o predomínio consistente dos cursos científico-humanísticos, que concentram sistematicamente mais de nove décimos da população discente.

Do ponto de vista interpretativo, esta distribuição reflete uma opção estratégica da instituição, bem como as preferências dos alunos e das famílias, associadas à perceção de maior valorização académica e prosseguimento de estudos no âmbito da formação científico-humanística. Por sua vez, a estabilidade dos CEF indica a manutenção de uma resposta educativa dirigida a públicos específicos, desempenhando um papel complementar

no combate ao insucesso e ao abandono escolares.

**Gráfico I.4: Número de alunos por cursos científico-humanísticos**



**Fonte: Dados retirados do Place**

O gráfico traduz uma procura diferenciada dos discentes por áreas de estudo ao longo do quadriénio 2022-2023 a 2025-2026. Os cursos de Ciências e Tecnologias apresentam, no início do período, a maior expressão numérica, com valores superiores a 800 alunos, registando, contudo, uma tendência decrescente contínua em consonância com a descida do número de alunos total

As Línguas e Humanidades mantêm, de forma consistente, um número elevado e relativamente estável, oscilando em torno dos 520-560 alunos, o que sugere uma procura contínua face às oscilações observadas noutros cursos.

A área de Ciências Socioeconómicas revela valores intermédios, com ligeiras variações ao longo do tempo, mas sem alterações de relevo, denotando estabilidade moderada. Por sua vez, os cursos de Artes constituem o segmento menos representativo em termos absolutos, mantendo números reduzidos e com tendência ligeiramente descendente no final do período em análise.

Em suma, os dados apontam para uma recomposição progressiva das preferências dos alunos, marcada pela redução do número de alunos que chega à escola.

## **2.2 Características sociodemográficas e económicas**

As características sociodemográficas e económicas da população constituem um elemento importante para compreender a evolução e a dinâmica dos territórios, influenciando diretamente os seus padrões de desenvolvimento e de organização social.

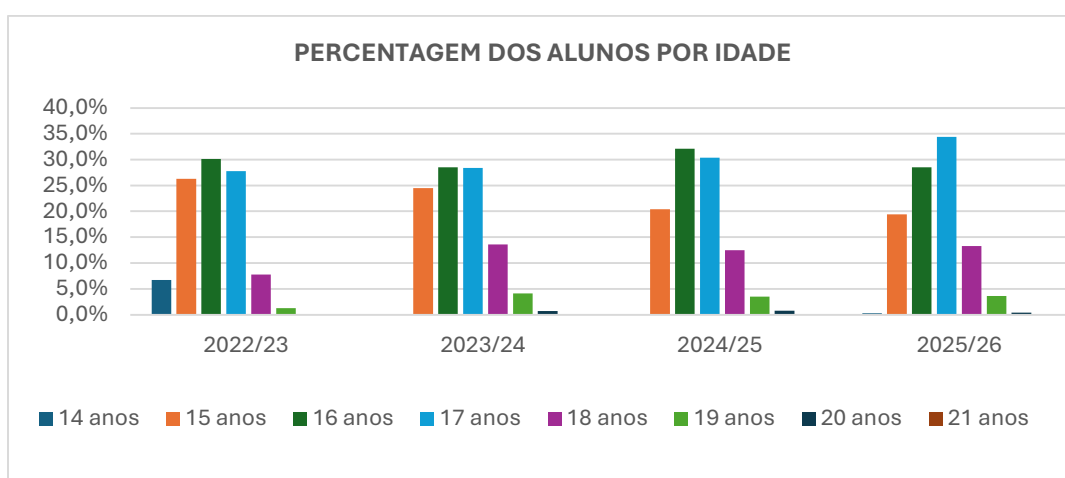
### **2.2.1 Idade**

Numa primeira análise, ao gráfico que segue, observa-se que do ponto de vista

longitudinal, existe uma relativa estabilidade quanto ao número de alunos por faixa etária, mas com alguns sinais que carecem de algum destaque: o crescimento da percentagem dos alunos com 17 anos em 2025/26, atingiu o valor máximo do quadro analisado e um houve um ligeiro aumento da faixa dos 18 anos a partir de 2023/24, sugerindo retenções ou prolongamentos de percurso.

Tais movimentos, embora subtis, podem estar correlacionados com a diminuição global do número de alunos observada no gráfico anterior, fenómeno que tende a alterar a composição relativa das idades.

**Gráfico 1** Gráfico I. 5: Percentagem dos alunos por idade



**Fonte: Dados retirados do PPlace e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

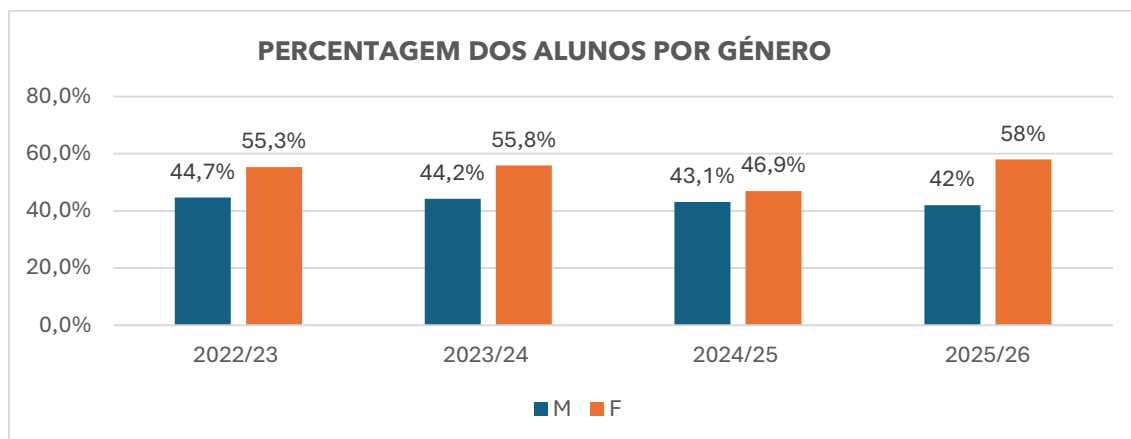
Assim, o gráfico identifica uma distribuição percentual das faixas etárias dos alunos ao longo de quatro anos letivos consecutivos, revelando uma estrutura demográfica relativamente estável, mas com nuances que merecem um escrutínio atento.

Em todos os anos observados, verifica-se que as idades entre os 16 e os 17 anos concentram, de forma consistente, as percentagens mais elevadas. Em 2025/26, esta predominância é ainda mais acentuada, com ambas as idades a superar, respetivamente, os 30% e 35% da população estudantil.

As idades 14 e 15 anos apresentam um decréscimo relativo ou, pelo menos, não registam o crescimento que outras faixas apresentam. A percentagem dos 14 anos permanece abaixo dos 10%, indiciando que o processo de entrada no secundário é residual em idades mais precoces. Já os 15 anos, embora um pouco mais significativo, mostram uma ligeira diminuição ao longo dos anos – uma possível consequência da redução global do número de alunos apresentada no gráfico anterior.

## 2.2.2 Percentagem de alunos por género

Gráfico I. 6: Percentagem dos alunos por género



**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

O gráfico traduz a evolução da distribuição percentual entre alunos do género masculino (M) e feminino (F) ao longo de quatro anos letivos consecutivos, permitindo observar tendências significativas na composição demográfica dos discentes.

Em todos os anos representados, o género feminino mantém-se claramente maioritário, oscilando entre aproximadamente 47% (em 2024/25) e 58% (em 2025/26). Esta superioridade quantitativa feminina constitui o traço mais marcante do gráfico, revelando uma estrutura escolar na qual as alunas representam, de forma contínua, uma parcela substancialmente superior da comunidade educativa. Tal predominância pode ser interpretada como reflexo de dinâmicas socioculturais amplas, que em várias regiões apontam para uma maior assiduidade e permanência escolar entre estudantes do sexo feminino.

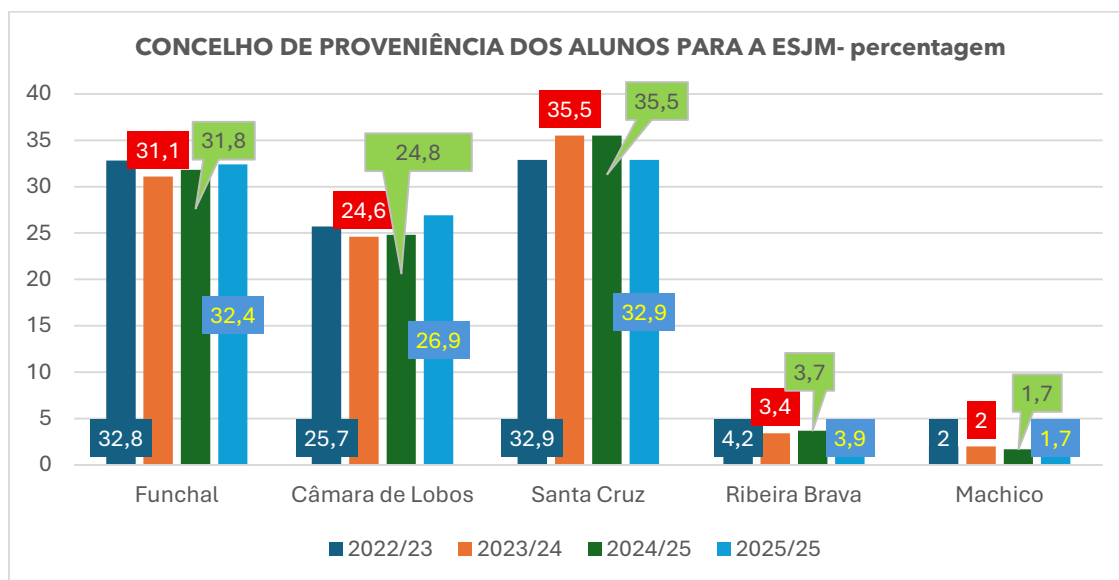
A percentagem de alunos masculinos revela uma notável estabilidade, oscilando entre 42% e 45%. Esta constância sugere que, apesar das flutuações observadas no género feminino, o contingente masculino mantém um comportamento demográfico regular, não sofrendo variações abruptas ao longo do período analisado.

Contudo, o ano de 2024/25 destaca-se por patentear um ponto de inflexão. Ao contrário dos restantes anos, em que o género feminino supera o masculino, neste ano observa-se uma certa aproximação entre ambos: cerca de 47% de alunas e aproximadamente 43% de alunos.

No último ano representado, o género feminino volta a assumir uma posição dominante, ultrapassando os 58% – o valor mais elevado de todo o período.

### 2.2.3 Concelho de residência

Gráfico I.7: Concelho de proveniência dos alunos da ESJM



Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

O gráfico evidencia que Santa Cruz é efetivamente o Concelho da maior proveniência dos alunos da ESJM. Ao longo de todo o período, em análise, foi atingido o pico em 2023/24 e 2024/25 com 35, 5%. Relativamente ao Funchal, o número de discentes mantém-se relativamente estável entre 31 e 33%. Câmara de Lobos configura-se como o terceiro concelho de onde são oriundos os alunos do Liceu e, cujos números se situam entre os 24 e os 27%. A Ribeira Brava regista valores reduzidos, entre 3 e 4,2%, com ligeiras variações. Machico representa os valores mais baixos, entre 1 e 2%, mantendo-se estes valores praticamente constantes.

De forma geral, observa-se estabilidade com variações moderadas e uma clara hierarquia: Santa Cruz > Funchal > Câmara de Lobos > Ribeira Brava > Machico.

No seu todo, os dados revelam uma massa estudantil fortemente concentrada nos três concelhos principais, que, ao longo de todo o período analisado, representam mais de 90% do total. As variações observadas são de baixa amplitude e não alteram a hierarquia entre concelhos, confirmando uma tendência estabilizada que identifica o Funchal e os seus concelhos limítrofes na proveniência dos alunos da ESJM.

### 2.2.4 Nacionalidade

O conjunto de dados, apresentados na tabela que se segue, evidencia uma transformação gradual, mas indicativa, do país de origem dos discentes no quadriénio

analisado. Observa-se, em primeiro lugar, uma redução sistemática do peso relativo dos estudantes de nacionalidade portuguesa, que passa de 96,4% em 2022/23 para 92,0% em 2025/26.

Do ponto de vista da estrutura interna das nacionalidades estrangeiras, o ano de 2025/26 apresenta uma forte concentração na comunidade venezuelana, que, representando cerca de 4,3% do total de alunos, passa a constituir aproximadamente metade dos estudantes estrangeiros. Seguem-se-lhe, com expressão consideravelmente menor, o Brasil (1,1%), o Reino Unido (0,8%) e, a grande distância, um conjunto de nacionalidades dispersas que contribuem com quotas residuais.

A dinâmica é ainda marcada pela entrada inédita de várias nacionalidades em 2025/26 – nomeadamente Argentina, Bielorrússia, Estados Unidos, Guiné-Bissau, Irlanda e Roménia – cada uma com expressão ligeira, mas simbólica de um espectro alargado de proveniências. Em contraponto, verifica-se a descontinuação de presença de países que haviam figurado em anos anteriores, como China, Espanha, Itália, Lituânia, México, Moçambique, Paquistão e Turquia, que revela um grupo estrangeiro, algo instável é certo, embora mais consolidada no núcleo sul-americano e anglo-saxónico.

**Tabela I.2: Nacionalidade dos alunos da ESJM**

| Nacionalidade  | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 | 2025/26 |
|----------------|---------|---------|---------|---------|
| África do Sul  | 0,1%    | 0,1%    | 0,2%    | 0,2%    |
| Alemanha       | -       | -       | 0,1%    | 0,1%    |
| Argentina      | -       | -       | -       | 0,1%    |
| Bielorrússia   | -       | -       | -       | 0,1%    |
| Brasil         | 0,5%    | 0,5%    | 0,7%    | 1,1%    |
| Chéquia        | -       | 0,1%    | 0,1%    | 0,2%    |
| China          | -       | 0,1%    | 0,1%    | -       |
| Colômbia       | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    |
| Espanha        | 0,1%    | -       | -       | -       |
| Estados Unidos | -       | -       | -       | 0,1%    |
| Geórgia        | -       | -       | 0,1%    | 0,1%    |
| Guiné-Bissau   | -       | -       | -       | 0,1%    |
| Irlanda        | -       | -       | -       | 0,1%    |
| Itália         | -       | -       | 0,1%    | -       |
| Lituânia       | 0,1%    | 0,1%    | -       | -       |
| México         | 0,1%    | -       | -       | -       |
| Moçambique     | -       | 0,1%    | 0,1%    | -       |
| Nepal          | 0,1%    | 0,1%    | 0,2%    | 0,3%    |
| Paquistão      | 0,1%    | 0,1%    | -       | -       |

|             |       |       |       |       |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Portugal    | 96,4% | 96,1% | 95,7% | 92,0% |
| Reino Unido | 0,2%  | 0,2%  | 0,3%  | 0,8%  |
| Roménia     | -     | -     | -     | 0,1%  |
| Rússia      | 0,1%  | 0,1%  | 0,2%  | 0,1%  |
| Turquia     | 0,1%  | -     | -     | -     |
| Ucrânia     | -     | 0,1%  | 0,1%  | 0,2%  |
| Venezuela   | 2,3%  | 2,5%  | 2,0%  | 4,3%  |

**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

## 2.2.5 Alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais

A identificação dos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais constitui um passo fundamental para compreender a diversidade de necessidades presentes no contexto escolar. Este enquadramento permite clarificar os níveis de resposta previstos na educação inclusiva e reforçar o compromisso com a equidade e o desenvolvimento integral de cada estudante.

**Tabela I.3: Alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais**

|                                                   | 2022/23 |           | 2023/24 |           | 2024/25 |           | 2025/26 |           |
|---------------------------------------------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|
| <b>Medidas Universais e Seletivas</b>             | 10.º    | 21        | 10.º    | 27        | 10.º    | 21        | 10.º    | 22        |
|                                                   | 11.º    | 15        | 11.º    | 18        | 11.º    | 18        | 11.º    | 20        |
|                                                   | 12.º    | 5         | 12.º    | 11        | 12.º    | 13        | 12.º    | 8         |
|                                                   | CEF     | 7         | CEF     | 13        | CEF     | 16        | CEF     | 12        |
| <b>Medidas Universais, seletivas e Adicionais</b> | 10.º    | 1         | 10.º    | 1         | 10.º    |           | 10.º    |           |
|                                                   | 11.º    |           | 11.º    |           | 11.º    |           | 11.º    |           |
|                                                   | 12.º    |           | 12.º    |           | 12.º    |           | 12.º    |           |
|                                                   | CEF     | 2         | CEF     | 2         | CEF     |           | CEF     |           |
| <b>TOTAL</b>                                      |         | <b>51</b> |         | <b>72</b> |         | <b>68</b> |         | <b>62</b> |

**Fonte: Coordenador Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva**

A tabela acima exibida mostra uma predominância clara das medidas universais e seletivas, com um aumento significativo do número de alunos abrangidos em 2023/24, seguido de uma estabilização progressiva nos anos subsequentes, mantendo valores superiores aos de 2022/23. Esta evolução sugere um reforço e uma consolidação das respostas educativas de carácter preventivo e intermédio.

As necessidades de apoio concentram-se sobretudo no 10.º e no 11.º anos e nos CEF, confirmando a relevância destas etapas como momentos críticos do percurso escolar. As medidas adicionais assumem um valor residual, inexistente nos dois últimos anos analisados, o que aponta para uma maior eficácia das medidas iniciais e para uma intervenção educativa tendencialmente antecipatória e inclusiva.

No decurso do quadriénio de 2022-2026, a Escola desenvolveu um acompanhamento sistemático de alunos abrangidos por medidas educativas seletivas e universais, bem como por Planos Educativos Individuais (PEI), tendo sido necessária a revisão e o reajustamento dessas medidas e dos respetivos planos individuais à luz da abordagem multinível preconizada pela legislação em vigor.

Estes alunos beneficiaram de apoio direto prestado pelos docentes de Educação Especial, complementado pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) em determinadas disciplinas do currículo, nas quais evidenciavam maiores dificuldades de aprendizagem.

A implementação do novo enquadramento legislativo veio evidenciar a necessidade de reforçar, ao longo do quadriénio, os recursos humanos especializados da Escola, traduzindo-se no aumento do número de docentes de Educação Especial de quatro em 2021-22 para os atuais sete em 2025-26, bem como no envolvimento ativo e articulado de todos os intervenientes no processo educativo, designadamente os docentes das diferentes áreas curriculares e os elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

A tabela que se segue ilustra o que foi anteriormente referido:

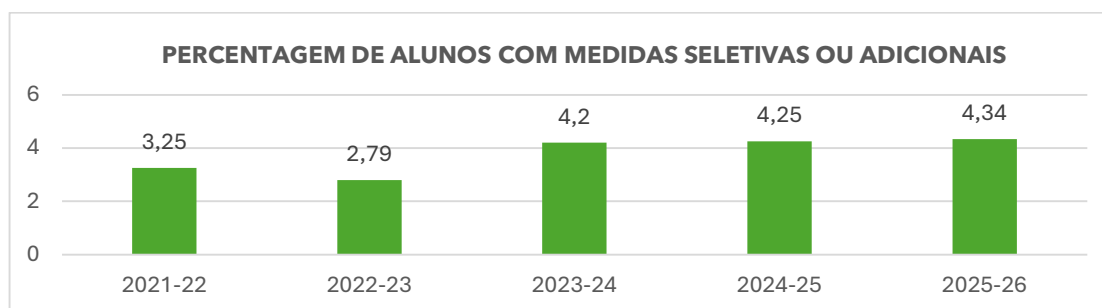
**Tabela I.4: Número de docentes de Educação especial**

|                                     | 2022-23                                     | 2023-24 | 2024-25 | 2025-26 |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|---------|---------|---------|
| Nº de alunos                        | 51                                          | 72      | 68      | 62      |
| Nº de docentes de educação especial | 4                                           | 5       | 5       | 7       |
| Enquadramento legal                 | Decreto Legislativo Regional n.º 11 /2020/M |         |         |         |

**Fonte: Coordenador da EMAEI**

Em termos percentuais verifica-se, no gráfico que se segue, um ligeiro acréscimo, a partir do ano letivo 2023/24, do número de alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais.

**Gráfico I.8: Percentagem de alunos com medidas seletivas ou adicionais**



**Fonte: Dados do Coordenador da EMAEI**



O gráfico demonstra a evolução percentual de alunos abrangidos por medidas seletivas ou adicionais ao longo do quadriênio, compreendido entre 2022-26, evidenciando uma tendência global de crescimento.

Após um valor de 3,25 % em 2021-2022, observa-se um decréscimo significativo em 2022-2023 (2,79 %), constituindo o ponto mais baixo dos valores apresentados. A partir desse momento, assiste-se a uma inversão clara da trajetória, com um aumento em 2023-2024 (4,2 %), seguido de progressões moderadas, em 2024-2025 (4,25 %) e 2025-2026 (4,34 %)

A análise dos dados relativos ao quadriênio 2022/2026 traduz, de forma consistente, a centralidade das medidas universais e seletivas no quadro da educação inclusiva, configurando nestas a principal resposta educativa mobilizada pela escola. Verifica-se um crescimento assinalável do número de alunos abrangidos em 2023/24 (72), ao qual se segue uma ligeira redução nos anos posteriores (68 em 2024/25 e 62 em 2025/26), mantendo-se, todavia, valores superiores aos registados no início do período em análise (51 em 2022/23). Esta evolução sugere não apenas um reforço da capacidade de identificação de necessidades educativas, mas também uma consolidação progressiva de práticas pedagógicas diferenciadas e preventivas.

A distribuição dos alunos por níveis de escolaridade revela uma concentração predominante no 10.º e nos 11.º anos, bem como nos CEF o que aponta para a existência de momentos de transição e adaptação no percurso escolar dos discentes. Estas fases parecem exigir um acompanhamento acrescido, justificando a mobilização preferencial de medidas de apoio de natureza universal e seletiva.

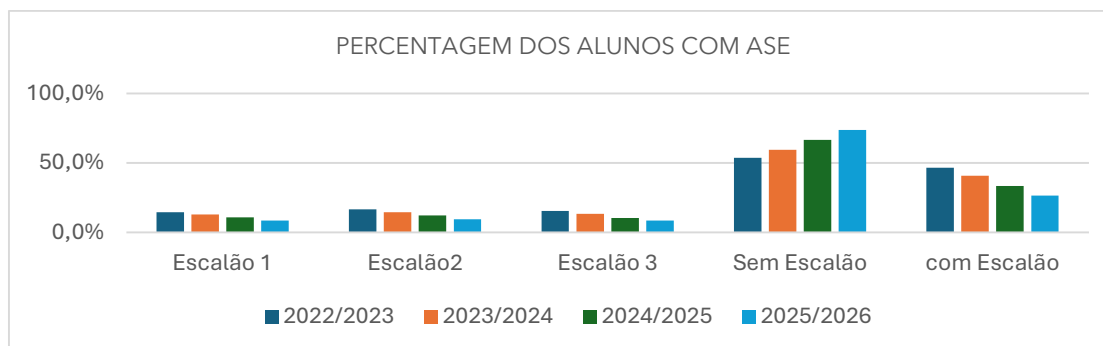
Observa-se um investimento progressivo nos recursos humanos especializados, traduzido no aumento do número de docentes de educação especial, de quatro em 2022/23 para sete em 2025/26. Este reforço revela-se coerente com a evolução do número de alunos apoiados e com a complexidade das respostas educativas exigidas, refletindo um compromisso institucional com a qualidade do acompanhamento prestado.

Em termos percentuais, a tendência global é de crescimento no número de alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais, após um decréscimo pontual em 2022/23. A partir de 2023/24, assiste-se a uma trajetória ascendente, ainda que moderada, atingindo 4,34 % em 2025/26, o que corrobora o alargamento progressivo do universo de alunos que beneficiam de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Em conclusão, os dados analisados traduzem uma evolução favorável da política de inclusão da escola, caracterizada por uma crescente capacidade de resposta, uma aposta consolidada em medidas de natureza preventiva e uma adequação progressiva dos recursos humanos especializados às necessidades identificadas.

## 2.2.6 Escalão da Ação Social escolar

Gráfico I.9: Percentagem dos alunos da escola com ASE



Fonte: *Place*

A leitura do gráfico intitulado “Percentagem dos alunos da escola com ASE” permite caracterizar, de forma diacrónica, a evolução da distribuição dos alunos pelos diferentes escalões da Ação Social Escolar, ao longo de quatro anos letivos consecutivos, de 2022/2023 a 2025/2026.

Em primeiro lugar, observa-se que os escalões 1, 2 e 3 apresentam percentagens relativamente reduzidas e globalmente estáveis, embora com uma ligeira tendência decrescente ao longo do período em análise. O escalão 1 diminui de forma progressiva, passando de valores próximos dos 14 % em 2022/2023 para cerca de 8 % em 2025/2026. Tendência semelhante se verifica no escalão 2, que desce de aproximadamente 16 % para valores inferiores a 10 %, bem como no escalão 3, cuja percentagem se reduz de cerca de 15 % para valores próximos de 9 %. Esta evolução sugere uma contração gradual do número de alunos enquadrados nos escalões intermédios e superiores do apoio social.

Nessa linha de sentido, o grupo de alunos sem ASE ostenta um crescimento consistente ao longo do quadriénio. A percentagem correspondente aumenta de cerca de 54 % em 2022/2023 para aproximadamente 74 % em 2025/2026. Este incremento contínuo aponta para um alargamento do número de alunos que não reúne condições para beneficiar de apoio no âmbito da Ação Social Escolar, podendo refletir alterações na composição socioeconómica da população escolar, na aplicação dos critérios de elegibilidade, mas, sobretudo, pela política educativa vigente.

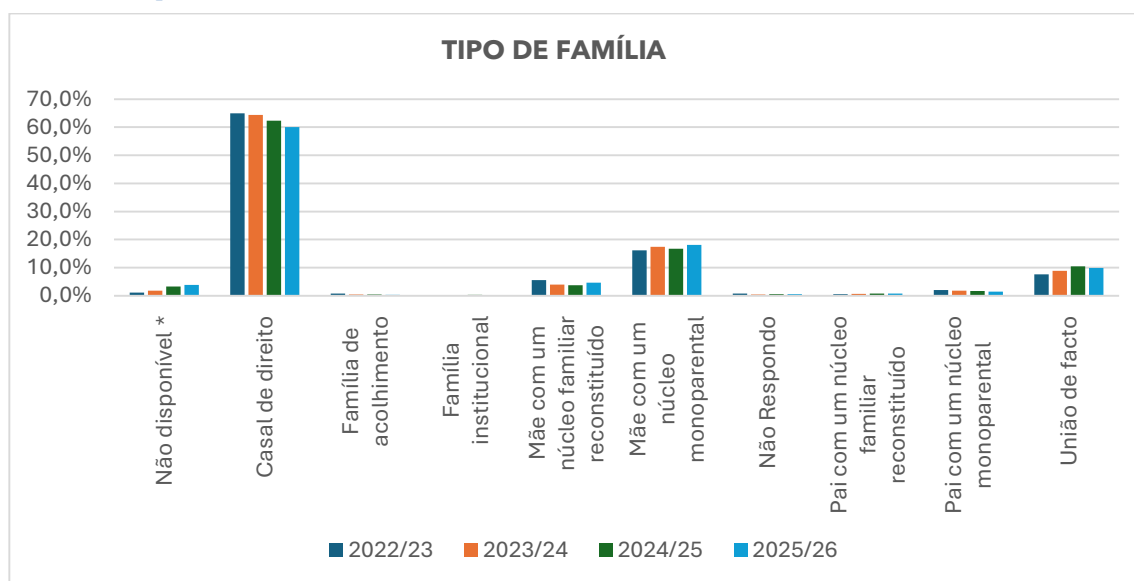
Em resumo, o gráfico revela uma reconfiguração progressiva do perfil socioeconómico dos alunos, caracterizada pelo reforço da categoria sem ASE e pela correspondente diminuição da população abrangida por mecanismos de apoio social. Esta nova configuração está intrinsecamente ligada, indubitavelmente, ao facto de os manuais escolares terem sido substituídos pelos manuais digitais na escola, fator que contribui para a atenuação dos encargos financeiros das famílias.

### 3. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

#### 3.1 Características dos agregados familiares-tipo de família

A análise do tipo de encarregados de educação e das características dos respetivos agregados familiares constitui um elemento decisivo para compreender os contextos socioculturais que moldam a experiência escolar dos alunos.

Gráfico I.10: Tipo de família



Fonte: Dados retirados do *Place* e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

A tipologia das estruturas familiares, nas suas configurações contemporâneas, oferece indicadores relevantes para a leitura das dinâmicas educativas e das condições que influenciam, de forma direta ou indireta, o percurso formativo das crianças e dos jovens.

O gráfico evidencia uma predominância incontestável do modelo “Casal de direito”, que representa cerca de 60% a 67% dos agregados ao longo de todos os anos observados, desenhando uma estrutura familiar marcadamente estável e maioritariamente biparental.

As tipologias “Mãe com um núcleo monoparental” (10 a 20%) e “união de facto” constituem o segundo grupo e o terceiro grupos mais significativos (10%), respetivamente. As categorias relativas a “pai com núcleo monoparental” surgem com valores residuais, tal como “família de acolhimento” e “família institucional”, cuja expressão é praticamente nula.

A informação “não disponível” traduz valores mínimos e que não dificultam a leitura do gráfico. O conjunto dos dados revela um padrão familiar estabilizado, dominado pelo modelo biparental formal e complementado por uma proporção significativa, ainda que minoritária, de agregados monoparentais maternos.

\* Não disponível - célula com valores em branco/ausentes.

### 3.2 Encarregado de Educação - Grau de parentesco

Tabela I.5 Grau de parentesco dos EE

| Grau de parentesco | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 | 2025/26 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| Mãe                | 81,0%   | 81,3%   | 80,5%   | 80,2%   |
| Pai                | 14,0%   | 12,9%   | 14,5%   | 14,0%   |
| O(a) próprio(a)    | 2,4%    | 3,7%    | 2,7%    | 3,1%    |
| Irmã               | 0,6%    | 0,7%    | 0,7%    | 0,6%    |
| Avó                | 0,5%    | 0,4%    | 0,7%    | 0,6%    |
| Tia                | 0,4%    | 0,2%    | 0,3%    | 0,4%    |
| Irmão              | 0,4%    | 0,1%    | 0,3%    | 0,5%    |
| Madrinha           | 0,3%    | 0,2%    | 0,1%    | 0,1%    |
| Tio                | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    | -       |
| Tutor(a)           | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    | 0,2%    |
| Padrinho           | 0,1%    | 0,1%    | -       | 0,1%    |
| Avós               | 0,1%    | -       | -       | -       |
| Padrasto           | 0,1%    | 0,1%    | -       | 0,1%    |
| Prima              | -       | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    |

**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

A análise do grau de parentesco dos EE, referente aos anos letivos de 2022/23 a 2025/26, permite caracterizar de forma consistente as dinâmicas familiares associadas à responsabilidade educativa dos alunos, constituindo um indicador relevante para a compreensão do contexto sociofamiliar da comunidade escolar.

Os dados evidenciam, de forma clara e estável, ao longo do período considerado, a predominância inequívoca da mãe enquanto Encarregada de Educação, com valores que oscilam entre os 80,2% e os 81,3%. Esta forte representação confirma a centralidade do papel materno no acompanhamento e na mediação do percurso educativo dos alunos, refletindo padrões socioculturais ainda fortemente enraizados na estrutura familiar, nos quais a mãe assume, de forma maioritária, a responsabilidade pela relação entre a família e a instituição escolar.

O pai surge invariavelmente como a segunda figura mais representada, com percentagens situadas entre os 12,9% e os 14,5%. Embora significativamente inferiores às da mãe, estes valores revelam uma participação consistente, ainda que claramente minoritária, dos pais no exercício formal da função de Encarregado de Educação, não se observando, contudo, uma tendência de crescimento sustentado ao longo do período analisado.

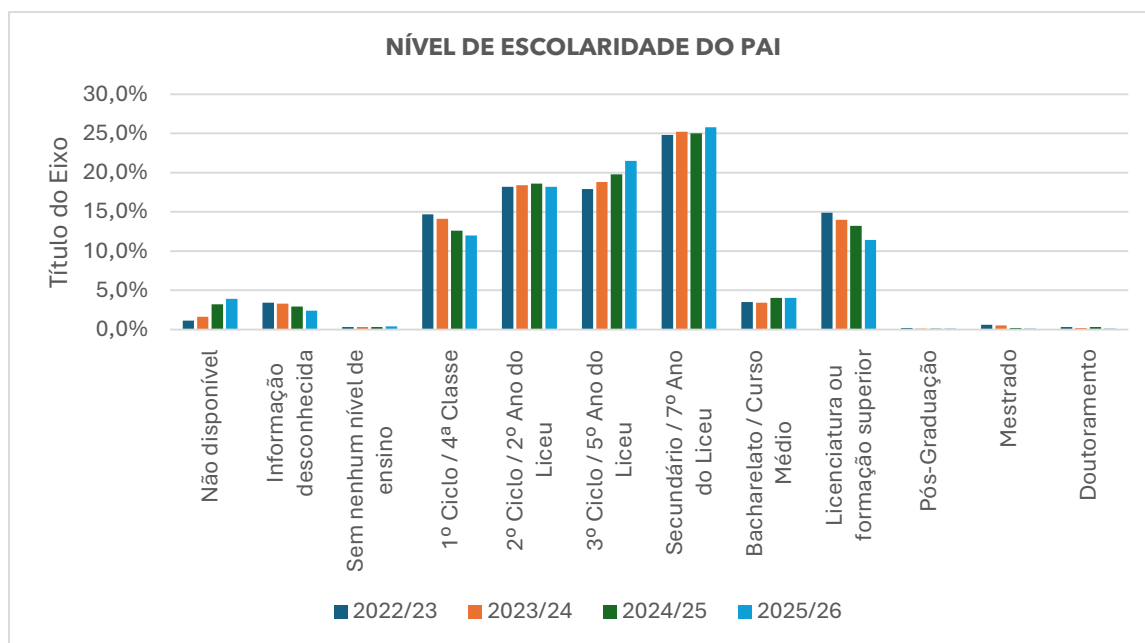
A categoria “O(a) próprio(a)”, correspondente a alunos maiores de idade que assumem formalmente essa responsabilidade, apresenta valores residuais, mas relativamente estáveis, variando entre os 2,4% e os 3,7%. As restantes categorias de parentesco – designadamente irmã(o), avó, tia(o), padrinho/madrinha, tutor(a) e outros familiares – apresentam uma expressão estatística muito reduzida, individualmente inferior a 1% em todos os anos letivos.

### 3.3 Nível escolaridade dos EE

#### 3.3.1 Pai

A análise dos dados relativos ao nível de escolaridade do pai ao longo dos quatro anos letivos entre 2022/23 e 2025/26 revela uma estrutura sociocultural marcadamente estável, com predominância clara de qualificações intermédias. Os dados evidenciam que a categoria “Secundário / 7.º Ano do Liceu” se mantém, de forma consistente, como a mais representada, concentrando aproximadamente um quarto do total de EE.

Gráfico I.11: Nível de escolaridade do pai



Fonte: Dados retirados do *Place* e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

A segunda categoria de maior expressão corresponde ao “3.º Ciclo / 5.º Ano do Liceu”, representando valores entre 17,9% e 21,5%, sinalizando a presença significativa de agregados familiares com níveis de escolaridade bastante heterogéneos, realidade com potenciais implicações no acompanhamento educativo dos alunos.

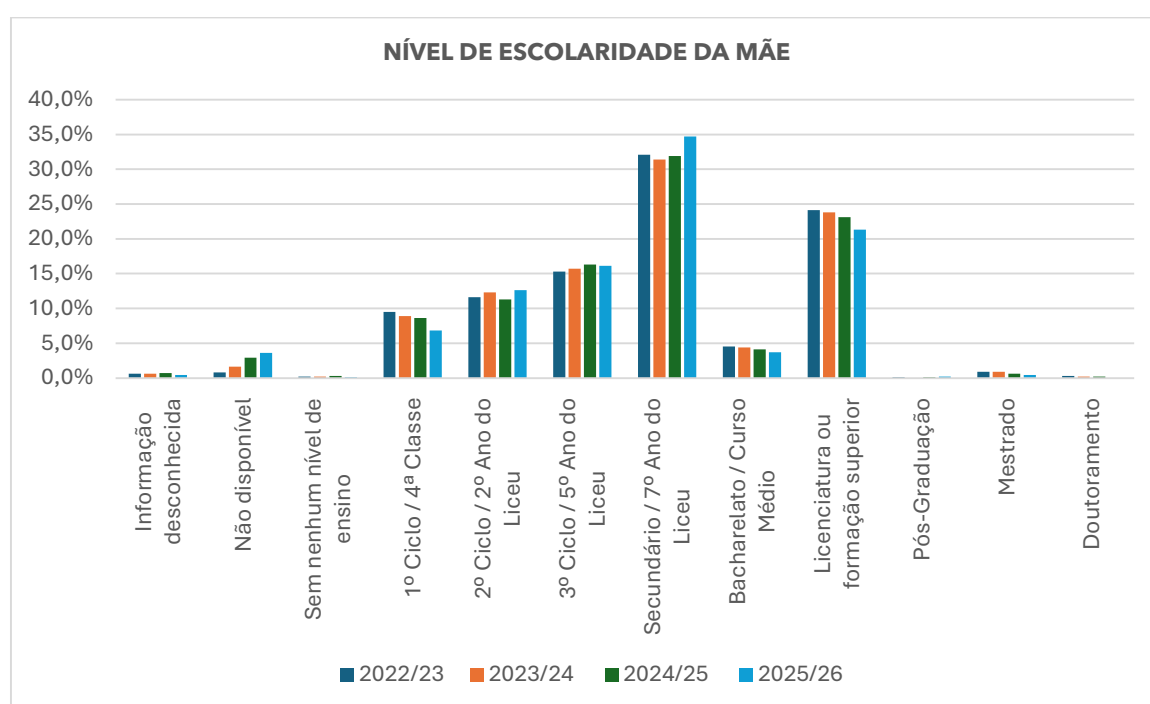
Apesar da maior parte da informação estar claramente identificada, mantêm-se percentagens de dados omissos (“Informação desconhecida” e “Não disponível”), situadas geralmente entre 1% e 4%, que não se podem descurar, mas que estão previstos nos

inquéritos aplicados.

### 3.3.2 Mãe

A análise do nível de escolaridade da mãe, referente aos anos letivos de 2022/23 a 2025/26, constitui um indicador relevante para a caracterização do contexto sociocultural da comunidade educativa, permitindo enquadrar, de forma mais fundamentada, os percursos escolares dos alunos e as dinâmicas educativas existentes.

Gráfico I.11: Nível de escolaridade da mãe



Fonte: Dados retirados do *Place* e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

Os dados apontam, de forma inequívoca, ao longo dos diferentes anos em análise, a predominância do ensino secundário (7.º Ano do Liceu) como o nível de escolaridade mais representativo. Esta realidade indica uma comunidade maioritariamente detentora de uma formação média, o que configura um contexto favorável à valorização da escolaridade e à compreensão da importância da educação enquanto fator de mobilidade social, ainda que não plenamente associado, em todos os casos, à prossecução de estudos superiores.

O ensino superior, designadamente o grau de licenciatura, assume uma expressão significativa entre 21,3% e 24,10%, embora inferior à do ensino secundário, mantendo-se relativamente estável nos vários anos letivos. Esta presença traduz a coexistência, no seio da comunidade escolar, de um conjunto de famílias com elevado grau académico e cultural,

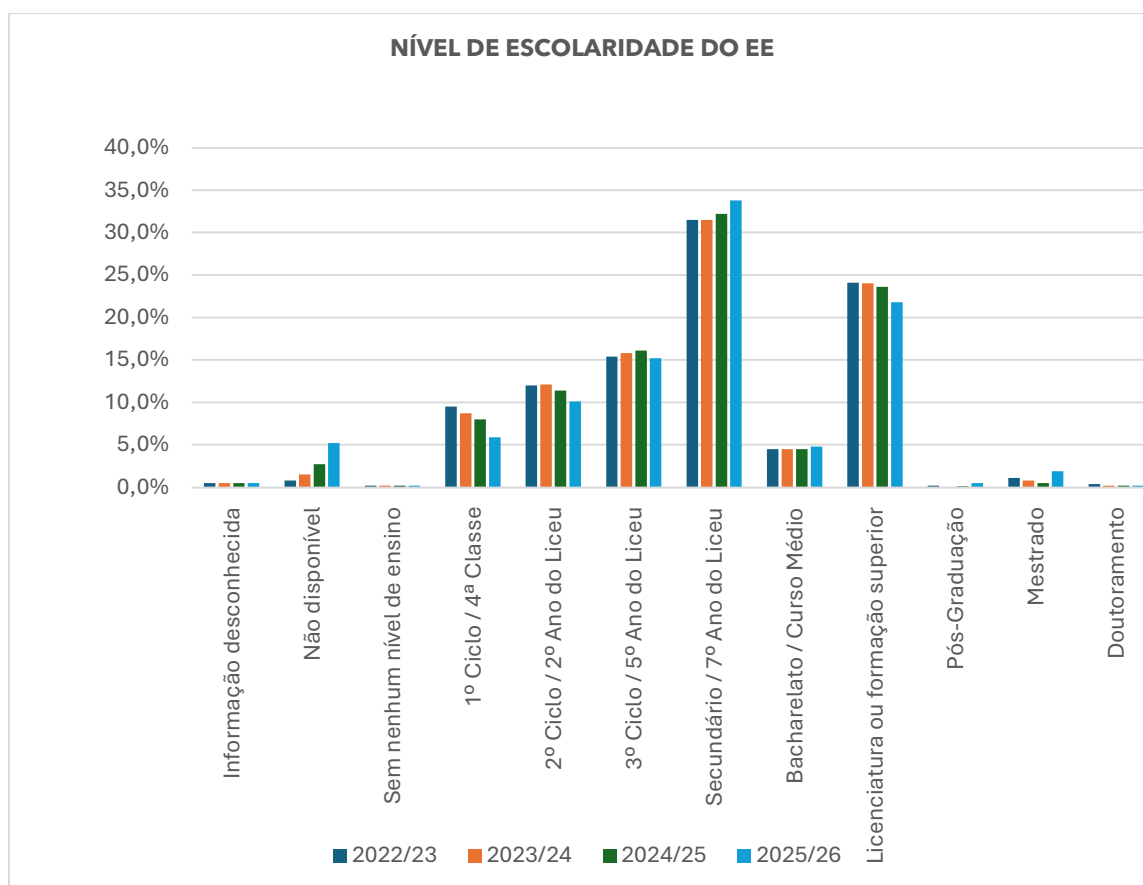
potencialmente promotoras de expectativas educativas elevadas e de um acompanhamento escolar mais estruturado e de outras com menos grau académico

Os níveis mais baixos de formação, nomeadamente o 2.º e 3.º Ciclos, registam valores moderados. Por outro lado, os níveis superiores Pós-graduação, Mestrado e Doutoramento apresentam valores residuais, refletindo, desta forma, uma diversidade de percursos escolares e contextos sociogeracionais diferenciados.

As categorias "Informação desconhecida" e "Não disponível" apresentam uma expressão residual, não comprometendo a leitura global dos dados. Numa perspetiva diacrónica, não se observam variações significativas entre os anos analisados, o que revela uma estabilidade estrutural do perfil de escolaridade materna da população escolar.

### 3.3.3 Encarregado de Educação

Gráfico I.13: Nível de escolaridade do EE



Fonte: Dados retirados do *Place* e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)

O perfil de escolaridade do EE revela uma predominância clara da escolaridade intermédia, com o Secundário a destacar-se como a categoria mais representada em todos os anos, atingindo valores entre 31,5% e 33,8%, seguindo-se a Licenciatura ou formação superior com valores entre os 21,8% e os 24,1%. Este gráfico está em consonância com o gráfico I.12,

uma vez que, conforme já foi referido, a mãe é, predominantemente, o EE. O 3.º e o 2.º Ciclos mantêm igualmente expressão significativa, entre 16,1% e 12,1%, respetivamente, refletindo níveis educativos intermédios no agregado familiar.

As habilitações superiores como Mestrado e pós-graduações surgem com valores modestos, indicando uma presença minoritária de formação avançada. As categorias de informação omissa ("Informação desconhecida" e "Não disponível") mantêm percentagens reduzidas, não comprometendo a fiabilidade dos dados.

Em suma, os dados revelam um corpo parental caracterizado sobretudo por qualificações intermédias, com uma presença importante de EE com formação superior e, consequentemente, com uma estabilidade transversal, ao longo dos quatro anos letivos.

### 3.4 Situação do pai

**Tabela I.6: Situação profissional do pai**

| Situação profissional do pai                      | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 | 2025/26 |
|---------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Não disponível                                    | 4,6%    | 4,4%    | 5,6%    | 6,0%    |
| Desempregado                                      | 7,6%    | 7,2%    | 6,7%    | 5,9%    |
| Doméstico(a)                                      | 0,1%    | -       | -       | -       |
| Incapacitado                                      | 2,3%    | 1,5%    | 1,3%    | 0,8%    |
| Reformado/aposentado                              | 1,1%    | 0,9%    | 1,1%    | 0,9%    |
| Trabalhador por conta de outrem                   | 69,4%   | 72,9%   | 72,9%   | 74,0%   |
| Trabalhador por conta própria (isolado)           | 5,9%    | 6,3%    | 6,0%    | 6,4%    |
| Trabalhador por conta própria (patrão/empregador) | 8,9%    | 6,9%    | 6,3%    | 5,9%    |
| Trabalhador-estudante                             | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    | -       |

**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

A análise da situação profissional do pai, no período compreendido entre os anos letivos, em análise, revela um perfil socioeconómico globalmente estável e maioritariamente caracterizado pela integração no mercado de trabalho.

Destaca-se, de forma consistente, a predominância do trabalho por conta de outrem, cuja expressão cresce progressivamente ao longo do período analisado, passando de cerca de dois terços para quase três quartos do total. Esta evolução sugere uma consolidação de vínculos laborais dependentes, indiciando um contexto familiar, em termos gerais, marcado por estabilidade profissional.

O trabalho por conta própria, nas modalidades de trabalhador isolado e de empregador, mostra uma representação moderada e relativamente estável, ainda que se observe uma diminuição gradual da categoria de patrão/empregador, compensada pela manutenção dos valores associados ao autoemprego isolado.



A situação de desemprego evidencia uma trajetória decrescente ao longo dos anos em análise, configurando um indicador positivo de melhoria das condições de empregabilidade. Do mesmo modo, as categorias associadas à inatividade permanente, como a incapacidade e a reforma, assumem valores reduzidos e tendencialmente decrescentes, apontando para uma população maioritariamente ativa em idade laboral. Regista-se, também, um ligeiro aumento da categoria “não disponível”.

Em conclusão, a tabela evidencia um contexto socioeconómico globalmente estável, marcado por elevados níveis de atividade profissional e por uma diminuição do desemprego, constituindo um enquadramento potencialmente favorável ao acompanhamento dos percursos escolares dos alunos e à promoção do sucesso educativo.

### 3.5 Situação da mãe

**Tabela I.7: Situação profissional da mãe**

| Situação profissional da mãe                      | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 | 2025/26 |
|---------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Não disponível                                    | 1,3%    | 1,9%    | 3,4%    | 4,1%    |
| Desempregado                                      | 9,7%    | 9,8%    | 8,6%    | 8,2%    |
| Doméstico(a)                                      | 7,8%    | 7,0%    | 6,0%    | 5,1%    |
| Estudante                                         | 0,1%    | 0,1%    | -       | -       |
| Incapacitado                                      | 0,6%    | 0,5%    | 0,5%    | 0,7%    |
| Reformado/aposentado                              | 0,3%    | 0,2%    | 0,3%    | 0,2%    |
| Trabalhador por conta de outrem                   | 73,8%   | 74,6%   | 75,8%   | 77,1%   |
| Trabalhador por conta própria (isolado)           | 3,0%    | 2,9%    | 2,9%    | 2,2%    |
| Trabalhador por conta própria (patrão/empregador) | 3,2%    | 2,6%    | 2,3%    | 2,3%    |
| Trabalhador-estudante                             | 0,3%    | 0,2%    | 0,1%    | 0,1%    |

**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

A análise da situação profissional da mãe, no período compreendido entre os anos letivos de 2022/23 e 2025/26, evidencia um perfil maioritariamente caracterizado pela integração ativa no mercado de trabalho, com tendências de progressiva consolidação da atividade profissional.

Destaca-se, de forma clara e contínua ao longo dos anos analisados, a predominância do trabalho por conta de outrem, cujos valores apresentam um crescimento gradual e consistente, passando de 73,8% para 77,1%. Esta evolução traduz uma crescente inserção profissional das mães em vínculos laborais dependentes, refletindo uma realidade socioeconómica marcada pela valorização do trabalho remunerado e pela participação ativa na vida profissional.

A situação de desemprego, embora com expressão superior à observada no caso paterno, revela uma tendência decrescente, passando de 9,7% em 2022/23 para 8,2% em 2025/26. Esta redução gradual constitui um indicador positivo de melhoria das condições de empregabilidade feminina no contexto da comunidade educativa.

As categorias associadas à inatividade doméstica evidenciam igualmente uma diminuição progressiva, com a percentagem de mães classificadas como domésticas a descer de 7,8% para 5,1%. Esta tendência reforça a leitura de uma crescente participação das mulheres em atividades profissionais formais, em detrimento de funções tradicionalmente não remuneradas.

O trabalho por conta própria, nas vertentes de trabalhador isolado e de empregador, apresenta valores reduzidos e tendencialmente decrescentes, mantendo uma expressão global residual quando comparada com o trabalho por conta de outrem. Tal configuração sugere que o autoemprego assume um papel secundário no perfil profissional das mães.

As situações de inatividade permanente (incapacidade e reforma) mantêm-se estatisticamente pouco significativas e estáveis, refletindo um universo maioritariamente composto por indivíduos em idade ativa. Mais uma vez, a categoria “não disponível” regista um aumento gradual, ainda que moderado, atingindo 4,1% em 2025/26.

### **3.6 Situação do Encarregado de Educação- pai, mãe ou outra**

*Tabela I.8: Situação do EE*

| Situação profissional do EE                       | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 | 2025/26 |
|---------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Não disponível                                    | 0,8%    | 1,6%    | 3,0%    | 3,6%    |
| Desempregado                                      | 9,0%    | 9,1%    | 8,2%    | 7,5%    |
| Doméstico(a)                                      | 7,2%    | 6,4%    | 5,4%    | 4,6%    |
| Estudante                                         | 0,2%    | 0,1%    | 0,1%    | 0,1%    |
| Incapacitado                                      | 0,7%    | 0,5%    | 0,5%    | 0,7%    |
| Reformado/aposentado                              | 0,8%    | 0,6%    | 0,8%    | 0,5%    |
| Trabalhador por conta de outrem                   | 74,3%   | 75,3%   | 75,5%   | 77,3%   |
| Trabalhador por conta própria (isolado)           | 3,2%    | 3,2%    | 3,1%    | 2,7%    |
| Trabalhador por conta própria (patrão/empregador) | 3,6%    | 3,0%    | 3,3%    | 2,8%    |
| Trabalhador-estudante                             | 0,2%    | 0,1%    | 0,1%    | 0,2%    |

**Fonte: Dados retirados do Place e do Inquérito DT (janeiro e fevereiro de 2026)**

A análise da situação profissional do EE, referente aos anos letivos de 2022/23 a 2025/26, revela um quadro socioeconómico globalmente estável, amplamente caracterizado pela integração ativa no mercado de trabalho e por tendências favoráveis de consolidação da atividade profissional.

Destaca-se, de forma clara e transversal a todo o período considerado, a predominância do trabalho por conta de outrem, cuja expressão assume valores maioritários e evidencia uma

evolução crescente, passando de 74,3% para 77,3%. Esta trajetória sugere um contexto familiar marcado por estabilidade económica e previsibilidade de rendimentos, fatores geralmente associados a melhores condições de acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

A situação de desemprego apresenta uma tendência progressivamente decrescente, passando de 9,0% em 2022/23 para 7,5% em 2025/26.

As categorias associadas à inatividade doméstica evidenciam igualmente uma diminuição sistemática ao longo dos anos, com a percentagem de EE classificados como domésticos a decrescer de 7,2% para 4,6%. Este decréscimo reforça a leitura de uma crescente participação no mercado de trabalho formal, em linha com tendências sociais mais amplas.

O trabalho por conta própria, quer na modalidade de trabalhador isolado, quer na de patrão/empregador, apresenta uma expressão moderada e decrescente, mantendo, no conjunto, um peso reduzido quando comparado com o emprego por conta de outrem. Tal configuração sugere que o autoemprego não constitui a forma predominante de inserção profissional dos EE da comunidade escolar.

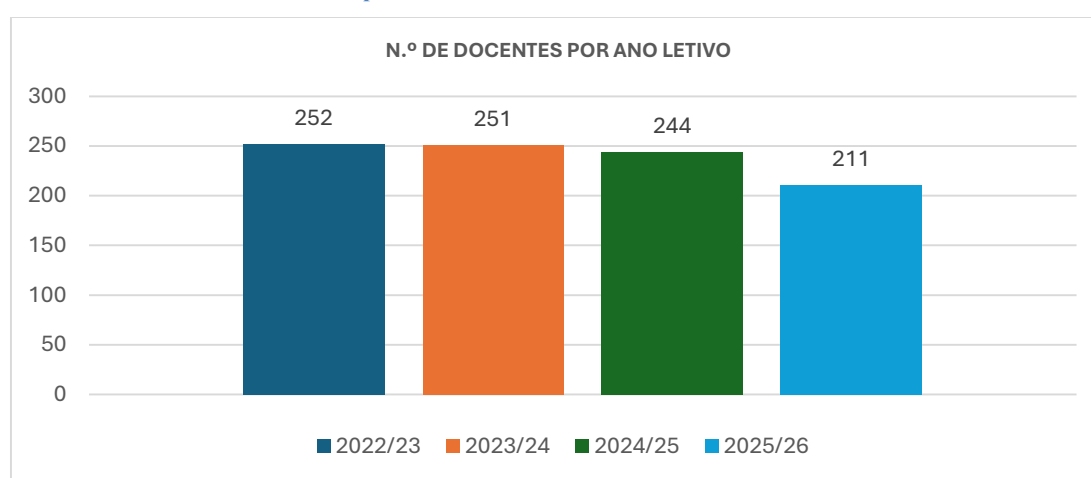
As situações de inatividade permanente, como incapacidade e reforma, apresentam valores residuais e estáveis, refletindo um universo maioritariamente composto por indivíduos em idade ativa. Por sua vez, a categoria “não disponível” regista aumento progressivo, atingindo 3,6% em 2025/26.

## 4. PESSOAL DOCENTE

### 4.1 Dimensão

A análise da dimensão do corpo docente constitui um indicador central para a leitura da capacidade de resposta pedagógica da instituição. A evolução do número de professores ao longo dos anos letivos, tal como evidenciado no *Gráfico I.14*, permite compreender tendências estruturais, aferir níveis de estabilidade ou renovação profissional e avaliar o impacto destas dinâmicas na qualidade do processo educativo.

**Gráfico I.14: Número de docentes por ano letivo**



**Fonte: Dados do PAE (2022-2026)**

O gráfico retrata a evolução do número de docentes, ao longo de quatro anos letivos consecutivos de 2022/23 a 2025/26, revelando uma tendência globalmente decrescente, ainda que não linear, do corpo docente.

No ano letivo de 2022/23, observa-se o valor mais elevado da série, com 252 docentes, constituindo o ponto máximo de referência. No período subsequente (2023/24), regista-se uma redução, para 251 docentes, correspondente a uma diminuição residual de cerca de 0,4%, o que sugere uma fase inicial de estabilidade relativa do corpo docente.

Todavia, a partir de 2024/25, a tendência descendente torna-se mais pronunciada, com a redução para 244 docentes, o que representa uma diminuição de 7 docentes face ao ano anterior (aproximadamente -2,8%). Esta inflexão indica o início de um processo de contração mais significativo do número de docentes. O decréscimo mais acentuado verifica-se em 2025/26, ano em que o número desce para 211 docentes. Este valor traduz uma redução de 33 docentes em relação a 2024/25, correspondente a uma variação negativa de cerca de -13,5%, configurando uma diminuição abrupta e relevante. Em termos globais, entre 2022/23 e 2025/26, o sistema perdeu 41 docentes, o que equivale a uma redução acumulada próxima

de 16,3%.

Concluindo, o gráfico revela uma passagem de uma fase de estabilidade relativa para um período de redução progressiva e, posteriormente, mais acelerada, com implicações relevantes para a organização educativa, a gestão da carga letiva e a qualidade da resposta pedagógica.

## 4.2 Distribuição dos docentes por grupos e habilitações

A distribuição dos docentes por grupos disciplinares e habilitações constitui um indicador fundamental da adequação do corpo docente às exigências curriculares. A leitura desta configuração permite aferir a coerência da oferta educativa e identificar eventuais necessidades de reforço ou ajustamento.

Tabela I.9: Grupos de docência e respetivas habilitações

| Grupo | 2022/23      |          |              |             |                        | 2023/24      |          |              |             |                        | 2024/25      |          |              |             |                        | 2025/26      |          |              |             |                        |
|-------|--------------|----------|--------------|-------------|------------------------|--------------|----------|--------------|-------------|------------------------|--------------|----------|--------------|-------------|------------------------|--------------|----------|--------------|-------------|------------------------|
|       | HABILITAÇÕES |          |              |             |                        | HABILITAÇÕES |          |              |             |                        | HABILITAÇÕES |          |              |             |                        | HABILITAÇÕES |          |              |             |                        |
|       | Doutoramento | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | Sem profissionalização | Doutoramento | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | Sem profissionalização | Doutoramento | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | Sem profissionalização | Doutoramento | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | Sem profissionalização |
| 300   | 0            | 8        | 38           | 0           | 0                      | 1            | 8        | 33           | 0           | 0                      | 1            | 7        | 30           | 0           | 0                      | 1            | 7        | 28           | 0           | 0                      |
| 320   | 0            | 0        | 2            | 0           | 0                      | 0            | 0        | 3            | 0           | 0                      | 0            | 0        | 3            | 0           | 0                      | 0            | 0        | 2            | 0           | 0                      |
| 330   | 0            | 2        | 28           | 0           | 0                      | 0            | 2        | 25           | 0           | 0                      | 0            | 2        | 25           | 0           | 0                      | 0            | 3        | 21           | 0           | 0                      |
| 400   | 1            | 1        | 15           | 0           | 0                      | 1            | 1        | 14           | 0           | 0                      | 2            | 2        | 12           | 0           | 0                      | 0            | 1        | 10           | 0           | 0                      |
| 410   | 2            | 5        | 22           | 0           | 1                      | 2            | 5        | 20           | 0           | 0                      | 2            | 5        | 19           | 0           | 1                      | 2            | 5        | 18           | 0           | 1                      |
| 420   | 1            | 0        | 11           | 0           | 0                      | 1            | 0        | 11           | 0           | 0                      | 0            | 0        | 11           | 0           | 0                      | 0            | 1        | 7            | 0           | 0                      |
| 430   | 0            | 0        | 9            | 0           | 0                      | 0            | 0        | 8            | 0           | 1                      | 0            | 0        | 8            | 0           | 0                      | 0            | 1        | 6            | 0           | 0                      |
| 500   | 1            | 10       | 30           | 0           | 0                      | 1            | 18       | 28           | 0           | 0                      | 1            | 10       | 27           | 0           | 0                      | 1            | 9        | 25           | 0           | 0                      |
| 510   | 1            | 4        | 22           | 0           | 0                      | 1            | 4        | 23           | 0           | 0                      | 1            | 4        | 22           | 0           | 0                      | 1            | 4        | 22           | 0           | 0                      |
| 520   | 2            | 3        | 26           | 0           | 0                      | 2            | 3        | 2            | 0           | 0                      | 2            | 2        | 24           | 0           | 0                      | 2            | 2        | 22           | 0           | 0                      |
| 550   | 0            | 1        | 8            | 0           | 0                      | 0            | 1        | 9            | 0           | 0                      | 0            | 2        | 9            | 0           | 0                      | 0            | 1        | 9            | 0           | 0                      |
| 600   | 0            | 2        | 5            | 0           | 0                      | 0            | 3        | 10           | 0           | 0                      | 0            | 1        | 9            | 0           | 0                      | 0            | 2        | 8            | 0           | 0                      |
| 620   | 1            | 17       | 30           | 0           | 0                      | 1            | 13       | 36           | 0           | 0                      | 1            | 11       | 34           | 0           | 0                      | 1            | 8        | 27           | 0           | 0                      |
| 700   | 0            | 0        | 0            | 0           | 0                      | 0            | 2        | 5            | 0           | 0                      | 0            | 1        | 5            | 0           | 0                      | 0            | 1        | 6            | 0           | 0                      |
| Total | 9            | 53       | 252          | 0           | 1                      | 9            | 60       | 254          | 0           | 1                      | 10           | 47       | 244          | 0           | 1                      | 8            | 45       | 211          | 0           | 1                      |

Fonte: Dados do PAE (2022-2026) e Recursos Humanos

A leitura dos dados referentes ao período compreendido entre os anos letivos de 2022/23 a 2025/26 identifica a evolução do número de docentes, por grupo de recrutamento

e nível de habilitação académica, demonstrando uma tendência global de diminuição progressiva do número, como anteriormente referido, que passa de 252 para 211 docentes ao longo dos quatro anos considerados. Esta redução assume particular expressão no último ano em análise, sugerindo um processo de ajustamento quantitativo do corpo docente, sem alterações estruturais abruptas na sua composição.

No que respeita à qualificação académica, observa-se, de forma consistente ao longo de todo o período, uma predominância clara da Licenciatura como habilitação de referência, sendo residual a representação de professores com o grau de Mestrado e claramente inferior com o grau de Doutoramento. Esta configuração mantém-se estável, acompanhando a redução global do número destes profissionais. A presença de docentes sem profissionalização é praticamente inexistente, sinalizando o cumprimento generalizado dos requisitos formais de qualificação profissional para a docência.

A distribuição por grupos de recrutamento revela uma concentração significativa nos grupos 300, 500 e 620, ainda que todos apresentem uma evolução decrescente ao longo dos quatro anos analisados. Esta redução é especialmente visível no grupo 300 e 620, que, não obstante permanecer como os mais representativos, registam uma diminuição. Os grupos intermédios evidenciam oscilações moderadas, enquanto os grupos de menor dimensão mantêm valores residuais relativamente estáveis.

Em termos globais, os dados apontam para um processo gradual de ajustamento e estabilização do corpo docente.

#### 4.2.1 Estabilidade do corpo docente

A distribuição apresentada mostra que as requisições de docentes não são uniformes entre os diferentes grupos disciplinares. Alguns grupos concentram quase a totalidade das requisições, enquanto outros não registam qualquer movimento.

Gráfico I.15: Requisições/ destacamentos em 2025/26



Fonte: Dados do PAE 2022-2026

Os grupos 300, 400 e 620 destacam-se por apresentarem os valores mais elevados de requisições para a escola, sugerindo maior necessidade de docentes nestas áreas durante o período analisado. As requisições para outros serviços são pontuais e surgem apenas em casos isolados.

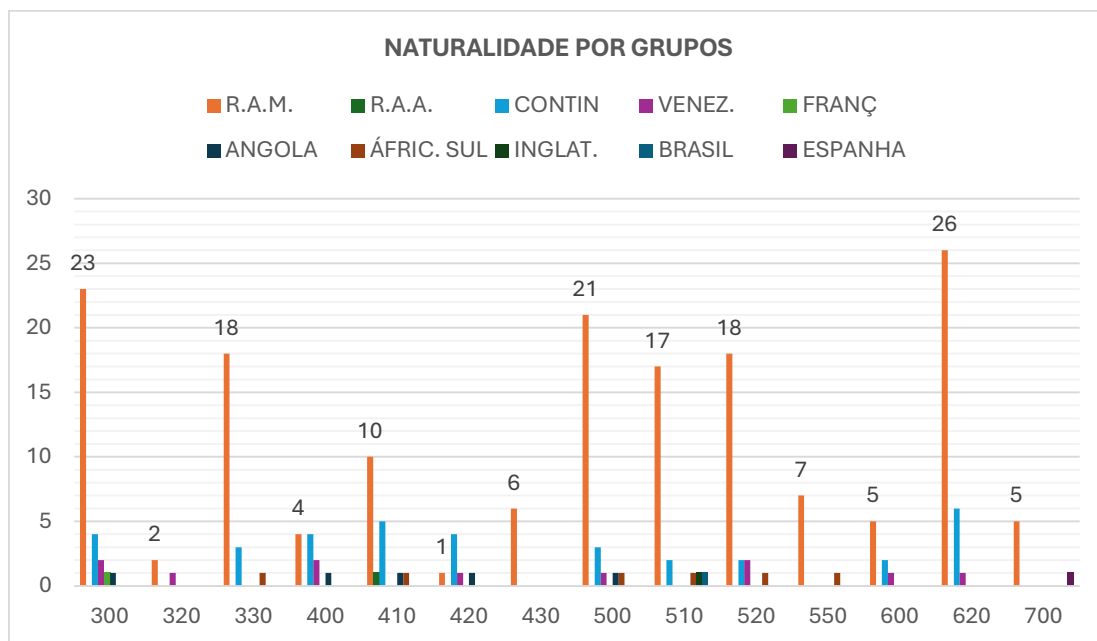
O gráfico evidencia uma distribuição assimétrica das requisições e destacamentos entre os grupos disciplinares. A maioria dos grupos não apresenta qualquer registo, enquanto alguns revelam necessidades específicas, sobretudo no que diz respeito a requisições para a escola. Esta informação permite identificar áreas disciplinares onde a mobilidade docente foi mais significativa e onde é importante preencher lacunas.

### 4.3 Características sociodemográficas:

#### 4.3.1 Naturalidade por grupos disciplinares

O gráfico seguinte evidencia a distribuição da naturalidade dos profissionais ao longo de vários grupos disciplinares, revelando padrões demográficos que permitem inferir traços socioculturais destes trabalhadores. A leitura global dos dados mostra, de forma inequívoca, a predominância de indivíduos naturais da RAM, cuja representação ultrapassa largamente a de quaisquer outras origens em todos os grupos analisados.

Gráfico I.16: Naturalidade dos docentes por grupos



Fonte: Recursos Humanos ESJM

Com efeito, os valores referentes à RAM oscilam entre 5 e 26 indivíduos por grupo, atingindo picos particularmente expressivos nos grupos 300 (23), 330 (18), 500 (21), 510 (17), 520 (18) e 620 (26). Esta forte concentração sugere que o corpo profissional em questão é, no essencial, constituído por residentes locais, reforçando a ideia de uma estrutura laboral fortemente enraizada no território.

Em contraste, a presença de profissionais provenientes de outras origens é substancialmente menor e muito dispersa. A Região Autónoma dos Açores (RAA), o continente português e países como Brasil, Venezuela, França, Espanha, Angola, África do Sul e Reino Unido (Inglaterra) surgem representados com valores que, na generalidade, não ultrapassam os 2 a 4 indivíduos por grupo.

Esta dispersão internacional, embora modesta em dimensão, denota a existência de algum grau de diversidade geográfica, ainda que limitada. Tal diversidade advém, inegavelmente, de fenómenos migratórios históricos, nomeadamente a migração madeirense e de retorno associada à Venezuela, ao Brasil e à África do Sul.

A interpretação do gráfico possibilita ainda observar que não existe nenhum GD totalmente homogéneo em termos de naturalidade, dado que, mesmo nos grupos com maior concentração de naturais da RAM, persistem sempre pequenas representações de outras origens. Esta heterogeneidade, ainda que ligeira, poderá contribuir para a riqueza cultural do corpo profissional, oferecendo diferentes perspetivas linguísticas, académicas e socioculturais.

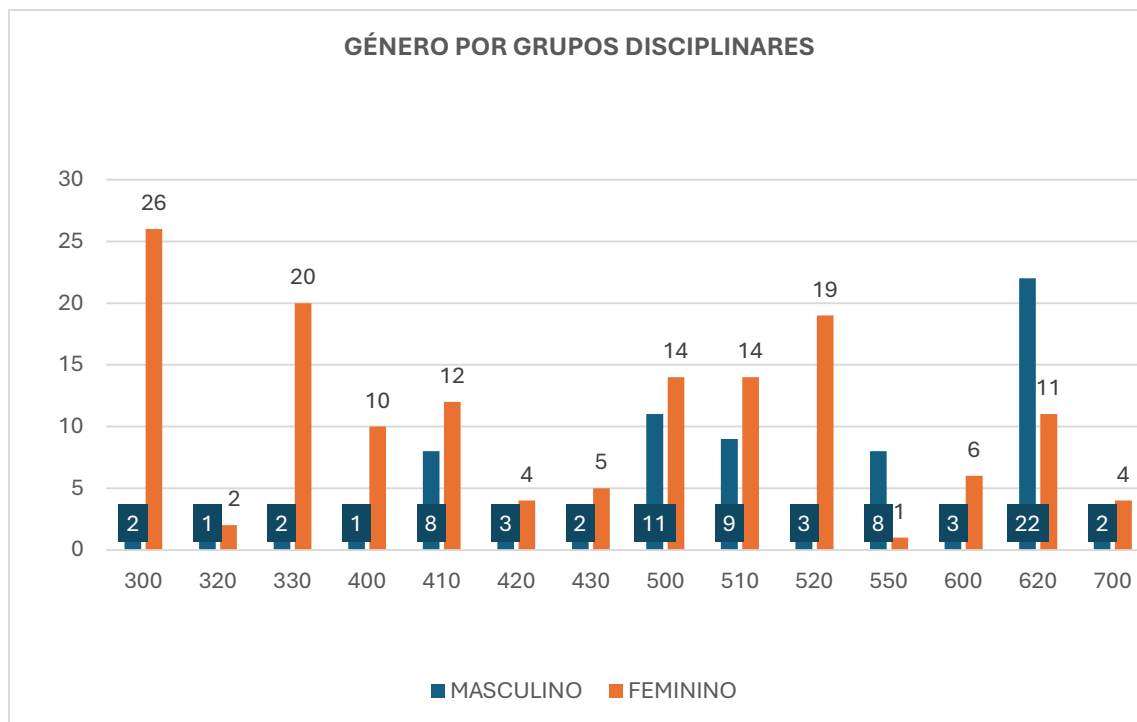
Resumidamente, o gráfico ilustra um quadro demográfico onde a naturalidade regional é claramente dominante, coexistindo, porém, com minorias de diversas origens nacionais e internacionais. A importância desta predominância local, combinada com a presença residual de naturalidades exteriores, constitui um indicador relevante para compreender a composição, a estabilidade e a dinâmica de mobilidade associadas a estes grupos disciplinares.

#### **4.3.2 Género por grupos disciplinares**

A distribuição do género por grupos disciplinares, que se expõe, seguidamente, evidencia que a participação de homens e mulheres varia de forma significativa entre os diferentes grupos disciplinares. Alguns grupos concentram maior presença feminina, outros maior presença masculina, enquanto alguns revelam uma participação ligeiramente mais equilibrada.



Gráfico I.16: Naturalidade dos docentes por grupos



Fonte: Recursos Humanos ESJM

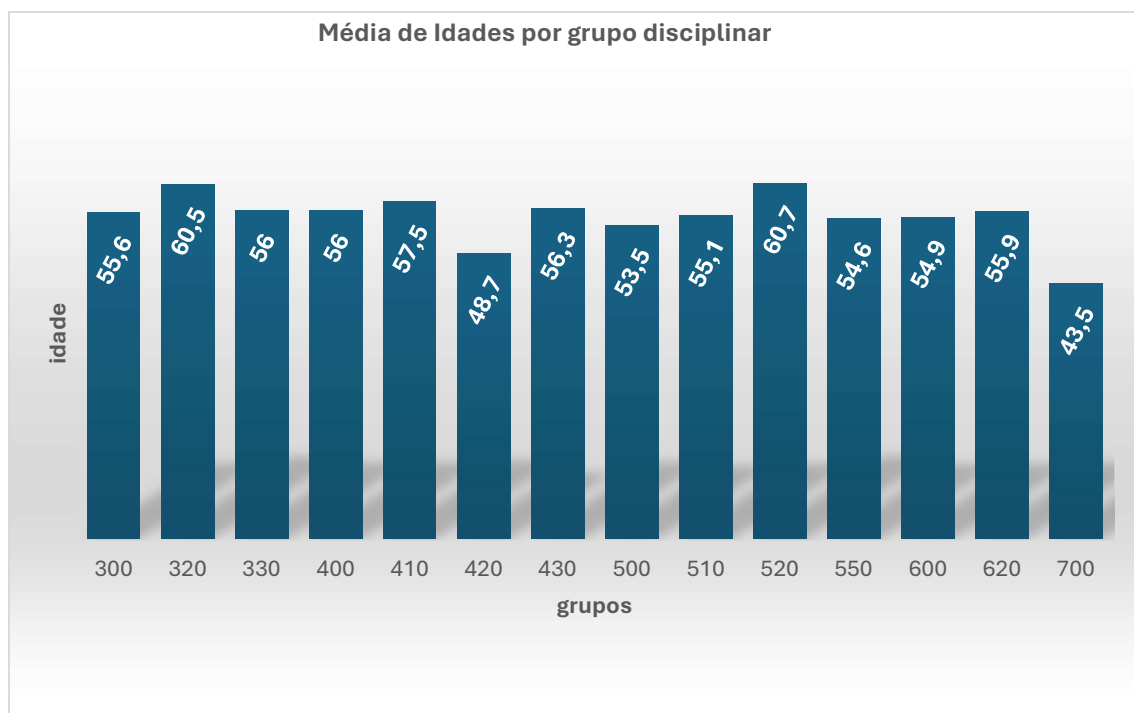
Esta diversidade de padrões sugere que os grupos disciplinares não apresentam uma distribuição uniforme entre géneros, sendo possível identificar áreas com maior concentração do género feminino, como é o caso dos grupos 300, 330 e 520. Por outro lado, existem grupos onde essa diferença é menos marcada, como é o caso, por exemplo dos grupos 500 e 510. Os únicos grupos em que o género masculino é maioritário são o 550 e o 620.

Em resumo, o gráfico revela um panorama heterogéneo, com grupos disciplinares onde predominam mulheres, outros onde predominam homens e alguns onde se verifica equilíbrio. A análise destes dados permite compreender melhor a composição de género por área disciplinar e identificar diferenças relevantes na distribuição entre grupos.

#### 4.3.3 Média de idades por grupo disciplinar

A média de idades por GD, apresentada no Gráfico I.18, constitui um indicador relevante para a análise da faixa etária do corpo docente. A leitura destas diferenças permite identificar padrões de rejuvenescimento ou envelhecimento profissional, com implicações diretas na renovação pedagógica e na sustentabilidade futura da atividade docente.

Gráfico I.18: Média de idades por grupo disciplinar



**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

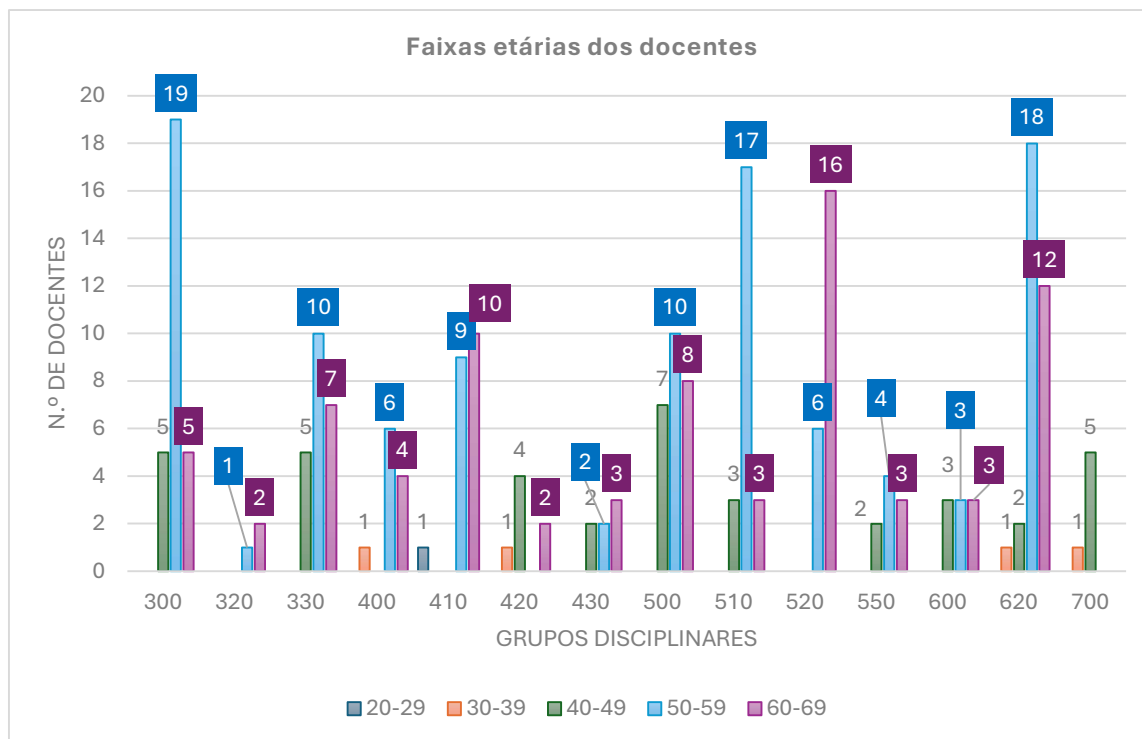
O quadro etário revela um corpo profissional maduro, com médias predominantemente situadas no intervalo 53-57 anos. Destacam-se dois polos de envelhecimento relativo – grupo 320 (60,5) e grupo 520 (60,7). No extremo oposto, emergem grupos rejuvenescidos – grupo 700 (43,5) e grupo 420 (48,7), indiciando menor antiguidade média.

A amplitude entre grupos é expressiva (entre 43,5 e 60,7), traduzindo uma forte heterogeneidade etária.

#### **4.3.4 Faixas etárias por grupos disciplinares**

A análise das faixas etárias por grupos disciplinares permite aprofundar a compreensão da composição geracional do corpo docente. Esta leitura evidencia eventuais assimetrias entre áreas curriculares, revelando tendências de envelhecimento ou renovação que influenciam a dinâmica pedagógica e a sustentabilidade futura da profissão.

Gráfico I.19: Faixas etárias dos docentes



Fonte: Recursos Humanos ESJM

O gráfico revela uma distribuição etária dos docentes por grupos disciplinares, evidenciando uma prevalência muito marcada das faixas etárias superiores - nomeadamente 50-59 e 60-69 anos, na maioria dos grupos.

A faixa etária entre os 50-59 anos é a mais numerosa - grupos 300, 330, 500, 510, 550 e 620.

As faixas etárias inferiores, especialmente 20-29 e 30-39 anos, apresentam valores residuais ou mesmo inexistentes em diversos grupos disciplinares. Tal padrão denota uma reduzida entrada de novos profissionais, reforçando a tendência para o envelhecimento do corpo docente.

Assim sendo, o gráfico evidencia uma estrutura etária fortemente assimétrica, em que as gerações mais antigas assumem um peso substancial, enquanto as mais jovens permanecem pouco representadas.

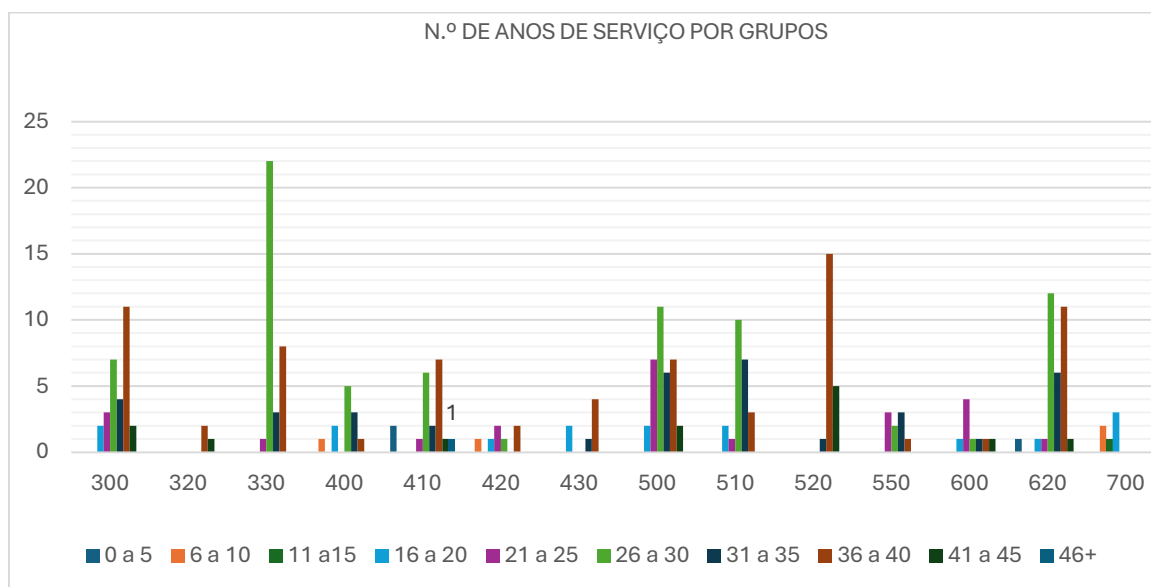
## 4.4 Situação profissional

### 4.4.1 Número de anos de serviço por grupos

A análise da situação profissional dos docentes, nomeadamente do número de anos de serviço por grupos disciplinares, constitui um indicador relevante para compreender a experiência acumulada e a maturidade pedagógica do corpo docente. A distribuição da

antiguidade entre grupos permite identificar padrões de estabilidade, renovação e especialização, com impacto direto na qualidade e continuidade das práticas educativas.

**Gráfico I.20: Número de anos de serviço por grupo disciplinar**



**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

O gráfico representa a distribuição dos anos de serviço por grupos disciplinares, consolidando a perceção de um corpo profissional caracterizado por elevada heterogeneidade geracional e por distintas fases de maturidade profissional. A interpretação dos dados permite verificar que nenhum grupo revela uma concentração exclusiva num único intervalo temporal, o que sugere a coexistência de percursos longos e curtos, bem como da presença articulada de docentes em início, meio e final de carreira.

Destaca-se, de forma particularmente expressiva, o grupo 330, no qual o intervalo de 26 a 30 anos atinge um valor singularmente elevado, configurando um núcleo profissional com forte estabilidade e tempo de serviço elevado, mas que revela uma informação preocupante: metade dos docentes do grupo atinge o tempo de serviço final, quase que em simultâneo. Padrões também interessantes surgem, nesta linha de análise, nos grupos 500, 510 e 620.

Contudo a informação mais inquietante refere-se ao grupo 520 com 15 docentes entre os 36 e os 40 anos de serviço, bem como ao grupo 620 com 11. De igual modo, o grupo 320, por apenas ter 3 docentes, todos com faixas etárias elevadas, afigura-se como um grupo com para o qual a tutela terá de estudar a melhor solução com vista a integrar docente.

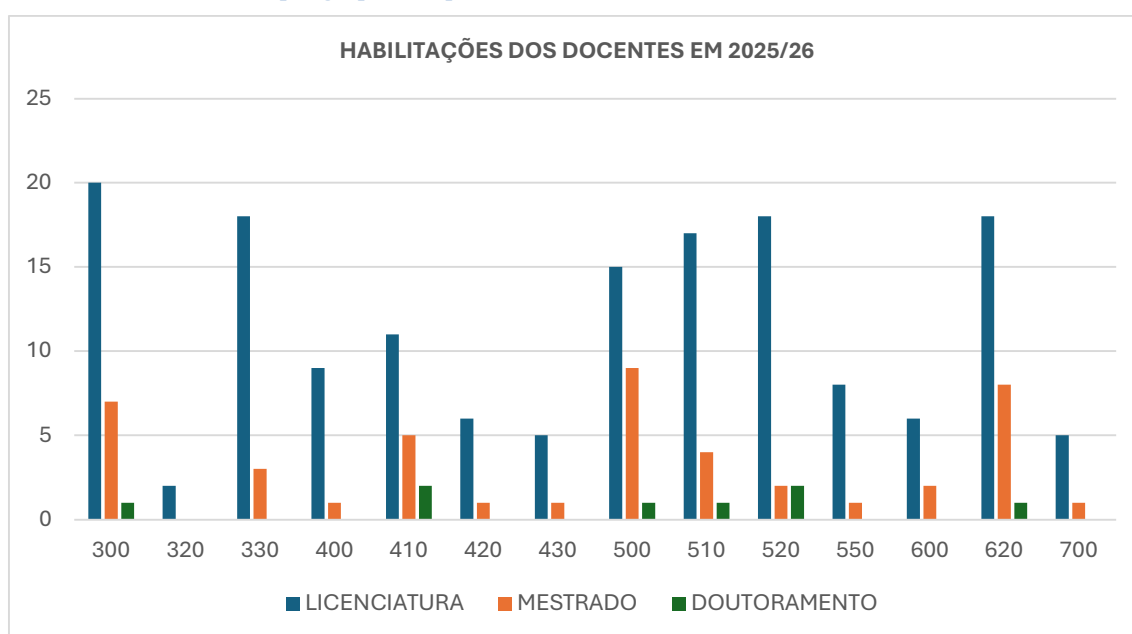
De modo transversal, observa-se ainda que os intervalos iniciais: 0 a 5 anos e 6 a 10 anos, apresentam expressão muito reduzida na maioria dos grupos.

Assim, o gráfico evidencia um perfil demográfico profissional maduro, em que prevalecem docentes com muita experiência, simultaneamente acompanhados por segmentos mais jovens, mas numericamente modestos e heterogeneamente distribuídos.

#### 4.4.2 Habilitações dos docentes

A análise das habilitações dos docentes, apresentada no *Gráfico I.21*, constitui um elemento central para avaliar a qualificação formal do corpo docente e a sua adequação às exigências curriculares. A distribuição das habilitações por grupos disciplinares permite identificar níveis de especialização, que poderão influenciar a qualidade e o sucesso da prática pedagógica.

**Gráfico I.21: Habilitações por grupos disciplinares**



**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

O gráfico apresenta uma distribuição das habilitações académicas – Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, nos diversos grupos disciplinares do ano letivo 2025/ 26.

Observa-se, desde logo, que a licenciatura constitui, de forma transversal, o grau académico predominante em todos os grupos, verificando-se valores particularmente elevados nos grupos 300, 330, 410, 520, 510, 520 e 620, onde os totais oscilam entre os 17 e os 20 licenciados. Esta predominância sugere que a formação de base continua a ser a via mais representativa no acesso às funções associadas a estes grupos, refletindo igualmente a tradição académica e profissionalizante que caracteriza grande parte das áreas do ensino. O grupo 320 é o único que não apresenta o grau de mestre.

No que concerne ao grau de mestrado, observa-se uma variação significativa entre grupos. Destacam-se, assim, os grupos 620 (13 mestres), 500 (9 mestres) e 300 (7 mestres), revelando um investimento formativo mais acentuado nestas disciplinas. Tal tendência poderá indiciar uma maior exigência de especialização, uma modernização das competências requeridas ou, em alternativa, uma valorização pessoal acrescida da formação pós-graduada para estes docentes.

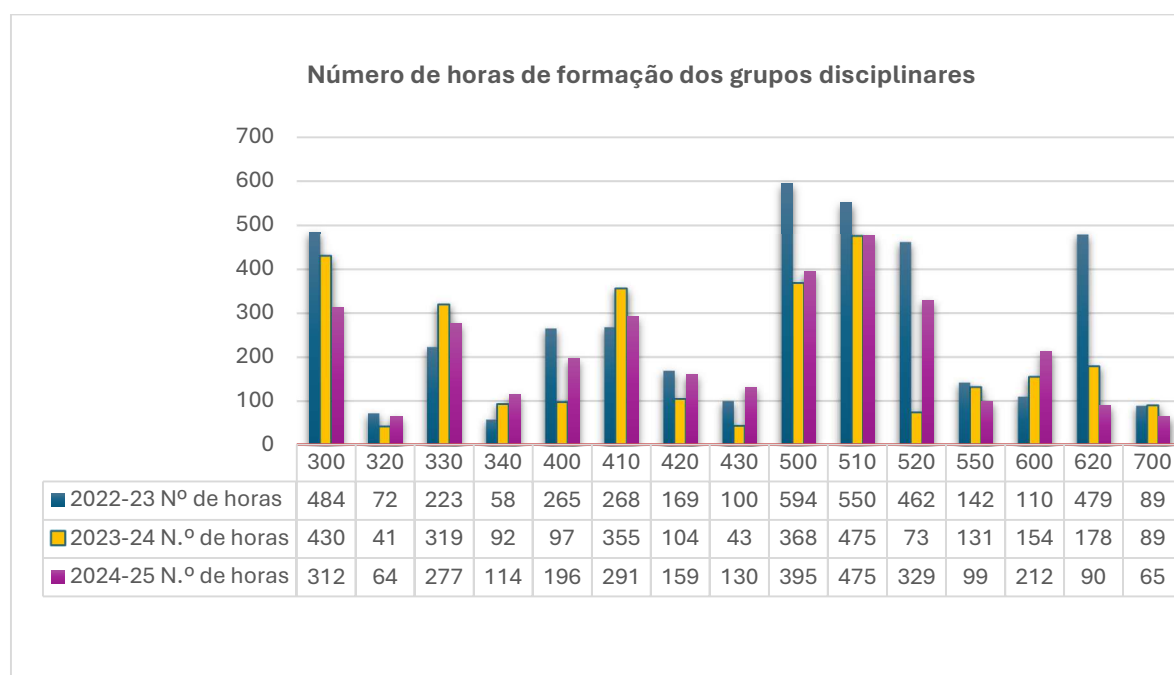
Quanto ao doutoramento, os valores são globalmente residuais, situando-se entre 1 e 2 elementos por grupo, como por exemplo, os grupos 410 e 520, onde surgem 2 doutoramentos. Os grupos 320, 330, 400, 420, 430, 550, 600 e 700 não apresentam doutoramentos.

A leitura global do gráfico evidencia assim um sistema de habilitações marcado pela forte prevalência da licenciatura, com incidências pontuais de especialização ao nível de mestrado e um reduzido número de profissionais detentores de doutoramento.

#### 4.5 Formação

As horas de formação realizadas pelos docentes, distribuídas pelos diferentes grupos disciplinares ao longo dos últimos três anos letivos, evidencia um processo de desenvolvimento profissional marcado pela adaptação às necessidades emergentes da escola e pela consolidação de competências previamente adquiridas.

**Gráfico I.22: Número de horas de formação dos grupos disciplinares**



**Fonte: Dados dos Relatórios dos Delegados de Grupo**

O gráfico evidencia a evolução trienal do número de horas atribuídas aos diferentes grupos disciplinares, permitindo identificar oscilações significativas entre os anos letivos de 2022-23, 2023-24 e 2024-25. A leitura conjunta dos dados revela, de forma clara, que a distribuição anual das cargas horárias não se apresenta uniforme, registrando-se variações relevantes tanto no sentido de acréscimo como de redução.

De um modo geral, observa-se que diversos grupos disciplinares registam, para 2022-23, um pico muito elevado no número de horas, destacando-se especialmente os grupos 300, 500, 510, 520 e 620.

Pelo contrário, alguns grupos evidenciam uma relativa estabilidade (como 320, 550 e 700) ou uma tendência para ligeiras flutuações, sem impacto estrutural significativo.

Já noutros grupos (como 330 e 410) verifica-se uma alternância marcada: reduções num ano letivo seguidas de aumentos pronunciados no seguinte, sugerindo potenciais ajustamentos de oferta formativa, reorganizações internas ou variações de interesse formativo.

No seu conjunto, os dados confirmam o compromisso da ESJM com uma cultura de desenvolvimento profissional contínua, assegurando que os docentes dispõem das competências necessárias para sustentar práticas pedagógicas de elevada qualidade e promover o sucesso educativo dos alunos.

## 5. PESSOAL NÃO DOCENTE

O pessoal não docente é essencial ao funcionamento de uma escola, assegurando tarefas administrativas, apoio aos alunos e manutenção dos espaços. Embora não lecionem, estes profissionais contribuem para um ambiente seguro, organizado e favorável à aprendizagem, desempenhando também um papel importante no bem-estar da comunidade escolar.

### 5.1 Dimensão e distribuição

O corpo de pessoal não docente da ESJM, presentemente, é constituído por um total de 67 trabalhadores, repartidos por três categorias profissionais. Deste universo, destacam-se os AO que perfazem 38 elementos, assumindo a maioria do grupo, seguidos dos AT, com 24 trabalhadores, e, finalmente, dos TS, que conta com 5 profissionais. Esta distribuição revela uma estrutura funcional predominantemente orientada para funções operacionais e administrativas de suporte, com uma representação mais limitada de quadros de qualificação superior.

**Tabela I.10: Número de PND por categoria profissional**

| CATEGORIA                | N.º       |
|--------------------------|-----------|
| Técnicos Superiores      | 5         |
| Assistentes operacionais | 38        |
| Assistentes técnicos     | 24        |
| <b>TOTAL</b>             | <b>67</b> |

**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

### 5.2 Distribuição

**Gráfico I. 23: Distribuição dos PND por categorias profissionais**



O sectorgrama apresentado evidencia a distribuição do PND por três categorias



funcionais distintas, revelando uma estrutura marcadamente assimétrica.

Constata-se o predomínio dos AO, que representam 57% do total, o que denota uma forte orientação da organização para funções de carácter operacional e de suporte direto às atividades nucleares. Em segundo plano surgem os AT, com 36%, desempenhando um papel relevante nas funções administrativas e técnicas, embora claramente subordinado, em termos quantitativos, ao primeiro grupo. Por fim, os TS, com apenas 7%, apresentam uma expressão residual.

### 5.3 Estabilidade

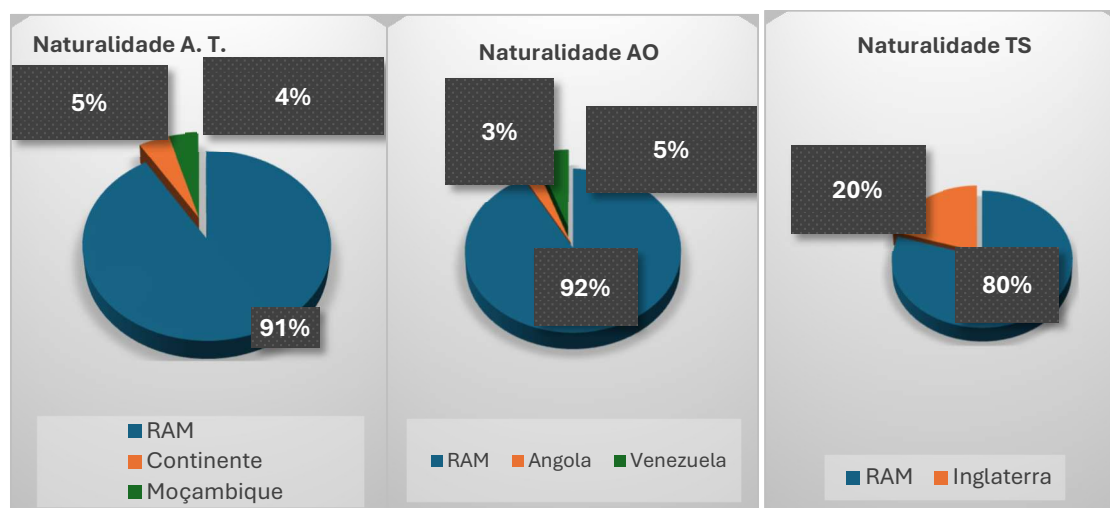
Todos os PND têm um vínculo de trabalho “Contrato por tempo indeterminado” (CTFPTI).

### 5.4 Características sociodemográficas por categoria profissional

#### 5.4.1 Naturalidade

A análise das características sociodemográficas por categoria profissional, nomeadamente no que respeita à naturalidade, constitui um elemento relevante para compreender a diversidade de origens que compõe o universo laboral da instituição. A identificação destes padrões territoriais permite contextualizar percursos pessoais e profissionais, bem como interpretar dinâmicas de mobilidade e distribuição geográfica que influenciam a composição do corpo profissional.

**Gráfico I.24: Naturalidade dos PND**



**Fonte: Dados dos Recursos Humanos**

A leitura integrada dos gráficos permite evidenciar uma marcada homogeneidade na variável “naturalidade”, ainda que com nuances relevantes entre os universos considerados.

No que respeita à naturalidade nos TS, observa-se a predominância inequívoca de indivíduos de origem da RAM, que perfazem 80 % do total, contrastando com uma presença minoritária de naturais do estrangeiro, correspondente a 20 %. Esta distribuição sugere uma composição maioritariamente endógena, embora com um grau não negligenciável de diversidade exógena, exemplificativa da atividade emigratória madeirense em meados do século passado.

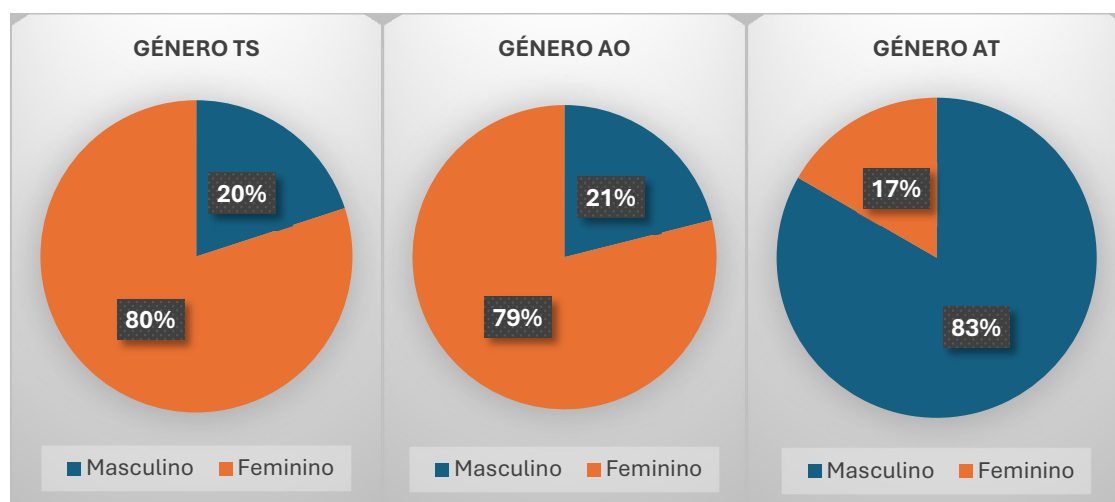
Por sua vez, a naturalidade nos AT e nos AO revela um padrão ainda mais concentrado. A esmagadora maioria dos indivíduos é natural da RAM, representando 92 % e 91% respetivamente enquanto as origens externas assumem um peso meramente residual. A quase inexistência de outras proveniências reforça a ideia de um universo fortemente regional, com reduzida heterogeneidade geográfica.

Em termos comparativos, conclui-se que os AT e os AO apresentam um grau de concentração regional superior ao observado nos TS.

#### 5.4.2 Género

A análise do género do PND, ilustrada no *Gráfico 1.25*, constitui um indicador relevante para compreender a composição sociodemográfica do PND. A distribuição por género permite identificar padrões de representatividade e eventuais assimetrias, contribuindo para uma leitura mais completa das dinâmicas internas da instituição.

**Gráfico 1.25: Género dos PND**



**Fonte: Dados dos Recursos Humanos**

No universo AT, a distribuição do género revela uma assimetria particularmente acentuada, com uma clara predominância do género feminino (83 %). Esta configuração aponta para um contexto fortemente feminino, nesta área de atividade.

Relativamente ao universo TS, observa-se um padrão parcialmente convergente com o anterior: o género feminino continua a constituir a maioria (80 %).

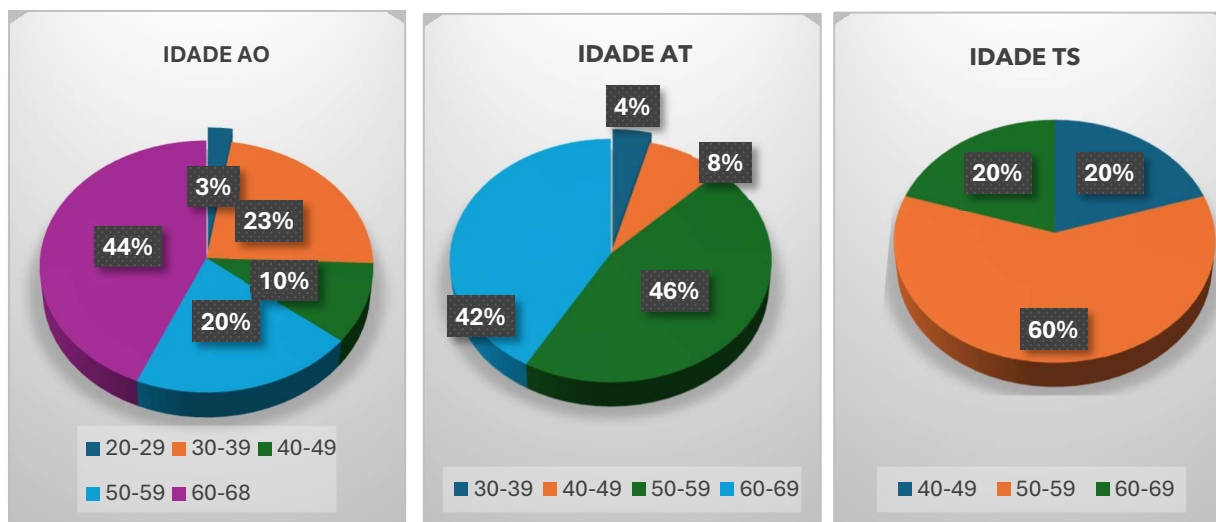
Por fim, o universo AO confirma a tendência geral, com 79 % de representação feminina e 21 % masculina. Esta distribuição, embora muito próxima da registada nos TS, apresenta o menor grau do género feminino entre os três contextos, sugerindo diferenciação maior, relativamente à heterogeneidade de género, sem, contudo, romper com o padrão dominante.

Em termos globais, os três gráficos evidenciam uma tendência feminina estrutural e transversal aos universos analisados, com variações quantitativas pouco expressivas. Tal convergência remete para fatores persistentes, de natureza social, organizacional ou cultural, que moldam de forma consistente a composição do PND na ESJM.

#### 5.4.3 Média de idades

A análise da média de idades do PND, apresentada no *Gráfico 1.26*, constitui um indicador relevante para compreender a estrutura etária deste grupo profissional. A leitura destes dados permite identificar tendências de envelhecimento, com implicações diretas na organização interna, na distribuição de funções e na sustentabilidade futura dos serviços prestados.

**Gráfico 1.26: Médias de Idade dos PND**



**Fonte: Dados dos Recursos Humanos**

A análise comparativa dos sectogramas evidencia estruturas etárias diferenciadas, mas convergentes quanto ao envelhecimento dos PND, ainda que com intensidades diversas.

No universo AO, observa-se uma distribuição etária relativamente mais dispersa, embora claramente inclinada para os escalões etários superiores. O grupo dos 60-68 anos

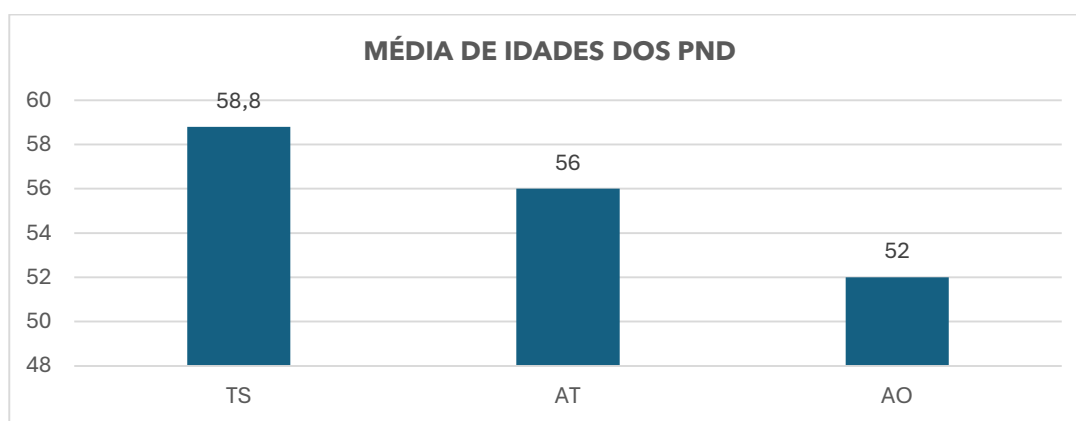
assume a posição dominante (44 %), seguido pelos 50-59 anos (20 %) e pelos 30-39 anos (23 %). Os escalões mais jovens surgem de forma residual, destacando-se o grupo 20-29 anos, que representa apenas 3%. Esta configuração sugere uma estrutura etária envelhecida, mitigada, contudo, por alguma presença intermédia, reveladora de uma renovação geracional limitada, mas não inexistente.

O universo AT apresenta uma concentração etária ainda mais marcada, fortemente polarizada nos escalões imediatamente anteriores à idade de saída da vida ativa. Os grupos dos 50-59 anos (46 %) e dos 60-69 anos (42 %) perfazem, em conjunto, a quase totalidade da amostra, relegando os escalões inferiores para uma expressão marginal (8 % nos 40-49 anos e 4 % nos 30-39 anos). Tal distribuição denota um perfil acentuadamente envelhecido, com escassa renovação etária.

Por seu turno, o universo TS revela uma configuração algo mais equilibrada, ainda que igualmente dominada pelo escalão 50-59 anos, que representa 60 %. Os grupos 40-49 anos e 60-69 anos surgem em proporções idênticas (20 % cada), não se registando qualquer expressão de escalões etários mais jovens. Embora menos concentrada nos extremos superiores do que os AT, esta estrutura confirma igualmente uma tendência de maturidade avançada da população, com ausência total de rejuvenescimento.

Em termos comparativos, conclui-se que os AT constituem um universo etariamente mais envelhecido e homogêneo, seguido dos TS, que apresentam uma concentração relevante num único escalão, e dos AO, que, apesar do envelhecimento dominante, representam a maior diversidade etária relativa.

**Gráfico I.27: Média de idades dos PND**



**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

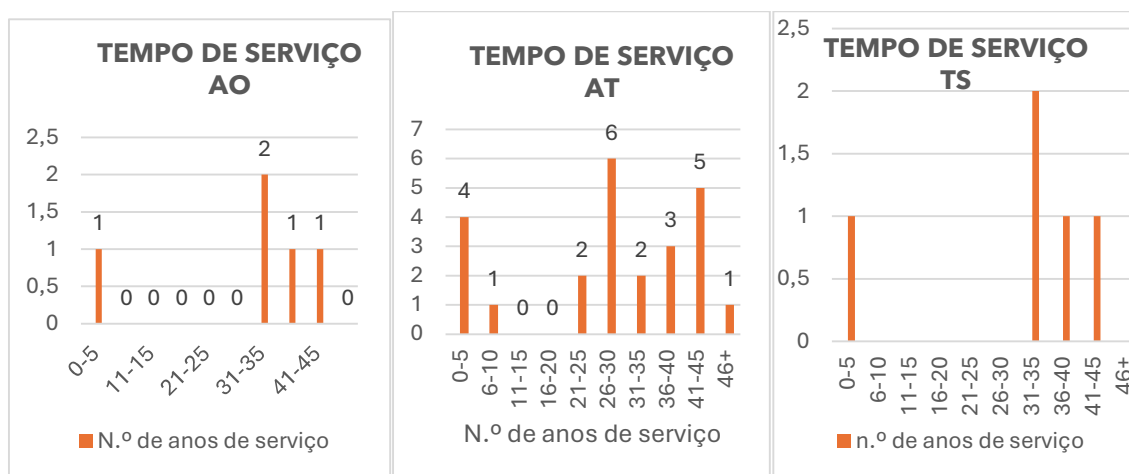
Observa-se que o grupo TS detém a idade média mais elevada, situando-se nos 58,8 anos, o que sugere uma composição marcadamente envelhecida. Segue-se o grupo AT, com uma idade média de 56 anos, revelando igualmente um perfil etário avançado, ainda que

ligeiramente inferior ao do grupo TS. Por fim, o grupo AO apresenta a idade média mais baixa, de 52 anos, denotando uma estrutura relativamente mais jovem em comparação com os restantes grupos analisados.

## 5.5 Situação profissional por categoria

### 5.5.1 Número de anos de serviço

Gráfico I.28: Tempo de serviço dos AO, AT e TS



Fonte: Recursos Humanos ESJM

A leitura conjunta dos três gráficos relativos ao tempo de serviço (AO, AT e TS) permite delinear uma análise sintética e imparcial das trajetórias profissionais nos diferentes universos, evidenciando padrões de continuidade, concentração e diferenciação interna.

No universo dos TS, a distribuição do tempo de serviço revela uma estrutura claramente marcada pela antiguidade. Predominam os escalões elevados, com incidência nos intervalos 31-35 anos, 36-40 anos e 41-45 anos, sendo residual a presença de efetivos com tempos de serviço inferiores a 10 anos. Este perfil sugere uma composição maioritariamente estável e experiente, caracterizada por um ciclo profissional avançado e por uma limitada renovação recente.

Relativamente ao universo dos AT, observa-se a distribuição mais heterogênea entre os três contextos analisados. Embora se destaque uma concentração nos escalões 26-30 anos e 41-45 anos, verifica-se também uma presença interessante nos intervalos iniciais, designadamente 0-5 anos e 6-10 anos. Esta dispersão indica um universo estruturalmente mais diversificado, onde coexistem percursos profissionais consolidados e mais recentes, sugerindo um equilíbrio relativo entre experiência acumulada e renovação funcional.

Por seu turno, o universo dos AO apresenta uma configuração mais próxima da observada nos TS ainda que em menor escala quantitativa. A maioria do pessoal situa-se entre

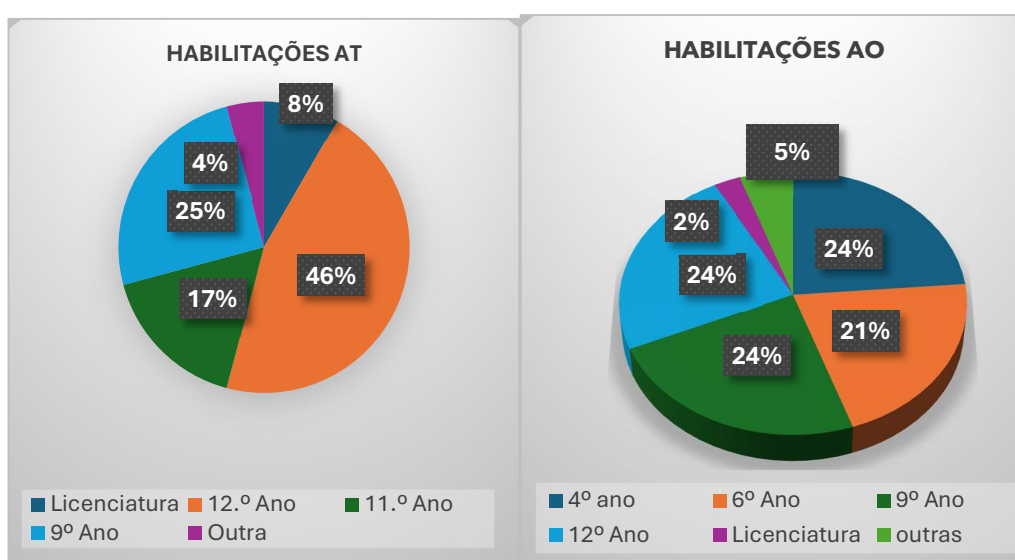
os escalões 31-35, 36-40 e 41-45 anos, surgindo apenas um registo no intervalo 0-5 anos e inexistindo representação nos escalões intermédios.

Em termos comparativos, conclui-se que os TS e os AO partilham uma lógica de antiguidade e estabilidade profissional, enquanto os AT se distinguem pela maior pluralidade de tempo de serviço, revelando uma estrutura mais dinâmica. Globalmente, os três universos evidenciam um peso significativo de percursos longos de carreira.

### 5.5.2 Habilitações

No que concerne aos PND, todos os TS são detentores do grau de licenciado. Relativamente às outras categorias, e como mostram os seguintes sectogramas podemos identificar uma grande variedade de graus académicos.

**Gráfico 1.29: Habilitações académicas dos PND**



**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

A observação comparativa dos gráficos relativos às habilitações literárias nos universos dos AO e dos AT permite identificar diferenças estruturais relevantes no perfil académico, bem como algumas convergências gerais.

No universo dos AO, a distribuição das habilitações revela uma acentuada heterogeneidade, com predominância dos níveis de escolaridade intermédios e básicos. Os graus correspondentes ao 4.º, 9.º e 12.º anos surgem em proporções muito próximas entre si, evidenciando um equilíbrio relativo entre diferentes percursos educativos não superiores. O 6.º ano apresenta igualmente uma expressão significativa, enquanto o nível de licenciatura assume um carácter claramente residual, assim como a categoria "outras". Este padrão sugere um universo maioritariamente estruturado em torno de formações de base e intermédia, com

fraca incidência de qualificações académicas superiores.

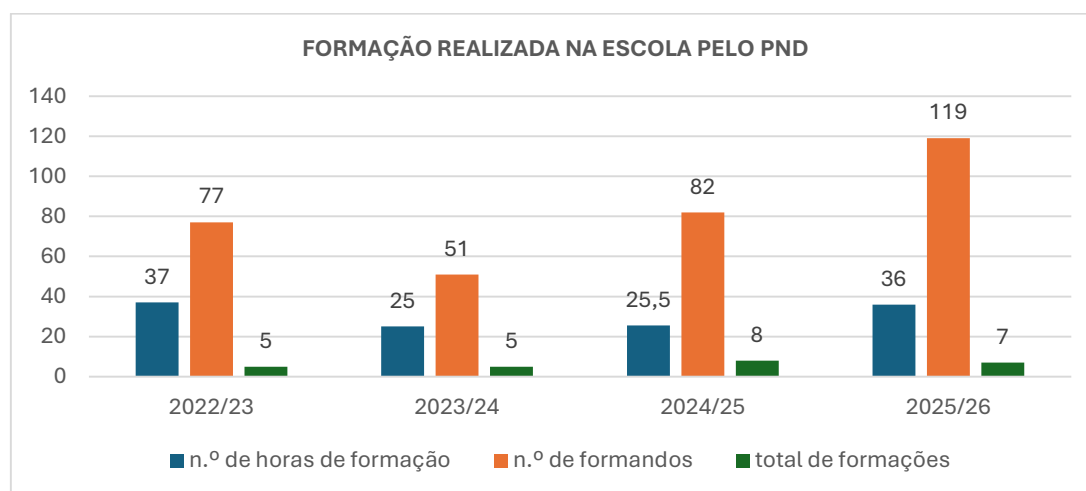
Em oposição, o universo dos AT apresenta uma configuração distinta, marcada por uma clara concentração nos níveis de escolaridade mais elevados. O 12.º ano constitui o escalão dominante, representando quase metade do conjunto, seguido do 9.º ano, que mantém uma expressão relevante. As habilitações correspondentes ao 11.º ano surgem em posição intermédia, enquanto a licenciatura, embora minoritária, assume um peso superior ao observado nos AO. As categorias residuais apresentam uma expressão reduzida, reforçando a ideia de maior homogeneidade de qualificações neste universo.

Em termos comparativos, pode afirmar-se que os AT evidenciam um perfil académico globalmente mais elevado, centrado nos níveis de escolaridade secundária completa, ao passo que os AO se caracterizam por uma maior dispersão e por uma predominância de habilitações básicas e intermédias. Estas diferenças sugerem contextos institucionais ou funcionais distintos, refletindo exigências formativas diferenciadas e percursos educativos estruturalmente assimétricos entre os dois universos analisados.

## 5.6 Formação

A análise da formação do PND constitui um elemento fundamental para compreender o nível de qualificação e a adequação das competências profissionais às exigências funcionais da instituição. A caracterização destes percursos formativos permite identificar padrões de especialização, necessidades de atualização e potenciais áreas de desenvolvimento, contribuindo para uma gestão mais informada e eficaz dos recursos humanos.

**Gráfico I.30: Formação realizada na escola pelo PND**



**Fonte: Coordenação de Formação Permanente da ESJM**

O gráfico intitulado «Formação realizada na escola» apresenta, de forma comparativa, a evolução da atividade formativa do PND, (nomeadamente os AO) ao longo do quadriénio,

considerando três indicadores fundamentais: número de horas de formação, número de formandos e total de formações realizadas.

A análise dos dados revela, desde logo, uma flutuação no volume de horas de formação, com um valor inicial em 2022/23 de 37 horas, seguido de uma redução assinalável em 2023/24 (25 horas), mantendo-se um valor muito próximo em 2024/25 (25,5 horas) e voltando a subir no último ano para 36 horas.

No que respeita ao número de formandos, observa-se uma dinâmica distinta. O ano letivo de 2022/23 regista 77 participantes, verificando-se uma diminuição significativa em 2023/24 (51 formandos), à qual sucede um aumento expressivo em 2024/25, atingindo-se um valor bastante elevado em 2024/25 (82 formandos) e um valor elevadíssimo em 2025/26, com 119 formandos. Tal evolução poderá indiciar um reforço da adesão à formação, eventualmente associado a uma maior diversidade de ofertas ou a uma valorização institucional crescente das iniciativas formativas.

Quanto ao total de formações realizadas, constata-se uma relativa estabilidade nos dois primeiros anos (5 formações em 2022/23 e 2023/24), contrastando com um aumento claro em 2024/25 (8 formações) e 2025/26 (7 formações). Este acréscimo revela uma expansão da atividade formativa, possivelmente orientada para uma maior segmentação temática ou para respostas mais específicas às necessidades da comunidade educativa.

Em conclusão, o gráfico evidencia uma evolução positiva da formação realizada na escola, sobretudo nos últimos anos letivos considerados, caracterizada por um aumento simultâneo do número de formandos e do total de ações formativas, ainda que com uma carga horária global relativamente constante. Estes dados sugerem uma estratégia de diversificação e ampliação da oferta formativa, com potencial impacto na qualificação e no desenvolvimento profissional dos participantes.

## **6. FINANCIAMENTO**

### **6.1 Orçamento**

As dotações financeiras destinadas à ESJM encontram-se formalmente consagradas no respetivo documento orçamental. A tabela que se apresenta seguidamente procede à caracterização da situação orçamental observada no mês de março, reportada aos anos civis que integram o quadriénio em apreciação, permitindo, desse modo, uma análise comparativa da evolução da execução orçamental ao longo do período em causa.



**Tabela I.11: Situação orçamental da ESJM**

|                      | Ano económico de 2022 |                 | Ano económico de 2023 |                 | Ano económico de 2024 |                 | Ano económico de 2025 |                 |
|----------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| Despesa              | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          |
|                      | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    |
| Despesas com Pessoal | 311/ 381              | 13 730 810,00 € | 311/ 381              | 14 222 427,00 € | 311/ 381              | 14 670 357,00 € | 311/ 381              | 14 907 862,00 € |
| Despesas com A.B.S.  | 381/ 386              | 718 615,00 €    | 381/ 386              | 736 699,00 €    | 381/ 386              | 665 330,00 €    | 381/ 386              | 628 058,00 €    |
| Despesas com Capital | 381                   | 40 983,00 €     | 381                   | 5 624,00 €      | 381                   | 25 630,00 €     | 381                   | 41 219,00 €     |
| Projetos             | 439                   | -----           | 439                   | 121 962,00 €    | 439                   | 56 981,00 €     | 439                   | 57 143,00 €     |

**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

Nos orçamentos encontram-se contempladas as despesas relativas ao pessoal docente e não docente, bem como os encargos decorrentes da aquisição de bens e serviços, as despesas de capital e aquelas associadas à execução de projetos. Conforme se pode verificar, a quase totalidade das verbas inscritas é absorvida pelo pagamento das despesas com recursos humanos, restando apenas uma parcela residual do orçamento para dar resposta às necessidades correntes de funcionamento. Neste contexto, a ocorrência de um imprevisto que exija uma intervenção rápida e imediata revela-se de resolução particularmente difícil, circunstância que confere à gestão de uma escola um carácter especialmente exigente e complexo.

### **6.1.1 Fontes de receita**

No enquadramento do sistema educativo público, a ESJM planeia o seu financiamento essencialmente a partir das verbas atribuídas pelo Governo Regional, que constituem o principal suporte da sua atividade e funcionamento. A este financiamento acrescem receitas próprias, provenientes de outras fontes, obtidas no âmbito da concretização de projetos. Importa salientar que as receitas associadas a projetos passaram a assumir expressão orçamental no quadriénio anterior, representando um fator inovador na diversificação das fontes de financiamento da Escola.

**Tabela I.12: Verbas da ESJM**

|                           | Ano económico de 2022 |                 | Ano económico de 2023 |                 | Ano económico de 2024 |                 | Ano económico de 2025 |                 |
|---------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| Despesa                   | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          | Fonte                 | Verbas          |
|                           | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    | Financiamento         | Orçamentadas    |
| Governo Regional          | 311/ 381              | 14 311 332,00 € | 311/ 381              | 14 778 755,00 € | 311/ 381              | 15 254 206,00 € | 311/ 381              | 15 499 813,00 € |
| Receita Própria da Escola | 386                   | 146 060,00 €    | 386                   | 177 372,00 €    | 386                   | 107 111,00 €    | 386                   | 77 326,00 €     |
| Projetos                  | 439                   | -----           | 439                   | 121 962,00 €    | 439                   | 56 981,00 €     | 439                   | 57 143,00 €     |

**Fonte: Recursos Humanos ESJM**

## 7. INFRAESTRUTURAS

### 7.1 Instalações, equipamentos e materiais

A ESJM dispõe de um complexo escolar constituído por dois edifícios, designadamente o Edifício Principal e o Edifício Anexo, que, no seu conjunto, acolhem as diversas valências pedagógicas, administrativas e de apoio à comunidade educativa.

O Edifício Principal integra trinta e nove salas de aula, das quais duas se encontram equipadas com material específico de laboratório destinado à disciplina de Física. Este edifício dispõe ainda de uma câmara escura, dois laboratórios de Química, dois laboratórios de Biologia e cinco laboratórios de Informática, evidenciando uma estrutura adequada ao desenvolvimento das diferentes áreas científicas e tecnológicas.

O CE está distribuído por 3 gabinetes, enquanto órgão de gestão e administração da Escola, ao passo que os serviços administrativos ocupam cinco espaços distintos, designadamente: o gabinete do aluno, o gabinete de recursos humanos, o gabinete de contabilidade, o gabinete externo e o gabinete da chefe dos serviços de administração escolar (CSAE). Cada departamento curricular dispõe igualmente de um gabinete próprio, tal como a CACEC a CFP, a coordenação de ano e as restantes coordenações da Escola.

Os DT usufruem de uma sala de trabalho específica, bem como de três espaços destinados à receção dos EE. No terceiro piso localizam-se a Biblioteca, destinada a alunos e docentes, uma sala contígua de trabalho equipada com computadores para uso exclusivo dos

docentes e os gabinetes dos Serviços de Psicologia. Atendendo às particularidades inerentes à disciplina de Educação Física, o respetivo GD dispõe de uma sala para aulas teóricas, um gabinete próprio e uma sala destinada aos professores. Os PND possuem igualmente uma sala de apoio e instalações sanitárias próprias.

A Escola integra ainda dois auditórios, uma sala de conferências, uma sala de ambientes inovadores de aprendizagem, refletindo uma aposta na modernização das práticas pedagógicas. Fazem igualmente parte das instalações uma sala de professores e uma sala destinada a reuniões. Na cave encontra-se o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que inclui dois gabinetes destinados ao complemento das aprendizagens desenvolvidas em contexto de sala de aula, espaço que foi ampliado com o uso de outras salas. No rés do chão situam-se a Reprografia e a Papelaria da Escola.

O Edifício Anexo é constituído por dezanove salas de aula, um laboratório de Química e um laboratório de Biologia, encontrando-se dezoito dessas salas equipadas, neste momento com painéis interativos. Este edifício integra ainda um gabinete destinado aos professores, outro para os representantes do CE, uma sala para os PND, uma sala de professores com bar, um bar para os alunos e instalações sanitárias afetas a docentes, não docentes e alunos.

As infraestruturas da Escola incluem, igualmente, um campo de futebol, uma piscina, um pavilhão polidesportivo, uma sala de esgrima e um espaço exterior destinado às aulas de Educação Física. No Edifício Principal existem ainda um bar para alunos, um bar para professores e uma cozinha. A Escola dispõe de instalações sanitárias diferenciadas para alunos e alunas, localizadas no pátio dos alunos, no pátio da entrada e no terceiro piso uma mista. Um arquivo, um gabinete de audiovisuais e diversos espaços ajardinados completam o conjunto das infraestruturas físicas da ESJM, contribuindo para um ambiente escolar funcional, diversificado e ajustado às exigências da comunidade educativa.

### **7.1.1 Equipamentos, materiais e respetiva qualidade**

As salas de aula da Escola encontram-se adequadamente equipadas com mesas e cadeiras destinadas aos alunos, uma secretária para o docente, quadros de porcelana, um painel interativo e um computador, através do qual os professores procedem ao registo da sua presença, ao lançamento dos sumários e à marcação de faltas dos alunos.

Os laboratórios da Escola estão devidamente apetrechados com os equipamentos e materiais necessários ao adequado funcionamento das atividades letivas, assegurando as condições mínimas ao desenvolvimento das componentes práticas das diferentes disciplinas. Os docentes que desempenham funções de diretores de instalações procedem, no final de cada ano letivo, à elaboração do inventário destes espaços da sua responsabilidade, contribuindo para uma gestão rigorosa e sistematizada dos recursos existentes.



## *Escola Secundária Jaime Moniz*

Simultaneamente, os serviços administrativos dispõem de um inventário global que integra todos os equipamentos e materiais existentes na Escola, o qual é atualizado de forma contínua sempre que o diretor de instalações ou o encarregado de pessoal comunica a aquisição, substituição ou eventual extravio de qualquer material ou equipamento, garantindo, deste modo, um controlo patrimonial permanente e eficaz.

No que concerne aos materiais, a escola dispõe de sessenta e um painéis interativos que estão disseminados pelas salas de aula e quatro situados em zonas estratégicas como o bar dos alunos, a sala dos professores, o corredor de entrada e o espaço do museu da escola.

## **8. CONSIDERAÇÕES**

Concluída a análise das diversas dimensões que integram os diferentes eixos, procede-se, de seguida, à apresentação dos pontos fortes identificados, bem como dos aspetos suscetíveis de melhoria e das sugestões consideradas pertinentes, que se destacam no âmbito de cada eixo.

### **8.1 Recursos humanos docentes**

#### **8.1.1 Pontos fortes:**

- Elevado grau de profissionalização e qualificação do corpo docente, com predominância de docentes profissionalizados e cumprimento integral dos requisitos legais de habilitação;
- Estabilidade pedagógica e organizacional, assente na continuidade das equipas e numa cultura consolidada de trabalho colaborativo;
- Forte experiência profissional acumulada, refletida na elevada média de idades e nos muitos anos de serviço, assegurando domínio científico, didático e institucional;
- Aposta consistente na formação contínua, ajustada às necessidades dos grupos disciplinares e às prioridades estratégicas da escola.

#### **8.1.2 Aspetos a melhorar/sugestões:**

- Envelhecimento do corpo docente, com fraca renovação, o que poderá comprometer a sustentabilidade futura da oferta educativa;
- Reforço gradual da qualificação de nível pós-graduação ou mestrado, especialmente em grupos disciplinares estratégicos.

### **8.2 Recursos humanos não docentes**

#### **8.2.1 Pontos fortes:**

- Vínculo laboral estável (contrato por tempo indeterminado) de todo o pessoal não docente, assegurando segurança, continuidade funcional e compromisso institucional;
- Distribuição funcional adequada às necessidades da escola, com predominância de Assistentes Operacionais e Técnicos, garantindo suporte ao funcionamento diário;
- Participação crescente em ações de formação, com aumento do número de formandos e de iniciativas formativas nos últimos anos.

#### **8.2.2 Aspetos a melhorar / sugestões:**

- Envelhecimento progressivo do pessoal não docente, particularmente evidente nos Assistentes Técnicos;
- Necessidade de renovação etária planeada, assegurando a transmissão de saberes e a continuidade dos serviços;

- Continuação do investimento em formação ajustada às exigências atuais, nomeadamente nas áreas do digital, atendimento ao público e segurança;
- Reforço, sempre que possível, das funções técnicas especializadas, face à complexidade crescente da gestão escolar.

### **8.3 Infraestruturas**

#### **8.3.1 Pontos fortes:**

- Complexo escolar amplo e diversificado, composto por edifício principal e anexo, adequadamente articulados;
- Número significativo de salas de aula apetrechadas com painéis interativos, promovendo metodologias ativas e inovação pedagógica;
- Existência de laboratórios especializados, auditórios, biblioteca, espaços desportivos e ambientes inovadores de aprendizagem;
- Infraestruturas desportivas excecionais para o contexto escolar regional;
- Sistema rigoroso de inventariação e gestão de equipamentos, assegurando controlo patrimonial e funcionalidade.

#### **8.3.2 Aspetos a melhorar / sugestões**

- Necessidade de manutenção contínua e preventiva do edifício, face à sua dimensão e uso intensivo;
- Reforço progressivo da atualização tecnológica, acompanhando a rápida evolução dos recursos digitais;
- Avaliação contínua da adequação dos espaços às novas metodologias pedagógicas, nomeadamente trabalho colaborativo e aprendizagem híbrida;
- Necessidade de intervenções estruturais de médio prazo, garantindo conforto, sustentabilidade energética e acessibilidade.

## **PARTE II - EIXO DOS PROCESSOS**

O eixo dos Processos visa caracterizar as práticas e os modos de atuação desenvolvidos no contexto escolar que concorrem para a explicação dos resultados alcançados, bem como para o enriquecimento da sua leitura à luz dos respetivos elementos contextuais (Aferição da qualidade do sistema educativo regional: *Referencial de avaliação de escolas*, 2016, p. 2).

### **1. SERVIÇO EDUCATIVO**

#### **1.1 Oferta Educativa**

A oferta formativa da ESJM é predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos, destacando-se os cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Complementarmente, a escola oferece CEF, procurando responder à diversidade de percursos e necessidades dos alunos.

##### **1.1.1 Diversidade e adequação da oferta educativa: Tipologia de cursos e regimes de ensino**

A ESJM assume uma orientação formativa marcadamente direcionada para o prosseguimento de estudos, assegurada, exclusivamente, através de cursos em regime diurno. A centralidade da sua missão educativa – preparar os alunos para o acesso ao ensino superior – encontra uma base tanto na sua matriz histórica como no princípio identitário consagrado no lema «Tradição e Inovação».

Neste enquadramento, o ingresso na escola a partir do 10.º ano concretiza-se, essencialmente, através da frequência dos cursos científico-humanísticos, estes percursos formativos visam proporcionar uma preparação académica sólida, compatível com as exigências do ensino superior e com a diversidade de trajetórias académicas dos alunos.

Complementarmente, a ESJM disponibiliza CEF, destinados sobretudo aos alunos internos que revelam constrangimentos na conclusão de um percurso orientado para o prosseguimento de estudos, nomeadamente aqueles que não obtêm aproveitamento em todas as disciplinas do plano curricular dos 11.º ou 12.º anos de escolaridade. Esta oferta constitui uma resposta educativa ajustada a perfis específicos de alunos, promovendo oportunidades alternativas de qualificação e de sucesso escolar.

O quadro seguinte sistematiza os cursos que integraram a oferta educativa da escola ao longo do quadriénio considerado.

**Tabela II.1: Cursos CEF do quadriénio**

|                                   | Ano letivo<br>2022 / 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Ano letivo<br>2023 / 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ano letivo<br>2024 / 2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Ano letivo<br>2025 / 2026                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cursos Científico-humanísticos    | Artes Visuais<br>Ciências Socioeconómicas<br>Ciências e Tecnologias<br>Línguas e Humanidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Cursos de Educação e Formação CEF | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistente Administrativo/a (tipo 4- 1.º ano);</li> <li>• Técnico/a de Multimédia (tipo 5- 1.º ano);</li> <li>• Programador/a de Informática (tipo 5- 1.º ano);</li> <li>• Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva (tipo 5-2 .º ano);</li> <li>• Técnico de Gestão do Ambiente (tipo 6- fase única);</li> <li>• Técnico/a de Informação e Animação Turística (tipo 6- fase única);</li> <li>• Técnico de Informática – Sistemas (tipo 6- fase única).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a de Multimédia (tipo 5 – 1.º ano);</li> <li>• Técnico de Secretariado (tipo 5 - 1.º ano);</li> <li>• Programador/a de Informática (tipo 5 - 2.º ano);</li> <li>• Técnico/a de Multimédia (tipo 5- 2.º ano);</li> <li>• Técnico de Gestão do Ambiente (tipo 6 - fase única);</li> <li>• Técnico/a de Informação e Animação Turística; (tipo 6 - fase única);</li> <li>• Técnico de Informática - Sistemas (tipo 6- fase única).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operador/a de Atividade Desportiva (tipo 4- 1.º ano);</li> <li>• Técnico/a de Multimédia (tipo 5- 1.º ano);</li> <li>• Técnico de Secretariado (tipo 5- 2.º ano);</li> <li>• Técnico de Gestão do Ambiente; (tipo 6 – fase única);</li> <li>• Técnico/a de Informação e Animação Turística; (tipo 6 - fase única);</li> <li>• Técnico de Informática – Sistemas (tipo 6 - fase única).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a de Comunicação-Marketing- relações-Públicas e Publicidade (tipo 5 - 1.º ano);</li> <li>• Técnico/a de Multimédia; (tipo 5- 2.º ano);</li> <li>• Técnico de Apoio à Atividade Desportiva (tipo 5 - 1.º ano);</li> <li>• Técnico de Gestão do Ambiente (tipo 6 – fase única);</li> <li>• Técnico/a de Informação e Animação Turística (tipo 6 – fase única);</li> <li>*Técnico de Informática - Sistemas (tipo 6- fase única).</li> </ul> |

**Fonte: PAE e Coordenação dos CEF**

O quadro apresentado permite realizar uma leitura diacrónica e estrutural da oferta formativa da escola ao longo de quatro anos letivos consecutivos (2022/2023 a 2025/2026), evidenciando a articulação entre o ensino secundário de natureza científico-humanística e as vias profissionalizantes, designadamente os CEF.



Em primeiro lugar, observa-se uma estabilidade na oferta dos Cursos Científico-humanísticos, que se mantém transversalmente assente nos quatro referenciais nucleares do ensino secundário geral: Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Esta continuidade revela uma estratégia institucional de consolidação das vias de prosseguimento de estudos, orientadas predominantemente para o acesso ao ensino superior, garantindo aos alunos uma matriz formativa sólida e coerente com o quadro curricular nacional.

De forma semelhante, a análise da oferta dos CEF evidencia uma forte aposta na diversificação e adaptação da formação profissional às necessidades dos alunos e às dinâmicas do tecido socioeconómico. No ano letivo de 2022/2023, destaca-se uma oferta alargada que integra cursos de nível 4, 5 e 6, contemplando áreas administrativas, tecnológicas, ambientais, turísticas e desportivas. A coexistência de cursos em 1.º ano, 2.º ano e em fase única revela uma gestão flexível dos percursos formativos, permitindo quer o ingresso de novos alunos, quer a progressão dos que já se encontravam em frequência.

No ano letivo de 2023/2024, verifica-se uma racionalização da oferta, com a manutenção das áreas estratégicas – multimédia, secretariado, programação informática, ambiente, turismo e sistemas informáticos – mas com uma reorganização dos anos de escolaridade de alguns cursos, nomeadamente a transição de determinados percursos para o 2.º ano. Esta reorganização sugere uma preocupação com a continuidade pedagógica e com a conclusão bem-sucedida dos ciclos de formação iniciados no ano anterior.

Já em 2024/2025, a oferta evidencia um reforço da vertente desportiva e administrativa, através da introdução ou continuação de cursos como Operador/a de Atividade Desportiva e Técnico de Secretariado, mantendo simultaneamente a forte presença das áreas ambiental, turística e informática. Tal configuração aponta para uma tentativa de responder a diferentes perfis de alunos, conciliando interesses vocacionais diversos com oportunidades de empregabilidade regional.

Por fim, no ano letivo de 2025/2026 regista-se uma renovação parcial da oferta, com a introdução de cursos ligados à Comunicação, Marketing, Relações-Públicas e Publicidade, bem como ao Apoio à Atividade Desportiva, a par da continuidade das áreas de multimédia, gestão do ambiente, turismo e informática. Esta evolução evidencia uma adaptação progressiva da escola às transformações do mercado de trabalho e às novas exigências de competências transversais, nomeadamente nas áreas da comunicação, da economia digital e dos serviços.

Em síntese, o quadro evidencia uma política educativa assente em dois eixos complementares: por um lado, a estabilidade e previsibilidade dos cursos científico-humanísticos; por outro, a flexibilidade e ajustamento estratégico da oferta profissionalizante. A informação apresentada, conforme indicado na fonte PAE e CEF, revela

uma instituição atenta à diversidade dos percursos educativos, comprometida com a inclusão, o sucesso escolar e a transição qualificada dos alunos para o prosseguimento de estudos ou para o mercado de trabalho.

Acresce-se que a configuração da oferta educativa ao longo do quadriénio se articula diretamente com a estabilidade do corpo docente da escola, maioritariamente constituído por professores do quadro, distribuídos por diversos grupos disciplinares. Neste sentido, a abertura dos CEF assumiu, em determinados momentos, um papel relevante na gestão interna dos recursos humanos, permitindo a constituição de horários e o aproveitamento da experiência profissional dos docentes. Todavia, tratando-se de ofertas dependentes de autorização superior e da existência de condições físicas adequadas, a sua implementação apresenta um carácter contingente, o que justifica a variabilidade observada ao longo dos anos letivos e a ausência de novos cursos nos dois últimos anos do quadriénio em análise, culminando na conclusão, no ano letivo em curso, de todos os percursos alternativos em funcionamento.

Contudo, a análise dos dados relativos ao indicador I17 – Avaliação da preparação da escola para a inserção no mercado de trabalho, no âmbito do objetivo PAM1 – Aumentar o sucesso educativo dos alunos, do OQ 2022/23, revela um conjunto de fragilidades que importa problematizar de forma crítica e construtiva.

**Tabela II.1: Avaliação da preparação da escola para a inserção no mercado de trabalho**

|                                                           |                                                                                               |                                  |     |                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------|
| AM1 -<br>Aumentar o<br>sucesso<br>educativo<br>dos alunos | I17. Avaliação da<br>preparação da<br>escola para a<br>inserção no<br>mercado de<br>trabalho. | Escala=1-10<br>10 =<br>Excelente | 6,2 | * A média global é muito baixa                                                  |
|                                                           |                                                                                               |                                  |     | * As médias mais baixas (inferior a 6) pertencem aos alunos do 12.º e 11.º anos |
|                                                           |                                                                                               |                                  |     | * Somente os docentes do 10.º ano é que dão uma média elevada (8,02)            |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2022/23**

A média global obtida (6,2, numa escala de 0 a 10) nesta questão, lançada no OQ de 2022/23, evidencia uma perceção apenas moderada da capacidade da escola para preparar os alunos para a transição do mundo do trabalho, sendo particularmente preocupante o facto de tal valor ser considerado baixo face à relevância estratégica deste domínio no percurso educativo dos alunos. Esta avaliação sugere que, apesar dos esforços desenvolvidos, a articulação entre a formação escolar e as exigências do mercado de trabalho não se encontra plenamente consolidada para os inquiridos.

Mais significativa é a discrepância verificada entre os diferentes níveis de ensino. As médias mais baixas, inferiores a 6, são atribuídas pelos alunos do 11.º e do 12.º anos,

precisamente aqueles que se encontram em fase de conclusão do ensino secundário e mais próximos de decisões determinantes quanto ao prosseguimento de estudos ou à integração profissional. Tal percepção poderá refletir expectativas mais elevadas, um maior contacto com a realidade externa ou uma consciência mais aguda das dificuldades de transição para o mercado de trabalho, traduzindo um sentimento de insuficiente preparação para os desafios futuros.

Em contraste, os docentes do 10.º ano atribuem uma classificação significativamente mais elevada (8,02), o que pode indiciar uma visão mais otimista da escola nas fases iniciais do ensino secundário, ou uma menor exposição, nessa etapa, às exigências concretas da orientação vocacional e profissional. Importa, ainda, vincar que é notória uma divergência de percepções entre alunos finalistas e docentes, evidenciando a necessidade de aprofundar o diálogo interno e de alinhar práticas pedagógicas, estratégias de orientação e objetivos institucionais.

### **1.2 Atividades de complemento e enriquecimento curricular**

Um dos pilares distintivos da escola reside na ampla oferta de atividades de enriquecimento e complemento curricular, organizada através de clubes, projetos e grupos de trabalho nas áreas científica, cultural, artística, desportiva e cívica. Estas atividades visam promover aprendizagens significativas, desenvolver múltiplas literacias e fomentar uma cidadania ativa e responsável, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A análise integrada dos Relatórios das CACEC, referentes aos anos letivos de 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025, evidencia uma evolução consistente e estrutural desta área enquanto eixo estratégico do PEE da ESJM, com impacto significativo na formação integral dos alunos e na promoção do sucesso educativo.

No ano letivo de 2022/2023, a CACEC afirmou-se sobretudo como uma estrutura dinamizadora e mobilizadora da comunidade educativa, assegurando uma oferta extracurricular vasta e diversificada, orientada para o enriquecimento cultural, artístico, científico, cívico e social. Este período caracterizou-se por uma forte aposta na implementação, visibilidade e consolidação das iniciativas, enquanto identificou, de forma crítica, constrangimentos inerentes à adesão discente desigual, à limitação de recursos materiais e à necessidade de maior articulação organizacional.

No ano letivo de 2023/2024, observa-se uma clara maturidade do modelo de funcionamento da CACEC, traduzida numa maior intencionalidade pedagógica e numa definição identitária mais consistente, expressa no lema estruturante “Escola é família”. As atividades passaram a assumir um papel reforçado na promoção das relações entre escola, família e comunidade, valorizando a dimensão humana, emocional e relacional da educação.

Verifica-se, neste contexto, um fortalecimento da cultura de escola, com maior envolvimento dos EE, reforço das expressões artísticas e performativas e preocupação explícita com o equilíbrio entre participação extracurricular, bem-estar dos alunos e exigências curriculares.

No ano letivo de 2024/2025, a CACEC consolida-se plenamente como uma estrutura integrada e estratégica, orientada por uma lógica de planeamento, monitorização e avaliação contínua. Sob o lema “Inspira-te, comunica e transforma”, as atividades desenvolvidas evidenciaram um alinhamento claro com as competências consagradas no *PASEO*, destacando-se o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação, da criatividade, da autonomia, da responsabilidade social e do trabalho colaborativo. Este período distingue-se ainda pelo aumento significativo da participação dos alunos, pela valorização da dimensão digital e mediática e pelo reconhecimento de correlações positivas entre a participação em determinados projetos e a melhoria do desempenho académico.

Ao longo do triénio, mantiveram-se alguns desafios estruturais comuns, designadamente a articulação entre horários curriculares e extracurriculares, a escassez de recursos materiais e financeiros, a necessidade de reforço de parcerias externas e a participação desigual de alguns docentes dinamizadores. Contudo, verifica-se uma evolução progressiva na capacidade de identificação desses constrangimentos e na formulação de respostas estratégicas, particularmente no último ano em análise, onde são apresentadas medidas de superação claras, operacionais e sustentadas numa cultura de melhoria contínua.

Em síntese, a evolução da CACEC ao longo do triénio em análise evidencia um percurso que transita de uma fase predominantemente operacional (2022/2023), para uma fase de consolidação identitária e relacional (2023/2024), culminando numa fase de integração estratégica e impacto significativo (2024/2025). Esta trajetória confirma o contributo estruturante das ACEC para o sucesso educativo dos alunos, para o reforço do sentido de pertença à escola e para a afirmação da ESJM enquanto comunidade educativa dinâmica, inclusiva e orientada para a formação integral dos seus alunos.

**Tabela II.3: Síntese das Atividades da CACEC por Áreas**

| Área de Intervenção                 | Principais Atividades / Projetos                                                                                                                                                      | Objetivos estratégicos                                                                                                                                               |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Artística e Cultural                | Clubes de Dança, Teatro e Coro; Guitarra e Cordofones Madeirenses; Artes Manuais e Ateliês Criativos; Vozes do Liceu; Espetáculos e exposições; Semana dos Clubes, Grupos e Projetos. | Desenvolvimento da criatividade, expressão artística e sensibilidade estética; reforço da autoconfiança, do trabalho colaborativo e do sentido de pertença à escola. |
| Científica, tecnológica e Ambiental | Clube de Ciências Experimentais (Física e Química); Cinema e Arte Digital; Matemática Significativa; Literacia Financeira; Eco-Escolas; Escola Azul; Horta/Pomar Solidário.           | Promoção do pensamento científico e crítico; literacia tecnológica e financeira; sustentabilidade ambiental; resolução de problemas e cidadania científica.          |

| Área de Intervenção                              | Principais Atividades / Projetos                                                                                                                                                                         | Objetivos estratégicos                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comunicação, Línguas e Humanidades               | Clube de Leitura; Leitura em Voz Alta; Escrita Criativa ( <i>Cria &amp; Colabora</i> ); Debate e Oratória; <i>Português.com</i> ; <i>Englishnet</i> ; Latim ( <i>Via Agere</i> ); Revista <i>Ágora</i> . | Reforço das competências linguísticas, da argumentação e da reflexão crítica; valorização da leitura, da escrita e da comunicação oral.     |
| Cidadania, Direitos Humanos e Intervenção Social | Projeto Solidário <i>A Voz do Aluno</i> ; Parlamento dos Jovens; Escola Embaixadora do Parlamento Europeu; Escola UNESCO; campanhas solidárias e ações de sensibilização.                                | Formação cívica e democrática; promoção da inclusão, da solidariedade e da responsabilidade social; participação ativa na vida comunitária. |
| Saúde, Bem-estar e Desenvolvimento Pessoal       | Equipa de Saúde; ações sobre saúde mental, sexualidade e prevenção; projetos de inteligência emocional; palestras temáticas.                                                                             | Promoção do bem-estar físico e emocional; educação para escolhas informadas; desenvolvimento pessoal equilibrado.                           |
| Desportiva e Atividade Física                    | Projetos de Desporto Escolar; atividades recreativas; <i>Basebol/Softbol na Escola</i> ; torneios e jogos interturmas.                                                                                   | Estímulo a estilos de vida saudáveis; cooperação, disciplina, inclusão e espírito de equipa.                                                |
| Internacionalização e Abertura ao Mundo          | Projetos Erasmus+; intercâmbios; mobilidades; visitas de estudo internacionais; parcerias externas.                                                                                                      | Desenvolvimento de competências interculturais e linguísticas; consciência europeia e global; abertura a novas realidades educativas.       |

**Fonte: Relatórios CACEC**

A leitura do quadro-síntese evidencia uma estruturação coerente, abrangente e intencional das ACEC, organizada em áreas de intervenção distintas, mas claramente articuladas entre si. Esta organização traduz uma conceção holística da educação, plenamente alinhada com a visão da ESJM enquanto espaço de excelência educativa, promotor da formação integral do aluno, do pensamento crítico e da participação responsável na sociedade.

A diversidade das áreas contempladas – artística, científica, humanista, cívica, física e internacional – reflete a concretização da missão da escola de formar cidadãos cultos, autónomos, solidários e socialmente comprometidos, capazes de articular saberes académicos com competências pessoais, sociais e éticas. As ACEC assumem, assim, um papel estruturante na concretização do PEE, ao ampliarem o currículo formal e promoverem aprendizagens significativas em contextos diversificados.

Observa-se um equilíbrio consistente entre o desenvolvimento da dimensão cognitiva, através das áreas científica, tecnológica e humanística, e o fortalecimento das dimensões criativa, social e emocional, particularmente valorizadas nas áreas artística, cultural, desportiva e de bem-estar. Este equilíbrio responde à missão da escola de assegurar não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar, a inclusão e a valorização dos talentos individuais, respeitando a diversidade de percursos e ritmos de aprendizagem.

A presença estruturada da área da Cidadania, Direitos Humanos e Intervenção Social evidencia a centralidade da educação para os valores democráticos, para a solidariedade e para a responsabilidade social, pilares fundamentais da identidade da ESJM. Do mesmo modo, a aposta na internacionalização e abertura ao mundo, através de projetos europeus e intercâmbios, concretiza a visão de uma escola aberta, cosmopolita e atenta aos desafios globais, preparando os alunos para uma cidadania ativa em contextos nacionais e internacionais.

Sintetizando, o quadro revela uma oferta extracurricular coerente com a visão e a missão da ESJM, funcionando a CACEC como instrumento estratégico de inclusão, prevenção e valorização dos percursos formativos, ao serviço de uma escola exigente, humanista e formadora de cidadãos plenos, conscientes e participativos.

Não obstante a relevância de uma análise global da oferta formativa, importa reconhecer que a sua avaliação não deve circunscrever-se a uma perspetiva holística assente exclusivamente na perceção que os docentes detêm acerca das atividades disponibilizadas aos alunos. Neste sentido, e com o objetivo de obter uma apreciação mais abrangente e fundamentada, procedeu-se à inclusão desta dimensão no processo de inquirição desenvolvido no âmbito do Observatório da Qualidade 2023/2024.

Os resultados obtidos que se podem verificar na seguinte tabela elucidam que esta aposta é apreciada quer por alunos, quer pelos EE.

**Tabela II.4: Perceção da Comunidade educativa sobre a importância das ACC**

|                                               |                                                                                                   |                                                 |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AM1 - Aumentar o sucesso educativo dos alunos | I14. As atividades de enriquecimento e complemento do currículo contribuem para as aprendizagens. | 0 = Discordo totalmente/10= Concordo totalmente | <b>8,08</b> | Indicador inserido nos questionários aplicados a docentes, alunos e pais/EE.<br>A média global dos questionários é elevada.<br>As médias por grupo-alvo, da mais baixa à mais elevada, são: <ul style="list-style-type: none"><li>• 7,88 (Alunos);</li><li>• 8,17 (Pais/EE);</li><li>• 8,68 (Docentes).</li></ul> Por grupo-alvo/dimensão as médias inferiores a 8 valores, são: <ul style="list-style-type: none"><li>• 7,59 (Pais/EE do 12.º);</li><li>• 7,63 (Alunos do 12.º);</li><li>• 7,85 (Pais/EE dos CEF);</li><li>• 7,88 (Alunos do 10.º);</li><li>• 7,93 (Alunos do 11.º).</li></ul> |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2023/24**

A análise da tabela referente ao indicador I14 – As atividades de enriquecimento e complemento do currículo contribuem para as aprendizagens, no âmbito do objetivo AM1 – “Aumentar o sucesso educativo dos alunos”, evidencia uma valorização globalmente positiva destas atividades por parte da comunidade educativa. A média global alcançada (8,08, numa escala de 0 a 10) revela um elevado nível de concordância quanto ao seu contributo para a consolidação das aprendizagens, o que sugere a eficácia das estratégias de complemento curricular implementadas pela escola.

A análise dos resultados por grupo-alvo mostra, contudo, diferenças de perceção relevantes. Os docentes apresentam a média mais elevada (8,68), refletindo uma leitura claramente positiva do impacto pedagógico destas atividades. Seguem-se os pais e EE (8,17), cuja avaliação, embora igualmente favorável, é ligeiramente inferior, bem como os alunos (7,88).

Importa, ainda, salientar que as médias inferiores a 8 se concentram sobretudo em grupos específicos, designadamente alunos e pais/EE do 12.º ano, bem como nos CEF e nos alunos dos 10.º e 11.º anos. Estes resultados podem indiciar expectativas diferenciadas em função da proximidade da conclusão do percurso educativo, sugerindo a necessidade de ajustar ou reforçar as atividades de enriquecimento curricular, sobretudo nos anos terminais, de modo a responder de forma mais eficaz às necessidades e perceções destes públicos.

**Tabela II. 5: Perceção dos docentes sobre as ACC**

| Ano letivo | GA       | CEF | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|-----|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 23/24      | Docentes | 9,3 | 8,75 | 8,85 | 8,62 | 9,83 | <b>8,87</b> | 1,6      | -          |
| 24/25      | Docentes | -   | 8,79 | 8,65 | 8,63 | 9,32 | <b>8,77</b> | 1,4      | -0,1       |

**Fonte: Relatório dos Observatórios de Qualidade 2023/24 e 2024/25**

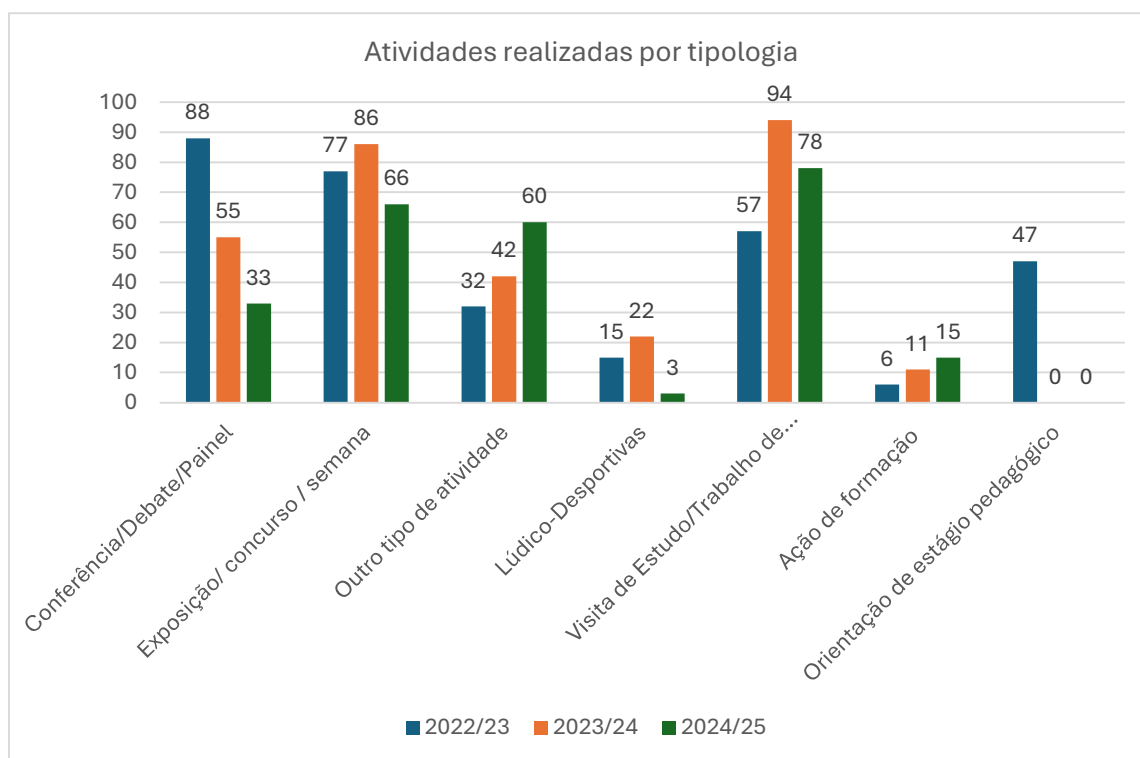
De forma a clarificar esta análise, o quadro apresentado permite uma leitura comparativa da perceção dos docentes relativamente ao indicador em análise, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, evidenciando padrões de estabilidade global e variações pontuais entre níveis de ensino, que atestam uma perceção claramente positiva da parte do corpo docente quanto a esta matéria.

No ano letivo de 2023/2024, os valores registados revelam uma avaliação global elevada, com uma média do grupo-alvo de 8,87 e um desvio-padrão ( $\sigma$ ) de 1,6, indicando uma perceção globalmente positiva, embora com alguma dispersão. Destaca-se particularmente a avaliação atribuída ao grupo STD (9,83), bem como os valores elevados no CEF (9,3) e no 10.º ano (8,75), sugerindo uma apreciação mais favorável nos contextos iniciais ou diferenciados da escolaridade.

No ano letivo de 2024/2025, a média global mantém-se elevada (8,77), registando apenas uma ligeira diminuição de 0,1.

Em síntese, os dados evidenciam uma perceção docente sustentadamente positiva ao longo do biénio analisado, marcada por uma estabilidade global das médias e por uma tendência para maior consistência interna no ano letivo de 2024/2025. A pequena variação negativa observada não compromete a leitura geral de qualidade, antes sugere um quadro avaliativo sólido.

**Gráfico II. 1: Atividades realizadas por tipologia**



**Fonte: Relatório Final de Execução do PAE 2022/23 a 2024/25**

O gráfico "Atividades realizadas por tipologia" permite analisar, de forma comparativa, a evolução do número de atividades desenvolvidas ao longo de três anos letivos consecutivos (2022/23, 2023/24 e 2024/25), evidenciando tendências claras quanto às prioridades e dinâmicas da oferta extracurricular.

Em termos globais, observa-se uma redução progressiva do volume total de atividades entre 2022/23 e 2024/25, que se traduziu por uma opção estratégica de racionalização da oferta, privilegiando a qualidade, a intencionalidade pedagógica e a sustentabilidade organizacional, em detrimento da mera proliferação de iniciativas.

No que respeita às tipologias específicas, destacam-se vários padrões relevantes. As Conferências/Debates/Palestras apresentam um decréscimo consistente, passando de 88



atividades em 2022/23 para 55 em 2023/24 e 33 em 2024/25, sugerindo uma menor dependência deste formato mais expositivo, eventualmente substituído por modalidades mais interativas. Em contraste, as Exposições/Concursos mantêm-se como uma tipologia estruturante, com valores elevados nos três anos (77, 86 e 66, respetivamente), ainda que com uma ligeira diminuição no último ano.

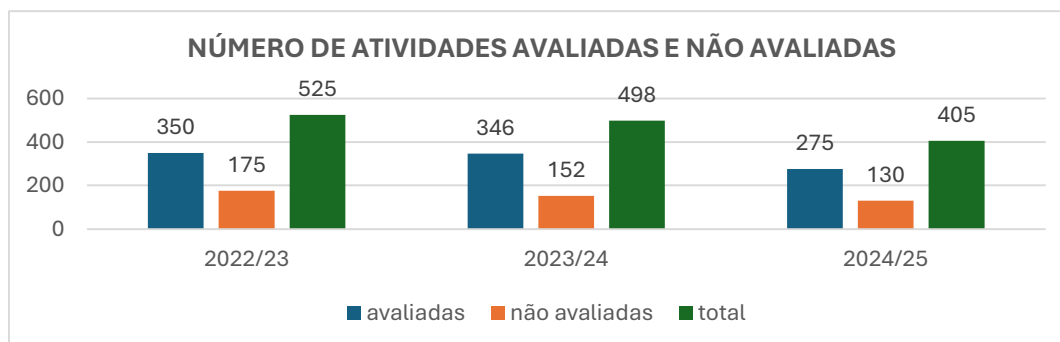
A categoria "Outro tipo de atividade" revela uma evolução interessante, com um crescimento significativo de 32 atividades em 2022/23 para 60 em 2024/25, o que aponta para uma diversificação e flexibilização das práticas extracurriculares, integrando formatos inovadores ou híbridos. Por sua vez, as atividades Lúdico-desportivas mantiveram sempre uma expressão reduzida, com valores baixos e uma quebra acentuada em 2024/25 (apenas 3 atividades), indicando um peso residual desta tipologia no conjunto da oferta.

As Visitas de estudo constituem uma das tipologias mais relevantes e valorizadas, atingindo o seu pico em 2023/24 (94 atividades) e mantendo ainda um número expressivo em 2024/25 (78). Apesar da redução face ao ano anterior, continuam a afirmar-se como um eixo central do enriquecimento curricular, pela sua forte ligação à aprendizagem experiencial. As Ações de formação, embora menos numerosas, apresentam um ligeiro crescimento no último ano (de 11 para 15), sugerindo um reforço gradual da vertente formativa mais estruturada.

Por fim, a Orientação de estágio, com 47 ocorrências em 2022/23, desaparece nos dois anos seguintes.

Em síntese, o gráfico revela uma evolução estratégica da oferta extracurricular, marcada por uma diminuição quantitativa global, mas acompanhada de sinais claros de reorientação qualitativa, diversificação tipológica e maior foco em atividades de impacto pedagógico direto, como as visitas de estudo e iniciativas de natureza transversal. Esta tendência é coerente com uma lógica de melhoria contínua e de alinhamento da ação educativa com objetivos formativos mais consistentes e sustentáveis.

**Gráfico II.2: Número de atividades avaliadas e não avaliadas**



**Fonte: Relatório Final de Execução do PAE 2022/23 a 2024/24**

O gráfico do número de atividades propostas ao longo do triénio evidencia uma tendência decrescente, quer no total de atividades avaliadas, quer nas não avaliadas. As atividades avaliadas mantêm valores elevados em 2022/23 (350) e 2023/24 (346), registando uma diminuição mais expressiva em 2024/25 (275). Desta forma, as atividades não avaliadas apresentam um decréscimo contínuo (175, 152 e 130, respetivamente).

Em conclusão, os dados apontam para uma progressiva racionalização da oferta, acompanhada de um reforço da focalização nos processos de avaliação, sugerindo uma gestão mais seletiva, estruturada e orientada para a qualidade das atividades propostas.

### **1.3 Outros serviços**

#### **1.3.1 Serviço de Psicologia e de Orientação Vocacional**

A ESJM assegura o funcionamento de um Serviço de Psicologia e de Orientação Vocacional (SPOV), integrado no respetivo quadro de Técnicos Não Docentes, cuja missão consiste no acompanhamento psicológico e na orientação vocacional dos alunos da instituição. O acesso a este serviço é garantido a toda a população discente, podendo ocorrer por encaminhamento do Diretor de Turma (DT) ou de outros docentes, bem como por iniciativa direta do próprio aluno.

Ao longo do presente quadriénio, verificaram-se alterações significativas na composição da equipa de profissionais responsáveis por este serviço, refletindo constrangimentos de diversa ordem, sobretudo de natureza humana e organizacional. No ano letivo de 2022/2023, a equipa apresentou uma configuração instável, oscilando entre um e dois elementos, em virtude de um dos profissionais se encontrar de baixa médica durante uma parte substancial do ano. No ano letivo subsequente, a situação revelou-se igualmente fragilizada, tendo o serviço sido assegurado, durante um período considerável, por apenas um elemento.

Todavia, o contexto agravou-se significativamente em abril de 2024, com o falecimento da única psicóloga que, naquele momento, garantia o funcionamento do serviço, após um período de ausência motivado por doença. Paralelamente, ocorreu a aposentação da outra profissional da área, o que conduziu à interrupção total do serviço por um intervalo temporal prolongado. Consequentemente, no ano letivo seguinte, a escola não conseguiu disponibilizar este apoio especializado, por inexistência de recursos humanos qualificados.

Importa, contudo, destacar que, no final do segundo período do ano letivo de 2024/2025, se verificou uma inflexão positiva nesta trajetória, com a integração de uma psicóloga, permitindo a reativação do serviço. Ainda no termo desse mesmo ano, procedeu-se ao reforço da equipa com a entrada de mais um profissional da área e de um psicólogo júnior, circunstância que veio restabelecer a capacidade de resposta da escola, garantindo, na atualidade, um acompanhamento mais consistente e ajustado às necessidades emergentes da comunidade educativa.

A intervenção do SPOV desenvolve-se predominantemente nos domínios sociocomportamental, emocional e vocacional, estendendo-se o seu apoio não apenas aos alunos, mas também a docentes, DT e EE, sempre que a natureza das situações o justifique. A ação do serviço assenta numa lógica de articulação e de corresponsabilização institucional, envolvendo o CE, as Coordenações de Ano, bem como as Coordenações dos CEF, com vista à promoção de uma intervenção integrada e adequada aos diversos contextos educativos.

Deste modo, não é possível proceder à apresentação dos dados relativos aos atendimentos realizados em parte do quadriénio, na medida em que a informação disponível se revela incompleta. Não obstante, apresentam-se os dados que foi possível apurar, discriminados pelos diferentes anos.

**Tabela II. 6: Número de atendimentos do SPOV**

| Ano      | Atendimentos |        |     |          | Dinamização de sessões |
|----------|--------------|--------|-----|----------|------------------------|
|          | Profes.      | Alunos | A O | Enc. Ed. |                        |
| 2022/23* | 14           | 205    | 0   | 4        | 4                      |
| 2023/24  | Sem dados    |        |     |          |                        |
| 2024/25  | 52           | 317    | 3   | 26       | 22                     |
| 2025/26  | 20           | 726    | 0   | 11       | 68                     |

**Fonte: Dados do SPOV**

**\*Dados apenas relativos ao 2º Período SPOV**

Relativamente à importância deste serviço, a comunidade educativa foi inquirida em 2022/23 sobre “O Serviço de Psicologia e de Orientação Vocacional (SPOV) presta um serviço de qualidade”.

**Tabela II.7: Importância do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional**

|       | GA               | 12º         | 11º         | CEF         | 10º         | Média GA    | $\sigma$ |
|-------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| 22/23 | Pais/EE          | 7,11        | 6,83        | 4,6         | 7,94        | <b>7,33</b> | 2,3      |
|       | Alunos           | 6,31        | 7,35        | 7,25        | 7,97        | <b>7,37</b> | 3        |
|       | Docentes         | 8,21        | 7,95        | 8,59        | 8,56        | <b>8,31</b> | 1,4      |
|       | <b>Média Ano</b> | <b>6,83</b> | <b>7,32</b> | <b>7,48</b> | <b>8,05</b> | <b>7,54</b> | 2,6      |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23**

A tabela evidencia, no ano letivo de 2022/2023, uma avaliação globalmente positiva, traduzida numa Média Geral de 7,54, com valores tendencialmente mais elevados nos níveis

de escolaridade inferiores, destacando-se o 10.º ano (8,05). O desvio-padrão global ( $\sigma = 2,6$ ) revela, contudo, uma dispersão relevante das respostas.

Por grupos, os Docentes apresentam as classificações mais elevadas e consistentes (Média = 8,31;  $\sigma = 1,4$ ), enquanto os Pais/EE registam a média mais baixa (7,33) e maior variabilidade. Os Alunos situam-se numa posição intermédia (7,37), mas com a maior dispersão ( $\sigma = 3$ ), evidenciando perceções menos uniformes.

Resumindo, os dados revelam uma avaliação globalmente positiva do desempenho analisado, em 2022/23 marcada por avaliações mais favoráveis e consistentes por parte dos docentes, face a perceções mais diferenciadas entre alunos e EE, sobretudo nos níveis mais iniciais do percurso escolar.

Novamente em 2024/25 este serviço foi alvo de inquirição (apenas para os docentes) em que se questionava o grau de satisfação sobre o serviço, tendo sido apurados os seguintes resultados:

**Tabela II.8: Perceção dos Docentes sobre o SPOV**

| GA       | 12.º | 11.º | 10.º | STD  | Média<br>GA | $\sigma$ |
|----------|------|------|------|------|-------------|----------|
| Docentes | 7,78 | 7,83 | 8,32 | 8,32 | 8,05        | 1,8      |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2024/25.**

Podemos observar que os docentes revelam um grau de satisfação elevado com o SPOV, verificando-se valores médios consistentes entre os diferentes anos de escolaridade (Média GA = 8,05), apesar de alguma variabilidade nas respostas ( $\sigma = 1,8$ ).

### **1.3.2 Serviço de Biblioteca e Documentação/ Núcleo Museológico**

A ESJM integra, na sua estrutura funcional, uma biblioteca escolar que assegura um horário de funcionamento contínuo entre as 8h00 e as 18h00. Este serviço encontra-se acessível à comunidade educativa – designadamente alunos e docentes – bem como a utilizadores externos à instituição, desde que devidamente identificados, permitindo-lhes a consulta presencial do fundo bibliográfico disponibilizado.

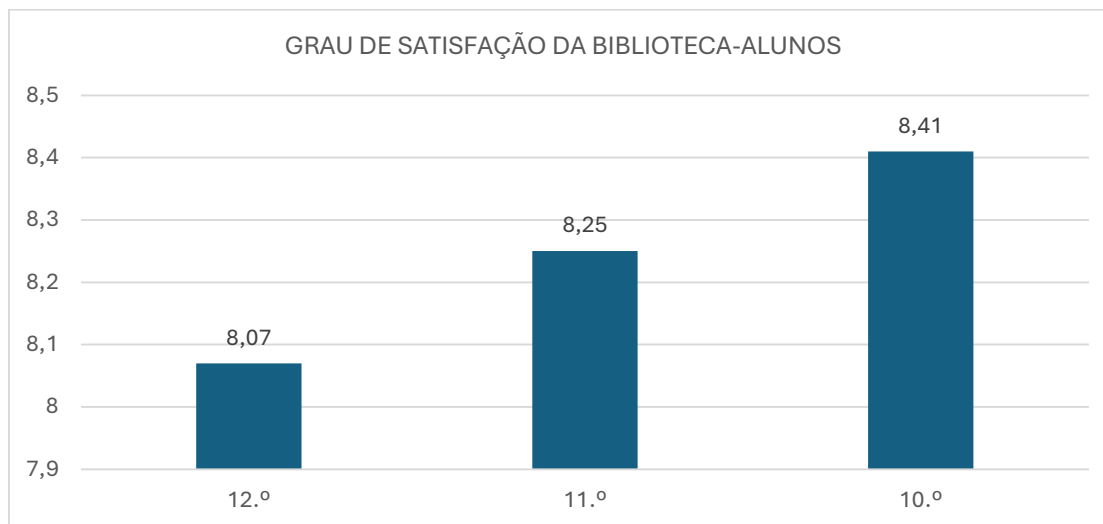
O espaço da biblioteca encontra-se igualmente apetrechado com recursos informáticos destinados ao uso pedagógico, distribuídos por áreas especificamente concebidas para alunos e professores. Igualmente, existe um núcleo arquivístico que reúne documentação institucional relevante. Não obstante, considerando o elevado valor histórico, patrimonial e cultural de parte substancial desse acervo, procedeu-se à sua transferência para o Arquivo Regional, onde se encontram reunidas as condições adequadas à sua preservação e estudo.

A coordenação da biblioteca é da responsabilidade de uma docente, contando com o apoio de uma assistente técnica especializada na área da biblioteca e documentação, bem como de uma técnica superior, assegurando-se, deste modo, o funcionamento técnico, pedagógico e administrativo do serviço.

No decurso de cada ano letivo, a biblioteca dinamiza um conjunto alargado de iniciativas, inscritas no PAE, desenvolvidas, em parte, em estreita articulação com o Núcleo Museológico da Liceu Jaime Moniz (NMLJM), sob a coordenação de uma técnica superior. Estas atividades orientam-se por uma lógica de complementaridade curricular, procurando articular-se com os programas das diversas disciplinas, enquanto promovem o desenvolvimento integral dos alunos, através da valorização da leitura, do estímulo à produção escrita e do fomento da criatividade. Neste sentido, a ação da biblioteca visa reforçar o sucesso educativo, intensificar práticas de colaboração entre a biblioteca e os grupos disciplinares e contribuir para a consolidação de uma escola ativa, inovadora e comprometida com a formação global dos seus alunos.

Com o intuito de compreender o papel deste serviço, junto da camada juvenil, questionou-se no OQ 2024/25 o grau de satisfação daquele grupo. O gráfico, que seguidamente se apresenta, ilustra essas opiniões:

**Gráfico II. 3: Grau de satisfação da Biblioteca pelos alunos**



**Fonte: Observatório de Qualidade 2024/25**

A leitura do gráfico relativo ao grau de satisfação da Biblioteca evidencia uma avaliação globalmente muito positiva (escala (0 a 10) por parte dos alunos, independentemente do ano de escolaridade.

Observa-se uma tendência crescente da satisfação do 12.º para o 10.º ano, com valores médios que oscilam entre 8,07 no 12.º ano, 8,25 no 11.º ano e 8,41 no 10.º ano. Estes

resultados situam-se claramente em níveis elevados da escala, revelando uma perceção favorável e consistente quanto à qualidade do serviço prestado.

A ligeira diminuição do índice de satisfação nos anos mais avançados poderá refletir expectativas progressivamente mais exigentes por parte dos alunos, associadas a uma utilização menos intensiva da Biblioteca. Ainda assim, as médias registadas permitem concluir que este serviço constitui um recurso amplamente valorizado, reconhecido pelo seu contributo relevante para o apoio ao estudo, à investigação e ao desenvolvimento das atividades académicas.

As razões desta valorização centram-se em diversos factos, para além da vertente pedagógica e cultural, a Biblioteca assume funções técnicas relativas ao tratamento documental, nomeadamente o inventário, a catalogação e a indexação de livros, publicações periódicas e materiais não impressos. A partir do ano letivo de 2020/2021, estes procedimentos passaram a ser realizados através do sistema informatizado PORBASE 5, abrangendo não só as novas aquisições, mas também os fundos provenientes de doações efetuadas por docentes, pessoal não docente e alunos.

Entre 2022 e 2025, a Biblioteca Jaime Moniz desempenhou um papel estruturante na concretização do PEE da ESJM, afirmando-se como um recurso pedagógico, cultural e organizacional de elevada relevância. A sua atividade foi planeada em articulação com o PAE, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o PASEO, evidenciando coerência estratégica, continuidade de ação e capacidade de resposta às necessidades da comunidade educativa. A intervenção desenvolveu-se maioritariamente através de exposições temáticas regulares, integradas nas práticas letivas e interdisciplinares, incidindo sobre literatura, história, ciência, artes, cidadania, direitos humanos e sustentabilidade, com impacto direto na promoção da leitura, da literacia da informação e do enriquecimento cultural dos alunos. A Biblioteca assumiu igualmente funções de apoio direto à atividade pedagógica, acolhendo trabalhos de grupo, reposição de aprendizagens, realização de testes, concursos, feiras do livro, projetos escolares e estágios curriculares de alunos dos CEF e do Educação Especial, contribuindo para o desenvolvimento de competências académicas, sociais e profissionais. No domínio da gestão documental, registou-se um crescimento muito significativo do acervo, com mais de dois mil novos títulos incorporados no triénio, maioritariamente por doação, acompanhados de um trabalho sistemático de catalogação e indexação nas plataformas institucionais, permitindo a integração do espólio no catálogo da Biblioteca Pública Regional e reforçando a projeção externa da escola. Os dados de frequência evidenciam uma utilização regular e expressiva da Biblioteca, sobretudo por parte dos alunos, destacando-se as requisições domiciliárias no âmbito do Plano Nacional de Leitura e a utilização intensiva dos recursos informáticos para fins pedagógicos. Apesar de alterações na equipa e do alargamento progressivo das suas funções, nomeadamente com a integração dos serviços audiovisuais, a

Biblioteca assegurou a continuidade e a qualidade do serviço, beneficiando ainda do investimento na formação contínua dos seus recursos humanos.

Sintetizando, a Biblioteca Jaime Moniz constituiu, no período em avaliação, um fator claro de valorização pedagógica, cultural e institucional, com contributo relevante para a qualidade do ensino, o sucesso educativo e a identidade da escola.

**Tabela II.9: Atividades desenvolvidas pela Biblioteca**

| <b>Tipologia de atividade</b>                     | <b>Descrição sintética</b>                                                                                                                        | <b>Nº de atividades (aproximado)</b> |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Exposições temáticas</b>                       | Exposições literárias, históricas, científicas, artísticas, culturais e de cidadania, integradas no PAE ou resultantes de iniciativas pedagógicas | <b>112</b>                           |
| <b>Apoio pedagógico e curricular</b>              | Apoio a aulas, trabalhos de grupo, utilização orientada de computadores, reposição de atividades, visitas guiadas, questionários pedagógicos      | <b>27</b>                            |
| <b>Concursos e projetos educativos</b>            | Concursos (Leitura, Caligrafia, Dia de Portugal, Maratona do Cidadão), projetos interdisciplinares e colaborativos                                | <b>14</b>                            |
| <b>Estágios curriculares</b>                      | Orientação e acompanhamento de estágios de alunos dos CEF, Educação Especial e áreas técnicas                                                     | <b>6</b>                             |
| <b>Atividades institucionais e complementares</b> | Feiras do livro, doações solidárias, exposições comemorativas da escola, participação na revista do Liceu, inventários                            | <b>4</b>                             |
| <b>Total global</b>                               |                                                                                                                                                   | <b>163</b>                           |

**Fonte: Relatórios da Biblioteca**

No que concerne especificamente ao núcleo museológico, no período de 2022-2025, o NMLJM desenvolveu uma atividade museológica consistente, estruturada e de reconhecido impacto pedagógico e institucional, orientada para a salvaguarda, valorização e difusão do património escolar.

O eixo prioritário foi a inventariação e catalogação do acervo, realizada de forma sistemática e metodologicamente rigorosa, contemplando identificação, registo fotográfico, descrição física, avaliação do estado de conservação, pesquisa histórica e contextualização patrimonial. Foram inventariadas centenas de peças pertencentes à exposição permanente e às reservas, abrangendo áreas científicas, administrativas, culturais e educativas, incluindo cartografia histórica de elevado valor patrimonial, parte da qual carece de urgente intervenção de conservação. Destaca-se ainda a integração progressiva do inventário em formatos digitais e a elaboração de um levantamento complementar em Excel, com cerca de 550 peças.

Simultaneamente, foi desenvolvido um trabalho aprofundado de estudo e interpretação do acervo, materializado na rubrica “Peças com História”, que permitiu a divulgação regular de

conteúdos cientificamente fundamentados nos canais institucionais da escola, contribuindo para a sensibilização da comunidade educativa e para a valorização da memória escolar.

A criação de roteiros temáticos da exposição permanente constituiu outro pilar relevante, reforçando a inteligibilidade do acervo e a sua função didática. Foram concluídos roteiros nas áreas da História da Escola, Biologia, Mocidade Portuguesa e Teatro Escolar, alguns com recurso a suportes digitais (QR Code). A impossibilidade de concluir outros roteiros especializados evidenciou limitações estruturais, nomeadamente a falta de colaboração técnica em áreas específicas.

O Núcleo promoveu igualmente um conjunto expressivo de exposições temporárias, muitas em parceria com instituições culturais regionais, assegurando todas as fases do processo expositivo. Estas iniciativas reforçaram a visibilidade pública do património da escola e consolidaram redes de cooperação institucional, incluindo a participação do acervo da ESJM em exposições externas.

No plano complementar, o NMLJM assumiu um papel ativo na articulação pedagógica e cultural, apoiando docentes, clubes e projetos escolares, desenvolvendo ações educativas e participando em atividades institucionais. Destaca-se ainda o trabalho de preservação da memória oral, através da recolha, gravação e tratamento de testemunhos de antigos alunos, constituindo um contributo relevante para a história viva da instituição.

Apesar dos constrangimentos financeiros, técnicos e humanos, bem como da elevada exigência física e intelectual das tarefas desempenhadas, o balanço é claramente positivo. Verificou-se uma melhoria sustentada das práticas museológicas, a consolidação de uma dinâmica regular de valorização do acervo e o reforço do papel do NMLJM enquanto espaço de memória, conhecimento e identidade institucional.

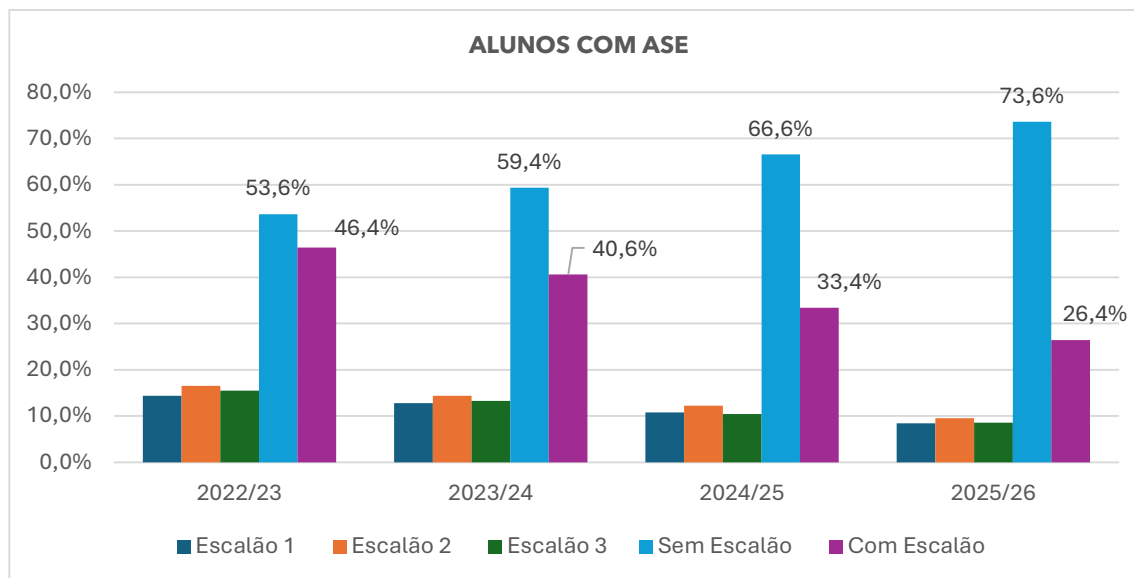
### **1.3.3 Serviço de Ação Social Escolar**

No âmbito das estruturas de apoio aos alunos, a Escola disponibiliza, em articulação com o Gabinete do Aluno, um serviço de Ação Social Escolar (ASE), destinado a assegurar medidas de apoio socioeconómico. Através deste serviço, os alunos podem candidatar-se a benefícios, em conformidade com a legislação e os critérios em vigor.

Importa referir que a Escola não dispõe, no seu mapa de pessoal não docente, de um profissional especializado na área do serviço social. Consequentemente, a coordenação da ASE é assumida por um membro do CE, contando com a colaboração de duas assistentes técnicas, que asseguram o acompanhamento dos processos e a gestão administrativa dos apoios concedidos.



Gráfico II.4: Percentagem de alunos com ASE



Fonte: Place

A leitura sintética da tabela evidencia uma tendência estrutural de crescimento da proporção de alunos sem escalão de Ação Social Escolar (ASE) ao longo do período 2022/23-2025/26, que coincide com a uma redução progressiva dos alunos abrangidos por escalões, em particular do conjunto “com escalão”.

Com efeito, o grupo “Sem escalão”, maioritário em todos os anos letivos observados, apresenta um aumento contínuo, passando de cerca de 54% em 2022/23 para aproximadamente 74% em 2025/26, o que denota um alargamento relativo da população escolar não enquadrada em medidas de apoio socioeconómico.

A análise desagregada por escalões confirma esta trajetória descendente: os Escalões 1, 2 e 3 registam reduções graduais e contínuas, sendo o Escalão 1 aquele que apresenta valores sistematicamente mais baixos e maior retração relativa ao longo do ciclo analisado.

Em termos globais, os dados indiciam uma alteração relevante do perfil socioeconómico do corpo discente, espelhando a diminuição do peso dos alunos economicamente carenciados no conjunto da população escolar, com potenciais implicações ao nível do planeamento de políticas educativas e de ação social e que em parte se deve a duas medidas governamentais: o passe gratuito para todos os alunos com idade menor a 23 anos e os manuais digitais gratuitos até ao secundário.

### 1.3.4 Educação Especial

O GD de Educação Especial da ESJM desenvolve uma intervenção educativa orientada por princípios de inclusão, equidade e personalização, assente na conceção, planificação e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dirigidas a alunos com

necessidades específicas. Estas intervenções visam responder, de forma ajustada, às características, dificuldades e potencialidades individuais de cada aluno, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na participação plena na vida escolar e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Para além do apoio prestado em contexto presencial, o grupo assegura igualmente acompanhamento a alunos com necessidades educativas em regimes de ensino à distância, nomeadamente em situações de aulas síncronas online, bem como apoio técnico no processo de solicitação de condições especiais para a realização de provas e exames, através da definição e aplicação das adaptações legalmente previstas.

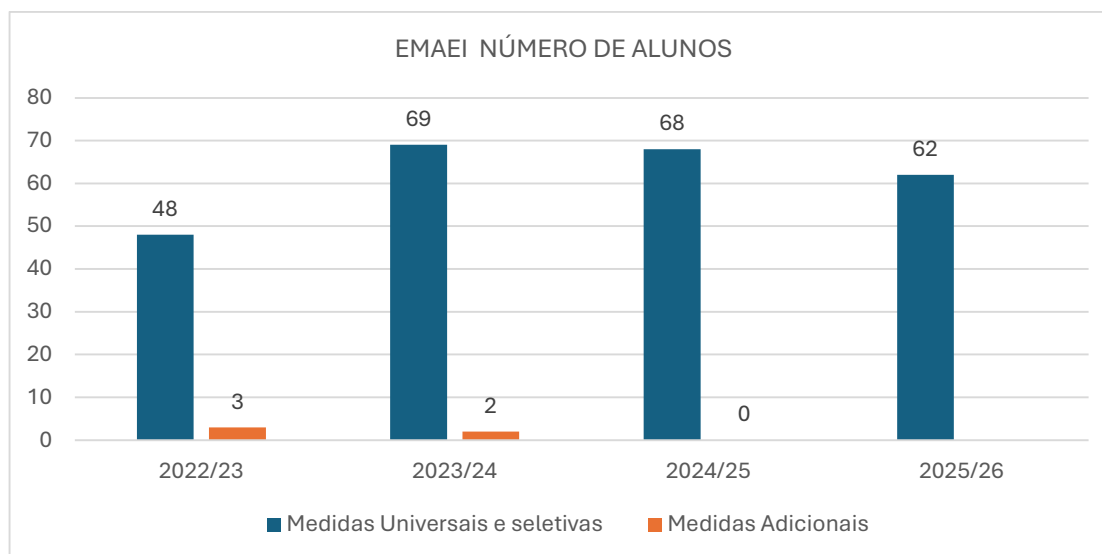
Os alunos abrangidos por diferentes diagnósticos e perfis de necessidade beneficiaram de apoio pedagógico personalizado em diversas áreas disciplinares do respetivo currículo. Em observância estrita do RGPD, não é possível proceder à divulgação de informação individualizada relativa a estes alunos.

O modelo de funcionamento do apoio pedagógico especializado sofreu alterações significativas no ano letivo de 2020/2021, dada a entrada em vigor do novo enquadramento legal da Educação Inclusiva, concretamente o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, em articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com a redação dada pela Lei n.º 16/2019, de 13 de setembro. Neste contexto, e em cumprimento da legislação em vigor, a Escola procedeu, no referido ano letivo, à constituição da equipa EMAEI, cuja coordenação foi atribuída a um docente de Educação Especial.

A EMAEI assume como missão apoiar todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória que necessitem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, independentemente das modalidades de educação e formação frequentadas. As medidas implementadas configuram-se como respostas complementares ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos formais, tendo como finalidade última a promoção de uma inclusão efetiva e sustentada.

Para responder às exigências decorrentes deste novo paradigma, a ESJM criou, no ano letivo de 2021/2022, o CAA, previsto no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O CAA configura-se como uma estrutura organizada em espaço físico próprio, podendo articular-se com outros espaços internos ou externos à escola, e congrega um conjunto diversificado de recursos humanos especializados, recursos organizacionais e materiais de apoio ao processo educativo.

**Gráfico II.6: EMAEI-Número de alunos**



**Fonte: Relatório do Coordenador EMAEI**

O gráfico evidencia uma evolução do número de alunos abrangidos pelo EMAEI, distinguindo-se claramente duas dinâmicas complementares.

Por um lado, verifica-se um crescimento expressivo dos alunos integrados em medidas universais e seletivas entre 2022/23 (48 alunos) e 2023/24 (69 alunos), seguido de uma ligeira estabilização com tendência decrescente nos anos subseqüentes (68 em 2024/25 e 62 em 2025/26). Esta trajetória sugere um reforço inicial da capacidade de identificação e intervenção precoce, com posterior consolidação do modelo e eventual redução das necessidades mais generalizadas de apoio, possivelmente associada à maior eficácia das medidas implementadas.

Por outro lado, observa-se uma redução das medidas adicionais, que passam de 3 alunos em 2022/23 para 2 em 2023/24, desaparecendo totalmente a partir de 2024/25. Este dado assume particular relevo interpretativo, na medida em que pode indiciar uma diminuição dos casos de maior complexidade, resultante do impacto positivo das intervenções universais e seletivas, ou, alternativamente, uma integração mais eficaz das respostas no plano regular da ação educativa.

Globalmente, os dados apontam para um EMAEI progressivamente mais preventivo do que remediativo, centrado na antecipação das dificuldades e na resposta em níveis menos intensivos, o que é coerente com os princípios de uma escola inclusiva orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

A análise da evolução do número de alunos apoiados pela Educação Especial ao longo do quadriênio, conforme apresentado no ponto 2.2.5 da Parte I (Eixo dos Recursos) deste

relatório, evidencia um aumento progressivo da percentagem de alunos abrangidos, facto que poderá ser justificado, entre outros fatores, pela extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade.

Importa, por fim, salientar que, de acordo com o quadro legal em vigor, todos os alunos que, em algum momento do seu percurso escolar, evidenciem dificuldades persistentes que não possam ser superadas exclusivamente através da aplicação de medidas universais em sala de aula, têm direito a beneficiar de medidas seletivas e/ou adicionais. Estas medidas assumem um carácter flexível, transitório e não discriminatório, sendo aplicadas pelo período estritamente necessário e de forma circunscrita a determinadas disciplinas ou conteúdos, sempre orientadas para a superação das dificuldades identificadas.

### 1.3.5 Serviços de Administração Escolar

Os Serviços de Administração Escolar (SAE) afirmam-se como um eixo estruturante do funcionamento regular, eficiente e sustentado da Escola, assegurando um conjunto alargado de funções indispensáveis, nomeadamente no domínio do expediente geral e do arquivo, da gestão de recursos humanos, do aprovisionamento, do património, bem como das áreas da tesouraria e da contabilidade, entre outras dimensões de carácter administrativo e financeiro. A centralidade destas atribuições legitima plenamente que a qualidade e a eficácia do seu desempenho sejam objeto de apreciação sistemática, através de mecanismos de auscultação da CE, concretizados em inquéritos que foram dirigidos aos alunos por serem estes os usuários mais assíduos deste serviço.

A EAA procurou aferir a perceção dos estudantes no que concerne especificamente ao gabinete do aluno e o resultado do OQ permite traçar algumas conclusões:

**Tabela II.10: Grau de satisfação do serviço “Gabinete do aluno”**

| Ano letivo | GA     | CEF | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA | $\sigma$ | Comparação |
|------------|--------|-----|------|------|------|----------|----------|------------|
| 23/24      | Alunos | 6,3 | 7,29 | 6,75 | 6,52 | 6,86     | 2,9      | -          |
| 24/25      | Alunos | -   | 7,72 | 6,76 | 6,89 | 7,03     | 2,8      | +0,17      |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2023/24 e 2024/25**

A tabela evidencia, de forma clara e concisa, uma tendência de continuidade com ligeira melhoria na satisfação dos alunos relativamente ao serviço “Gabinete do Aluno” entre os anos letivos de 2023/24 e 2024/25. A média global sobe de 6,86 para 7,03, correspondendo a um acréscimo de 0,17 pontos, o que indica um progresso moderado na perceção do serviço. No segundo ano da inquirição, todos os níveis de ensino revelam uma evolução positiva ou estável. A dispersão dos resultados mantém-se praticamente inalterada ( $\sigma$  de 2,9 para 2,8),

sugerindo que a heterogeneidade das opiniões dos alunos não sofreu alterações significativas. No conjunto, o quadro estatístico aponta para uma melhoria ligeira da satisfação, sustentada por médias ligeiramente superiores e por uma estabilidade na variabilidade das respostas

Em termos conclusivos, pode sustentar-se que o GA desempenha um papel reconhecido e, em certa medida, valorizado, mas carece de uma estratégia mais incisiva ao nível da diferenciação da resposta, ajustada às especificidades dos diferentes ciclos de ensino, e de um reforço dos mecanismos de comunicação e proximidade, capazes de garantir uma maior apropriação do serviço por parte dos alunos. Estas dimensões configuram-se, assim, como vetores prioritários de intervenção para a melhoria sustentada do indicador em análise.

De igual modo, também a Secretaria Externa foi alvo da inquirição do OQ.

**Tabela II. 11: Grau de satisfação do serviço “Secretaria Externa”**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 23/24      | Alunos | 6,95 | 7,54 | 7,72 | 7,15 | <b>7,47</b> | 2,5      | -          |
| 24/25      | Alunos | -    | 8,05 | 7,16 | 7,46 | <b>7,48</b> | 2,4      | +0,01      |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2024/25**

A tabela revela um padrão de continuidade positiva na satisfação dos alunos relativamente ao serviço Secretaria Externa entre 2023/24 e 2024/25. A média global é praticamente idêntica – passando de 7,47 para 7,48 – traduzindo um acréscimo ínfimo de +0,01, que indica estabilidade quase absoluta na perceção do serviço. Apesar da ausência de dados para o curso CEF, no segundo ano, os restantes níveis de ensino mostram oscilações moderadas: alguns valores sobem (como no 10.º ano, outros descem ligeiramente (como no 11.º ano), mas sem impacto significativo na média geral. A dispersão das respostas diminui marginalmente ( $\sigma$  de 2,5 para 2,4), sugerindo uma redução subtil da variabilidade das opiniões. No conjunto, o quadro estatístico aponta para uma estabilidade consolidada, com uma melhoria mínima na avaliação global do serviço.

### **1.3.6 Serviço de Reprografia**

O corpo docente dispõe de uma infraestrutura de reprografia de acesso restrito, instalada em espaço autónomo e especificamente concebido para responder às exigências da atividade letiva, assegurando a produção e impressão de documentação essencial, designadamente instrumentos de avaliação e materiais de apoio pedagógico.

Este serviço é igualmente disponibilizado através de correio eletrónico, o que contribui para um acréscimo significativo de eficiência e celeridade no processo de requisição e

obtenção de materiais, facilitando a gestão do trabalho docente e promovendo uma resposta mais eficaz às necessidades do quotidiano letivo.

No quadriénio anterior, a avaliação da eficácia deste serviço revelou-se excecionalmente elevada, tendo 99% dos docentes expressado uma apreciação positiva, o que evidencia de forma inequívoca a sua funcionalidade, eficiência e relevância no apoio às práticas educativas e, por isso, não consubstanciou motivo para ser aferido neste quadriénio.

### 1.3.7 Serviço de Papelaria

A papelaria da Escola constitui um serviço de apoio essencial à atividade educativa, assegurando a disponibilização de recursos didáticos variados e funcionalmente adequados às exigências das práticas pedagógicas e organizacionais da instituição.

A gestão e exploração deste serviço encontram-se confiadas a uma entidade externa, no quadro de um regime de concessão, formalizado por contrato com a duração de três anos, o qual estabelece os termos de funcionamento, bem como as responsabilidades inerentes à prestação do serviço.

Para além da comercialização de material escolar, a papelaria integra igualmente um serviço de reprografia, de acesso pago, destinado a alunos, EE, docentes e PND, constituindo um instrumento de apoio relevante às necessidades de reprodução de documentos no quotidiano escolar.

No âmbito do OQ de 2024/25 pretendeu-se aferir este serviço, tendo sido obtidos os seguintes resultados:

**Tabela II. 12: Grau de satisfação da “Papelaria”**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 23/24      | Alunos | 7,78 | 7,9  | 7,85 | 7,04 | <b>7,67</b> | 2,4      | -          |
| 24/25      | Alunos | -    | 7,84 | 7,16 | 6,87 | <b>7,29</b> | 2,8      | -0,38      |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2023/24 e 2024/25**

A análise da tabela relativa ao grau de satisfação com a Papelaria revela uma quebra assinalável entre os anos letivos de 2023/24 e 2024/25. A média global desce de 7,67 para 7,29, correspondendo a uma variação negativa de -0,38, o que traduz uma visão menos positiva da perceção dos alunos relativamente ao serviço.

Em síntese, o quadro estatístico aponta para uma diminuição significativa da satisfação com a Papelaria, acompanhada por uma maior variabilidade nas avaliações, o que poderá indicar problemas de consistência na qualidade percebida do serviço.

Em termos interpretativos, os dados sugerem que, embora o serviço da papeleria mantenha um nível de satisfação global aceitável, existe um decréscimo que não deve ser negligenciado. Tal tendência poderá justificar uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciam a percepção dos alunos, nomeadamente ao nível da qualidade do atendimento, da disponibilidade e diversidade de produtos, dos preços praticados ou dos tempos de resposta.

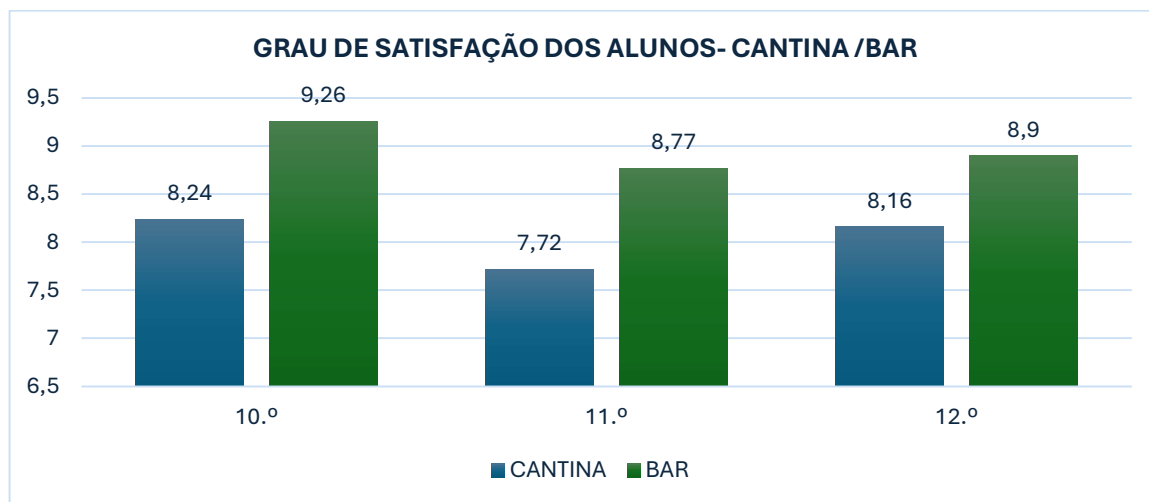
### 1.3.8 Serviço de bar e cantina

O serviço de alimentação escolar, assegurado através da cantina e dos bares existentes nos diferentes edifícios da Escola, tem como finalidade proporcionar refeições equilibradas e nutricionalmente adequadas, em consonância com as exigências físicas e cognitivas da comunidade educativa.

No que respeita à apreciação da eficácia do serviço de bar, a percepção dos docentes é, de um modo geral, muito favorável. No entanto, essa avaliação revela-se menos expressiva no que concerne ao bar dos professores localizado no edifício do Anexo. Tendo-se observado que os padrões de qualidade oferecidos pelo concessionário do serviço não diminuíram, durante o quadriénio, a EAA não achou pertinente inquirir os docentes sobre este item.

Contudo, considerou-se importante saber a opinião dos alunos sobre este serviço, dado que no RAA anterior este serviço rondava os 56% de satisfação, junto da população juvenil. Apresentam-se, no gráfico seguinte, os dados apurados:

Gráfico II. 7: Grau de satisfação dos alunos- Cantina/ Bar



Fonte: Observatório de Qualidade 2024/25

A leitura do gráfico referente ao grau de satisfação dos alunos relativamente aos serviços de Cantina e Bar permite constatar uma avaliação globalmente muito favorável, com valores médios elevados em todos os anos de escolaridade considerados.

No 10.º ano, verifica-se um nível de satisfação particularmente elevado, sendo o serviço de bar o mais bem avaliado, com uma média de 9,26, valor significativamente superior ao registado na cantina (8,24). Esta diferença sugere uma apreciação mais positiva do serviço de bar por parte dos alunos deste ano, possivelmente associada à adequação da oferta, rapidez do atendimento ou condições de funcionamento.

No 11.º ano, observa-se uma ligeira descida das médias, tanto na cantina (7,72) como no bar (8,77). Apesar dessa diminuição, os valores mantêm-se claramente acima do ponto médio da escala, confirmando uma perceção globalmente positiva. Tal redução poderá refletir um aumento das expectativas ou uma utilização mais frequente e exigente dos serviços por parte destes alunos.

No 12.º ano, os resultados evidenciam uma recuperação da satisfação relativamente à cantina (8,16) e a manutenção de uma avaliação elevada do bar (8,90). Estes dados indicam uma revalorização do serviço à medida que os alunos se aproximam do final do percurso escolar, ainda que o bar continue, de forma consistente, a ser mais favoravelmente apreciado do que a cantina.

Em termos comparativos, destaca-se, de forma transversal, uma avaliação superior do serviço de bar face ao serviço de cantina, em todos os níveis de ensino, o que aponta para uma maior adequação deste serviço às preferências e necessidades dos alunos. Em síntese, o gráfico revela um elevado grau de satisfação global, evidenciando a qualidade percecionada dos serviços de apoio alimentar, com variações moderadas entre anos de escolaridade e entre tipologias de serviço.

Contudo, importa sublinhar que, no penúltimo ano do quadriénio em análise, o serviço de cantina passou a ser assegurado por uma entidade concessionária distinta. Em virtude dessa alteração, considera-se metodologicamente pertinente que, no próximo quadriénio, seja realizada uma avaliação mais aprofundada e específica do referido serviço, por forma a aferir, de modo rigoroso, o seu impacto, qualidade e grau de satisfação da comunidade escolar à luz do novo modelo de concessão.

### **1.3.9 Clube Escola**

O Clube Escola “O Liceu” (CEOL) configura-se como uma organização de natureza privada e sem fins lucrativos, encontrando-se sediado na ESJM. A sua estrutura diretiva integra um presidente, dois vice-presidentes e um representante da ESJM (todos pertencentes ao corpo docente da escola), sendo ainda assegurada a vertente operacional por um coordenador técnico.

No plano da sua intervenção, o CEOL disponibiliza à comunidade educativa um leque diversificado de atividades no domínio desportivo, abrangendo tanto a vertente federada como a componente de lazer e recreação. No âmbito do desporto não competitivo, os



interessados têm a possibilidade de frequentar atividades como a natação, hidroginástica e ioga, as quais são oferecidas gratuitamente aos membros da comunidade escolar.

De acordo com informação institucional recente, o CEOL envolve cerca de 300 atletas, distribuídos pelas modalidades federadas de futebol, natação (pura e adaptada), atletismo e ténis de campo, sendo a natação e o futebol aquelas que concentram o maior número de praticantes. No plano da atividade desportiva, o clube organiza e participa regularmente em competições regionais e nacionais, tendo promovido, por exemplo, um Festival de Natação com a participação de aproximadamente 130 jovens atletas numa única iniciativa realizada em instalações desportivas regionais. Acresce que, na época 2024/2025, o CEOL foi distinguido com certificação de 3 estrelas enquanto entidade formadora, reconhecimento atribuído no âmbito do sistema nacional de certificação desportiva.

Importa ainda salientar que o CEOL mantém um protocolo de cooperação com a ESJM, através do qual tem vindo a apoiar a escola na aquisição de equipamentos e materiais destinados às aulas de Educação Física e a outras atividades correlatas, contribuindo igualmente para a disponibilização de recursos de uso comum à comunidade educativa e prémios.

## 2. APRENDIZAGEM

### 2.1 Medidas de Promoção do Sucesso Escolar

A promoção do sucesso escolar constitui um dos eixos centrais da ação educativa das escolas, refletindo o compromisso com a melhoria das aprendizagens, a equidade e a inclusão. Neste âmbito, torna-se essencial analisar de que forma os diferentes serviços e estruturas de apoio contribuem para o percurso académico dos alunos. A avaliação realizada pelos docentes permite compreender a eficácia percebida destas medidas, bem como identificar áreas de maior impacto e oportunidades de melhoria.

A Tabela II.13 apresenta a apreciação dos professores relativamente a vários serviços e dispositivos de apoio – desde os apoios educativos formais às estruturas especializadas de intervenção – permitindo uma leitura integrada sobre o contributo de cada um para o sucesso escolar no ano letivo de 2024/2025. Esta análise constitui, assim, um ponto de partida fundamental para refletir sobre a coerência, pertinência e eficiência das práticas implementadas na ESJM.

**Tabela II.13: Avaliação dos docentes relativamente ao sucesso escolar**

| Ano letivo | GA       | Serviço                                               | 10.º | 11.º | 12.º | TD   | Média       | $\sigma$ |
|------------|----------|-------------------------------------------------------|------|------|------|------|-------------|----------|
| 24/25      | Docentes | Apoios                                                | 8,11 | 8,19 | 8,26 | 8,85 | <b>8,25</b> | 1,8      |
|            | Docentes | Apoio ao estudo                                       | 8,24 | 8    | 7,88 | 8,85 | <b>8,16</b> | 1,9      |
|            | Docentes | Atividades de enriquecimento curricular               | 8,33 | 7,81 | 7,86 | 8,85 | <b>8,11</b> | 1,8      |
|            | Docentes | Biblioteca Escolar                                    | 8,18 | 7,46 | 7,27 | 8,65 | <b>7,82</b> | 1,9      |
|            | Docentes | Serviço de Psicologia e Orientação                    | 8,32 | 7,83 | 7,78 | 8,32 | <b>8,05</b> | 1,8      |
|            | Docentes | Centro de Apoio à Aprendizagem                        | 8,08 | 8,23 | 8,33 | 8,95 | <b>8,28</b> | 1,8      |
|            | Docentes | Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva | 8,18 | 8,14 | 8,2  | 8,91 | <b>8,27</b> | 1,8      |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2024/25**

A questão I15, “As medidas de promoção do sucesso educativo implementadas na escola têm impacto significativo nas aprendizagens dos alunos”, inserida no OQ de 2024/25, evidencia uma avaliação amplamente favorável, por parte dos docentes, relativamente ao impacto das medidas de promoção do sucesso educativo implementadas na escola no ano referido, conforme se pode analisar no quadro anterior.

As médias globais situam-se todas acima dos 7,82, revelando um reconhecimento consistente da eficácia das diferentes estruturas e serviços no apoio às aprendizagens dos alunos.

Entre as medidas avaliadas, sobressaem o CAA (média de 8,28) e a EMAEI (8,27), assumindo-se como estruturas de forte impacto transversal. Do mesmo modo, os Apoios educativos e o SPOV evidenciam uma apreciação claramente positiva, reforçando a importância do acompanhamento pedagógico e psicopedagógico na promoção do sucesso escolar.

Embora a Biblioteca Escolar apresente a média global mais baixa (7,82), mantém ainda assim uma avaliação favorável, o que indica reconhecimento do seu contributo, ainda que com margem para reforço, sobretudo nos anos mais avançados do ensino secundário.

Em resumo, os dados revelam uma perceção globalmente consolidada de que as medidas de promoção do sucesso educativo em funcionamento na escola exercem um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos, sustentada por níveis de concordância elevados e consistentes, apesar da existência de variações pontuais entre serviços e anos de escolaridade.

### 2.1.1 Existência e frequência de apoios

No quadriénio que ora finda, a escola deu continuidade ao funcionamento do CAA instituído pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e adaptado à RAM pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho.

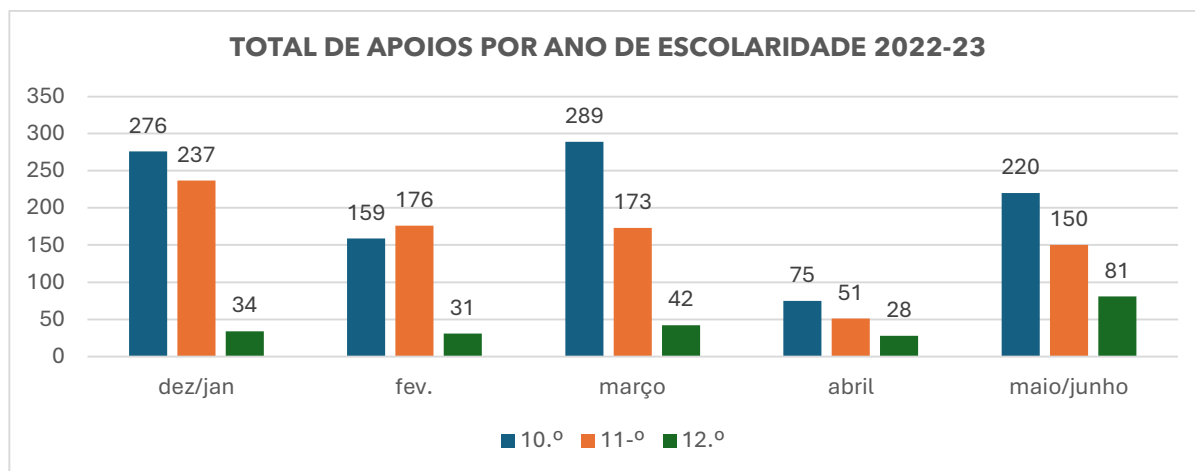
O CAA foi criado com o objetivo de apoiar os alunos e os docentes no trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, através de estratégias que pudessem constituir uma oferta mais eficaz e eficiente, no sentido de colmatar dificuldades apresentadas e de promover o sucesso à medida das necessidades de cada aluno.

Para recolha dos dados analisados recorreu-se aos Relatórios Finais CAA – Anos Letivos 2022/23; 2023/2024 e 2024/2025. Assim, de acordo com os dados constantes nesses mesmos documentos, analisou-se a distribuição dos apoios por ano de escolaridade e por disciplina, ao longo dos últimos três anos.

Em 2022/2023, verificou-se que a maior procura de apoios recaiu sobre o 10.º ano, seguido do 11.º ano, enquanto no 12.º ano a maior afluência a esses apoios foi registada no final do ano letivo, concretamente nos meses de maio e de junho.

O gráfico, que a seguir se apresenta, ilustra a distribuição dos apoios por ano de escolaridade, ressaltando-se que, de acordo com a coordenação do CAA, a frequência de cada aluno, em cada bloco de horário, é considerada um apoio.

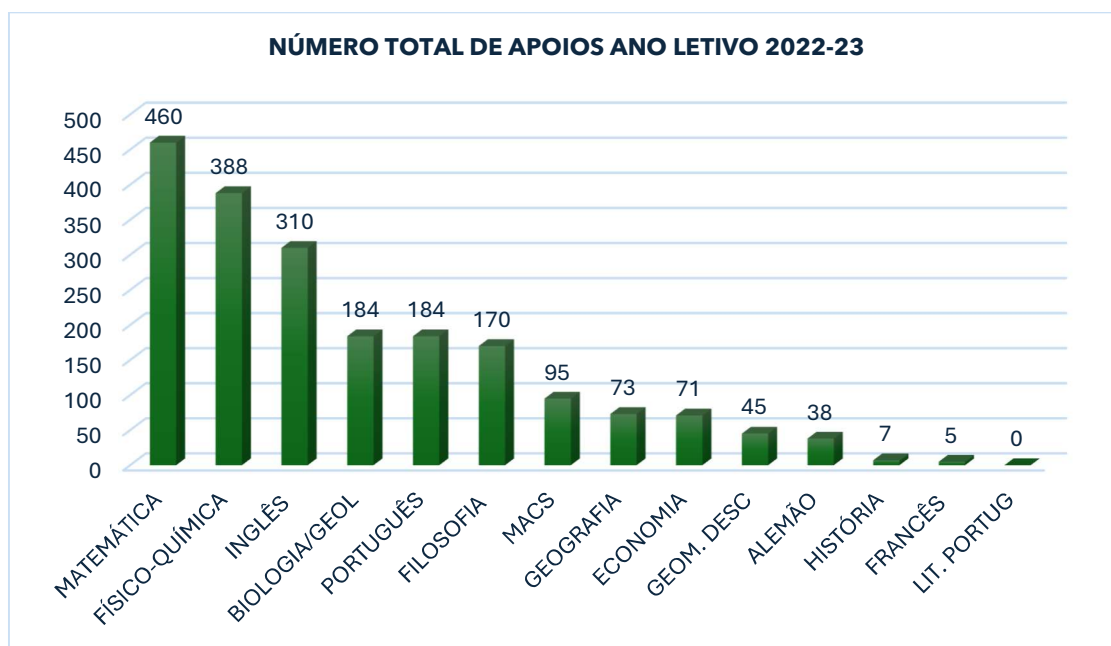
Gráfico II.8: Total de apoios por ano de escolaridade 2022-23



**Fonte: Dados da Coordenação do CAA**

No que diz respeito aos apoios dados por disciplina, o gráfico a seguir exposto mostra esse total, no ano letivo em análise. É de realçar que, conforme o relatório final da respetiva Coordenação, o mesmo não especifica o número de apoios por disciplina e ano de escolaridade. Assim, conforme ilustra o gráfico e no que diz respeito à distribuição dos apoios por disciplina, constatou-se que a disciplina de Matemática A foi a mais procurada ao longo de 2022/2023. Contudo, as disciplinas de Física e Química A e de Inglês surgem, igualmente, entre as mais destacadas. As disciplinas de Biologia e Geologia A, Português e Filosofia apresentam um registo inferior de procura em relação às três primeiras disciplinas, anteriormente referidas. As disciplinas com menor procura são História e Francês.

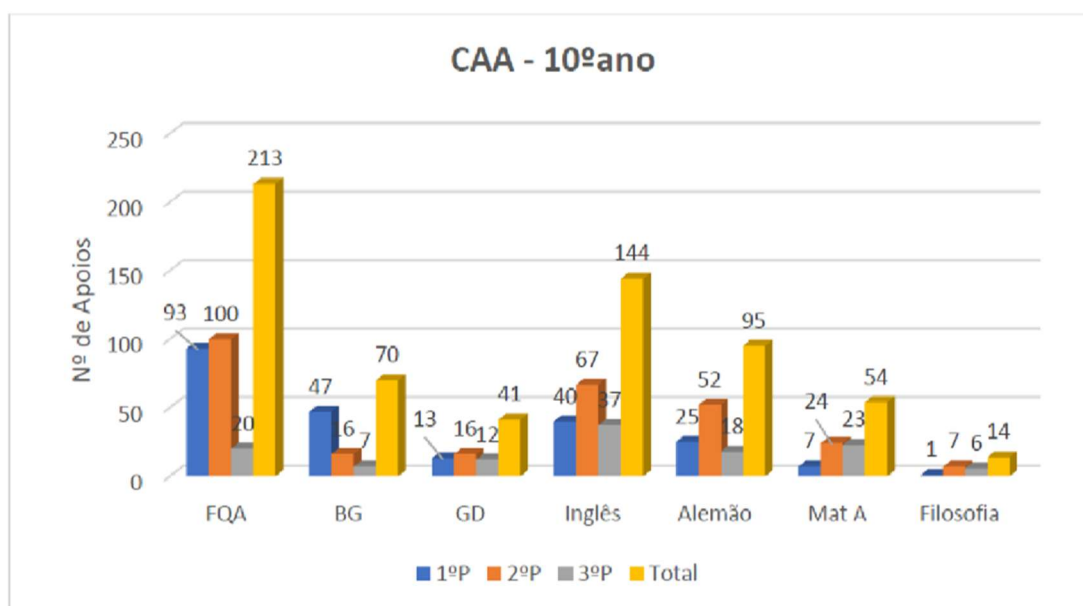
Gráfico II.9: Número Total de apoios (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) dados por disciplina-2022-23



**Fonte: Relatório da Coordenação do CAA, 2022-2023**

No ano letivo 2023/2024, o relatório final do CAA centra-se, essencialmente, numa síntese descritiva das atividades realizadas pelos docentes no âmbito dessa modalidade de apoio aos alunos e não comporta uma análise estatística dos apoios dados por ano de escolaridade, nem por disciplina, talvez pelo facto de ter havido a substituição da respetiva Coordenação. Todavia, o ano letivo 2024/2025 apresenta um conjunto de dados significativos que permite estabelecer uma leitura, em alguns aspetos, entre o primeiro e o terceiro ano do quadriénio. Assim, no ano letivo 2022/2023 verifica-se um total de 1019 apoios prestados aos alunos do 10.º ano de escolaridade, enquanto no ano letivo 2024/2025, foram lecionados 631 apoios, conforme mostra o gráfico que se apresenta de seguida, referente a este último ano letivo. Este decréscimo, com uma diferença de 388 apoios, pode estar relacionado com a implementação, em contexto de sala de aula, de estratégias pedagógicas reformuladas e reajustadas a dificuldades, expectativas e interesses diagnosticados nas diversas turmas do 10.º ano, de acordo com os resultados académicos dos alunos e com as sucessivas reflexões sobre esses mesmos resultados no seio de reuniões dos grupos disciplinares.

**Gráfico II.10: Total de apoios dados por disciplina, no 10.º ano de escolaridade 2024-25**



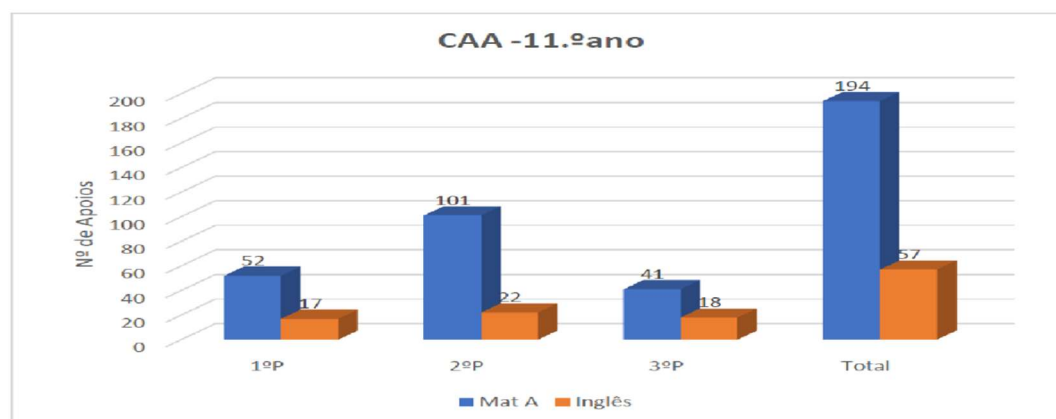
**Fonte: Relatório da Coordenação do CAA, 2024-2025**

O gráfico ilustra, ainda, a distribuição dos apoios por disciplina, constatando-se que as disciplinas de Física e Química A e de Inglês surgem como as mais procuradas para as aulas de apoio. A disciplina de Matemática A apresenta, apenas, um total de 54 apoios. Este número poderá estar relacionado com o novo programa da disciplina em causa, cuja implementação

no 10.º ano ocorreu, precisamente, no ano letivo 2024-2025. Pelo contrário, a disciplina de Alemão apresenta uma procura superior à da Matemática A que pode estar relacionada com os resultados académicos dos alunos, particularmente no segundo período, pois no elenco de quatro turmas, nas quais a disciplina de Alemão era lecionada, uma apresentou 42,9% de classificações internas negativas, uma percentagem superior à percentagem estipulada pela meta (30%) e uma outra turma encontrava-se em risco de poder ultrapassar essa percentagem, visto ter registado 27,77% de classificações negativas.

No que diz respeito ao 11.º ano, verificou-se, em 2022-2023, 787 apoios, na totalidade, visto que não se conseguiu apurar o número de apoios referente às Medidas Universais e o número de apoios canalizado para apoio aos Exames Nacionais. Em 2024-2025, constatou-se um total de 502 apoios que incrementaram medidas de apoio universais, dos quais 388 abarcam a disciplina de Matemática A e 114 englobam a de Inglês, conforme ilustra o gráfico que a seguir se apresenta.

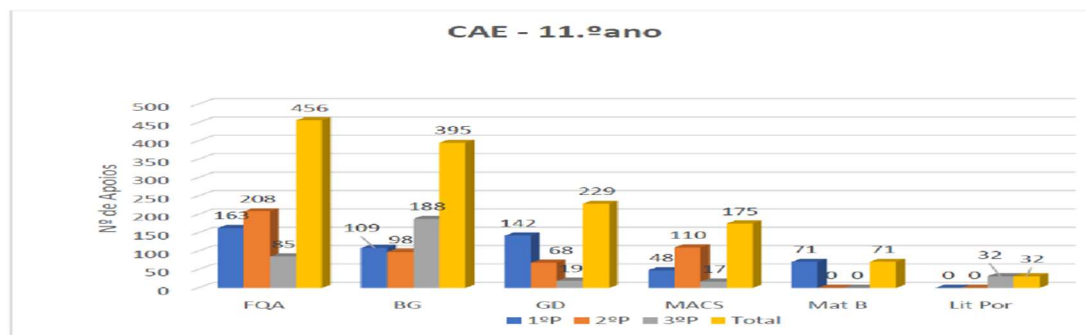
**Gráfico II.11: Total de apoios dados por disciplina, no 11.º ano de escolaridade 2024-25**



**Fonte: Relatório da Coordenação do CAA, 2024-2025**

O apoio facultado para os exames nacionais destaca as disciplinas de Física e Química A, de Biologia e Geologia e de Geometria Descritiva A como as três mais procuradas ao longo do mesmo ano, sendo a disciplina de Física e Química A como a mais procurada, registando um total de 456 apoios, sendo que no segundo período letivo atingiu o pico de maior procura (208 apoios), enquanto Biologia e Geologia A obteve maior procura no terceiro período (188 apoios), num total de 395. A disciplina de Geometria Descritiva A, por seu turno, com um total de 229 apoios, obteve maior procura no primeiro período (142 apoios), de acordo com o gráfico que a seguir se exhibe.

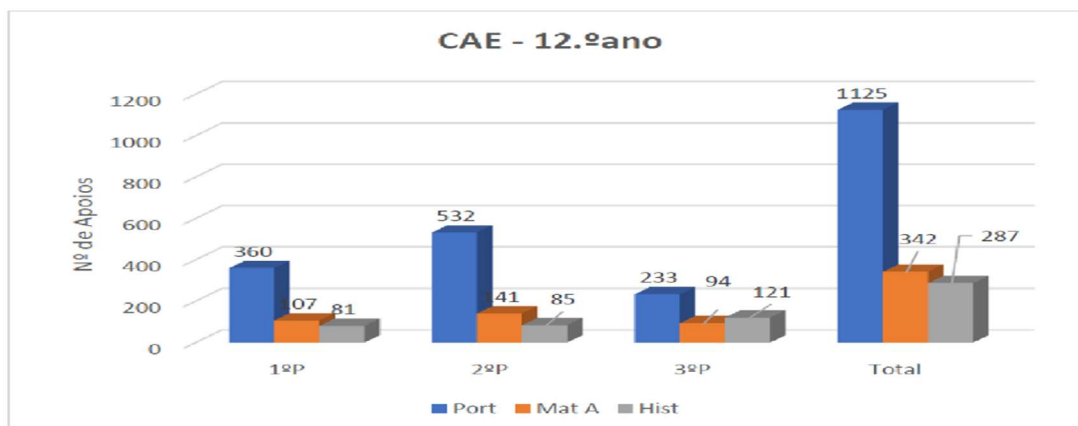
Gráfico II.12: Total de apoios dados por disciplina, no 11.º ano de escolaridade em 2024-25-Apoio Exames



Fonte: Relatório da Coordenação do CAA, 2024-2025

O gráfico que abaixo se expõe refere-se ao 12.º ano de escolaridade e regista a disciplina de Português como a mais procurada pelos alunos, seguindo-se a disciplina de Matemática A e a de História A. A disciplina de Português apresenta um total de 1125 apoios, recaindo a maior procura no decurso do segundo período com um total de 532 apoios. A disciplina de Matemática A obteve maior procura no terceiro período (94 apoios), perfazendo um total de 342 apoios facultados ao longo do ano. Por sua vez, a disciplina de História A também regista maior procura no terceiro período (121 apoios) com um total de 287 ao longo do ano letivo.

Gráfico II. 13: Apoio a Exames nacionais



Fonte: Relatório da Coordenação do CAA, 2024-2025

A tabela que de seguida se expõe reporta-se ao OQ aplicado à nossa instituição de ensino desde o ano letivo 2022/2023 até o ano letivo 2024/2025. Constata-se que, no ano letivo 2022/2023, quando questionados sobre a eficácia dos apoios ministrados pela escola, todos os grupos-alvo atribuem médias inferiores a 7,5, excetuando-se os docentes do CEF que atribuem uma média de 8,46. Já no ano letivo seguinte a média global de todos os grupo-alvo

subiu em relação ao ano letivo anterior. É curioso observar que a média por grupo-alvo mais elevada corresponde à dos pais/EE e a mais baixa corresponde à dos alunos, sendo os do 12.º ano de escolaridade aqueles que registam uma média inferior a 7 (6,91). Em 2024/2025, a média global dos alunos decaiu em relação aos anos letivos precedentes, sendo a média mais baixa a dos alunos de 10.º ano. No entanto, os pais/EE, bem como os docentes registam médias iguais ou superiores a 8.

Em conclusão, poder-se-á afirmar que a eficácia dos apoios é avaliada de forma moderadamente positiva por docentes, alunos e pais/EE, com tendência de melhoria, e com alguns reajustamentos para que, sobretudo, os alunos possam sentir esta oferta como um benefício verdadeiramente positivo para a consolidação de conteúdos e o esclarecimento de dúvidas, num acompanhamento mais personalizado, de acordo com as suas necessidades e expectativas.

**Tabela II.14A: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comparaçã |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|-----------|
| 22/23      | Docentes | 8,46 | 6,79 | 6,92 | 6,95 | -    | <b>7,09</b> | 2,5      | -         |
| 23/24      | Docentes | 8    | 7,4  | 7,43 | 7,05 | 9    | <b>7,49</b> | 2        | +0,4      |
| 24/25      | Docentes | -    | 7,39 | 7,79 | 7,68 | 8,68 | <b>7,72</b> | 1,8      | +0,23     |

**Tabela II.14B: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Alunos | 6,38 | 7,72 | 6,9  | 6,24 | <b>7,04</b> | 2,4      | -          |
| 23/24      | Alunos | 6,6  | 7,16 | 7,16 | 6,91 | <b>7,08</b> | 2,3      | +0,04      |
| 24/25      | Alunos |      | 6,94 | 6,98 | 6,98 | <b>6,97</b> | 2,2      | -0,11      |

**Tabela II. 14C: Eficácia dos apoios ministrados pela escola-Pais/ EE**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Pais/EE | 6,69 | 7,42 | 6,78 | 6,34 | <b>7</b>    | 2,4      | -          |
| 23/24      | Pais/EE | 7,11 | 7,63 | 7,8  | 7,45 | <b>7,65</b> | 2,3      | +0,65      |
| 24/25      | Pais/EE | -    | 7,53 | 7,71 | 8    | <b>7,73</b> | 2,3      | +0,08      |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**



Na sequência da publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho, a escola constituiu, no ano letivo de 2020/2021, a EMAEI, responsável por sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva e propor medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta equipa é constituída pela presidente do Conselho Executivo (CE), pelo presidente do Conselho Pedagógico (CP), pelo Coordenador da Equipa EMAEI e Delegado do Grupo 700 - Educação Especial, entre outros docentes.

A identificação de alunos para a EMAEI ocorre quando o professor, esgotadas todas as estratégias e recursos, considera que o aluno necessita de medidas suplementares para aprender e progredir na aprendizagem. Os procedimentos a ter em conta neste processo deverão ser formalizados em documentos específicos para o efeito, conforme Manual de Apoio providenciado pela Escola.

As medidas são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Todas as ações, no âmbito da análise, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são realizadas de forma colaborativa, envolvendo todos os elementos da EMAEI.

No seguimento das medidas de promoção do sucesso educativo, importa frisar que os docentes de Educação Especial têm incrementado, a par da equipa EMAEI, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dirigidas a alunos devidamente sinalizados, em função das suas especificidades e necessidades educativas, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. A tabela que se segue ilustra o número de alunos apoiado diretamente pela Educação Especial. Verifica-se que, no decurso dos três anos letivos em análise, foi no ano letivo 2023/2024 que mais alunos foram apoiados pela Educação Especial com a adoção de medidas de diferentes níveis, em simultâneo.

**Tabela II.15: Resumo medidas universais, seletivas e adicionais**

|                                                   | 2022/23 |           | 2023/24 |           | 2024/25 |           | 2025/26 |           |
|---------------------------------------------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|
| <b>Medidas Universais e Seletivas</b>             | 10.º    | 21        | 10.º    | 27        | 10.º    | 21        | 10.º    | 22        |
|                                                   | 11.º    | 15        | 11.º    | 18        | 11.º    | 18        | 11.º    | 20        |
|                                                   | 12.º    | 5         | 12.º    | 11        | 12.º    | 13        | 12.º    | 8         |
|                                                   | CEF     | 7         | CEF     | 13        | CEF     | 16        | CEF     | 12        |
| <b>Medidas Universais, seletivas e Adicionais</b> | 10.º    | 1         | 10.º    | 1         | 10.º    |           | 10.º    |           |
|                                                   | 11.º    |           | 11.º    |           | 11.º    |           | 11.º    |           |
|                                                   | 12.º    |           | 12.º    |           | 12.º    |           | 12.º    |           |
|                                                   | CEF     | 2         | CEF     | 2         | CEF     |           | CEF     |           |
| <b>TOTAL</b>                                      |         | <b>51</b> |         | <b>72</b> |         | <b>68</b> |         | <b>62</b> |

**Fonte: Relatório da Coordenação da EMAEI**

### 2.1.2 Existência de aulas de substituição

No RI, as aulas de substituição surgem referenciadas no artigo nº 187.º, Capítulo II, Secção I.

Em caso de ausência do docente titular da turma às atividades letivas programadas, o CE providencia para que a aula correspondente seja lecionada por um docente com formação adequada que procede, à semelhança de um qualquer tempo letivo, ao registo dessa mesma aula na plataforma *PLACE*. A exemplo dos anos anteriores, procedem às substituições, prioritariamente, os docentes do mesmo GD, do mesmo ano, do mesmo departamento entre os que se encontram, em tempo de substituição ou trabalho no estabelecimento e, assim, garantem a concretização do plano de aula, assim como realizam atividades no âmbito da disciplina, de acordo com o plano de aula deixado pelo professor ausente, no CE. As atividades a desenvolver, na aula de substituição, compreendem a leção de conteúdos curriculares. Quando não é possível realizar atividades curriculares letivas, são organizadas atividades de enriquecimento curricular que possibilitem a ocupação efetiva dos alunos.

As tabelas que se seguem evidenciam o número de aulas de substituição lecionado ao longo dos três períodos entre os anos letivos 2022/2023 e 2024/2025, assim como a sua respetiva distribuição pelas várias disciplinas:

**Tabela II. 16A: Número de aulas de substituição 2022-2023**

| Meses | out. | nov. | jan. | fev. | mar. | abril | maio |
|-------|------|------|------|------|------|-------|------|
| n.º   | 10   | 1    | 9    | 2    | 3    | 1     | 2    |

**Tabela II.16B: Número de aulas de substituição 2023-2024**

| Meses | set. | out. | nov. | jan. | fev. | mar. | abril | maio |
|-------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| n.º   | 7    | 15   | 19   | 8    | 11   | 1    | 18    | 4    |

**Tabela II.16C: Número de aulas de substituição 2024-2025**

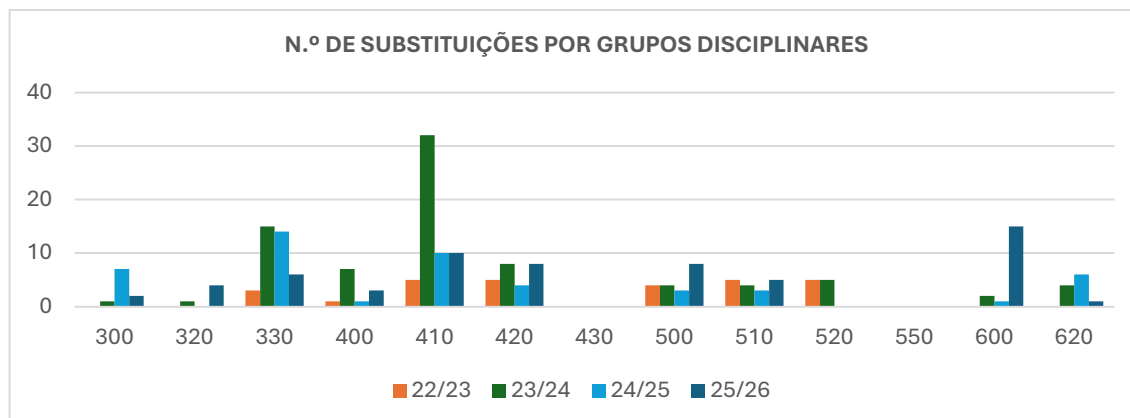
| Meses | set. | out. | nov. | dez. | jan. | fev. | mar. | abril |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| n.º   | 2    | 20   | 4    | 4    | 9    | 4    | 5    | 1     |

**Tabela II.16D: Número de aulas de substituição 2025-26**

| Meses | set. | out. | nov. | dez. | jan. | fev. | mar. | abril | maio |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| n.º   | 0    | 6    | 13   | 4    | 17   | 6    | 7    | 8     | 1    |

**Fonte: Relatório da monitorização das aulas de substituição e permutas do C.E.**

Gráfico II. 14: Distribuição das disciplinas alvo de aulas de substituição dos anos letivos de 2022/23 a 2024/25



Fonte: Relatório da monitorização das aulas de substituição e permutas

O gráfico em análise apresenta a distribuição do número de substituições docentes por grupos disciplinares, ao longo do quadriénio. A leitura conjunta dos dados permite identificar padrões de variação temporal, assimetrias entre grupos disciplinares e tendências de concentração das substituições em determinados grupos.

Destaca-se a acentuada heterogeneidade entre os grupos disciplinares. O GD 410 assume, de forma inequívoca, uma posição de centralidade, registando o valor mais elevado de substituições no conjunto do período observado, com um pico particularmente expressivo em 2023/2024, que ultrapassa largamente os restantes grupos. Esta discrepância deveu-se, sobretudo, à doença de um docente deste grupo, não tendo sido possível a sua substituição devido à falta de professores disponíveis nas listas de colocação.

Também o grupo 330 apresenta valores elevados nos três anos letivos, com especial incidência em 2023/2024 e 2024/2025. Contudo, ao contrário do grupo 410, observa-se neste caso uma tendência de relativa estabilização, com variações menos abruptas.

Em contraste, os grupos 430 e 550 não apresentam substituições.

Em síntese, a análise do gráfico revela uma concentração significativa das substituições em poucos grupos disciplinares, com destaque para o grupo 410, contrastando com a baixa expressão de outros grupos.

### 2.1.3 Existência de prémios e distinções

O RI estipula os Prémios de Mérito escolar (artigo 204º) e a existência de um Quadro de Excelência (artigo 205º) que distingue os alunos com melhores classificações.

A Escola instituiu a distinção de Mérito escolar, “atribuída aos alunos que, pelo seu trabalho e empenhamento na vida escolar, atinjam elevados padrões de desempenho, reconhecidos pela comunidade escolar” (RI, artigo 204º, ponto 3).

Este prémio conta com patrocínios de entidades externas à escola, nomeadamente o Grupo Sousa, o Grupo Leya e o Grupo Porto editora e distingue, particularmente, os “três alunos que obtenham média mais elevada, em cada ano de escolaridade. A estes discentes é “atribuído um prémio, no ano letivo seguinte, no dia da Escola, em cerimónia pública, assim como um diploma de mérito.” (RI, artigo 204º, ponto 4).

Por sua vez, “o Quadro de Excelência destina-se a reconhecer e valorizar o mérito escolar dos alunos como consequência da sua dedicação e esforço no desempenho escolar” (RI, artigo 205º, ponto 1). No final de cada período letivo, este quadro “é organizado por anos de escolaridade e cursos, (...) e nele devem constar o nome, o ano, a turma e a fotografia do aluno” (RI, artigo 205º, ponto 2). Para constar do quadro de excelência, “nos cursos científico-humanísticos, é necessário a obtenção de média de dezoito valores nas disciplinas, não tendo classificação inferior a dezasseis valores em nenhuma delas. Nos CEF e nos Cursos Profissionais, é necessário a obtenção de média de dezoito valores nos módulos previstos na calendarização anual, não tendo classificação inferior a dezasseis valores em nenhum deles.” (RI, artigo 205º, pontos 3 e 4). O cálculo das médias do quadro de excelência do 3º período (11º e 12º anos) é feito apenas com base nos resultados internos dos alunos no 3º período, sem considerar os resultados dos exames nacionais. Nenhum aluno pode pertencer ao Quadro de Excelência se tiver sido sujeito, nesse ano, a alguma medida disciplinar corretiva ou sancionatória. Os quadros de excelência são publicados no Sítio da Escola.” (RI, artigo 205º, ponto 6).

Os alunos são homenageados na cerimónia pública enquadrada no Dia da Escola (13 de janeiro) do ano letivo seguinte.

No quadro abaixo exibido, apresenta-se o número de alunos que, em cada ano letivo, dos três anos deste estudo e em cada ano de escolaridade, pertenceram ao quadro de excelência ou receberam o prémio de mérito. São também referidas as classificações máximas e mínimas, obtidas pelos alunos, em cada uma destas situações. Verifica-se que, ao longo dos três anos, o número total de alunos que recebeu o prémio de mérito não tem oscilado significativamente.

**Tabela II.17: Excelência e Prémios de Mérito da ESJM**

| Ano letivo     | Ano de escolaridade de | Quadro de Excelência* |             |             | Prémios de Mérito* |             |             |
|----------------|------------------------|-----------------------|-------------|-------------|--------------------|-------------|-------------|
|                |                        | N.º de alunos         | Nota máxima | Nota mínima | N.º de alunos      | Nota máxima | Nota mínima |
| <b>2022/23</b> | 10.ºAno                | 38                    | 19,14       | 18,00       | 21                 | 19,14       | 18,86       |
|                | 11.ºAno                | 61                    | 20,00       | 18,00       | 28                 | 19,29       | 18,86       |
|                | 12.ºAno                | 154                   | 20,00       | 18,00       | 54                 | 20,00       | 19,78       |

|                 |         |            |       |       |            |       |       |
|-----------------|---------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|
| <b>SUBTOTAL</b> |         | <b>253</b> |       |       | <b>103</b> |       |       |
| <b>2023/24</b>  | 10.ºAno | 44         | 19,29 | 18,00 | 20         | 19,29 | 19,00 |
|                 | 11.ºAno | 69         | 19,71 | 18,00 | 31         | 19,57 | 19,29 |
|                 | 12.ºAno | 118        | 20,00 | 18,00 | 38         | 19,89 | 19,44 |
| <b>SUBTOTAL</b> |         | <b>231</b> |       |       | <b>69</b>  |       |       |
| <b>2024/25</b>  | 10.ºAno | 30         | 19,43 | 18,00 | 18         | 19,13 | 18,86 |
|                 | 11.ºAno | 55         | 19,71 | 18,00 | 27         | 19,71 | 19,29 |
|                 | 12.ºAno | 102        | 19,80 | 18,00 | 36         | 19,56 | 19,33 |
| <b>SUBTOTAL</b> |         | <b>187</b> |       |       | <b>81</b>  |       |       |

**\*Com base nas classificações do 3.º Período.**

**\*\*Máxima e mínima dos 3 primeiros alunos Classificados**

**Fonte: Sítio da ESJM/ Coordenador TIC**

## **2.2 Monitorização e avaliação das aprendizagens**

### **2.2.1 Existência e eficácia de mecanismos de identificação de situações de risco e abandono escolar**

#### **2.2.1.1 Identificação do risco de insucesso**

A identificação do risco de insucesso é da responsabilidade de cada docente, que comunica as situações detetadas ao DT que, por sua vez, contacta o EE e a EMAEI, com vista a encontrar a melhor estratégia de solução que, em primeira instância, passa não só pelo apoio em sala de aula, mas também pelo auxílio prestado no CAA assim como pelos docentes de Educação Especial, através da aplicação de medidas universais, seletivas e adicionais. Ao longo de cada período, os docentes informam os DT das avaliações intercalares sobre as quais cada Conselho de Turma (CT) reflete nas reuniões intercalares que ocorrem no segundo período. Nessas reuniões, os docentes monitorizam as situações de insucesso de forma a encontrarem as melhores estratégias para a recuperação do aluno antes da avaliação final de período

As situações de risco e de insucesso dos alunos são também objeto de análise nas reuniões de GD de forma a estabelecer estratégias de melhoria. Os docentes pronunciaram-se sobre esta questão, ao longo dos últimos três anos deste quadriénio, no OQ. A tabela, abaixo exposta, ilustra a perceção dos docentes quanto a uma reflexão conjunta, nas reuniões de CT, sobre estratégias comuns de melhoria para combater as causas do insucesso escolar, quer no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, quer no da avaliação das aprendizagens.

**Tabela II.18: Risco de insucesso e estratégias de melhoria**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | -    | 8,29 | 7,8  | 7,65 | <b>7,94</b> | 2,1      | -          |
| 23/24      | Docentes | 8,91 | 8,72 | 8,43 | 8,18 | <b>8,55</b> | 1,6      | +0,61      |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,61 | 8,49 | 8,52 | <b>8,54</b> | 1,6      | -0,01      |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

Verifica-se uma evolução positiva da perceção dos docentes quanto à reflexão conjunta sobre as estratégias de melhoria em CT. Na verdade, as médias globais são elevadas, sendo os docentes dos CT de 10.º ano os que obtêm a média mais elevada, talvez pelo facto de o 10.º ano de escolaridade ser um ano de transição entre o 3.º ciclo e o ensino secundário e, portanto, suscitar mais preocupações, tendo em conta as necessidades, expectativas e fragilidades dos alunos. É notório, de igual forma, verificar que as médias globais quer do 11.º ano, quer do 12.º aumentaram, o que poderá corresponder ao facto de que a reflexão que se promove nessas reuniões em torno deste assunto ganha cada vez maior expressividade, pois os CT deparam-se cada vez mais com casos específicos e complexos de alunos em risco de insucesso para os quais urge encontrar as soluções mais adequadas de forma a possibilitar a inclusão, enquanto processo que procura responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

#### **2.2.1.2 Identificação de risco de abandono**

Considera-se em risco de abandono os alunos que atingem metade do limite legal de faltas em cada disciplina. A identificação de risco de abandono é detetada pelo professor da disciplina e pelo DT, tendo em conta as faltas dadas pelo aluno. Cabe ao DT atuar de acordo com a legislação em vigor, informando o EE sobre as faltas e procurando inteirar-se dos motivos reais das mesmas. Em colaboração com o EE são procuradas soluções para evitar o seu abandono, mediante o total apoio que a escola oferece através do CE, do SPOV, da EMAEI, da Coordenação de Ano e do DT. Quando não se verifica a colaboração do aluno nem do EE, a Escola procede aos trâmites legais, comunicando a situação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

#### **2.2.2 Diversificação das formas de avaliação dos alunos**

A avaliação dos alunos rege-se pelos critérios gerais, emanados do Ministério da Educação (ME), e pelos critérios específicos, elaborados pelos GD, para cada disciplina, e aprovados pelo CP, verificada a conformidade com a lei.

Cada GD estabelece, nos seus critérios específicos de avaliação, o peso a atribuir aos domínios e parâmetros, define os instrumentos de avaliação a utilizar e zela pelo cumprimento dos mesmos.

Estes critérios vigoram por um período de quatro anos, podendo ser ajustados, no início de cada ano letivo, sob proposta dos GD e posteriormente aprovada pelo CP.

Quer os critérios gerais, quer os critérios específicos de avaliação ficam acessíveis aos alunos, pais e/ou EE, bem como ao público em geral, em suporte de papel na Reprografia e na Biblioteca e em suporte digital no sítio da Escola.

O OQ aferiu a perceção dos alunos e dos docentes sobre a diversificação das formas de avaliação. Do ponto de vista de uma avaliação formativa, centrada num processo contínuo de reflexão e reajustamentos visando melhorias significativas na aprendizagem, tanto os alunos, quanto os docentes avaliam de uma forma positiva a prestação frequente e de qualidade de informações sobre os progressos e as dificuldades dos discentes. Todavia, segundo os dados recolhidos, constantes na tabela que se segue, os alunos atribuem médias inferiores às dos docentes, com uma tendência de descida, embora sejam consideradas positivas (acima de 7,0). Assim sendo, depreende-se que os alunos consideram que os professores os informam sobre os seus progressos e as suas dificuldades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

**Tabela II. 19: Progressos e dificuldades nas aprendizagens (feedback frequente e de qualidade)**

| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
|            |             |             |             |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,8</b>  | <b>9,35</b> | <b>7,85</b> | 1,55      | 2,5      | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,71</b> | <b>9,18</b> | <b>7,77</b> | 1,47      | 2,5      | -0,09      | -0,17    |
| 24/25      | <b>7,38</b> | <b>9,16</b> | <b>7,43</b> | 1,78      | 2,7      | -0,33      | -0,02    |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

Do ponto de vista da avaliação sumativa, os professores, no início do 1.º período, reunidos em CT, agendam, de uma forma coordenada e concertada, todos os testes que serão realizados pelos alunos ao longo do ano letivo, ficando registado no dossiê do DT e na plataforma PLACE.

Os enunciados dos testes devem apresentar a cotação das questões, sendo a classificação expressa de forma quantitativa. Os professores procedem à entrega ou envio de uma cópia dos enunciados dos testes e respetivas cotações ao DG e dos resultados obtidos ao DT. A entrega aos alunos dos testes de avaliação e demais trabalhos deve ocorrer num

curto intervalo de tempo, após a sua realização (limite máximo de 15 dias úteis), sendo obrigatória a correção dos mesmos.

Não é permitida a realização de um teste sumativo, sem que o aluno tenha recebido os resultados do teste anterior e não devem ser realizados dois instrumentos de avaliação no mesmo dia, nem mais de três por semana. Até ao final do período, são entregues aos alunos os testes escritos e demais trabalhos realizados no âmbito do processo de avaliação.

Os professores, no início do ano letivo, informam os alunos do processo de avaliação sumativa e, antes de cada momento de avaliação, indicam os conteúdos a serem avaliados.

Os dados do OQ permitem concluir que os professores ajudam os alunos a compreenderem o que têm de melhorar antes da avaliação final, consoante se pode depreender da seguinte tabela:

**Tabela II.20: Informações prestadas aos alunos sobre melhorias a realizar antes da avaliação final**

| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
|            |             |             |             |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,94</b> | <b>9,48</b> | <b>7,99</b> | 1,54      | 2,6      | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,86</b> | <b>9,24</b> | <b>7,91</b> | 1,38      | 2,6      | -0,08      | -0,24    |
| 24/25      | <b>7,65</b> | <b>9,33</b> | <b>7,7</b>  | 1,68      | 2,7      | -0,21      | +0,09    |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise dos dados leva-nos a concluir, contudo, que se mantém uma discrepância entre a perceção dos alunos e a dos docentes relativamente às informações prestadas pelos professores, no sentido de os ajudarem a obter resultados positivos, consentâneos com os objetivos traçados e o sucesso almejado. Apesar de se verificar uma descida da média atribuída pelos alunos ao longo dos anos, a verdade é que as mesmas continuam a situar-se próximo do 8, o que reflete a perceção francamente positiva dos alunos sobre o assunto em causa.

Tendo, ainda, em linha de conta a diversificação das formas de avaliação e no intuito de avaliar sumativamente as diferentes áreas de competências expressas no PASEO e nas AE das diferentes disciplinas, deverão ser utilizados instrumentos de avaliação variados. Assim, no início do ano letivo, os professores apresentam aos alunos os diversos instrumentos de avaliação da sua disciplina e a respetiva valoração. Esses instrumentos de avaliação são os seguintes: trabalhos individuais, de pares ou de grupo (de investigação, de projeto, laboratoriais, relatórios, portefólios e outros); testes sumativos escritos; apresentações orais/testes de compreensão e produção oral e registos de observações, entre outros. Todos os instrumentos de avaliação devem ser classificados de 0 (zero) a 20 (vinte) valores.



De acordo com os dados recolhidos pelo OQ e expressos na tabela que abaixo se inclui, observa-se uma utilização clara dos instrumentos de avaliação tradicionais, nomeadamente fichas e testes, coexistindo com alguma diversificação, ainda que menos expressiva.

De salientar que o indicador foi incluído nos questionários dos três anos. No entanto, em 2022/2023 a pergunta apresentou um formato distinto, recorrendo a uma escala de 0 a 10. Nos anos letivos seguintes, passou a ser solicitada a seleção dos respetivos instrumentos de avaliação.

**Tabela II.21: Instrumentos de avaliação utilizados em cada disciplina**

|                                        | Docentes  |           | Alunos    |           | Comparação |        |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|--------|
|                                        | 2023/2024 | 2024/2025 | 2023/2024 | 2024/2025 | Docentes   | Alunos |
| Debates                                | 34,6%     | 35,9%     | 14,1%     | 11,2%     | +1,3%      | -2,9%  |
| Dramatizações                          | 13,6%     | -         | 5,0%      | -         | -          | -      |
| Exposição oral dos trabalhos efetuados | 60,9%     | 68,0%     | 33,5%     | 42,0%     | +7,1%      | +8,5%  |
| Fichas                                 | 63,8%     | -         | 42,9%     | -         | -          | -      |
| Fichas / testes sumativos              | -         | 91,8%     | -         | 67,7%     | -          | -      |
| Jogos didáticos                        | 28,8%     | -         | 12,2%     | -         | -          | -      |
| Questões de aula                       | 63,0%     | 68,0%     | 57,9%     | 55,5%     | +5,0%      | -2,4%  |
| Relatórios                             | 34,2%     | 35,9%     | 15,5%     | 14,4%     | +1,7%      | -1,1%  |
| Testes                                 | 91,8%     | -         | 81,0%     | -         | -          | -      |
| Testes formativos                      | -         | 55,2%     | -         | 40,4%     | -          | -      |
| Trabalhos de investigação              | 56,0%     | 53,6%     | 29,2%     | 26,6%     | -2,4%      | -2,6%  |
| Trabalhos de projeto                   | 30,9%     | 28,7%     | 17,6%     | 24,5%     | -2,2%      | +6,9%  |
| Trabalhos experimentais                | 21,4%     | 18,8%     | 14,7%     | 12,8%     | -2,6%      | -1,9%  |
| Trabalhos orais de grupo               | 54,7%     | -         | 31,5%     | -         | -          | -      |
| Visitas de estudo                      | 44,4%     | -         | 21,3%     | -         | -          | -      |
| Não sei                                | -         | 0,0%      | -         | 5,8%      | -          | -      |
| Nenhuma das opções apresentadas        | 0,4%      | 0,6%      | 3,6%      | 4,5%      | +0,2%      | +0,9%  |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise comparativa dos dados apresentados, relativos às práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação utilizados, permite evidenciar tendências diferenciadas entre

docentes e alunos, bem como a evolução verificada entre os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025.

Desde logo, observa-se que determinadas estratégias pedagógicas assumem um peso significativo em ambos os grupos, ainda que com perceções distintas. A exposição oral de trabalhos regista um ligeiro aumento, passando de 60,9% para 68,0% entre os docentes (+7,1%) e de 33,5% para 42,0% entre os alunos (+8,5%). Estes valores sugerem uma crescente aposta em metodologias que promovem competências comunicativas e a participação ativa dos estudantes.

Em sentido parcialmente divergente, no que concerne às questões de aula, verifica-se um aumento entre os docentes (+5,0%), contrastando com uma ligeira diminuição na perceção dos alunos (-2,4%). Tal discrepância pode indiciar uma diferença entre a intencionalidade pedagógica e a sua perceção efetiva pelos discentes, eventualmente associada à forma como estas práticas são operacionalizadas em contexto de sala de aula.

Relativamente aos debates e aos relatórios, as variações são pouco expressivas do lado dos docentes (+1,3% e +1,7%, respetivamente), mas registam um decréscimo entre os alunos (-2,9% e -1,1%). Esta tendência poderá sugerir uma menor visibilidade ou valorização destas estratégias por parte dos alunos, ou ainda uma menor frequência efetiva da sua utilização em práticas letivas concretas.

No domínio dos trabalhos de investigação e dos trabalhos experimentais, verifica-se uma tendência de decréscimo em ambos os grupos, ainda que mais acentuada nos docentes no caso dos trabalhos experimentais (-2,6%). Esta evolução pode suscitar preocupação, na medida em que tais metodologias estão intrinsecamente associadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, científico e autónomo.

Em contrapartida, os trabalhos de projeto evidenciam uma dinâmica particularmente interessante: enquanto os docentes assinalam uma ligeira diminuição (-2,2%), os alunos registam um aumento significativo na sua perceção (+6,9%). Esta assimetria poderá refletir uma maior relevância atribuída pelos alunos a este tipo de atividades, possivelmente devido ao seu carácter prático e colaborativo, mesmo que a sua frequência objetiva não tenha aumentado.

No que respeita aos instrumentos de avaliação mais tradicionais, destaca-se a forte incidência dos testes e fichas de avaliação sumativa, com valores muito elevados (91,8% nos docentes e 67,7% nos alunos em 2024/2025). Este dado evidencia a persistência de uma cultura avaliativa fortemente centrada em instrumentos formais e classificativos, apesar da crescente diversificação metodológica observada noutros indicadores, com o é o caso da introdução dos testes formativos (55,2% nos docentes e 40,4% nos alunos) que revela uma tentativa de reforço de práticas de avaliação contínua e reguladora.

Importa ainda considerar os itens sem comparabilidade direta entre anos, como dramatizações, jogos didáticos, trabalhos orais de grupo ou visitas de estudo, cuja ausência de dados recentes impede a análise evolutiva, mas cuja presença anterior indicava uma diversificação metodológica relevante.

Por fim, a reduzida percentagem de respostas na categoria “Nenhuma das opções apresentadas” (com variações residuais) e a emergência da opção “Não sei” entre os alunos em 2024/2025 (5,8%) merecem uma leitura atenta, podendo sinalizar alguma dificuldade na identificação clara das práticas pedagógicas ou um menor grau de envolvimento consciente dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, os dados evidenciam uma evolução global no sentido da valorização de metodologias mais ativas e participativas, ainda que coexistindo com uma forte predominância de instrumentos avaliativos tradicionais. Persistem, todavia, algumas assimetrias entre a perceção dos docentes e a dos alunos, o que sugere a necessidade de reforçar a comunicação pedagógica e a explicitação das estratégias utilizadas, de modo a promover uma maior consciência e envolvimento dos alunos no seu próprio processo educativo.

### **2.2.3 Envolvimento dos alunos na análise do seu progresso e no estabelecimento de metas**

No início do ano letivo, o professor apresenta aos seus alunos os critérios específicos de avaliação, juntamente com as metas de aprendizagem, para que eles possam ir construindo, de forma tão autónoma quanto possível, o seu percurso de aprendizagem.

O apoio aos alunos, tanto através das medidas universais, como das seletivas e adicionais, permite um acompanhamento mais personalizado, contribuindo para que os alunos se consciencializem não só das suas dificuldades, como também avaliem os seus progressos no decurso do processo de aprendizagem.

Os dados colhidos através do OQ, nomeadamente no ano letivo transato, revelaram que as estratégias adotadas pelos alunos evidenciam maior adesão a comportamentos organizacionais básicos, sendo menos frequentes as práticas de estudo autónomo e outras por iniciativa própria.

**Tabela II.22: Estratégias adotadas pelo aluno para o seu crescimento pessoal e escolar**

| Ano letivo |                                                     | 10.º   | 11.º   | 12.º   | Total         |
|------------|-----------------------------------------------------|--------|--------|--------|---------------|
|            |                                                     | Alunos | Alunos | Alunos | -             |
| 24/25      | Cumpro os prazos de entrega dos trabalhos           | 80,36% | 80,45% | 73,78% | <b>78,46%</b> |
|            | Sempre que pedido, apresento oralmente os trabalhos | 76,13% | 75,98% | 72,03% | <b>74,87%</b> |

|                                                        |        |        |        |               |
|--------------------------------------------------------|--------|--------|--------|---------------|
| Apresento sempre o material necessário às aulas        | 80,36% | 72,35% | 66,78% | <b>73,44%</b> |
| Tenho o caderno diário com todos os registos das aulas | 75,53% | 72,07% | 67,13% | <b>71,79%</b> |
| Sou assíduo                                            | 71,30% | 71,51% | 67,83% | <b>70,36%</b> |
| Sou pontual                                            | 74,32% | 69,83% | 65,38% | <b>70,05%</b> |
| Contribuo para o bom ambiente em sala de aula          | 70,69% | 70,11% | 62,59% | <b>68,10%</b> |
| Realizo todos os trabalhos propostos                   | 66,47% | 71,79% | 63,29% | <b>67,49%</b> |
| Estou atento nas aulas                                 | 64,65% | 61,73% | 59,79% | <b>62,15%</b> |
| Estudo apenas para os testes                           | 55,89% | 55,87% | 56,99% | <b>56,21%</b> |
| Realizo todos os TPC                                   | 53,78% | 49,44% | 50,35% | <b>51,18%</b> |
| Ajudo os colegas com dificuldades de aprendizagem      | 52,57% | 48,32% | 41,96% | <b>47,90%</b> |
| Faço pesquisas e trabalhos por iniciativa própria      | 28,70% | 25,70% | 24,83% | <b>26,46%</b> |
| Estudo todos os dias                                   | 24,77% | 25,14% | 22,38% | <b>24,21%</b> |
| Frequento a sala de estudo                             | 27,19% | 24,86% | 19,93% | <b>24,21%</b> |
| Participo em projetos da escola                        | 22,66% | 17,88% | 17,83% | <b>19,49%</b> |
| Nenhuma das opções apresentadas                        | 2,42%  | 1,40%  | 3,50%  | <b>2,36%</b>  |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise mais profunda da tabela relativa às estratégias adotadas pelos alunos para o seu crescimento pessoal e escolar, no ano letivo de 2024/2025, permite identificar padrões consistentes de comportamento, bem como diferenças relevantes entre os três anos de escolaridade do ensino secundário.

Observa-se, desde logo, que as práticas mais consolidadas se situam ao nível do cumprimento de responsabilidades académicas básicas. Com efeito, percentagens elevadas de alunos afirmam cumprir os prazos de entrega dos trabalhos (78,46%), apresentar oralmente os trabalhos quando solicitado (74,87%) e trazer o material necessário para as aulas (73,44%). Estes indicadores revelam um grau significativo de adesão a normas estruturantes do trabalho escolar, sobretudo mais evidente nos alunos do 10.º e 11.º anos. O 12.º ano, embora mantendo valores positivos, apresenta sistematicamente percentagens inferiores, evidenciando uma ligeira erosão deste tipo de comportamentos à medida que se avança no percurso escolar.

No mesmo sentido, indicadores como a organização do caderno diário (71,79%), a assiduidade (70,36%) e a pontualidade (70,05%) reforçam a ideia de que os alunos, de forma global, demonstram um nível adequado de disciplina e organização. Contudo, mais uma vez se verifica uma tendência decrescente no 12.º ano, o que poderá ser interpretado como

reflexo de uma menor supervisão externa, de alguma saturação escolar ou do aumento de exigências associadas ao final do ciclo de estudos.

Por outro lado, quando se analisam dimensões mais diretamente relacionadas com o envolvimento ativo no processo de aprendizagem, os valores tornam-se mais modestos. A atenção nas aulas (62,15%) e a realização de todos os trabalhos propostos (67,49%) situam-se em níveis intermédios, sugerindo que, embora exista participação, esta não é plenamente consistente ou generalizada entre todos os alunos.

Particularmente significativo é o facto de 56,21% dos alunos afirmarem estudar apenas para os testes, o que evidencia uma orientação ainda marcadamente instrumental da aprendizagem, centrada na avaliação sumativa. Esta tendência é transversal aos três anos de escolaridade e sugere a persistência de uma cultura de estudo reativa, em detrimento de práticas de aprendizagem contínua e autónoma.

Com efeito, os indicadores que melhor refletem autonomia e iniciativa individual apresentam os valores mais reduzidos. Apenas 24,21% dos alunos referem estudar diariamente, e uma percentagem idêntica afirma frequentar a sala de estudo. Ainda mais expressivo é o reduzido número de alunos que realiza pesquisas ou trabalhos por iniciativa própria (26,46%) ou que participa em projetos da escola (19,49%). Estes dados indiciam fragilidades ao nível do desenvolvimento de competências de autorregulação, curiosidade intelectual e participação cívica e escolar.

Adicionalmente, o indicador relativo à entreajuda entre colegas (47,90%) revela um valor intermédio, mas com uma descida acentuada no 12.º ano (41,96%), o que poderá indicar uma diminuição da cooperação entre pares em contextos de maior pressão avaliativa.

A análise comparativa entre anos de escolaridade evidencia, de forma consistente, uma tendência de decréscimo progressivo em múltiplos indicadores, particularmente acentuada do 10.º para o 12.º ano. Esta evolução poderá refletir fatores diversos, como o desgaste associado ao percurso escolar, o aumento da pressão académica, ou uma maior focalização nos momentos formais de avaliação externa.

Assim, os dados permitem concluir que os alunos evidenciam um desempenho globalmente positivo em domínios estruturais e normativos da vida escolar, mas revelam limitações significativas ao nível da autonomia, iniciativa e envolvimento contínuo na aprendizagem. Tal constatação aponta para a necessidade de reforçar estratégias pedagógicas que promovam hábitos de estudo regulares, o pensamento autónomo e a participação ativa dos alunos, particularmente nos anos mais avançados de escolaridade, onde se observa uma tendência de enfraquecimento destes comportamentos.

Numa outra perspetiva, o envolvimento dos alunos no estabelecimento de metas é também estimulado pelo professor, com propostas de tarefas dinâmicas e motivadoras, apoiadas por recursos diversificados, visando a compreensão e a aquisição dos conteúdos

programáticos, bem como a participação nas aulas. Ora, este item foi alvo de análise no decurso dos últimos três anos letivos, por via do OQ, cujos dados se encontram de seguida ilustrados. Verifica-se que tanto os alunos, como os docentes atribuem médias progressivamente mais baixas a esta questão, evidenciando-se igualmente um desajuste persistente entre as perceções de ambos os grupos-alvo. Não obstante o decréscimo das médias verificado ao longo do tempo, a verdade é que em ambos os grupos as respostas situam-se num patamar considerado, mesmo assim, positivo, o que indicia que a realização de tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados é uma prática usual no contexto de sala de aula.

**Tabela II.23: Tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados**

|            |             |             |             |           |          | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,92</b> | <b>9,36</b> | <b>7,97</b> | 1,46      | 2,55     | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,35</b> | <b>8,67</b> | <b>7,4</b>  | 1,32      | 2,5      | -0,57      | -0,69    |
| 24/25      | <b>7,21</b> | <b>8,66</b> | <b>7,26</b> | 1,45      | 2,6      | -0,14      | -0,01    |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

### 3. ENSINO

#### 3.1 Práticas Pedagógicas

No âmbito da monitorização da qualidade das práticas pedagógicas, foi aplicado, nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, pelo OQ, um indicador relativo ao desenvolvimento, pelo pessoal docente, de práticas pedagógicas e didáticas promotoras das competências consagradas no PASEO. Embora presente em ambos os ciclos de auscultação, o indicador assumiu formulações distintas, o que exige cautela na leitura comparativa e evolutiva dos resultados, mas não diminui a relevância dos dados recolhidos para a compreensão da concretização das orientações curriculares de natureza transversal.

**Tabela II.24: Desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas promotoras das competências do PASEO**

|           | Saber científico técnico e tecnológico | Relacionamento interpessoal | Pensamento crítico e pensamento criativo | Desenvolvimento pessoal e autonomia | Raciocínio e resolução de problemas | Língua e textos | Informação e Comunicação | Sensibilidade estética e artística | Bem-estar saúde e ambiente | Consciência e domínio do corpo | Nenhuma das opções apresentadas |
|-----------|----------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Docentes  | 84,8%                                  | 86%                         | 90,9%                                    | 90,9%                               | 83,1%                               | 83,5%           | 86,8%                    | 48,1%                              | 59,3%                      | 30%                            | 0,4%                            |
| Alunos    | 37,6%                                  | 41,3%                       | 46,8%                                    | 50,8%                               | 44,9%                               | 51,7%           | 56,7%                    | 23,9%                              | 37,4%                      | 24,3%                          | 4,3%                            |
| Diferença | 47,2%                                  | 44,7%                       | 44,1%                                    | 40,1%                               | 38,2%                               | 31,8%           | 30,1%                    | 24,2%                              | 21,9%                      | 5,7%                           | 3,9%                            |

Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade 2023/24

No ano letivo de 2023/2024, a operacionalização do indicador assentou numa abordagem mais analítica e diferenciada, solicitando a docentes e alunos que identificassem, por disciplina/ano, as áreas de competência efetivamente desenvolvidas. Esta opção metodológica possibilitou uma leitura mais fina das práticas educativas e da sua perceção pelos diferentes intervenientes, permitindo identificar padrões consistentes de convergência e, sobretudo, de divergência.

A análise dos dados evidencia uma discrepância expressiva entre a perceção dos docentes e a dos alunos na quase totalidade das áreas de competência avaliadas. De forma geral, os docentes apresentam uma avaliação significativamente mais positiva, com percentagens que, na maioria dos domínios, ultrapassam os 80%. Destacam-se, em particular, as áreas do "Relacionamento interpessoal" do "Pensamento crítico" e "Pensamento criativo" e do "Desenvolvimento pessoal e autonomia" todas com valores superiores a 90%. Estes resultados refletem uma perceção profissional de forte alinhamento entre as práticas pedagógicas implementadas e as orientações do PASEO, sinalizando a valorização de

metodologias ativas, do pensamento reflexivo, da autonomia e da capacidade de autorregulação dos alunos.

Também as competências associadas ao “Saber científico, técnico e tecnológico”, “Informação e Comunicação” e às “Linguagens e textos” registam valores elevados do ponto de vista dos docentes, sugerindo uma abordagem pedagógica integrada, que articula saberes disciplinares, competências cognitivas e literacias múltiplas.

Em contraste, a perceção dos alunos revela-se substancialmente mais moderada. Em nenhum dos domínios analisados os valores ultrapassam os 60%, situando-se as áreas mais reconhecidas em “Informação e Comunicação”, “Linguagens e textos” e “Desenvolvimento pessoal e autonomia”. Esta seleção sugere que os alunos tendem a reconhecer com maior clareza as competências cujo desenvolvimento é mais explícito e diretamente experienciado no quotidiano escolar, nomeadamente através de práticas comunicativas, produção textual e uso de diferentes linguagens e suportes informacionais.

As diferenças percentuais observadas entre docentes e alunos são particularmente acentuadas em vários domínios de natureza cognitiva e metacognitiva, ultrapassando os 40 pontos percentuais no “Saber científico, técnico e tecnológico” no “Relacionamento interpessoal” e no “Pensamento crítico e criativo”. Este desfasamento não deverá ser interpretado como inexistência de práticas promotoras dessas competências, mas antes como indício de uma divergência interpretativa entre a intencionalidade pedagógica dos docentes e a forma como os alunos apreendem e reconhecem essas aprendizagens. Tal situação aponta para a necessidade de tornar mais explícitos os objetivos transversais das atividades desenvolvidas, reforçando a consciencialização dos alunos quanto ao sentido e alcance formativo das práticas pedagógicas.

Particularmente significativa é, ainda, a fraca valorização, por parte dos alunos, das competências relativas à “Sensibilidade estética e artística” e à “Consciência e domínio do corpo”, áreas que, embora apresentem valores mais elevados na perceção docente, surgem globalmente menos destacadas quando comparadas com os restantes domínios. Este dado sugere que estas dimensões do desenvolvimento humano, centrais na conceção holística do PASEO, poderão assumir menor visibilidade no quotidiano escolar, carecendo de um reforço através de práticas integradoras, interdisciplinares e intencionalmente valorizadas.

A opção “Nenhuma das opções apresentadas” apresenta valores residuais entre os docentes e ligeiramente superiores entre os alunos, o que pode indiciar, por parte de uma pequena franja da população discente, alguma dificuldade em reconhecer a sua experiência educativa nas categorias propostas ou um certo distanciamento face ao referencial de competências apresentado.

Em síntese, os resultados do indicador revelam uma tendência consistente para uma autoavaliação mais positiva por parte dos docentes e uma perceção mais crítica e moderada



por parte dos alunos. Esta assimetria evidencia a necessidade de aprofundar a reflexão institucional sobre a articulação entre práticas pedagógicas, explicitação dos objetivos de aprendizagem e apropriação consciente das competências pelos alunos. Reforça-se, assim, a pertinência de estratégias de monitorização participada e de comunicação pedagógica intencional, que promovam uma maior convergência entre aquilo que é deliberadamente desenvolvido pelos docentes e aquilo que é efetivamente reconhecido pelos alunos como aquisição de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a cidadania ativa e a participação plena na sociedade contemporânea.

### **3.1.1. Gestão articulada e contextualizada do currículo**

Os GD, reunidos em sessões sectoriais, asseguram a gestão do currículo. Estas reuniões realizam-se com periodicidade quinzenal, totalizando, em média, cerca de dezasseis reuniões anuais por GD.

No âmbito da organização didática do novo ano letivo, os docentes procedem à elaboração da programação anual, na qual distribuem os conteúdos programáticos pelos três períodos letivos, em conformidade com o calendário escolar. No início de cada período, é desenvolvida a planificação a médio prazo. A totalidade destas planificações é registada em ata de GD e remetida ao CE. A planificação definida é, em regra, cumprida, salvaguardando-se, contudo, eventuais adaptações de carácter individual e pontual, em função do perfil específico de cada turma.

Esta prática foi sistematicamente observada, ao longo de todo o quadriénio, por todos os GD.

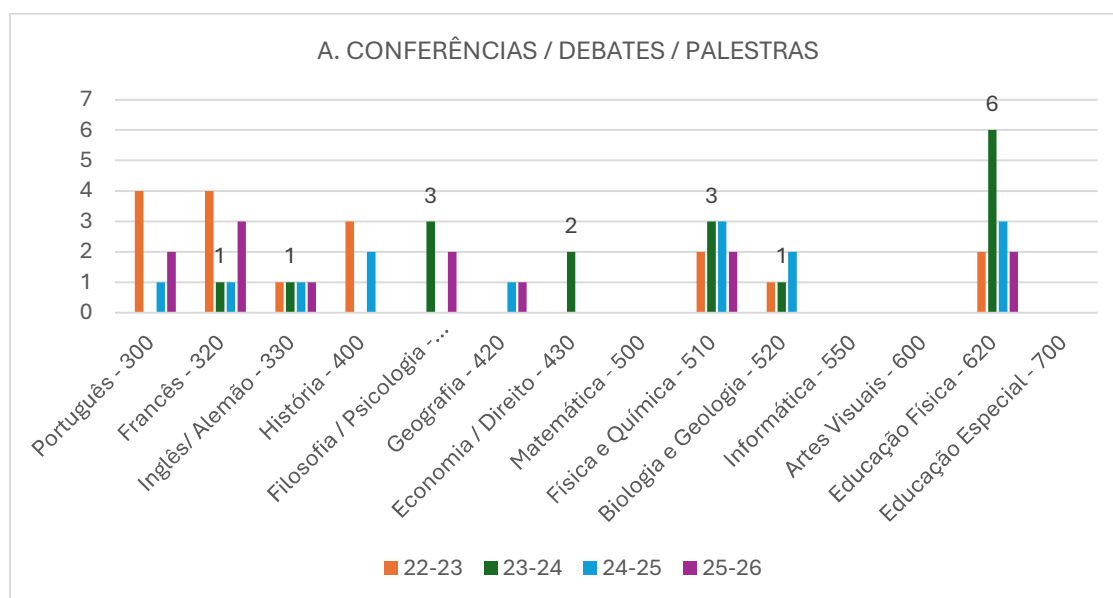
Nas atas de alguns desses grupos – com particular incidência nos grupos pertencentes aos departamentos de Línguas, de Matemática e de Ciências Experimentais, bem como de Ciências Sociais e Humanas – encontram-se referências a reuniões específicas destinadas à planificação de curto prazo dos conteúdos programáticos. Nessas reuniões são explicitadas as estratégias pedagógicas a utilizar, a gestão dos tempos letivos, bem como a preparação de fichas de trabalho e de instrumentos de avaliação, incluindo a definição do tipo de questões a aplicar. A reflexão sobre os resultados da avaliação, bem como a formulação de propostas de melhoria consequentes, surge igualmente registada em algumas dessas reuniões.

### **3.1.2 Existência de práticas experimentais/ metodologias ativas no processo de ensino**

A análise quantitativa e qualitativa das atividades desenvolvidas ao longo dos quatro anos letivos considerados evidencia uma dinâmica institucional marcada por diversidade tipológica, transversalidade disciplinar e consolidação progressiva de práticas pedagógicas integradas, em coerência com o PEE e com o PASEO.

As Conferências, Palestras e Debates assumem particular relevo, não apenas pelo volume de atividades realizadas, mas sobretudo pela sua ampla transversalidade disciplinar. O envolvimento expressivo dos grupos de Português, História, Geografia, Biologia e Geologia, Física e Química, bem como da Filosofia, evidencia uma aposta consistente em metodologias de natureza expositivo-dialógica, orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da literacia científica, da consciência histórica e da reflexão ética. A participação disciplinar da Filosofia revela-se especialmente significativa na abordagem de problemáticas contemporâneas: cidadania, valores, ética, direitos humanos e democracia, reforçando a dimensão axiológica e reflexiva da ação educativa e a formação de alunos enquanto cidadãos conscientes e críticos.

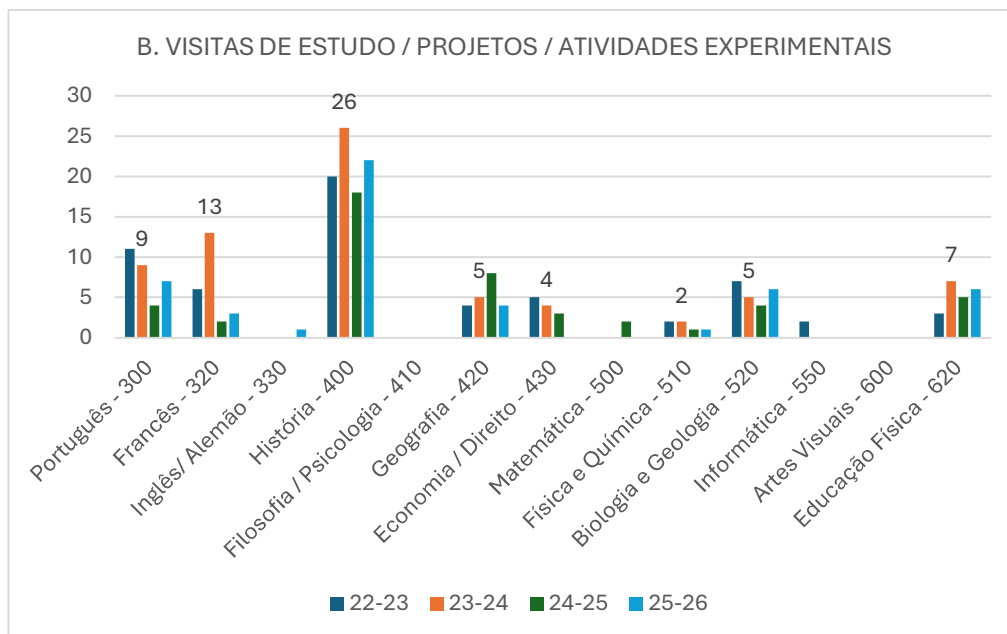
**Gráfico II. 15A: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares**



**Fonte: Relatórios Anuais PAE**

No domínio das Visitas de Estudo, os dados confirmam o seu peso estrutural como estratégia de enriquecimento curricular, com destaque claro para os grupos de História, Geografia e Biologia/Geologia, aos quais se associam, com frequência, disciplinas das áreas artísticas e culturais. Estas tipologias de eventos destacam assuntos como a centralidade do território, o património histórico-cultural e o ambiente, assumindo-se como recursos pedagógicos essenciais, capazes de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. A integração das Artes nestas atividades, designadamente através de visitas a museus, exposições e espaços patrimoniais, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição cultural e da valorização do património material e imaterial.

**Gráfico II. 15B: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares**

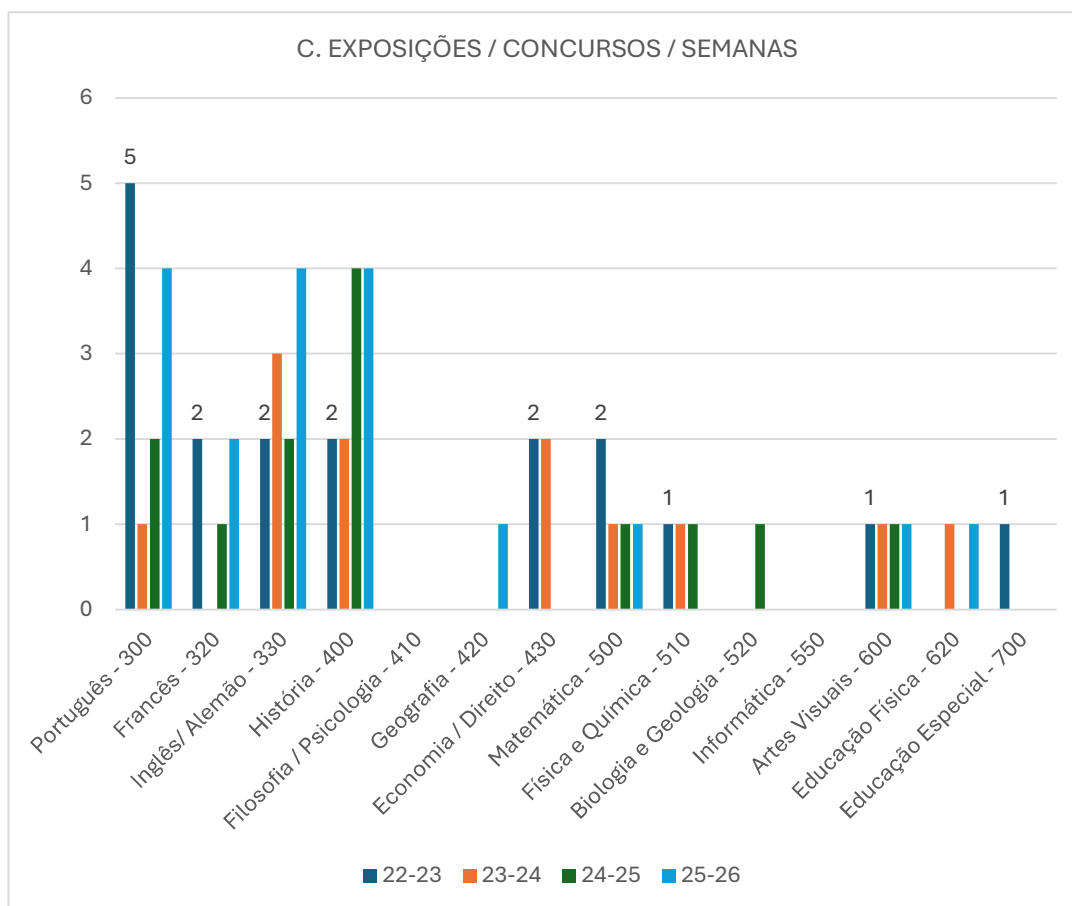


**Fonte: Relatórios Anuais PAE.**

Por outro lado, as Atividades Experimentais e Oficinas Práticas, concentram-se, como seria expectável, nas áreas de Física e Química e de Biologia e Geologia, contando igualmente com um contributo relevante dos CEF. Estes dados confirmam a valorização de metodologias ativas e experimentais, centradas na investigação, na observação, na experimentação e na aplicação de conhecimentos científicos e técnicos. Esta tipologia reforça competências de natureza prática, científica e tecnológica, fundamentais para a consolidação de aprendizagens importantes e para a preparação dos alunos para contextos académicos e profissionais diversificados.

No que respeita às Atividades Culturais e Artísticas, verifica-se o envolvimento expressivo dos grupos de Português, História e Artes Visuais, confirmando a centralidade destas áreas na promoção da educação literária, estética e cultural. Estas atividades contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade artística e do gosto pela fruição da cultura académica, reforçando a identidade cultural da escola e a formação integral dos alunos.

Gráfico II. 15C: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares



Fonte: Relatórios Anuais PAE.

A representação gráfica apresentada, intitulada “C. Exposições / Concursos / Semanas”, evidencia a distribuição quantitativa de iniciativas pedagógicas e culturais por diferentes áreas disciplinares, ao longo de quatro anos.

A análise das barras permite identificar tendências diferenciadas de participação e dinamismo entre os diversos domínios curriculares.

Num plano geral, observa-se uma predominância das áreas linguísticas e humanísticas. A disciplina de Português destaca-se de forma significativa, sobretudo no ano 22-23, com um valor de 5 atividades, mantendo, ainda assim, uma presença consistente nos anos subsequentes, ainda que com ligeira oscilação. Também o Inglês/ Alemão e a História A revelam uma atividade assinalável, com um reforço progressivo em determinados anos o que sugere um investimento institucional na promoção de iniciativas ligadas à literacia linguística e ao património histórico-cultural.

A área Filosofia/Psicologia apresenta igualmente um nível elevado de participação, atingindo valores próximos de 4 atividades em alguns anos, o que poderá indiciar uma valorização crescente do pensamento crítico e da reflexão interdisciplinar. Em contraste, áreas como o Francês evidenciam menor expressão relativa, ainda que com alguma estabilidade moderada.

No que concerne às disciplinas de cariz científico, como Matemática A e Física e Química A, verifica-se uma participação mais modesta e relativamente constante, na maioria dos anos, situando-se geralmente entre 1 e 2 atividades. Este facto poderá refletir uma menor propensão destas áreas para a organização de eventos desta natureza ou, alternativamente, diferentes formas de envolvimento pedagógico não captadas por este indicador específico.

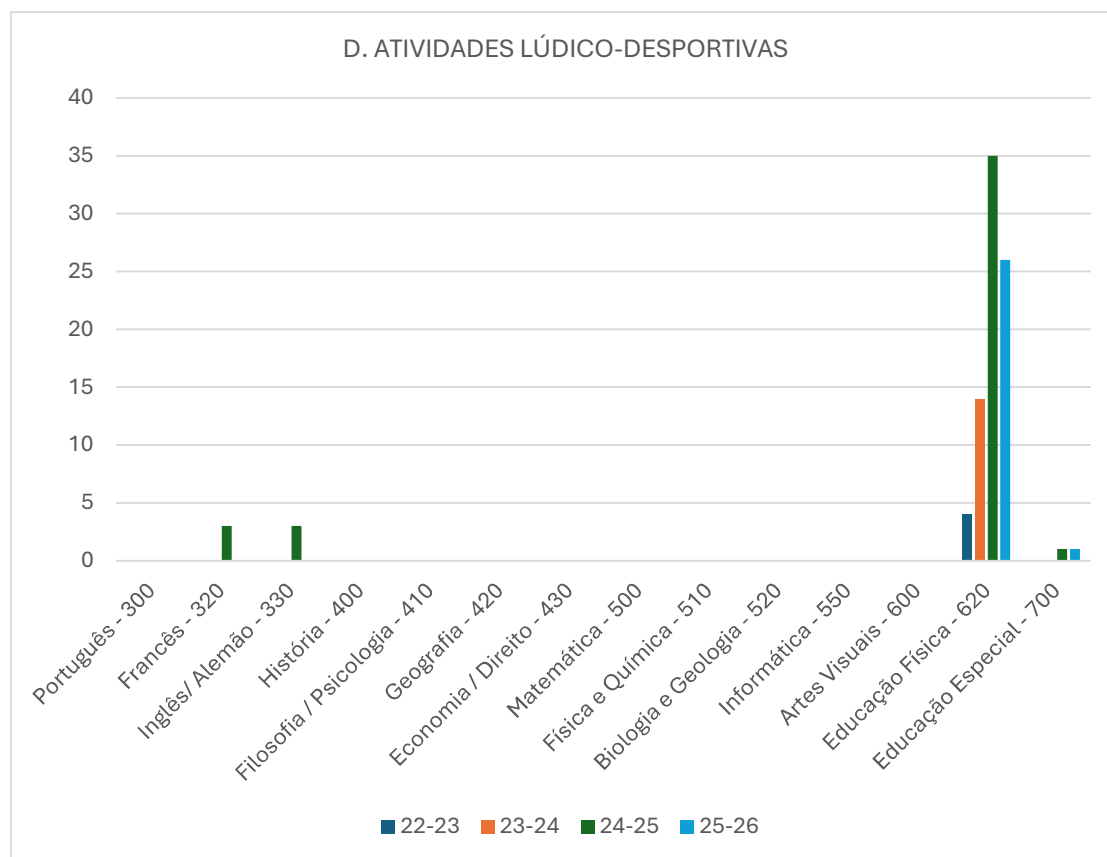
Outras áreas, como Economia A/Direito e Biologia/Geologia A, apresentam uma presença residual ou irregular, sendo notória a dispersão dos valores ao longo dos anos. Já disciplinas como Artes Visuais, Educação Física e Educação Especial mantêm uma participação pontual, de reduzida intensidade, o que sugere que estas iniciativas são organizadas de forma mais episódica.

Em termos diacrónicos, o ano letivo 25-26 parece evidenciar um ligeiro incremento global em algumas áreas (nomeadamente História A e Línguas), podendo sinalizar uma retoma ou reforço das atividades extracurriculares. Contudo, não se observa uma tendência de crescimento linear, antes uma oscilação que dependerá de fatores institucionais, logísticos e pedagógicos específicos.

Em suma, o gráfico revela uma clara assimetria na distribuição das iniciativas, com maior incidência nas áreas de Línguas e Humanidades, e menor expressão nas Ciências e restantes domínios. Tal configuração poderá refletir prioridades curriculares ou estratégias pedagógicas orientadas para a valorização da expressão cultural, da comunicação e da reflexão crítica no contexto escolar.

A Educação Física, por sua vez, apresenta uma identidade tipológica clara e consistente, com elevada incidência nas Atividades Desportivas, refletindo uma oferta regular e diversificada ao longo dos quatro anos. Este dado evidencia a importância atribuída à promoção de estilos de vida saudáveis, ao desenvolvimento motor e ao bem-estar físico e emocional, em articulação com os princípios da educação integral.

Gráfico II. 15D: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola por grupos disciplinares

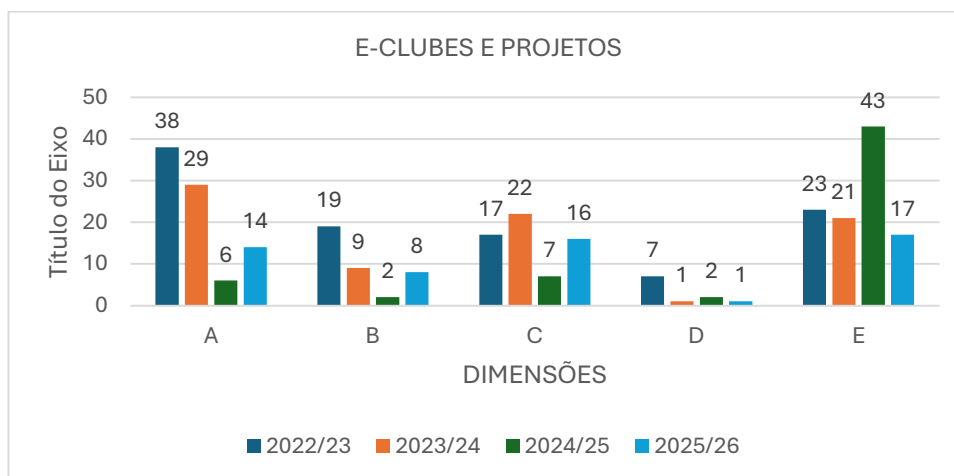


Fonte: Relatórios Anuais PAE

Por último, os Clubes, Projetos e Grupos confirmam-se como espaços privilegiados de enriquecimento curricular e de afirmação da identidade da escola, mobilizando diversas áreas disciplinares, com destaque para Línguas, Ciências, Artes, História, Português e Filosofia. Estes contextos de aprendizagem não formal potenciam a participação ativa dos alunos, a cooperação, a criatividade e o sentido de pertença à comunidade educativa.

Relativamente aos Projetos Interdisciplinares, destaca-se o envolvimento significativo dos CEF, das Línguas, e da Filosofia, primordialmente, evidenciando abordagens colaborativas e integradas. A presença consistente das Línguas, associada a projetos de mobilidade, cidadania europeia e interculturalidade, sublinha a aposta da escola numa educação aberta ao exterior. Por sua vez, a articulação com as Artes Visuais e com a Filosofia potencia dimensões expressivas, reflexivas e criativas, favorecendo metodologias centradas no aluno, no trabalho de projeto e na construção autónoma do conhecimento.

Gráfico II. 15E: Tipos de atividades do Plano Anual de Escola Por grupos disciplinares



Fonte: Relatórios Anuais PAE.

As Ações de Formação e Sensibilização surgem predominantemente associadas a estruturas de carácter transversal, como Cidadania e Desenvolvimento, EMAEI e Direções de Turma, assumindo um papel estruturante na promoção da inclusão, da saúde, do bem-estar e da educação para os valores. A frequência destas ações evidencia um compromisso institucional sólido com uma escola inclusiva, promotora da igualdade de oportunidades, da prevenção de riscos psicossociais e do desenvolvimento pessoal, ético e social dos alunos, dimensão em que a Filosofia e as Artes visuais assumem igualmente um papel relevante enquanto mediadoras da reflexão, da empatia e da expressão pessoal.

Tabela II.25: Projetos interdisciplinares

|                             |      | A.    |       |       |       | B.    |       |       |       | C.    |       |       |       | D.    |       |       |       | E.    |       |       |       |
|-----------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                             |      | 22-23 | 23-24 | 24-25 | 25-26 | 22-23 | 23-24 | 24-25 | 25-26 | 22-23 | 23-24 | 24-25 | 25-26 | 22-23 | 23-24 | 24-25 | 25-26 | 22-23 | 23-24 | 24-25 | 25-26 |
| Educação E .700             |      |       |       |       |       |       |       |       |       | 1     |       |       |       |       |       | 1     | 1     | 4     | 2     | 2     | 2     |
| EMAI                        |      | 1     | 1     |       | 1     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Cidadania e Desenvolvimento | 10.º | 16    | 12    | 2     | 13    | 13    | 15    | 4     | 4     | 16    | 4     |       |       | 9     | 6     |       |       | 10    | 5     | 10    | 3     |
|                             | 11.º | 11    | 9     | 3     | 9     | 14    | 14    | 9     | 9     | 11    | 2     |       | 1     | 6     | 4     |       |       | 6     | 7     | 21    |       |
|                             | 12.º | 8     | 6     | 1     | 3     | 5     | 7     | 5     | 4     | 8     |       |       |       | 2     | 2     | 1     | 2     | 5     | 3     | 7     | 4     |
|                             | CEF  | 3     | 3     | 1     | 1     | 33    |       |       | 3     | 3     |       |       |       |       | 1     |       |       | 1     | 2     | 5     |       |

Fonte: Relatórios Anuais PAE

Sintetizando, os resultados analisados evidenciam uma escola pedagogicamente ativa, culturalmente rica e eticamente orientada, que articula de forma consistente dimensões curriculares, científicas, artísticas, éticas e cívicas. A diversidade tipológica das atividades e o seu consistente enquadramento disciplinar revelam uma prática educativa sustentada, coerente com os referenciais nacionais e orientada para a formação integral dos alunos, enquanto sujeitos críticos, culturalmente informados, socialmente responsáveis e capazes de aprender ao longo da vida.

### **3.1.3 Adequação das atividades educativas às capacidades e ritmos dos alunos**

A análise comparativa dos instrumentos de auscultação, aplicados no quadriénio anterior e no quadriénio em curso, evidencia uma evolução clara no foco do questionamento deste tópico, traduzindo uma crescente preocupação institucional com a adequação das atividades educativas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.

No quadriénio anterior, os inquéritos privilegiavam dimensões mais operacionais e objetivas do processo de ensino e aprendizagem, incidindo, sobretudo, sobre aspetos como a perceção da adequação/inadequação do tempo atribuído para a realização dos trabalhos, a clareza das questões dos testes e o grau geral de satisfação dos alunos relativamente aos métodos de ensino praticados na escola. Estas questões permitiram aferir condições de organização pedagógica e de transparência avaliativa, bem como recolher uma perceção global sobre a eficácia do ensino.

No quadriénio atual, observa-se uma reformulação do enfoque avaliativo, com particular relevo para o aprofundamento da questão «Estou satisfeito com os métodos de ensino praticados nesta Escola». A elevação do grau de exigência associada a este item reflete uma vontade explícita de compreender, de modo mais aprofundado, em que medida os métodos de ensino respondem efetivamente às necessidades diversificadas dos alunos, indo além da satisfação global e procurando captar o impacto real das práticas pedagógicas na aprendizagem.

Esta evolução na apresentação das questões revela uma mudança estrutural de perspetiva, valorizando, acima de tudo, a adequação pedagógica, a diferenciação das estratégias e a capacidade da escola em ajustar práticas aos diferentes ritmos de aprendizagem. Ao intensificar o escrutínio sobre os métodos de ensino, os inquéritos passam a refletir uma maior sensibilidade à complexidade dos percursos educativos e ao papel dos docentes na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, inclusivos e reguladores.

Nesta medida, o reforço da inquirição relativo aos métodos de ensino pode ser interpretado como expressão de uma preocupação mais consciente e estruturada com a qualidade pedagógica, entendida não apenas como cumprimento de programas ou clareza



avaliativa, mas como adequação efetiva das atividades educativas às capacidades dos alunos e respeito pelos seus tempos de consolidação das aprendizagens. Tal orientação traduz um entendimento mais amadurecido da avaliação institucional, alinhado com princípios de equidade, diferenciação pedagógica e promoção do sucesso educativo.

Assim, no que concerne ao primeiro item objeto de inquirição “Os professores propõem a realização de tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados que levam os alunos a compreenderem/adquirirem os conteúdos programáticos e a participarem nas aulas” os resultados são apresentados na seguinte tabela:

**Tabela II.26: Perceção dos alunos acerca das tarefas dinâmicas e motivadoras com recursos diversificados na sala de aula**

| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
|            |             |             |             |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,92</b> | <b>9,36</b> | <b>7,97</b> | 1,46      | 2,55     | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,35</b> | <b>8,67</b> | <b>7,4</b>  | 1,32      | 2,5      | -0,57      | -0,69    |
| 24/25      | <b>7,21</b> | <b>8,66</b> | <b>7,26</b> | 1,45      | 2,6      | -0,14      | -0,01    |

**Fonte Observatório de Qualidade 2022/23 a 2025/26**

Os dados acima expostos permitem identificar tendências relevantes na perceção de alunos e docentes ao longo de três anos letivos consecutivos (2022/2023 a 2024/2025), bem como a persistência de diferenças sistemáticas entre ambos os grupos.

Em primeiro lugar, observa-se que, em todos os anos considerados, as classificações atribuídas pelos docentes são consistentemente superiores às dos alunos. No ano letivo de 2022/2023, os docentes apresentaram uma média de 9,36, enquanto os alunos atribuíram 7,92, registando-se uma diferença de 1,46. Esta discrepância traduz uma perceção docente claramente mais favorável quanto ao carácter dinâmico, motivador e diversificado das tarefas propostas, quando comparada com a experiência vivida pelos alunos.

No ano letivo de 2023/2024 verifica-se uma descida generalizada das médias, tanto entre alunos como entre docentes. A avaliação dos alunos desce para 7,35 ao passo que a dos docentes diminui para 8,67. Apesar deste decréscimo, a diferença entre os dois grupos reduz-se ligeiramente para 1,32, o que pode indiciar um maior alinhamento relativo das perceções, ainda que num contexto de avaliação globalmente menos positiva. Esta descida poderá refletir fatores conjunturais, alterações nas práticas pedagógicas ou uma maior exigência crítica por parte dos respondentes.

Já em 2024/2025, constata-se uma estabilização das avaliações. A média atribuída pelos alunos apresenta uma ligeira diminuição para 7,21, enquanto a dos docentes se mantém praticamente inalterada 8,66. A diferença entre ambos volta a aumentar para 1,45,

aproximando-se do valor inicialmente registado em 2022/2023. Esta evolução sugere que, embora as perceções se tenham estabilizado, permanece uma distância consistente entre a avaliação que os docentes fazem das suas práticas e aquela que é reconhecida pelos alunos.

A média global acompanha esta tendência descendente e de estabilização progressiva, passando de 7,97 em 2022/2023 para 7,40 em 2023/2024 e 7,26 em 2024/2025. Em simultâneo, o desvio-padrão ( $\sigma$ ) mantém-se relativamente constante ao longo do período (entre 2,5 e 2,6), o que indica uma dispersão estável das respostas e sugere que as variações observadas não resultam de alterações significativas na heterogeneidade das opiniões, mas antes de uma deslocação global das médias.

Em termos interpretativos, estes dados evidenciam, por um lado, o reconhecimento consistente, embora moderado, por parte dos alunos, do esforço docente na promoção de tarefas dinâmicas e motivadoras, e, por outro, uma perceção docente claramente mais otimista quanto à eficácia dessas práticas. A persistência da diferença entre os dois grupos aponta para uma assimetria estrutural entre a intencionalidade pedagógica e a experiência efetivamente percecionada pelos alunos, particularmente no que respeita à motivação e à diversificação dos recursos e metodologias.

**Tabela II.27: Os alunos são informados sobre os seus progressos e dificuldades nas aprendizagens**

| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
|            |             |             |             |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,8</b>  | <b>9,35</b> | <b>7,85</b> | 1,55      | 2,5      | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,71</b> | <b>9,18</b> | <b>7,77</b> | 1,47      | 2,5      | -0,09      | -0,17    |
| 24/25      | <b>7,38</b> | <b>9,16</b> | <b>7,43</b> | 1,78      | 2,7      | -0,33      | -0,02    |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/25**

A leitura da tabela relativa à questão «Os alunos são informados sobre os seus progressos e dificuldades nas aprendizagens (feedback frequente e de qualidade)» identifica padrões consistentes ao longo do triénio em análise (2022/2023 a 2024/2025), bem como evidencia diferenças estruturais nas perceções de alunos e docentes relativamente à eficácia do feedback enquanto instrumento regulador da aprendizagem.

Em primeiro lugar, é possível identificar que, em todos os anos letivos considerados, as avaliações atribuídas pelos docentes são substancialmente superiores às dos alunos. No ano letivo de 2022/2023, os docentes atribuíram uma média de 9,35, enquanto os alunos situaram a sua avaliação em 7,8, originando uma diferença de 1,55. Este diferencial inicial revela uma

percepção docente altamente positiva quanto à frequência e à qualidade do feedback proporcionado, contrastando com uma valorização menos entusiástica por parte dos alunos.

No ano letivo de 2023/2024 observa-se uma ligeira descida das médias em ambos os grupos. A avaliação dos alunos diminui marginalmente para 7,71, enquanto a dos docentes recua para 9,18. Consequentemente, a diferença entre as percepções reduz-se ligeiramente para 1,47. Esta aproximação relativa poderá indiciar uma maior convergência na leitura do processo de feedback, ainda que assente num decréscimo global das avaliações, o qual pode refletir uma maior exigência crítica ou alterações contextuais nas práticas pedagógicas.

Em 2024/2025, a tendência de descida mantém-se de forma mais acentuada na perspetiva dos alunos, cuja média baixa para 7,38, ao passo que a avaliação dos docentes se mantém praticamente estável 9,16. Como resultado, a diferença entre os dois grupos amplia-se significativamente, atingindo 1,78, o valor mais elevado do período em análise. Este alargamento do diferencial sugere um reforço do desfaseamento entre a percepção profissional dos docentes e a dos alunos no que respeita à qualidade e à utilidade do feedback para a melhoria das aprendizagens.

A média global acompanha este comportamento descendente, passando de 7,85 em 2022/2023 para 7,77 em 2023/2024 e 7,43 em 2024/2025, o que aponta para uma diminuição progressiva da valorização geral deste domínio. Concomitantemente, o desvio-padrão ( $\sigma$ ) mantém-se relativamente estável nos dois primeiros anos (2,5), aumentando ligeiramente em 2024/2025 (2,7), o que pode traduzir uma maior heterogeneidade nas respostas dos inquiridos no último ano, sobretudo entre os alunos.

Do ponto de vista interpretativo, estes dados permitem concluir que o feedback é reconhecido, de forma consistente, como uma prática amplamente implementada e valorizada pelos docentes, que manifestam níveis de concordância muito elevados ao longo de todo o período analisado. Contudo, a percepção dos alunos revela-se sistematicamente mais prudente e apresenta uma tendência de decréscimo, o que pode indiciar dificuldades na clareza, na frequência ou na apropriação efetiva do feedback enquanto instrumento de autorregulação da aprendizagem.

Sintetizando, a tabela evidencia uma assimetria persistente entre a intencionalidade pedagógica dos docentes e a percepção discente quanto à qualidade do feedback recebido. Esta divergência reforça a importância de aprofundar a reflexão sobre as formas de comunicação pedagógica, a explicitação dos critérios de melhoria e o envolvimento ativo dos alunos nos processos avaliativos, de modo a garantir que o feedback prestado seja não apenas frequente, mas também plenamente compreendido, interiorizado e mobilizado para a progressão das aprendizagens, em respeito pelos diferentes ritmos e trajetórias individuais.

**Tabela II.28: Os professores ajudam os alunos a compreenderem o que têm de melhorar antes da avaliação final**

| Ano letivo | Alunos      | Docentes    | Média       | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|------------|----------|
|            |             |             |             |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | <b>7,94</b> | <b>9,48</b> | <b>7,99</b> | 1,54      | 2,6      | -          | -        |
| 23/24      | <b>7,86</b> | <b>9,24</b> | <b>7,91</b> | 1,38      | 2,6      | -0,08      | -0,24    |
| 24/25      | <b>7,65</b> | <b>9,33</b> | <b>7,7</b>  | 1,68      | 2,7      | -0,21      | +0,09    |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade**

A leitura da tabela relativa à afirmação «*Os professores ajudam os alunos a compreenderem o que têm de melhorar antes da avaliação final*» evidencia padrões consistentes entre 2022/2023 e 2024/2025, sobretudo no que diz respeito ao desfasamento entre a perceção dos docentes e a dos alunos.

No ano letivo de 2022/2023, os professores atribuíram uma classificação média muito elevada (9,48), enquanto os alunos lhe atribuíram 7,94. A diferença de 1,54 revela que os docentes valorizam de forma mais expressiva as práticas de apoio e clarificação antes das avaliações finais. Já os alunos reconhecem esse apoio, mas de forma menos intensa, sugerindo perceções distintas sobre a eficácia ou a frequência desse acompanhamento.

Em 2023/2024 observa-se um ligeiro decréscimo em ambos os grupos. A média atribuída pelos alunos passa para 7,86, enquanto a dos docentes diminui de forma mais acentuada para 9,24. Como consequência, a diferença entre as perceções reduz-se para 1,38, o valor mais baixo registado ao longo do período analisado. Esta aproximação relativa poderá refletir uma maior convergência na leitura do papel docente na orientação pré-avaliativa, ainda que assente numa avaliação globalmente menos favorável.

No ano letivo de 2024/2025, a evolução das perceções segue trajetórias divergentes. Por um lado, a avaliação dos alunos regista uma diminuição mais significativa, descendo para 7,65 sugerindo uma perceção, ainda menos positiva, quanto à clareza ou eficácia do apoio recebido antes da avaliação final. Por outro lado, a média atribuída pelos docentes conhece uma ligeira recuperação, aumentando para 9,33. Esta evolução resulta num alargamento da diferença entre os dois grupos, que atinge 1,68, o valor mais elevado do triénio.

A média global acompanha a tendência descendente, passando de 7,99 em 2022/2023 para 7,91 em 2023/2024 e 7,7 em 2024/2025, o que aponta para uma diminuição progressiva da valorização geral deste domínio. Simultaneamente, o desvio-padrão mantém-se estável nos dois primeiros anos (2,6), registando um ligeiro aumento em 2024/2025 (2,7), o que pode traduzir uma crescente heterogeneidade nas respostas.



Do ponto de vista interpretativo, estes dados evidenciam que os docentes mantêm uma percepção muito positiva e relativamente estável acerca do apoio que prestam aos alunos na compreensão dos aspetos a melhorar antes da avaliação final, encarando esta dimensão como uma componente central da avaliação formativa. Em contrapartida, a percepção discente revela-se consistentemente mais moderada e apresenta uma tendência de decréscimo ao longo do período analisado, o que pode indiciar dificuldades na apropriação do feedback orientador, na clareza das indicações fornecidas ou na articulação entre esse apoio e os critérios efetivos de avaliação.

A análise evidencia uma assimetria persistente entre a intenção pedagógica dos docentes e a forma como os alunos percecionam o apoio recebido antes das avaliações finais. Esta discrepância sublinha a necessidade de reforçar práticas de acompanhamento que clarifiquem critérios de melhoria, promovam maior participação dos alunos no processo avaliativo e garantam que a informação fornecida é realmente compreendida e aplicada, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Em termos conceptuais, a evolução entre os dois quadriénios não se limita à reformulação dos itens: traduz uma passagem de uma lógica funcional e reflexiva para uma abordagem mais aprofundada, centrada na articulação entre métodos de ensino, processos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

### 3.1.4 Adoção e utilização do manual escolar

A adoção dos manuais escolares é da competência de cada GD, sendo objeto de deliberação em reunião própria. O processo de seleção assenta numa análise criteriosa dos referenciais e parâmetros definidos pelo ME, incidindo sobre a identificação das potencialidades pedagógicas e das limitações de cada manual candidato à adoção.

Esta análise é efetuada de acordo com os procedimentos estipulados nos impressos específicos para o efeito, sendo devidamente registada quer nesses documentos, quer na plataforma Sistema de Informação de Manuais Escolares (SIME), garantindo a rastreabilidade, a transparência e a conformidade legal do processo. As atas das reuniões dos GD consagram formalmente as decisões tomadas relativamente à escolha dos manuais.

Desde o ano letivo de 2024/2025, todos os anos escolares dos diferentes GD passaram a utilizar, de forma transversal, os manuais escolares em formato digital, em articulação com os suportes pedagógicos associados, reforçando a integração de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem e promovendo práticas pedagógicas mais diversificadas e ajustadas aos contextos digitais contemporâneos.

### **3.2 Monitorização e avaliação do Ensino**

O balanço dos conteúdos efetivamente lecionados é registado em ata, resultando de um processo de acompanhamento mensal do cumprimento da programação definida. Nesse contexto, cada docente informa o Delegado do GD do ponto da planificação em que se encontra, procedendo-se aos necessários reajustamentos sempre que se revele pertinente. Esta programação e planificação, concebidas a longo e a médio prazo, são estabelecidas nas reuniões quinzenais dos grupos disciplinares, com particular incidência nas reuniões setoriais organizadas por ano de escolaridade.

#### **3.2.1 Monitorização do desenvolvimento do Currículo**

Todos os instrumentos de avaliação aplicados aos alunos são entregues ou remetidos pelos docentes ao DG, ficando sob a responsabilidade deste o seu arquivo. Tal procedimento é corroborado pela informação apurada nos relatórios de Delegado de GD, elaborados ao longo do quadriénio em análise.

O modelo de relatório do Delegado de GD permite aferir a adequação entre os conteúdos planificados, os conteúdos efetivamente avaliados e os instrumentos de avaliação utilizados.

#### **3.2.2 Coerência entre ensino e avaliação**

Todos os instrumentos de avaliação aplicados aos alunos são entregues ou enviados pelos professores ao DG, que procede ao seu arquivo, nos termos do RI da ESJM, nomeadamente no âmbito das competências atribuídas ao Delegado de GD, conforme se comprova pela informação recolhida nos relatórios dos respetivos DG, elaborados ao longo do quadriénio.

Contudo, no sentido de apurar em que medida o conhecimento e a aplicação dos diferentes elementos de avaliação são percecionados por docentes e alunos, o OQ, aplicado nos anos letivos de 2023/24 e 2024/25, pretendeu analisar o grau de apropriação, coerência e impacto desses mecanismos no processo de ensino e aprendizagem.

**Tabela II. 29: Tipos de práticas avaliativas realizadas**

|                                        | Docentes  |           | Alunos    |           | Comparação |        |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|--------|
|                                        | 2023/2024 | 2024/2025 | 2023/2024 | 2024/2025 | Docentes   | Alunos |
| Debates                                | 34,6%     | 35,9%     | 14,1%     | 11,2%     | +1,3%      | -2,9%  |
| Dramatizações                          | 13,6%     | -         | 5,0%      | -         | -          | -      |
| Exposição oral dos trabalhos efetuados | 60,9%     | 68,0%     | 33,5%     | 42,0%     | +7,1%      | +8,5%  |
| Fichas                                 | 63,8%     | -         | 42,9%     | -         | -          | -      |
| Fichas / testes sumativos              |           | 91,8%     | -         | 67,7%     | -          | -      |
| Jogos didáticos                        | 28,8%     | -         | 12,2%     | -         | -          | -      |
| Questões de aula                       | 63,0%     | 68,0%     | 57,9%     | 55,5%     | +5,0%      | -2,4%  |
| Relatórios                             | 34,2%     | 35,9%     | 15,5%     | 14,4%     | +1,7%      | -1,1%  |
| Testes                                 | 91,8%     | -         | 81,0%     | -         | -          | -      |
| Testes formativos                      | -         | 55,2%     | -         | 40,4%     | -          | -      |
| Trabalhos de investigação              | 56,0%     | 53,6%     | 29,2%     | 26,6%     | -2,4%      | -2,6%  |
| Trabalhos de projeto                   | 30,9%     | 28,7%     | 17,6%     | 24,5%     | -2,2%      | +6,9%  |
| Trabalhos experimentais                | 21,4%     | 18,8%     | 14,7%     | 12,8%     | -2,6%      | -1,9%  |
| Trabalhos orais de grupo               | 54,7%     | -         | 31,5%     | -         | -          | -      |
| Visitas de estudo                      | 44,4%     | -         | 21,3%     | -         | -          | -      |
| Não sei                                | -         | 0,0%      | -         | 5,8%      | -          | -      |
| Nenhuma das opções apresentadas        | 0,4%      | 0,6%      | 3,6%      | 4,5%      | +0,2%      | +0,9%  |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2023/24 e 2024/25.**

A análise comparativa dos dados relativos aos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025 permite evidenciar tendências relevantes quanto às práticas pedagógicas e avaliativas, tal como percecionadas por docentes e alunos, bem como as respetivas dinâmicas de convergência e dissonância entre ambos os grupos.

Desde logo, se observa um reforço moderado de aplicação de metodologias de carácter discursivo e participativo. Os debates registam um acréscimo na perceção dos docentes (+1,3%), contrastando com um decréscimo assinalável na dos alunos (-2,9%), o que sugere uma eventual discrepância entre a intencionalidade pedagógica e a experiência vivida pelos discentes. Tendência idêntica se verifica nos relatórios, cuja presença aumenta

marginalmente no discurso docente, mas diminui ligeiramente na perspetiva dos alunos, apontando para uma possível subvalorização ou menor impacto desta modalidade junto destes últimos.

Em sentido oposto, destaca-se de forma particularmente significativa a exposição oral dos trabalhos efetuados, que apresenta um crescimento expressivo tanto na perceção dos docentes (+7,1%) como, sobretudo, dos alunos (+8,5%). Este dado sugere uma valorização crescente das competências comunicativas e argumentativas, bem como uma maior visibilidade desta prática no quotidiano escolar, assumindo-se como um eixo estruturante da avaliação contínua.

As questões de aula mantêm-se como uma prática amplamente disseminada, com um reforço na perceção docente (+5,0%) e uma ligeira retração na perceção discente (-2,4%), o que poderá indiciar uma naturalização desta estratégia por parte dos alunos ou uma menor consciencialização do seu valor formativo.

No domínio da avaliação formal, a introdução explícita de fichas/testes sumativos e de testes formativos em 2024/2025 revela-se particularmente elevada. Ambos apresentam altas percentagens, tanto para docentes como para alunos, evidenciando uma consolidação de modelos avaliativos estruturados e sistemáticos. Ainda assim, a diferença entre as perceções dos dois grupos – mais acentuada nos testes formativos – pode refletir distintas leituras do seu papel no processo de aprendizagem.

Já os trabalhos de investigação e os trabalhos experimentais registam um decréscimo transversal, quer na perspetiva docente, quer na discente, o que poderá sinalizar constrangimentos de ordem temporal, curricular ou logística, suscetíveis de limitar práticas de maior profundidade metodológica. Em contraste, os trabalhos de projeto evidenciam uma evolução divergente: ligeira diminuição na perceção dos docentes (-2,2%) e um aumento expressivo na dos alunos (+6,9%), sugerindo um impacto pedagógico mais claramente reconhecido pelos discentes.

Importa ainda notar que o aumento residual da opção “Nenhuma das opções apresentadas” em ambos os grupos, bem como a emergência da resposta “Não sei” entre os alunos em 2024/2025, poderá indiciar alguma indefinição conceptual ou dificuldade na identificação das práticas pedagógicas efetivamente mobilizadas.

Concluindo, os dados revelam um sistema pedagógico em transformação gradual, marcado por uma tensão produtiva entre práticas tradicionais de avaliação e estratégias mais participativas e comunicacionais. As divergências entre docentes e alunos não devem ser lidas como meros desvios estatísticos, mas antes como indicadores relevantes para uma reflexão crítica sobre a eficácia, a visibilidade e o significado pedagógico das metodologias adotadas, reforçando a necessidade de alinhamento entre intenção educativa e experiência discente.



### **3.2.3 Monitorização e avaliação das aprendizagens e resultados de forma a adequar estratégias**

Nas reuniões de CT, quer de avaliação quer intercalares, procede-se a uma análise sistemática, fundamentada e colegial do desempenho global e individual de cada turma, considerando-se os resultados académicos, as atitudes e comportamentos, bem como outros indicadores relevantes do processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com os parâmetros e critérios de avaliação definidos pela Escola. As conclusões dessa análise são devida e formalmente registadas na respetiva ata, constituindo evidência do acompanhamento regular e estruturado do percurso escolar dos alunos.

Da reflexão desenvolvida em CT resulta uma síntese analítica dos dados observados, a qual é integrada no relatório elaborado por cada coordenação de ano, documento que sistematiza tendências, identifica constrangimentos e evidencia práticas pedagógicas relevantes. Estes relatórios são posteriormente apresentados e apreciados em sede do CP, assumindo-se como instrumentos de suporte à tomada de decisão e à definição de orientações estratégicas ao nível pedagógico e organizacional.

No início do segundo período letivo, e por solicitação da EAA, os grupos disciplinares procedem a uma análise específica das classificações obtidas pelos alunos no primeiro e segundo períodos, nas disciplinas que integram o respetivo grupo, organizada por ano de escolaridade. Esta análise visa identificar padrões de desempenho, assimetrias entre turmas ou níveis de ensino e eventuais áreas de maior fragilidade.

No âmbito deste processo reflexivo, é solicitada aos grupos disciplinares a elaboração de uma apreciação sucinta, mas fundamentada, sobre os resultados obtidos, identificando-se os fatores que poderão estar na origem das classificações mais baixas (designadamente de natureza pedagógica, organizacional ou contextual) e propondo-se, sempre que pertinente, medidas corretivas ou estratégias de intervenção suscetíveis de contribuir para a melhoria sustentada dos resultados escolares e para a promoção do sucesso educativo.

### **3.2.4 Existência de mecanismos de aferição dos critérios e instrumentos de avaliação**

Na ESJM, o enquadramento dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos encontra-se sistematizado num documento orientador de carácter institucional, que define os princípios, critérios e instrumentos a observar de forma transversal. Este referencial foi concebido pela EAA, a partir das propostas apresentadas pelos diferentes departamentos curriculares (DC) (ouvidos os DG) e em parceria com o CE, em conformidade com o quadro normativo em vigor e, tendo sido subsequentemente submetido a apreciação e aprovado em sede do CP. A sua operacionalização é assegurada ao nível dos CT, assumindo-se como um

instrumento comum de regulação das práticas avaliativas da Escola, encontrando-se disponível para consulta no respetivo sítio institucional.

Ao longo do quadriénio, o documento foi objeto de atualização regular no que concerne ao domínio cognitivo, acompanhando a progressiva implementação da Flexibilidade Curricular nos diversos anos de escolaridade. Estas revisões visaram garantir a consonância dos critérios de avaliação com os normativos legais em vigor, designadamente com o PASEO e com as AE. Igualmente, os critérios relativos às competências de natureza atitudinal foram definidos pela EAA para o quadriénio de 2022/2026, ancorados nos valores estruturantes do PEE então vigente e numa seleção criteriosa de competências constantes daquele documento. Posteriormente, integrados no normativo orientador da avaliação, estes critérios mantiveram-se em aplicação durante todo o período considerado.

No decurso do quadriénio, registaram-se ainda ajustamentos pontuais no domínio cognitivo, propostos pelos GD, em função das especificidades das áreas curriculares. Tais propostas ficaram consignadas em ata e foram, após parecer favorável, submetidas ao CP para homologação.

No que respeita aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, em particular aos testes escritos de carácter sumativo, procede-se a uma verificação sistemática por parte do DG aquando da entrega ou envio dos respetivos enunciados. Esta verificação incide sobre os conteúdos avaliados e a estrutura das provas e encontra-se formalmente registada no Relatório Anual do DG, nomeadamente no seu Anexo 1. Nesse documento são registadas informações relativas ao número de testes aplicados por turma, à adequação dos conteúdos às planificações em vigor, ao tipo de prova (exame nacional ou outro) e à explicitação das cotações no enunciado. O relatório contempla ainda referências a outros instrumentos eventualmente utilizados, tais como trabalhos, fichas de observação ou outros dispositivos de avaliação.

O modelo deste relatório resultou de um processo de melhoria institucional desenvolvido pela EAA no ano letivo de 2018/2019, no âmbito de uma ação destinada ao reforço da eficácia das estruturas de gestão intermédia.

A análise dos relatórios produzidos ao longo do quadriénio evidenciou a necessidade de introduzir ajustamentos ao modelo então em vigor, de modo a tornar ainda mais eficaz e rigoroso o processo de recolha e sistematização de dados por parte da EAA. Nesse contexto, foram implementadas alterações aos referidos relatórios, as quais passaram a ser aplicadas no último ano deste quadriénio, com vista ao reforço da sua funcionalidade e utilidade analítica.

Não obstante esta constatação, é possível afirmar que as orientações estabelecidas ao nível da Escola e dos GD têm sido cumpridas de forma consistente, refletindo a adesão às diretrizes institucionais e a estabilidade das práticas pedagógicas e avaliativas implementadas.

As Provas de Escola constituíram igualmente um instrumento avaliativo da responsabilidade dos docentes da Escola. Embora o Relatório Anual do DG inclua informação, no seu Anexo 2, sobre os docentes envolvidos na elaboração e classificação de provas de exame. Não existem registos relativos a processos de análise dos respetivos enunciados, os quais são integralmente da responsabilidade dos docentes designados para esse efeito, nem das classificações obtidas nessas provas.

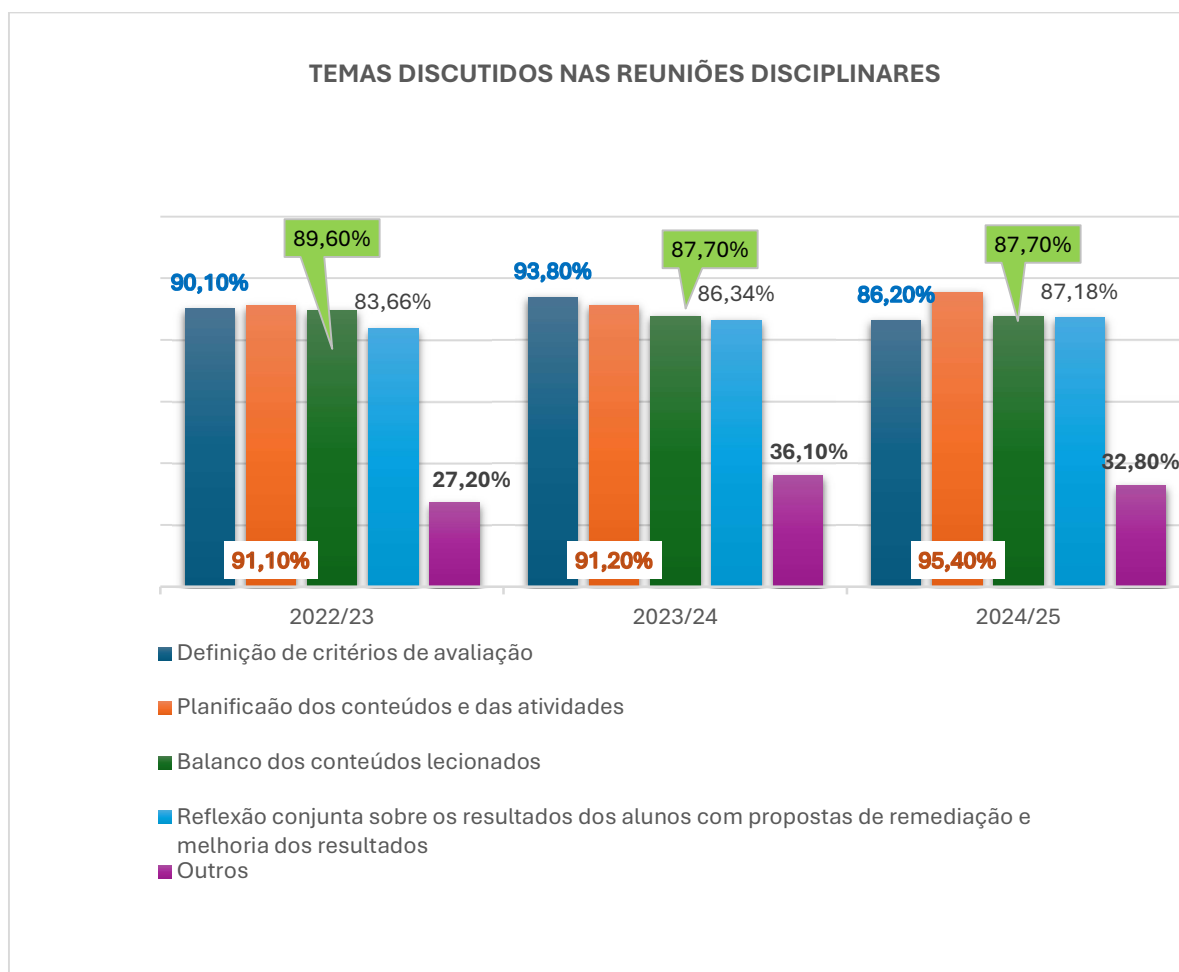
### **3.2.5 Existência de mecanismos de aferição da adequação das estratégias e práticas pedagógicas**

A atenção conferida às estratégias e às práticas pedagógicas esteve igualmente presente no funcionamento regular dos GD. Nestes contextos, procedeu-se à análise e discussão de abordagens inovadoras no domínio do ensino e da aprendizagem, à definição e avaliação de estratégias de diferenciação pedagógica e à reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos, acompanhada da formulação de propostas de melhoria.

Estas matérias foram devidamente registadas em ata de cada GD e integradas no Relatório Anual do DG, instrumento criado no âmbito do quadriénio anterior, constituindo um importante suporte para a monitorização das práticas pedagógicas e para a melhoria contínua do processo educativo, mas que careceu de algumas adequações por parte da EAA, no presente quadriénio. Estas adequações foram validadas pelos diferentes GD que em trabalho colaborativo aportaram os seus melhores contributos.

Contudo, a par desta aferição feita pelos grupos disciplinares funcionou o PAM 1- "Aumentar o sucesso educativo dos alunos" (2022-2026) que foi acompanhando a concretização das metas do PEE e a aferição do cumprimento dos objetivos estabelecidos. Assim sendo, foram traçadas atividades com vista ao cumprimento do proposto ao longo do quadriénio. Este acompanhamento traduziu-se, sobretudo, na monitorização das turmas que evidenciavam uma maior distanciação das metas traçadas. A EAA foi acompanhando os resultados obtidos neste objetivo, inquirindo os docentes e depois, pedindo-lhes uma reflexão sobre os resultados obtidos. De igual modo, os docentes foram inquiridos, no OQ (3 anos de inquirição) sobre os temas discutidos nas reuniões disciplinares. As respostas obtidas podem ser verificadas no seguinte gráfico:

Gráfico II. 16: Temas discutidos nas reuniões disciplinares



**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade**

O gráfico relativo aos temas discutidos nas reuniões disciplinares evidencia, de forma inequívoca, a centralidade dessas estruturas na regulação pedagógica e na melhoria contínua das práticas educativas, revelando padrões de atuação consistentes ao longo dos anos letivos analisados (2022/2023 a 2024/2025).

Observa-se que os domínios estruturantes da ação pedagógica – designadamente a definição dos critérios de avaliação, a planificação dos conteúdos e das atividades, o balanço dos conteúdos lecionados e a reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos com apresentação de propostas de remediação e melhoria – apresentam níveis de discussão sistematicamente elevados, com percentagens que, na generalidade dos casos, se situam acima dos 85% e atingem valores próximos ou superiores a 90% em vários momentos do período analisado. Estes dados indiciam uma cultura profissional marcada pela reflexão coletiva, pela intencionalidade pedagógica e pelo alinhamento das práticas com os referenciais institucionais e curriculares.

Em particular, a planificação dos conteúdos e das atividades e o balanço dos conteúdos lecionados assumem uma expressão muito significativa, evidenciando a preocupação dos GD com a coerência curricular, a sequencialidade das aprendizagens e a adequação das práticas às planificações definidas. Do mesmo modo, a elevada incidência da reflexão sobre os resultados dos alunos, acompanhada da formulação de propostas de remediação, revela uma orientação clara para a análise dos resultados como instrumento de regulação pedagógica e de promoção do sucesso educativo.

Por contraste, a categoria "Outros" apresenta valores substancialmente mais baixos, embora com um crescimento visível no último ano letivo considerado. Tal evolução poderá traduzir uma progressiva diversificação das temáticas abordadas nas reuniões disciplinares, refletindo novas preocupações emergentes ou respostas a desafios contextuais específicos, sem, contudo, assumir um peso equivalente ao dos eixos estruturantes anteriormente referidos.

No seu conjunto, a leitura do gráfico permite concluir que as reuniões disciplinares se afirmam como espaços privilegiados de coordenação curricular, reflexão pedagógica e melhoria das práticas docentes, sustentadas por uma abordagem sistemática e consistente ao longo do tempo, e progressivamente abertas à incorporação de novas dimensões de análise e intervenção educativa.

## 4.CULTURA ORGANIZACIONAL

### 4.1 Trabalho em equipa

A análise do indicador relativo ao trabalho em equipa do pessoal docente na preparação de atividades a desenvolver em sala de aula, objeto de inquirição dos 3 anos da aplicação do inquérito, revela um domínio que, embora apresente sinais de evolução, continua a assumir-se como área a consolidar. Os dados recolhidos ao longo do triénio 2022/2025 evidenciam médias globais moderadas, inferiores ao limiar desejável para uma prática colaborativa sistemática e plenamente enraizada.

**Tabela II. 30: Trabalho em Equipa**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA | $\sigma$ | Comparaç<br>ão |
|------------|----------|------|------|------|------|----------|----------|----------------|
| 22/23      | Docentes | 6,68 | 6,38 | 5,97 | 5,35 | 6,06     | 2,7      | -              |
| 23/24      | Docentes | 6,43 | 6,59 | 6,53 | 6    | 6,43     | 2,6      | +0,37          |
| 24/25      | Docentes | -    | 6,88 | 6,74 | 6,05 | 6,63     | 2,6      | +0,2           |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022-2025**

No ano letivo de 2022/2023, a média global situa-se nos 6,06, verificando-se uma tendência decrescente à medida que se avança nos níveis de ensino, com valores mais elevados nos CEF e no 10.º ano, e mais baixos no 12.º ano. Este padrão poderá traduzir maiores dificuldades na articulação pedagógica à medida que o currículo se torna mais especializado e exigente, bem como uma maior pressão associada à preparação para exames nacionais.

No ano letivo seguinte, 2023/2024, observa-se uma ligeira melhoria global, com a média a subir para 6,43, refletindo um reforço do trabalho colaborativo entre docentes. Este incremento é transversal aos diferentes anos de escolaridade, sendo particularmente visível no 10.º e 11.º anos, o que sugere um maior investimento em práticas de planificação conjunta nos ciclos iniciais do ensino secundário.

A tendência de progressão mantém-se em 2024/2025, com nova subida da média global para 6,63, apesar de se manterem diferenças entre anos de escolaridade. O 10.º e o 11.º anos apresentam novamente valores mais elevados, enquanto o 12.º ano continua a registar a média mais baixa, ainda que superior à dos anos anteriores. Importa salientar que, ao longo do triénio, o desvio-padrão se mantém relativamente elevado, o que indica uma considerável heterogeneidade das práticas colaborativas entre docentes ou GD.

Em síntese, os resultados apontam para uma evolução gradual e consistente do trabalho em equipa na preparação das atividades letivas, sem, contudo, alcançar níveis que permitam afirmar a consolidação plena de uma cultura colaborativa transversal. Tal evidência reforça a

pertinência de continuar a promover estratégias institucionais que incentivem a planificação conjunta, a partilha de práticas pedagógicas e o trabalho cooperativo entre docentes, reconhecendo o seu papel central na melhoria da qualidade do ensino e na coerência das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

Por outro lado, a análise do indicador referente à efetividade do trabalho colaborativo, conforme se pode observar na tabela seguinte, entre docentes e ao seu contributo para o sucesso dos alunos evidencia uma evolução claramente positiva ao longo do triénio em análise. Os resultados obtidos revelam níveis de avaliação elevados, bem como uma tendência consistente de melhoria, acompanhada por uma redução da dispersão das respostas, no último ano.

**Tabela II.31: O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo e conducente ao sucesso dos alunos**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 8,76 | 8,11 | 7,47 | 7,39 | -    | <b>7,84</b> | 2,3      | -          |
| 23/24      | Docentes | 8    | 8    | 8,03 | 7,84 | 7,44 | <b>7,96</b> | 2,6      | +0,12      |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,44 | 8,2  | 8,22 | 8,73 | <b>8,35</b> | 1,6      | +0,39      |

**Fonte: Relatórios do Observatório de Qualidade**

No ano letivo de 2022/2023, a média global situa-se nos 7,84, refletindo já uma perceção favorável do impacto do trabalho colaborativo na promoção do sucesso educativo. Destacam-se, neste contexto, os valores mais elevados atribuídos aos CEF e ao primeiro ano do ensino secundário 8,11, contrastando com médias ligeiramente inferiores no 11.º e 12.º anos. Estes resultados sugerem a existência de práticas colaborativas consolidadas, ainda que com diferentes níveis de implementação entre os diferentes anos.

Em 2023/2024, observa-se uma ligeira melhoria da média global para 7,96, acompanhada de uma maior homogeneização das classificações entre os diferentes anos de escolaridade. A proximidade dos valores atribuídos ao 10.º, 11.º e 12.º anos.

O ano letivo de 2024/2025 consolida esta tendência de progressão, registando-se um aumento da média global para 8,35 e uma redução significativa do desvio-padrão. Este dado traduz uma perceção simultaneamente mais elevada e mais consensual entre os docentes quanto à eficácia do trabalho colaborativo, evidenciando a sua crescente institucionalização enquanto prática estruturante da ação pedagógica. Importa salientar que, neste último ano, todos os níveis de ensino apresentam valores elevados e próximos entre si, incluindo o 12.º ano, tradicionalmente mais resistente a práticas colaborativas devido às exigências associadas à preparação para exames nacionais.

Em síntese, os dados obtidos no inquérito revelam que o trabalho colaborativo entre docentes é percecionado como cada vez mais efetivo e claramente orientado para a melhoria do sucesso dos alunos. A evolução positiva das médias, aliada à diminuição da variabilidade das respostas, sugere a consolidação de uma cultura profissional assente na cooperação, na partilha de responsabilidades e na corresponsabilização pelos resultados educativos. Este indicador assume-se, assim, como um elemento distintivo e estruturante da qualidade pedagógica da ESJM, devendo ser mantido e aprofundado como alicerce da melhoria sustentada das práticas educativas.

De igual modo, nas sínteses dos relatórios dos DG e CD, as perceções recolhidas da sua leitura permitem identificar pontos de análise integrada comuns, referentes aos anos letivos de 2022/2023 a 2024/2025. É evidente uma linha de continuidade no funcionamento pedagógico e organizacional, bem como uma progressiva consolidação de práticas colaborativas, reflexivas e articuladas. Os dados analisados evidenciam uma cultura de departamento e grupo estruturada, alinhada com os documentos orientadores da escola e com as deliberações dos órgãos de gestão pedagógica, assumindo os departamentos/grupos um papel central na regulação do trabalho docente e na melhoria contínua da ação educativa.

Ao longo do triénio em análise, as reuniões de departamento assumiram-se, de forma consistente e transversal aos quatro DC, como espaços privilegiados de coordenação pedagógica e de articulação institucional. A agenda das reuniões revela elevada convergência temática, refletindo preocupações comuns e alinhadas com as prioridades estratégicas da escola.

Entre os assuntos recorrentes, destaca-se a análise e disseminação sistemática da informação proveniente do CP, garantindo a coerência entre a tomada de decisão ao nível central e a sua operacionalização no plano departamental e disciplinar. Esta função de mediação entre os órgãos de gestão e os grupos disciplinares surge claramente consolidada ao longo dos três anos letivos.

A planificação do trabalho letivo constitui outro eixo estruturante das reuniões, abrangendo a definição e monitorização das programações anuais, de médio prazo e longo prazo. Pode dizer-se que em quase todos os departamentos, se verifica uma atenção constante à articulação das planificações com as orientações metodológicas e com as exigências associadas às AE e aos exames nacionais.

A análise dos resultados escolares assume igualmente relevo, sendo objeto de reflexão regular em todos os departamentos/grupos. Esta análise não se circunscreve à leitura das classificações por período, mas integra uma abordagem reflexiva orientada para a identificação de dificuldades de aprendizagem e para a definição de estratégias de melhoria, incluindo a implementação de apoios pedagógicos diferenciados e a articulação com estruturas de apoio à aprendizagem.



A análise da legislação e dos critérios de avaliação constituem outro domínio recorrente, evidenciando a preocupação com a consistência interna, a equidade e a transparência dos processos avaliativos. A elaboração, acompanhamento e avaliação das propostas inscritas no PAE surgem igualmente como tópicos regulares, reforçando o papel dos departamentos enquanto estruturas ativas na definição e concretização das opções educativas da escola.

A partir de 2023/2024, e de forma mais evidente em 2024/2025, observa-se um aprofundamento da dimensão reflexiva das reuniões, com inclusão de temas emergentes, tais como a inclusão de alunos de diferentes origens linguísticas e culturais, os impactos da generalização dos manuais digitais, o uso de dispositivos móveis em contexto de sala de aula e o funcionamento do CAAA. Este alargamento da agenda reflete uma crescente capacidade de resposta dos departamentos aos desafios contemporâneos da escola.

A participação dos DG constitui, ao longo dos três anos letivos analisados, um elemento estruturante e claramente consolidado do funcionamento do departamento. De forma transversal aos quatro departamentos, os DG são descritos como participantes ativos, responsáveis e comprometidos, assumindo funções essenciais de articulação, mediação e operacionalização das decisões.

No Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais, os DG desempenham um papel particularmente relevante na coordenação das planificações disciplinares, na análise da legislação relativa à avaliação, na reflexão sobre os resultados escolares e na definição de estratégias de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A sua atuação evidencia uma forte responsabilização e uma clara ligação entre os grupos disciplinares e o CP.

No Departamento de Línguas e Literaturas, destaca-se a dinâmica colaborativa entre os DG, traduzida na divisão funcional de tarefas, na apresentação de propostas pedagógicas e na implementação de estratégias comuns ao nível da avaliação, da inclusão e da promoção do sucesso escolar. Ao longo do triénio, emerge uma preocupação crescente com a resposta a novos desafios pedagógicos, nomeadamente os decorrentes da diversidade linguística e cultural dos alunos e do recurso intensivo às tecnologias digitais.

No Departamento de Ciências Humanas e Sociais, a participação dos DG assume particular expressão na articulação interdisciplinar e na concretização de um vasto conjunto de iniciativas pedagógicas, culturais e cívicas. Os DG revelam capacidade de coordenação, rigor no cumprimento de prazos e uma forte implicação na execução das tarefas solicitadas, contribuindo para a visibilidade e impacto das atividades departamentais na vida da escola.

No Departamento de Expressões, observa-se, sobretudo a partir de 2023/2024, uma progressiva maturação das dinâmicas de participação dos DG. A continuidade dos elementos e a estabilização da coordenação favorecem uma comunicação mais fluida, uma maior eficácia organizativa e uma participação mais sistemática dos DG na definição de propostas, na partilha de informação relevante e na reflexão conjunta sobre estratégias de intervenção pedagógica.

Globalmente, os DG afirmam-se como elementos-chave da gestão pedagógica intermédia, assegurando a ligação efetiva entre os grupos disciplinares, os departamentos e os órgãos de gestão e contribuindo para uma cultura de corresponsabilização e participação ativa.

A articulação entre os DC e as restantes estruturas da escola constitui, de forma consistente ao longo dos três anos analisados, um dos aspetos mais robustos do funcionamento organizacional. Os relatórios evidenciam uma articulação regular, diversificada e pedagogicamente significativa, reveladora de uma escola que se organiza em rede e valoriza o trabalho colaborativo.

Em todos os departamentos, é recorrente a apresentação de propostas ao CP, abrangendo áreas como a avaliação, as planificações, as Informações-Prova, as medidas de melhoria e o PAE. Esta articulação reforça a coerência entre as opções estratégicas da escola e a prática pedagógica quotidiana.

O trabalho colaborativo entre departamentos e interdisciplinar assume particular destaque, materializando-se em projetos conjuntos, atividades no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, visitas de estudo, palestras, exposições e iniciativas culturais e científicas. O Departamento de Ciências Humanas e Sociais evidencia, neste domínio, uma elevada densidade de articulações, com impacto significativo na formação cívica, cultural e social dos alunos.

A articulação com a Biblioteca Escolar surge, ao longo do triénio, como uma prática consolidada, sobretudo nos Departamentos de Línguas e Literaturas e de Ciências Humanas e Sociais, contribuindo para a promoção da leitura, da investigação, da literacia da informação e da dimensão cultural da escola.

A colaboração com as equipas de apoio à aprendizagem e à inclusão (EMAEI e CAA) é igualmente transversal, evidenciando a preocupação com a diferenciação pedagógica, a implementação de medidas universais e seletivas e o acompanhamento dos alunos com necessidades específicas.

No Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais, merece ainda destaque a articulação com atividades de enriquecimento curricular de âmbito nacional, como as Olimpíadas Portuguesas de Matemática e as Olimpíadas da Física, bem como a ligação a estruturas internas de monitorização e qualidade, reforçando uma cultura de avaliação e melhoria.

A análise integrada dos relatórios de coordenação dos DC no período de 2022/2025, evidencia uma cultura organizacional coesa, madura e reflexiva. As reuniões de departamento revelam-se espaços consistentes de regulação pedagógica; a participação dos DG assume carácter estruturante e continuado; e a articulação com os órgãos e estruturas da escola apresenta-se sólida e multifacetada.

Este percurso revela uma clara capacidade de autorregulação institucional e de melhoria contínua, constituindo um ponto forte no âmbito da autoavaliação da escola e um contributo significativo para a qualidade do serviço educativo, a promoção do sucesso escolar e a inclusão de todos os alunos.

### **4.1.1 Trabalho cooperativo entre os docentes**

Com base na análise sistemática dos instrumentos de recolha de dados utilizados para a caracterização da cultura organizacional, em particular no que concerne à dimensão do trabalho colaborativo, é possível evidenciar uma evolução qualitativamente relevante face ao último RAA. Com efeito, observa-se que os GD, os DC e os CT vêm consolidando práticas de cooperação estruturada e intencional, o que se traduz numa valorização consistente desta vertente no quotidiano institucional.

Do ponto de vista conceptual e à luz da literatura científica contemporânea no domínio da organização escolar, o trabalho colaborativo docente assume-se como um dos pilares fundamentais da eficácia educativa. Tal colaboração, quando sustentada em princípios de colegialidade e corresponsabilização profissional, potencia não apenas a melhoria das práticas pedagógicas, mas também a construção de uma identidade organizacional coesa e orientada para o sucesso dos alunos. Neste sentido, torna-se imperativo que os GD promovam, de forma deliberada e sistemática, espaços de diálogo estruturado, reflexão crítica e partilha fundamentada de experiências, bem como processos articulados de planificação, cuja eficácia depende do envolvimento ativo e comprometido de todos os seus elementos.

No plano jurídico-normativo, este enfoque encontra respaldo no regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas consagrado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que atribui aos órgãos de coordenação educativa e supervisão pedagógica responsabilidades acrescidas na promoção da articulação curricular e da colaboração entre os docentes. Neste enquadramento, o RI (enquanto instrumento normativo de natureza local e expressão da autonomia da escola) operacionaliza tais princípios, definindo as modalidades de funcionamento dos GD.

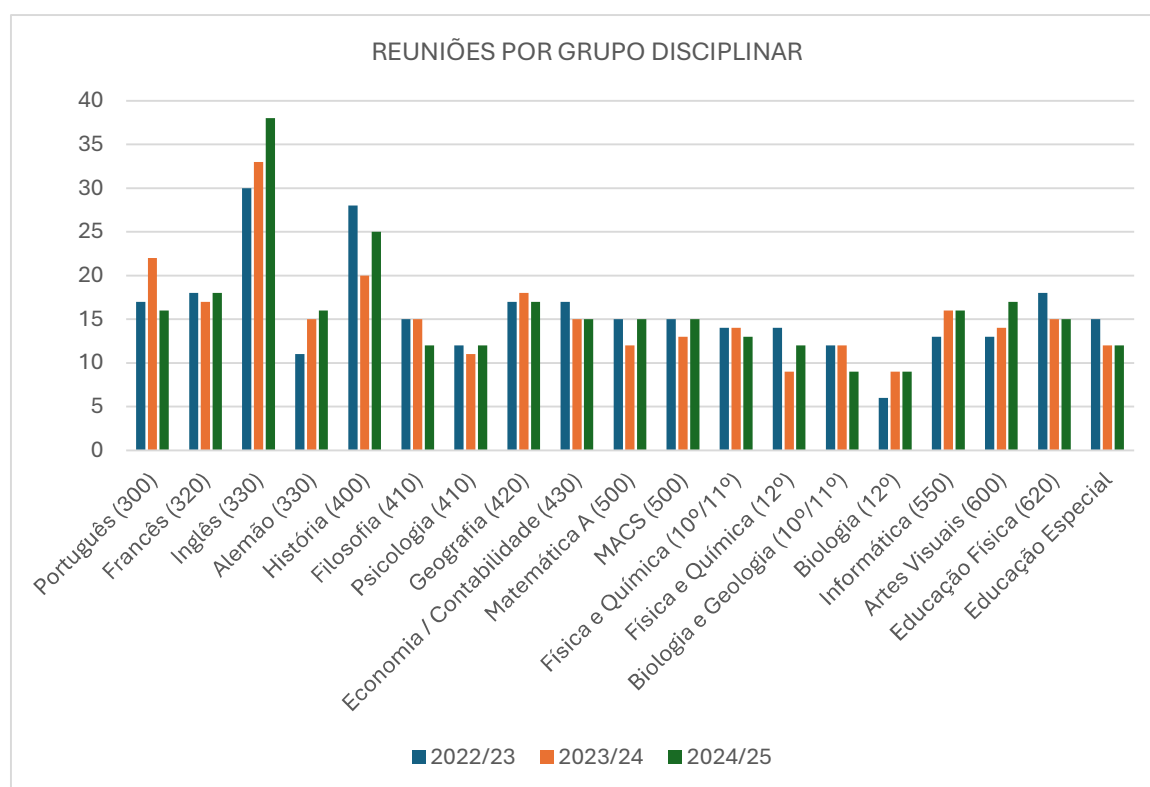
Assim, nos termos da versão atualmente em vigor do RI da ESJM, as reuniões dos GD assumem carácter regular e estruturado, realizando-se, em regra, com periodicidade quinzenal. Estas reuniões visam assegurar a coordenação pedagógica, a conceção e harmonização de materiais didático-pedagógicos, a definição de estratégias comuns de intervenção e a apropriação crítica das orientações emanadas do CP.

No que respeita ao registo formal destas dinâmicas, as atas das reuniões evidenciam uma arquitetura organizativa rigorosa, integrando dimensões como: (i) a planificação pedagógica, quer a nível de longo prazo, quer de médio prazo, incluindo a análise reflexiva

do cumprimento dos conteúdos programáticos; (ii) a conceção e validação de ferramentas de trabalho, designadamente fichas, instrumentos de avaliação e outros recursos de apoio ao ensino; (iii) a circulação e sistematização de informação relevante; e (iv) um espaço aberto a outros assuntos considerados pertinentes. Acresce que é facultada aos docentes a possibilidade de complementar este registo com descrições analíticas mais detalhadas e com a anexação dos materiais produzidos no decurso das reuniões.

Este conjunto de procedimentos documentados constitui um indicador robusto de práticas efetivas de colaboração profissional. Com efeito, é no contexto destas reuniões que se configuram espaços privilegiados de construção coletiva de conhecimento pedagógico, onde se discutem e monitorizam estratégias de promoção do sucesso escolar, se analisam processos de avaliação das aprendizagens e se problematizam práticas de ensino, numa lógica de melhoria contínua e de responsabilização partilhada.

**Gráfico II. 17: Número de reuniões por disciplina**



**Fonte: Relatórios dos Delegados de Grupo**

O gráfico intitulado “Número de Reuniões por disciplina” permite identificar padrões relevantes no que concerne à dinâmica organizativa dos diferentes DG ao longo de três anos letivos consecutivos (2022/23- 2024/25).

Em primeiro lugar, verifica-se uma heterogeneidade significativa no número de reuniões realizadas entre os diferentes DG, o que sugere níveis diferenciados de exigência organizativa,

complexidade curricular e necessidade de articulação pedagógica. Destacam-se, desde logo, os grupos das línguas estrangeiras, em particular Inglês, que apresentam consistentemente os valores mais elevados, com uma progressão acentuada até cerca de 38 reuniões no ano letivo de 2024/25. Este facto poderá indiciar uma forte necessidade de coordenação pedagógica, possivelmente associada à diversidade de níveis de proficiência linguística.

Por outro lado, grupos como Filosofia, Psicologia e algumas disciplinas científicas apresentam valores intermédios e relativamente estáveis, situando-se, em média, entre 10 e 15 reuniões por ano. Esta estabilidade sugere uma organização consolidada e previsível, com mecanismos de coordenação que não exigem variações significativas ao longo do tempo.

Importa ainda salientar a presença de uma tendência global de manutenção ou ligeiro aumento do número de reuniões no triénio considerado. Em vários grupos – como História, Geografia ou Artes Visuais – observa-se uma evolução positiva entre 2022/23 e 2024/25, ainda que moderada. Tal poderá refletir um reforço do trabalho colaborativo docente, em consonância com orientações institucionais que privilegiam a articulação curricular e a monitorização contínua dos resultados dos alunos.

Em contraste, alguns grupos evidenciam oscilações ou decréscimos pontuais, como acontece em determinadas disciplinas das áreas científicas ou tecnológicas, onde o número de reuniões diminui ligeiramente em 2024/25. Este fenómeno poderá estar associado a uma maior estabilização das práticas pedagógicas ou à redução da necessidade de reuniões formais, eventualmente substituídas por mecanismos informais de comunicação.

No caso particular da Educação Física e da Educação Especial, observa-se uma relativa consistência, com variações pouco expressivas ao longo dos anos. Esta regularidade poderá indicar modelos organizativos bem estruturados e adaptados às especificidades destas áreas, marcadas por forte componente prática e, no caso da Educação Especial, por uma intervenção altamente individualizada.

Em síntese, o gráfico evidencia uma cultura institucional orientada para o trabalho colaborativo, ainda que com intensidades variáveis entre os diferentes grupos disciplinares. A tendência geral aponta para a consolidação ou ligeiro reforço das práticas de reunião, sugerindo uma valorização crescente da coordenação pedagógica enquanto instrumento fundamental para a promoção do sucesso educativo e da qualidade do ensino.

No que concerne aos departamentos, a análise comparativa dos relatórios anuais dos DC da ESJM, referentes aos anos letivos de 2022-2025, evidencia um conjunto de tendências evolutivas relevantes no que concerne à frequência das reuniões e às práticas de trabalho colaborativo, configurando diferentes níveis de maturidade organizacional e pedagógica no seio das estruturas intermédias da escola.

De forma global, constata-se que, nos períodos analisados, os departamentos asseguram práticas de cooperação profissional consistentes; todavia, verifica-se, em

2024/2025, uma maior clarificação dos modelos organizacionais, acompanhada de um reforço da distinção entre uma lógica predominantemente administrativa e uma lógica intencionalmente pedagógica. Esta evolução traduz-se numa progressiva valorização da qualidade das interações colaborativas em detrimento da mera frequência das reuniões formais.

No que concerne ao Departamento de Línguas, a comparação evidencia um processo de consolidação inequívoca de um modelo de elevada maturidade colaborativa. Em 2022/2023, este departamento já se distinguia pela centralidade do trabalho colaborativo, sustentado em práticas estruturadas de partilha, formação interna e reflexão pedagógica conjunta. Em 2024/2025, verifica-se não apenas a continuidade, mas o aprofundamento deste paradigma, sendo o trabalho colaborativo assumido como uma prática integrada e transversal ao quotidiano docente. Apesar de manter um número reduzido de reuniões formais, a intensidade e a consistência das relações profissionais demonstram que a colaboração ultrapassa o espaço formal das reuniões, constituindo um traço identitário do departamento. Tal evolução traduz um elevado grau de autonomia profissional e de desenvolvimento organizacional.

Relativamente ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a análise comparativa revela uma trajetória de estabilidade funcional. Em 2022/2023, o departamento apresentava já uma colaboração significativa, sobretudo ao nível da interdisciplinaridade e da concretização de atividades pedagógicas, ainda que com menor sistematização interna. Em 2024/2025, este perfil mantém-se, observando-se uma continuidade das práticas existentes, sem evidência de transformação estrutural significativa. A colaboração permanece essencialmente orientada para a operacionalização de projetos e para a articulação entre disciplinas, assumindo um carácter funcional que, embora relevante, não atinge o nível de estruturação e intencionalidade pedagógica observado noutros departamentos.

No que respeita ao Departamento de Expressões, a análise diacrónica indica um percurso de evolução predominantemente organizacional. Em 2022/2023, o funcionamento do departamento caracterizava-se já por uma forte regularidade de reuniões e por uma colaboração centrada na coordenação e na gestão interna. Em 2024/2025, verifica-se uma melhoria ao nível da eficiência comunicacional, nomeadamente através do recurso mais sistemático a ferramentas digitais, que potenciam a articulação entre os diferentes grupos disciplinares. Não obstante estes progressos, o trabalho colaborativo mantém-se maioritariamente instrumental, orientado para a partilha de informação, definição de critérios e planificação de atividades, não se evidenciando um incremento significativo da dimensão reflexiva ou inovadora da prática pedagógica.

Por seu turno, o Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais revela uma evolução na dinâmica do seu funcionamento. Em 2022/2023, este departamento evidenciava

já uma orientação para a dimensão pedagógica, com práticas colaborativas centradas na articulação curricular e na análise dos resultados escolares (caso muito evidente na disciplina de Biologia e Geologia A 10.º/11.ºAno). Em 2024/2025, observa-se uma redução do número de reuniões, acompanhada de uma maior focalização destas em aspetos considerados prioritários. O trabalho colaborativo mantém-se presente, incidindo na análise das dificuldades dos alunos, na elaboração de instrumentos pedagógicos comuns e na definição de estratégias de intervenção em algumas disciplinas deste departamento. Esta evolução sugere uma tentativa de tornar mais eficaz a organização interna.

A análise comparativa dos dois momentos avaliados permite, assim, identificar uma conclusão transversal de particular relevância para a autoavaliação institucional: não existe uma relação direta entre o número de reuniões realizadas e a qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido. Pelo contrário, os departamentos que evidenciam menor frequência de reuniões formais – designadamente as Línguas – são precisamente aqueles que revelam níveis mais elevados de colaboração pedagógica estruturada e com impacto efetivo na melhoria das aprendizagens. Em contrapartida, os departamentos com maior número de reuniões, como o de Expressões, apresentam uma colaboração mais orientada para a dimensão organizacional.

Deste modo, a análise evolutiva permite consolidar a identificação de quatro perfis organizacionais distintos:

- um perfil de elevada maturidade colaborativa, representado pelo Departamento de Línguas, caracterizado por práticas sistemáticas, reflexivas e integradas;
- um perfil pedagógico-estratégico, evidenciado pelo Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais, orientado para a eficácia das aprendizagens e a articulação curricular;
- um perfil funcional e interdisciplinar, associado ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, centrado na operacionalização de atividades;
- um perfil organizacional e de coordenação, característico do Departamento de Expressões, onde a colaboração assume uma natureza predominantemente administrativa.

Sintetizando, verifica-se uma evolução global positiva das dinâmicas departamentais, ainda que assimétrica, traduzida no reforço da maturidade colaborativa em alguns departamentos e na manutenção de modelos mais tradicionais noutros. Neste contexto, a autoavaliação interna deverá privilegiar o aprofundamento de práticas colaborativas estruturadas e pedagogicamente orientadas, promovendo a disseminação de modelos de elevado desempenho e incentivando o desenvolvimento de culturas profissionais assentes na reflexão crítica, na inovação pedagógica e na melhoria contínua das aprendizagens dos alunos.

Quando os docentes foram inquiridos (três anos consecutivos) sobre se a eficácia do trabalho colaborativo é conducente ao sucesso dos alunos, o resultado obtido foi o seguinte:

**Tabela II.32: Eficácia do trabalho colaborativo-docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|------|----------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 8,76 | 8,11 | 7,47 | 7,39 | -    | 7,84     | 2,3      | -          |
| 23/24      | Docentes | 8    | 8    | 8,03 | 7,84 | 7,44 | 7,96     | 2,6      | +0,12      |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,44 | 8,2  | 8,22 | 8,73 | 8,35     | 1,6      | +0,39      |

**Fonte: Relatórios do Observatório de Qualidade**

A leitura evolutiva dos dados apresentados permite identificar tendências relevantes no desempenho médio dos docentes ao longo dos três anos letivos em análise, bem como variações significativas ao nível da dispersão dos resultados, constituindo estes indicadores elementos fundamentais para a compreensão da evolução da qualidade do desempenho educativo.

No ano letivo de 2022/2023, observa-se uma média global de 7,84, acompanhada de um desvio-padrão relativamente elevado (2,3), o que aponta para uma heterogeneidade considerável nos resultados obtidos. Verifica-se, neste contexto, que os valores mais elevados se concentram nos CEF 8,6; 10.º 8,11, contrastando com um decréscimo progressivo nos anos de escolaridade mais avançados (nomeadamente 11.º e 12.º anos), o que poderá refletir o aumento gradual das exigências curriculares e das dificuldades associadas à progressão no percurso escolar.

No ano letivo de 2023/2024, regista-se uma ligeira melhoria da média global, que passa para 7,96, correspondendo a uma variação positiva. Todavia, esta evolução é acompanhada por um aumento do desvio-padrão para 2,6, evidenciando um agravamento da dispersão dos resultados. Tal configuração traduz um duplo movimento: por um lado, uma evolução globalmente favorável ao nível das médias; por outro, uma maior assimetria entre os diferentes níveis de ensino ou grupos de alunos. Os resultados apresentam-se relativamente estabilizados em torno dos 8, apesar de aparecer uma ligeira diminuição no STD (7,44).

Já no ano letivo de 2024/2025, observa-se uma evolução mais expressiva e consistente. A média global atinge 8,35, correspondendo a um acréscimo significativo, o mais elevado do triénio. Analogamente, verifica-se uma redução substancial do desvio-padrão para 1,6, o que indica uma diminuição da variabilidade dos resultados e uma consequente maior homogeneidade no desempenho docente. Este dado sugere não apenas uma melhoria quantitativa, mas também qualitativa, refletindo uma maior consistência e equilíbrio nos resultados obtidos. Importa ainda salientar que todos os níveis de ensino apresentam valores superiores a 8, com particular destaque para o 12.º ano (8,22), invertendo a tendência de resultados inferiores anteriormente registada neste nível.



Em jeito de conclusão, a análise dos três anos letivos evidencia uma trajetória globalmente positiva e progressivamente consolidada, caracterizada por um aumento sustentado da média global, uma redução significativa da dispersão dos resultados no último ano e uma maior uniformização do desempenho entre os diferentes níveis de ensino.

Este conjunto de evidências sugere um processo de consolidação da qualidade das práticas pedagógicas e organizacionais, apontando para uma evolução favorável não apenas em termos de eficácia global, mas também no que respeita à consistência e equidade dos resultados alcançados.

Assim sendo, a evolução positiva dos resultados ao longo do triénio, designadamente o aumento sustentado da média global e a significativa redução da dispersão no ano letivo de 2024/2025, parece estar associada à consolidação de práticas colaborativas diferenciadas no seio da organização. Com efeito, contextos em que se evidenciam modelos de colaboração mais estruturados e pedagogicamente orientados tendem a apresentar maior consistência e homogeneidade dos resultados.

Deste modo, os dados sugerem que a qualidade, a intencionalidade e a profundidade do trabalho colaborativo constituem fatores determinantes na melhoria sustentada dos resultados e na promoção de uma maior equidade entre níveis de ensino.

#### 4.1.2 Trabalho interdisciplinar entre os docentes

No que respeita ao trabalho interdisciplinar, e conforme se depreende da análise da tabela subsequente, verifica-se que tanto docentes como alunos, inquiridos nos três anos do observatório, atribuem avaliações baixas à questão «os alunos participam em atividades que envolvem várias disciplinas».

**Tabela II. 33: Trabalho interdisciplinar**

| Ano letivo | Alunos | Docentes | Média | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|--------|----------|-------|-----------|----------|------------|----------|
|            |        |          |       |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | 5,66   | 6,57     | 5,84  | 0,91      | 3,1      | -          | -        |
| 23/24      | 5,64   | 5,98     | 5,66  | 0,34      | 3,5      | -0,02      | -0,59    |
| 24/25      | 4,94   | 5,93     | 4,98  | 0,99      | 3,7      | -0,7       | -0,05    |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade**

A análise interpretativa desta tabela, relativa ao triénio 2022/2023 e 2024/2025, permite evidenciar tendências relevantes quer ao nível da perceção dos alunos, quer dos docentes, bem como da evolução da discrepância entre ambos os grupos.

No ano letivo de 2022/2023, os docentes apresentam uma avaliação significativamente mais elevada (6,57) do que os alunos (5,66), registando-se uma diferença de 0,91. Este desfazamento sugere uma perceção mais favorável por parte dos professores relativamente às práticas de trabalho interdisciplinar, o que poderá refletir um maior envolvimento ou uma valorização intrínseca destas dinâmicas colaborativas, não necessariamente acompanhada pela experiência ou perceção discente.

No ano subsequente (2023/2024), verifica-se uma ligeira diminuição da média atribuída pelos docentes (5,98) e uma estabilidade relativa na avaliação dos alunos (5,64), reduzindo-se a diferença entre ambos para 0,34. Esta aproximação pode ser interpretada como um possível alinhamento progressivo entre as práticas pedagógicas e a sua eficácia percebida pelos alunos.

Todavia, no ano letivo de 2024/2025, emerge uma inversão desta tendência: a avaliação dos alunos desce acentuadamente para 4,94, ao passo que os docentes mantêm valores relativamente estáveis (5,93), fazendo com que a diferença suba novamente para 0,99. Este desfazamento poderá indicar uma falta de perceção discente acerca da articulação interdisciplinar.

No que concerne à evolução temporal, importa destacar que, enquanto os alunos registam uma tendência global de decréscimo acentuado entre 2023/2024 e 2024/2025), os docentes evidenciam uma relativa estabilidade ao longo do período. Esta assimetria sugere que os docentes mantêm uma perceção consistentemente positiva do trabalho interdisciplinar, ao passo que os alunos revelam uma diminuição progressiva do seu grau de reconhecimento dessas práticas. O aumento gradual do desvio-padrão (de 3,1 para 3,7) aponta, ademais, para uma crescente heterogeneidade nas experiências de trabalho interdisciplinar, indiciando uma implementação desigual que carece de maior sistematização e coerência institucional.

Em síntese, os dados revelam uma tensão persistente entre a perceção docente e discente, com períodos de aproximação e de afastamento. Embora se reconheça o empenho dos professores na promoção de práticas colaborativas, os resultados recomendam uma reflexão aprofundada sobre a sua efetiva operacionalização e impacto junto dos alunos, com vista a garantir maior consistência, equidade e significância pedagógica.

Numa análise mais detalhada do trabalho colaborativo entre docentes, designadamente à questão «o pessoal docente trabalha em equipa na preparação de atividades para alunos a desenvolver na sala de aula», os resultados revelam médias significativamente baixas, ainda que com uma ligeira tendência de melhoria ao longo do triénio.

**Tabela II. 34: Trabalho em equipa na preparação de atividades para alunos**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 6,68 | 6,38 | 5,97 | 5,35 | <b>6,06</b> | 2,7      | -          |
| 23/24      | Docentes | 6,43 | 6,59 | 6,53 | 6    | <b>6,43</b> | 2,6      | +0,37      |
| 24/25      | Docentes | -    | 6,88 | 6,74 | 6,05 | <b>6,63</b> | 2,6      | +0,2       |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade, 2022-2025**

A leitura da tabela permite identificar uma evolução globalmente positiva das classificações atribuídas pelos docentes, ainda que com algumas variações internas entre os diferentes níveis de ensino. No ano letivo de 2022/2023, os valores evidenciam uma tendência descendente à medida que se progride na escolaridade, atingindo o máximo (6,68) no primeiro GA considerado e o mínimo no 12.º ano (5,35), o que sugere uma perceção menos favorável nos anos terminais. A média global situa-se em 6,06, com um desvio-padrão de 2,7, denotando alguma dispersão nas avaliações.

Em 2023/2024, verifica-se um acréscimo generalizado dos valores, particularmente nos anos de escolaridade mais avançados, que passam a apresentar avaliações mais elevadas e homogéneas. A média sobe para 6,43, enquanto o desvio-padrão diminui ligeiramente para 2,6, indiciando uma maior consistência nas perceções docentes. Esta tendência de melhoria mantém-se em 2024/2025, ainda que de forma mais moderada, com progressão positiva no 10.º (6,88) e no 11.º ano (6,74), enquanto o 12.º ano apresenta uma estabilidade relativa (6,05). Os dados evidenciam, assim, uma trajetória de valorização progressiva, sugestiva de um crescente alinhamento das práticas educativas nos diferentes GA.

No que diz respeito ao funcionamento dos CT, os dados confirmam inequivocamente a consolidação de práticas de cooperação entre docentes de diferentes áreas disciplinares. Com efeito, a esmagadora maioria dos professores inquiridos reconhece que a DT é o espaço privilegiado de promoção da articulação entre docentes, com vista à melhoria do desempenho deste órgão pedagógico, conforme ilustra a tabela subsequente.

**Tabela II. 35: Temas discutidos nas reuniões de Conselho de turma**

| Ano letivo | Ano          | GA       | Comportamento | Definição de estratégias comuns de atuação a nível do sucesso escolar | Planificação e implementação do projeto de Cidadania e Desenvolvimento | Absentismo    | Abandono      | Outros        |
|------------|--------------|----------|---------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| 22/23      | 10º          | Docentes | 94,44%        | 95,83%                                                                | 83,33%                                                                 | 56,94%        | 27,78%        | 23,61%        |
|            | 11º          | Docentes | 96,2%         | 87,34%                                                                | 83,54%                                                                 | 50,63%        | 22,78%        | 21,52%        |
|            | 12º          | Docentes | 94,12%        | 88,24%                                                                | 92,16%                                                                 | 54,9%         | 15,69%        | 15,69%        |
|            | <b>Total</b> | -        | <b>95,05%</b> | <b>90,59%</b>                                                         | <b>85,64%</b>                                                          | <b>53,96%</b> | <b>22,77%</b> | <b>20,79%</b> |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade**

A leitura da tabela apresentada, referente ao ano letivo de 2022/2023, permite delinear um quadro globalmente positivo do desempenho dos docentes, ainda que com algumas assimetrias significativas entre domínios de intervenção e anos de escolaridade.

Em primeiro lugar, no que respeita às dimensões de comportamento e de definição de estratégias comuns de atuação orientadas para o sucesso escolar, observa-se um desempenho consistentemente elevado, com uma média global de 90,59%. Este valor indicia um elevado grau de consenso e eficácia nas práticas pedagógicas e disciplinares, sugerindo a existência de uma cultura institucional consolidada, assente na cooperação docente e na partilha de referenciais comuns de atuação. Destaca-se, neste âmbito, o 11.º ano, que apresenta o valor mais elevado no domínio do comportamento (96,2%), evidenciando particular eficácia na gestão disciplinar.

No domínio da planificação e implementação do projeto de Cidadania e Desenvolvimento, os resultados mantêm-se globalmente positivos (85,64% no total), ainda que com alguma variação entre anos. O 12.º ano evidencia um desempenho particularmente elevado (92,16%), o que poderá refletir uma maior maturidade cívica dos alunos ou uma maior consolidação das práticas pedagógicas nesta etapa final do percurso escolar. Os 10.º e 11.º anos apresentam valores ligeiramente inferiores, sugerindo a necessidade de reforço das estratégias de integração desta componente curricular nos níveis iniciais do ensino secundário.

No que concerne ao abandono escolar, observa-se uma diminuição progressiva ao longo dos anos de escolaridade (27,78% no 10.º, 22,78% no 11.º e 15,69% no 12.º), o que sugere que os mecanismos de retenção e acompanhamento se tornam mais eficazes à medida que os alunos avançam no percurso académico. Ainda assim, os valores registados no 10.º ano são relativamente elevados, carecendo de intervenção específica.

Em resumo, os dados evidenciam uma forte consistência nas práticas docentes e nos indicadores pedagógicos estruturais, contrastando com fragilidades mais evidentes nos domínios comportamentais indiretos, como o absentismo e o abandono, sobretudo nos anos iniciais. Impõe-se, assim, uma abordagem estratégica que privilegie a intervenção precoce, particularmente no 10.º ano, de modo a consolidar o sucesso escolar e reduzir as situações de risco educativo.

De igual modo, a análise dos relatórios elaborados pelos DT, realizada pelas Coordenações de Ano, vem reforçar esta dinâmica colaborativa. Entre os temas mais frequentemente abordados, destacam-se a definição de estratégias conjuntas orientadas para a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e do absentismo, e a gestão do comportamento dos alunos. Assume, igualmente, particular relevância a planificação e execução do projeto de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto eixo estruturante da ação pedagógica em sede de CT.

No âmbito dos CEF salienta-se a realização de reuniões quinzenais entre os docentes, dedicadas à discussão de matérias relativas ao funcionamento dos cursos, ao aproveitamento, à assiduidade e ao comportamento dos discentes. Segundo a respetiva coordenação, estas reuniões constituem espaços de trabalho colaborativo em que são deliberadas questões pedagógicas e curriculares, definidos critérios de avaliação – nomeadamente no que concerne à avaliação final e aos estágios –, planeadas visitas de estudo, ajustados horários e operacionalizados temas transversais às diversas disciplinas. O Regulamento dos Cursos Profissionais e o Dossier Digital constituem, a este respeito, instrumentos essenciais de operacionalização desta prática colaborativa.

Acresce que se verificou uma intensificação da colaboração entre os professores da componente técnica, designadamente na definição de temas e na orientação da Prova de Avaliação Final e da Prova de Aptidão Profissional, na articulação com as entidades de estágio e na definição de critérios de avaliação – evidência de um aprofundamento da cooperação em domínios de elevada especialização.

No plano organizacional, e em conformidade com o enquadramento legal estabelecido pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, na redação conferida pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, os DC assumem-se como estruturas de apoio ao CP, com a responsabilidade de reforçar a articulação interdisciplinar. Na ESJM, estes departamentos são coordenados por um docente eleito e reúnem mensalmente com os DG, nos termos do RI.

A análise dos relatórios dos CD revela um incremento significativo das evidências de trabalho colaborativo nos últimos anos, materializado na planificação e avaliação de atividades departamentais, na elaboração e validação de documentos orientadores, na análise dos resultados escolares e na promoção de iniciativas conjuntas entre turmas, disciplinas e

estruturas educativas como clubes e projetos. O trabalho interdisciplinar manifesta-se igualmente no domínio das ACEC, com particular destaque para o Festival de Teatro e a Semana dos Clubes, Grupos e Projetos, iniciativas que envolvem docentes de diferentes áreas – nomeadamente Artes Visuais e Educação Física – e que constituem exemplos paradigmáticos de colaboração alargada.

Esta realidade encontra sustentação nos dados da tabela seguinte, relativos à perceção dos docentes quanto à efetividade do trabalho colaborativo e à sua contribuição para o sucesso dos alunos.

**Tabela II. 36: Eficácia do trabalho colaborativo**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 8,76 | 8,11 | 7,47 | 7,39 | -    | <b>7,84</b> | 2,3      | -          |
| 23/24      | Docentes | 8    | 8    | 8,03 | 7,84 | 7,44 | <b>7,96</b> | 2,6      | +0,12      |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,44 | 8,2  | 8,22 | 8,73 | <b>8,35</b> | 1,6      | +0,39      |

**Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade**

A análise desta tabela evidencia uma evolução globalmente positiva ao longo do triénio, merecendo, contudo, uma leitura crítica. Em 2022/2023, os valores são relativamente elevados, com destaque para os docentes CEF (8,76) e para o 10.º Ano (8,11), contrastando com avaliações progressivamente mais baixas no 11.º (7,47) e no 12.º ano (7,39). A média global fixa-se em 7,84, com um desvio-padrão de 2,3, sugestivo de moderada dispersão.

Em 2023/2024, regista-se uma relativa estabilização das classificações, com valores tendencialmente mais homogéneos entre os diferentes níveis. Apesar de uma ligeira diminuição no CEF, a média global sobe para 7,96, apontando para uma melhoria modesta. O aumento do desvio-padrão para 2,6, porém, indica maior variabilidade nas respostas, sugerindo que a evolução positiva não foi uniforme e poderá refletir práticas pedagógicas diferenciadas ou distintos graus de consolidação.

Em 2024/2025, verifica-se o avanço mais expressivo do triénio, com valores assinaláveis no STD (8,73), no 12.º (8,22), no 11.º (8,20) e no 10.º (8,44). A média global atinge 8,3, e o desvio-padrão reduz-se consideravelmente para 1,6, revelando uma crescente convergência nas perceções docentes – indício de consolidação das práticas pedagógicas e de maior uniformidade na sua aplicação.

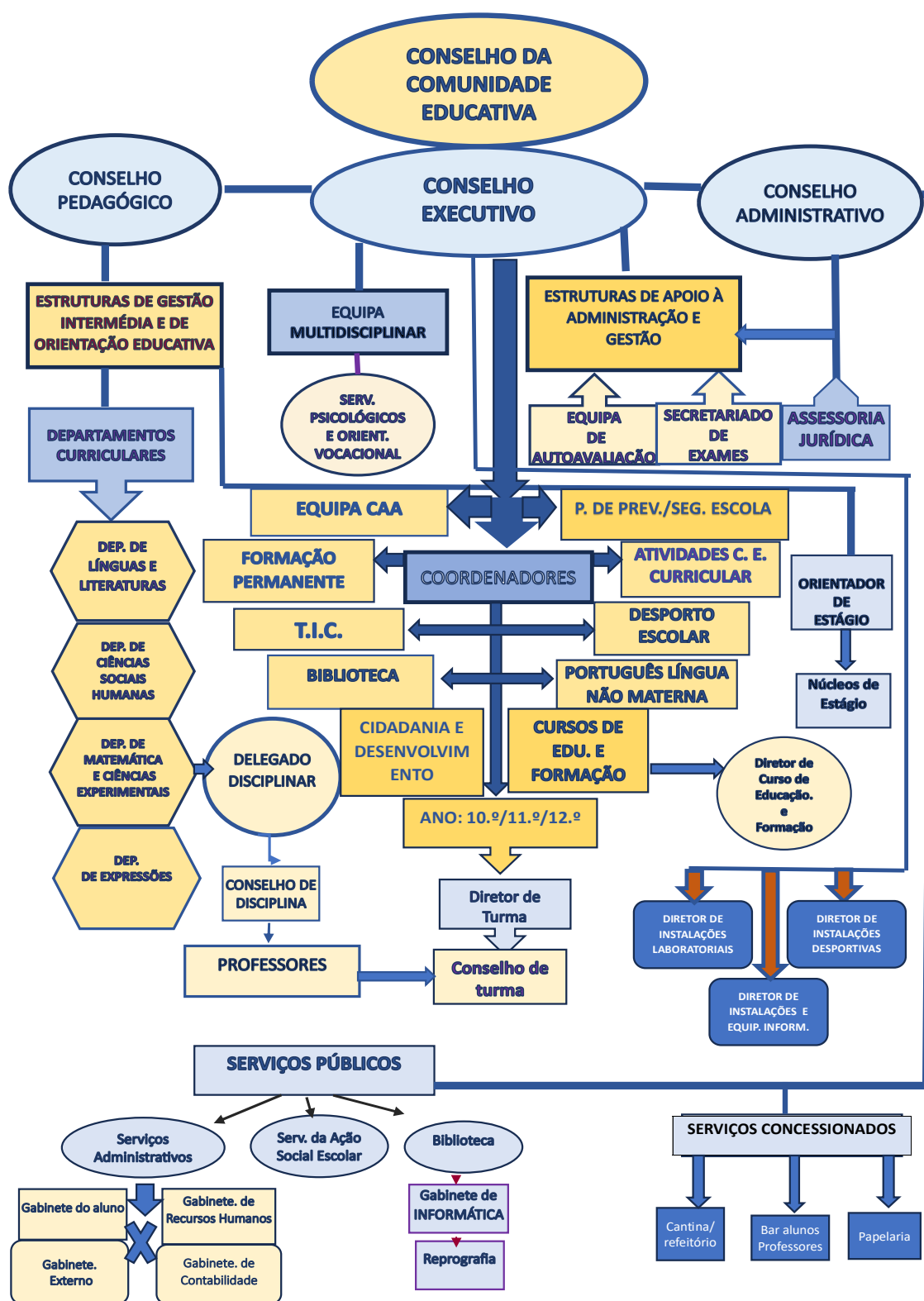
Concluindo, ao longo do triénio em análise, assistiu-se a uma intensificação substancial do trabalho colaborativo na ESJM, refletindo uma maior abertura e predisposição dos docentes para a cooperação interdisciplinar. Tal evolução configura-se como um vetor fundamental para o fortalecimento da coesão organizacional e para a promoção de práticas

pedagógicas mais integradas, contribuindo de forma decisiva para a melhoria do sucesso educativo.

### **4.2 Comunicação interna**

O organograma da ESJM estabelece os circuitos de informação interna na escola. A figura seguinte representa a estrutura formal da organização.

**Organograma da Escola Secundária Jaime Moniz**





#### **4.2.1 Existência e conhecimento de circuitos de informação interna**

A análise do organograma permite compreender o modo como são efetuados os circuitos de informação interna na nossa Escola.

O Conselho da Comunidade Educativa (CCE) é o órgão de direção da escola. As suas competências e funções encontram-se definidas no Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho. A convocatória para as reuniões deste órgão é feita pelo seu presidente, através de envio eletrónico para os conselheiros. As informações que resultam dessas reuniões são lavradas em ata que é posteriormente entregue à CSA.

O CE é assegurado por um órgão colegial de gestão e de liderança da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. De acordo com o RI, todas as informações afixadas na escola ou lidas nas salas de aula têm de ser autorizadas e, portanto, do conhecimento deste órgão, que as rubrica e data.

É constituído por uma presidente e quatro vice-presidentes, visto que este estabelecimento de ensino excede um universo de 1000 alunos. O CP é sempre ouvido nas submissões à aprovação do PE e do RI, no CCE, quer no início de um ciclo de gestão, quer nos momentos em que possa ser necessário proceder a alterações nesses respetivos documentos. As competências do órgão no que diz respeito à gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial estão também consignadas na legislação anteriormente referida.

O CP é o órgão de gestão pedagógica da escola e as suas reuniões são convocadas pelo seu presidente através de uma convocatória enviada para todos os seus membros por correio eletrónico. As informações e decisões emanadas por este órgão são divulgadas pelos CD aos DG numa reunião para o efeito. Por sua vez, Os DG também as divulgam aos docentes do grupo numa reunião. De igual modo, todos os restantes conselheiros procedem à divulgação das informações e decisões do CP nos órgãos dos quais são representantes. De todas as reuniões referidas é lavrada uma ata que é posteriormente entregue à CSA.

O Conselho Administrativo é o órgão de administração da escola. É constituído por um presidente (um dos vice-presidentes do CE, por delegação de competências do presidente do CE, publicadas no Jornal Oficial da RAM, JORAM) e pela CSAE. Das reuniões mensais deste órgão é lavrada uma ata.

A correspondência do dia, comumente designada por "Despacho", é dada a conhecer à Presidente do CE pela CSA, mediante uma reunião diária que acontece para o efeito. Depois, é reencaminhada para o serviço adequado (estruturas de gestão intermédia, serviços especializados de apoio educativo, coordenação de Formação Permanente (CFP), serviços administrativos, diretores de instalações e outras estruturas da escola). Os documentos relacionados com os serviços administrativos (gabinete do aluno, gabinete dos recursos humanos, gabinete de contabilidade, gabinete externo), com os serviços da ASE, com a

biblioteca, as cantinas e os bares, o serviço de audiovisuais, a papelaria e a reprografia são analisados e endereçados ao respetivo sector.

As principais estruturas de gestão intermédia de carácter pedagógico, de acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho e referidas no RI da ESJM são os DC, os conselhos de disciplina, as estruturas de coordenação de ano e de CT.

Os DC são quatro: Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Expressões, Departamento de Ciências Sociais e Humanas e Departamento de Línguas. A coordenação de cada departamento é feita por um coordenador, eleito entre os DG que o constituem. As suas reuniões são mensais e têm lugar após a reunião do CP. A convocatória para estas reuniões é feita através de correio eletrónico e os assuntos nelas abordados são dados a conhecer pelo DG nas reuniões para o efeito. Alguns DG optam por encaminhar as informações escritas, recebidas do CD, através de correio eletrónico, aos seus colegas de grupo, com vista à sua celeridade. Das referidas reuniões é lavrada uma ata.

Para a convocatória das reuniões de GD é utilizado, também, o correio eletrónico. Como são obrigatórias duas reuniões mensais, alguns DG combinam no início do ano letivo em que data as mesmas terão lugar. As reuniões extraordinárias dos grupos são convocadas pelo CE através de documento próprio, enviado aos DG por correio eletrónico. Das reuniões ordinárias do grupo é sempre lavrada uma ata.

A Coordenação de Ano (10º, 11º e 12º anos), designada pela Presidente do CE, organiza o processo de matrículas dos alunos e a sua integração nas turmas e atualiza o seu processo individual em parceria com os serviços administrativos (gabinete do aluno). No início do ano letivo, promovem uma reunião com todos os DT para divulgação das orientações que devem nortear a sua ação (pedagógica e burocrática). O acompanhamento das reuniões intercalares e de avaliação de final de período, bem como a verificação de todos os procedimentos técnicos é, de igual modo, feito pela coordenação.

O horário de atendimento das Coordenações de Ano aos alunos e aos professores encontra-se afixado no respetivo gabinete. Qualquer aluno que necessite de uma informação relativa ao seu percurso escolar (cursos, mudança de turma, exames) pode contactar a Coordenação de Ano. Poderá, de igual modo, dirigir-se ao CE e ao gabinete do aluno.

As informações destinadas aos DT relacionadas com a respetiva turma são colocadas numa gaveta que se encontra na sala dos DT. O mesmo acontece com as informações dirigidas a cada DG, aos CDC e aos DC.

A Coordenação dos Cursos Profissionais e CEF, por seu turno, coordena todo o processo relativo ao funcionamento dos referidos cursos. É responsável pelo processo de matrículas dos alunos que optam pela frequência dos cursos referidos e pela organização das turmas. Esta coordenação acompanha as reuniões quinzenais das equipas pedagógicas e



reúne, também, quinzenalmente com os DC. Nestas reuniões são abordadas questões de natureza administrativa, pedagógica e disciplinar. De todas as reuniões é lavrada uma ata que é entregue no CE. As normas para o funcionamento dos cursos profissionais e CEF encontram-se definidas em regulamento próprio, aprovado pelo CP.

Os CT dos cursos científico-humanísticos são constituídos pelos diferentes professores que lecionam as disciplinas do currículo. Este mesmo conselho é designado por equipa pedagógica nos cursos profissionais e CEF. Cada turma tem o seu diretor, com as funções de coordenar o trabalho burocrático e pedagógico do respetivo conselho e estabelecer a relação com os outros docentes e com os EE.

Antes do início do ano letivo, tem lugar uma reunião de receção aos alunos do 10º ano, na qual as normas para o bom funcionamento da escola são dadas a conhecer. Uma visita guiada à escola é também efetuada. Pode afirmar-se que o DT é o elo entre a escola, os alunos e a sua família/EE. Qualquer informação relevante para o aluno, sobre o funcionamento da escola ou sobre o seu aproveitamento/comportamento, é-lhe comunicada pelo seu DT. As justificações de faltas são entregues ao DT nos prazos definidos pela lei. Cabe-lhe também a tarefa de traçar o perfil da turma e partilhá-lo com o CT no mês de outubro, numa reunião agendada pelo CE. Seguidamente, deverá ocorrer uma reunião com os EE. Nesta é eleito um representante dos EE da turma e são veiculadas informações essenciais sobre o funcionamento da escola e a avaliação dos alunos. No final de cada período, são também realizadas reuniões para entrega das avaliações dos alunos aos EE.

Para além destas estruturas de gestão intermédia, o RI compreende, ainda, os diversos núcleos de coordenação pedagógica e técnico-pedagógico, a saber: CACEC, Núcleos de estágio, Coordenador da Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento, Coordenador da EMAEI, Coordenador do Desporto Escolar, Coordenador da Disciplina de Português Língua Não Materna, Coordenador das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Projeto de Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos - Delegado de Segurança, Coordenador da Biblioteca e Coordenador do NMLJM "O Lyceu".

Os circuitos de informação interna na escola são, ainda, assegurados por outras estruturas de carácter pedagógico e técnico-pedagógico, consignadas no RI: a Direção de instalações (diretor de instalações desportivas, laboratoriais e de informática), a CFP, a EAA da Escola, o Secretariado de Exames e a Assessoria Jurídica. Os Serviços Especializados de Apoio Educativo: o SPOV e o Serviço de Educação Especial integram, igualmente, os circuitos de informação em análise, porquanto cooperam e apoiam todo um sistema de relações educativas, formativas e sociais entre os diversos elementos da comunidade educativa a fim de garantir a inclusão, assegurando que a todos os alunos, nos seus variados contextos educativos, sejam proporcionadas oportunidades de sucesso, adequadas às suas necessidades e especificidades.

Relativamente aos PND, as informações importantes e necessárias ao desempenho das suas funções encontram-se exaradas no RI (direitos e deveres), nos serviços administrativos, com a respetiva gestora de processos, no CE, junto da CSAE e da EO. Além disso, no início de cada ano letivo e no final do mesmo, o CE realiza uma reunião com os PND para serem veiculadas informações consideradas de relevância não só para as funções destinadas a cada um, como também para refletir e incrementar estratégias de trabalho facilitadoras de um clima escolar pautado pelo bem-estar psíquico e emocional.

Os circuitos de informação entre as diversas estruturas da escola acima mencionadas encontram-se definidos no RI, disponível no sítio da mesma. Porém, como se pode verificar, o CE como órgão de gestão e de liderança de topo da Escola, os CD e os DG, como órgãos de gestão intermédia, assumem um papel fundamental na divulgação da informação à comunidade escolar e educativa. Assume, também, destaque o DT na divulgação da informação aos alunos e aos seus EE. Todavia, a informação de interesse específico é afixada em diferentes locais, como os pátios, os bares de alunos e outros locais que se considere adequados para uma melhor e eficaz divulgação, no caso de informações para alunos, para os professores e para os funcionários, as salas de professores e o placar dos funcionários, respetivamente. Para os pais e/ou EE, os meios preferenciais são por correio convencional, por correio eletrónico, pelo sítio da Escola e mesmo por intermédio dos alunos.

No decurso do presente quadriénio, a escola apostou também na colocação estratégica de quatro painéis digitais para divulgar informações, assim como para anunciar e exhibir eventos. Um painel está localizado no designado «largo do museu» e um outro encontra-se exposto na parede por cima da porta que estabelece a ligação entre a zona de circulação central do edifício e o «largo do museu». Os dois restantes estão colocados na sala de professores e no bar dos alunos.

Em resumo, os meios preferenciais para a divulgação e o encaminhamento de informação são por via eletrónica ou em papel, mas também através das reuniões dos diferentes órgãos e pelo sítio da Escola, tal como define o RI.

#### **4.2.2 Existência e eficácia dos canais de comunicação interna**

A existência e a eficácia dos canais de comunicação interna dependem do sistema de inter-relação entre os diversos órgãos e estruturas da escola, assente num trabalho colaborativo, sustentado por uma cultura de cooperação, de entreajuda e apoio constantes.

O correio eletrónico, o sítio da Escola e as redes sociais ocupam um papel de destaque na divulgação da informação e da comunicação. Aliás, segundo os dados obtidos pelo OQ, os meios de comunicação digitais assumem lugar cimeiro na eficácia da divulgação da informação, de acordo com as médias das respostas oriundas dos vários grupos-alvos inquiridos, tal como expressa a tabela que se segue. Importa frisar que esta foi uma questão

colocada apenas no ano letivo transato, mas que, mesmo assim, reflete e confirma a eficácia dos referidos canais de comunicação.

Tabela II. 37: Eficácia dos meios de comunicação

| Ano letivo | GA       | Página web da Escola | Cartazes | Redes sociais | News letter | Placard interativo | Emails | Convocações | Atas / Memorandos de reuniões | Nenhuma das opções apresentadas | Não sei |
|------------|----------|----------------------|----------|---------------|-------------|--------------------|--------|-------------|-------------------------------|---------------------------------|---------|
| 24/25      | Docentes | 79,49%               | 22,05%   | 43,08%        | 27,18%      | 59,49%             | 86,15% | 45,64%      | 36,92%                        | 0,51%                           | 0,51%   |
|            | Alunos   | 54,46%               | 25,54%   | 64,31%        | 6,77%       | 16,41%             | 58,15% | 24,92%      | 10,26%                        | 3,08%                           | 8,82%   |
|            | Pais/EE  | 68,58%               | 15,03%   | 45,9%         | 7,65%       | 10,66%             | 83,06% | 35,79%      | 11,75%                        | 1,91%                           | 3,55%   |
|            | AO       | 54,84%               | 35,48%   | 48,39%        | 6,45%       | 48,39%             | 74,19% | 48,39%      | 16,13%                        | 0%                              | 3,23%   |
|            | AT       | 60%                  | 45%      | 40%           | 5%          | 40%                | 70%    | 50%         | 0%                            | 0%                              | 0%      |
|            | TS       | 75%                  | 25%      | 50%           | 0%          | 75%                | 50%    | 25%         | 0%                            | 0%                              | 0%      |

Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022-25

A análise sintética dos dados relativos ao ano letivo de 2024/2025 revela uma utilização diferenciada e estratificada dos canais de comunicação institucional entre os diversos grupos da comunidade educativa. De forma transversal, o correio eletrónico emerge como o meio dominante, com particular incidência entre docentes (86,15%) e EE (83,06%), denotando a sua centralidade enquanto instrumento formal de comunicação. A página web da escola assume igualmente relevância significativa, sobretudo entre docentes (79,49%) e técnicos superiores (75%), embora com menor expressão junto dos alunos (54,46%), que privilegiam, de forma clara, as redes sociais (64,31%), evidenciando um padrão comunicacional mais alinhado com lógicas digitais informais. Por sua vez, dispositivos mais tradicionais ou institucionais, como convocações, atas e memorandos, mantêm maior expressão entre docentes e assistentes, refletindo a sua mera função administrativa e organizacional. Importa ainda salientar a utilização relativamente expressiva do placard interativo entre assistentes operacionais (48,39%) e docentes (59,49%), sugerindo a sua utilidade como suporte informativo interno. Pelo contrário, instrumentos como a *newsletter* apresentam baixa adesão em todos os grupos, apontando para uma eficácia comunicacional limitada. Residualmente, os indicadores de desconhecimento ou ausência de utilização são quase inexistentes, o que evidencia um elevado grau de integração dos diferentes canais. Em suma, os dados revelam uma ecologia comunicacional plural, marcada pela coexistência de meios formais e informais, cuja eficácia varia em função do perfil dos destinatários, impondo uma gestão estratégica e diferenciada da comunicação institucional.

Da mesma maneira, o OQ aferiu a perceção dos inquiridos relativamente à acessibilidade, disponibilização e relevância de informações no sítio da Escola, particularmente no primeiro e no segundo ano letivo deste ciclo de gestão. Verificou-se que é considerado acessível, de fácil consulta e apresenta informação relevante. De 2022/2023 para 2023/2024, registou-se um aumento da média em todos os grupos-alvo, como comprovam os dados a seguir apresentados.

**Tabela II.38A: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | STD | Média GA    | $\sigma$ | Comp- |
|------------|----------|------|------|------|------|-----|-------------|----------|-------|
| 22/23      | Docentes | 8,97 | 8,88 | 8,66 | 8,73 | -   | <b>8,78</b> | 1,4      | -     |
| 23/24      | Docentes | 9,43 | 9,29 | 9,36 | 9,07 | 10  | <b>9,32</b> | 1,1      | +0,54 |

**Tabela II.38B: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | Média GA    | $\sigma$ | Comp. |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 22/23      | Alunos | 7,76 | 8,55 | 8,08 | 8,11 | <b>8,22</b> | 2,2      | -     |
| 23/24      | Alunos | 8,33 | 8,69 | 8,58 | 8,33 | <b>8,55</b> | 2        | +0,33 |

**Tabela II.38C: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação-pais /EE**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | Média GA    | $\sigma$ | Comp  |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 22/23      | Pais/EE | 7,44 | 8,6  | 8,26 | 8,4  | <b>8,41</b> | 1,8      | -     |
| 23/24      | Pais/EE | 7,62 | 8,75 | 8,56 | 8,74 | <b>8,65</b> | 1,7      | +0,24 |

**Tabela II.38D: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação AO**

| Ano letivo | GA | Média GA | Comparação |
|------------|----|----------|------------|
| 22/23      | AO | 8,23     | -          |
| 23/24      | AO | 8,52     | +0,29      |

**Tabela II.38E: Sítio da Escola – acessibilidade, consulta e relevância da informação AT**

| Ano letivo | GA | Média GA | Comparação |
|------------|----|----------|------------|
| 22/23      | AT | 5,1      | -          |
| 23/24      | AT | 7,58     | +2,48      |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A leitura comparativa dos dados relativos à perceção do sítio da escola, no que respeita à sua acessibilidade, frequência de consulta e relevância informativa, evidencia uma evolução globalmente positiva entre os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, transversal a todos os grupos de análise. Entre os docentes, verifica-se uma melhoria significativa da média global (de 8,78 para 9,32), acompanhada por uma redução do desvio-padrão, o que sugere uma perceção mais homogénea e consolidada da qualidade do recurso digital. Tendência análoga, embora de menor magnitude, observa-se nos alunos (de 8,22 para 8,55) e nos pais/EE (de 8,41 para 8,65), evidenciando um reforço da utilidade e da apropriação do sítio enquanto plataforma informativa. Os AO registam, por seu turno, uma evolução favorável (de 8,23 para 8,52), ainda que moderada. Particularmente expressiva é a melhoria verificada entre os AT, cuja média ascende de um valor relativamente baixo (5,1) para um patamar significativamente mais elevado (7,58), traduzindo uma reconfiguração substantiva da sua perceção. Assim sendo, os dados apontam para uma trajetória consistente de valorização do sítio institucional, concomitante com uma maior eficácia comunicacional e acessibilidade, apesar de subsistirem assimetrias iniciais entretanto atenuadas.

Para além disso, era importante saber se os circuitos de divulgação da informação utilizados na escola são claros e eficazes. Esta pergunta foi apenas colocada nos dois primeiros anos letivos do ciclo de gestão que ora finda, uma vez que de 2022/2023 para 2023/2024 se registou um aumento da média, nomeadamente, nos docentes, nos alunos e nos pais/EE. Considerámos, assim, não ser de todo relevante apurar de novo informações sobre este indicador. Na verdade, os dados recolhidos evidenciam o quanto os circuitos em causa são efetivamente claros e eficazes, tal como demonstram os dados abaixo expostos.

**Tabela II. 39A: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comp.  |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|--------|
| 22/23      | Docentes | 8,68 | 8,28 | 7,73 | 7,88 | -    | <b>8,07</b> | 1,8      |        |
| 23/24      | Docentes | 8,83 | 8,27 | 8,67 | 7,95 | 9,56 | <b>8,48</b> | 1,7      | + 0,41 |

**Tabela II. 39B: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | Média GA    | $\sigma$ | Comp. |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 22/23      | Alunos | 6,85 | 7,75 | 7,04 | 6,65 | <b>7,18</b> | 2,5      | -     |
| 23/24      | Alunos | 7,41 | 7,85 | 7,47 | 7,26 | <b>7,56</b> | 2,3      | +0,38 |

**Tabela II. 39C: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação- Pais/EE**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10º  | 11º  | 12º  | Média GA    | $\sigma$ | Comp. |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 22/23      | Pais/EE | 7,06 | 8    | 7,47 | 7,72 | <b>7,74</b> | 1,9      | -     |
| 23/24      | Pais/EE | 7,67 | 8,34 | 7,97 | 7,73 | <b>8,08</b> | 2,1      | +0,34 |

**Tabela II. 39D: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação AO**

| Ano letivo | GA | Média GA | Comp. |
|------------|----|----------|-------|
| 22/23      | AO | 7        | -     |
| 23/24      | AO | 6,94     | -0,06 |

**Tabela II. 39E: Clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação-AT**

| Ano letivo | GA | Média GA | Comp. |
|------------|----|----------|-------|
| 22/23      | AT | 6,44     | -     |
| 23/24      | AT | 6,33     | -0,11 |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise comparativa dos dados relativos à clareza e eficácia dos circuitos de divulgação da informação evidencia uma evolução positiva entre 2022/2023 e 2023/2024, ainda que menos homogénea do que noutros domínios. Entre os docentes, regista-se um incremento da média global (de 8,07 para 8,48), o que denota um reforço da perceção de eficácia dos circuitos comunicacionais, embora subsistam assimetrias entre anos de escolaridade. Também os alunos e os pais/EE manifestam melhorias consistentes, ainda que mantendo valores médios mais moderados no caso dos alunos, o que poderá indicar uma apropriação menos plena dos fluxos formais de informação. Logo, os resultados apontam para uma tendência geral de consolidação da eficácia comunicacional, embora persistam fragilidades específicas em segmentos não docentes, que justificam uma atenção estratégica diferenciada.

Na senda dos resultados apurados pelo OQ, é de destacar os dados recolhidos da parte dos AO e dos AT no que se refere à disponibilização de informações de forma clara e elucidativa, transmitidas quer pela EO, quer pela CSAE. No único ano letivo em que a pergunta foi lançada, a média mais baixa foi a dos AO e a mais elevada a dos AT, conforme ilustram os dados de seguida apresentados. Uma vez que, ambas as médias já se situavam num grau considerável de satisfação, razão pela qual esta pergunta não foi de novo alvo de inquirição.



**Tabela II.40: Divulgação clara das informações (Encarregada Operacional/ Chefe dos Serviços Administrativos)**

| Ano letivo | GA           | Média       | $\sigma$   |
|------------|--------------|-------------|------------|
| 22/23      | AT           | 8,67        | 0,7        |
|            | AO           | 7,57        | 2,1        |
|            | <b>Total</b> | <b>7,88</b> | <b>1,8</b> |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A tabela, que seguidamente se apresenta, revela a perceção dos Pais/EE relativamente ao seu grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT. Os indicadores recolhidos permitem observar, de forma sintética, a evolução do grau de satisfação ao longo de dois anos letivos, bem como a consistência das respostas através do desvio-padrão.

É notório ressaltar que o OQ apurou o grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelos DT. Os dados recolhidos revelam que o grau de satisfação quanto às informações transmitidas pelos DT é muito elevado, constituindo um ponto forte da nossa Escola, apesar de se registar uma ligeira descida de 2023/2024 para 2024/2025.

De igual modo, o OQ inquiriu os alunos no sentido de apurar também o seu grau de satisfação. A tabela apresentada revela, também, uma média bastante elevada.

**Tabela II. 41A: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT- Pais/EE**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comp. |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 23/24      | Pais/EE | 9,23 | 9,05 | 9,03 | 8,58 | <b>8,96</b> | 1,7      | -     |
| 24/25      | Pais/EE | -    | 8,98 | 9,21 | 8,35 | <b>8,89</b> | 1,7      | -0,07 |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

**Tabela II.41B: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT-alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA G  | $\sigma$ | Comp. |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|-------|
| 23/24      | Alunos | 8,63 | 8,46 | 8,75 | 8,22 | <b>8,51</b> | 2,1      | -     |
| 24/25      | Alunos | -    | 8,47 | 8,4  | 8,22 | <b>8,37</b> | 2,3      | -0,14 |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise comparativa dos dados evidencia uma ligeira regressão global na perceção do indicador “Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT”, avaliado

entre 2023/2024 e 2024/2025, ainda que mantendo níveis elevados em todos os grupos. Entre os pais/EE, verifica-se uma diminuição da média global (de 8,96 para 8,89), com estabilidade na dispersão, sugerindo uma perceção globalmente consistente, ainda que ligeiramente menos favorável, possivelmente associada a variações na experiência recente de interação com a escola.

**Tabela II.41C: Grau de satisfação relativamente às informações transmitidas pelo DT-Docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA   | $\sigma$ | Comparação  |
|------------|----------|------|------|------|------|------------|----------|-------------|
| 23/24      | Docentes | 9,51 | 9,06 | 9,07 | 8,91 | <b>9,1</b> | 1,1      | -           |
| 24/25      | Docentes | -    | 9,09 | 8,93 | 8,98 | <b>9</b>   | 1,2      | <b>-0,1</b> |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

De modo semelhante, os docentes registam um decréscimo (de 9,1 para 9).

Assim, os resultados apontam para uma manutenção de patamares qualitativos elevados, embora com uma inflexão ligeiramente negativa, o que poderá justificar uma reflexão estratégica sobre a sustentabilidade e uniformidade das práticas implementadas.

Em jeito de conclusão, a existência e a eficácia dos canais de comunicação interna pautam-se pela atualização das informações no sítio da Escola e nos restantes locais de apoio à sua respetiva divulgação e transmissão, dentro do recinto escolar.

Os EE também podem encontrar no sítio da Escola a informação de que necessitam relativa ao seu respetivo funcionamento (horário de funcionamento dos diferentes serviços, horário de receção dos diretores de turma aos EE). O correio eletrónico é também utilizado pelos diversos órgãos da Escola com diferentes finalidades (convocatória de reuniões, divulgação de informações e outras).

Apesar de a comunicação assíncrona ser um veículo privilegiado para divulgação da informação, a comunicação presencial continua a assumir um papel relevante. Importa frisar que a comunidade educativa encontra sempre disponibilidade do CE para responder às suas solicitações, assim como dos serviços administrativos. As gestoras das turmas (Gabinete do Aluno), a gestora dos docentes e dos PND (Gabinete de Recursos Humanos) procuram também responder às solicitações que lhes são dirigidas.

Todavia, para que a divulgação da informação seja eficaz e ampla continuam a existir na escola espaços destinados à colocação da mesma em papel: placares na sala dos professores, na sala dos DT, nos corredores, no pátio dos alunos, bem como um placar destinado ao PND. Existem, ainda, gavetas na sala dos DT destinadas aos DT, CD, DG e Diretores de Curso. No entanto, para transmissão de uma informação urgente, o CE, os serviços administrativos, os

DT e os professores continuam a privilegiar o uso do telefone fixo ou móvel, o que permite confirmar a receção rápida da mensagem.

### **4.3 Participação na tomada de decisão**

A participação de todos os elementos da comunidade educativa na tomada de decisão é uma das dimensões estruturantes do PEE, porquanto promove uma cultura de corresponsabilização, reforça os princípios da democracia participativa e contribui para a construção de uma escola inclusiva, coesa e orientada para a melhoria contínua.

#### **4.3.1 Participação dos alunos na tomada de decisão**

Nos termos do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, o órgão de gestão da escola é o CE, enquanto o órgão de direção é o CCE. No CE não se verifica a participação direta dos alunos, à exceção do processo eleitoral, no qual o delegado de cada turma dispõe de direito de voto. No CCE, por sua vez, integram-se dois representantes dos alunos, eleitos de entre os delegados de turma, aos quais compete o exercício das atribuições legalmente previstas para esse órgão.

A tomada de posse da Associação de Estudantes da ESJM, em 2025, constituiu um momento institucionalmente relevante para a redefinição das dinâmicas de participação discente e dos processos de tomada de decisão no seio da comunidade escolar. A partir desse marco, observou-se uma progressiva maturação do exercício cívico dos alunos, traduzida numa maior consciência crítica, numa participação mais informada e numa atitude deliberativa mais estruturada face aos desafios da vida escolar.

Com efeito, a Associação de Estudantes passou a assumir-se como instância mediadora entre o corpo discente, os órgãos de gestão escolar e os diversos agentes educativos, promovendo espaços formais e informais de diálogo. Tal mediação contribuiu para que a tomada de decisão dos alunos fosse mais interventiva, passando a inscrever-se num quadro mais amplo de planeamento estratégico, negociação e responsabilidade coletiva. A decisão passou a afirmar-se como um processo coletivo, sustentado em princípios de representatividade e legitimidade democrática.

Neste contexto, a aprendizagem da decisão democrática revelou-se particularmente significativa. A participação em assembleias, consultas e iniciativas promovidas pela Associação de Estudantes tem vindo a fomentar o desenvolvimento de competências argumentativas, de análise crítica e de avaliação de consequências, fundamentais para uma cidadania ativa e esclarecida. Os alunos estão a ser progressivamente chamados a ponderar interesses divergentes, a hierarquizar prioridades e a fundamentar as suas posições, o que irá impulsionar uma maior densidade intelectual e ética nas decisões tomadas.

Acresce que a nova dinâmica associativa reforçará a articulação entre decisão e responsabilidade. A consciência de que as opções tomadas produzem efeitos concretos na vida escolar – seja ao nível das atividades culturais, da defesa, dos direitos, dos alunos ou da relação com a direção da escola – promoverá uma cultura de responsabilização e de compromisso. Tal cultura contribuirá para atenuar práticas de desinteresse ou de alheamento, substituindo-as por uma lógica de corresponsabilidade institucional.

Em termos pedagógicos, este processo assumirá, sem dúvida, uma dimensão formativa incontornável. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação integral, reforçará, certamente, a sua função de laboratório democrático, onde os alunos experimentam, em contexto real, os princípios da participação, da deliberação e da decisão coletiva. A Associação de Estudantes, após a tomada de posse em 2025, funcionou e funcionará, neste sentido, como catalisador de aprendizagens cívicas que transcendem o currículo formal, mas lhe são complementarmente essenciais.

Concluindo, a tomada de decisão dos alunos da ESJM, no período subsequente à entrada em funções da Associação de Estudantes em 2025, evidenciou um processo de crescente sofisticação democrática e de aprofundamento cívico. Trata-se de um fenómeno que atesta a importância das estruturas representativas estudantis na formação de sujeitos autónomos, críticos e participativos, reafirmando a escola como um espaço privilegiado de construção da cidadania e de consolidação dos valores democráticos, tendo sido um dos propósitos alcançados no quadriénio, inscritos no PAM 4.

#### **4.3.2 Participação dos EE na tomada de decisão**

A participação dos pais e EE estrutura-se, em primeira instância, ao nível das turmas, através da eleição de dois representantes – um efetivo e um suplente. Do conjunto destes representantes é posteriormente selecionado um representante efetivo e um suplente para integrem o CCE.

Em contrapartida, não se encontra prevista qualquer representação direta dos pais e EE no CE. Ainda assim, a legislação em vigor determina que dois pais ou EE por cada ano de escolaridade façam parte da assembleia eleitoral responsável pela eleição daquele órgão, nos termos da alínea b) do artigo 17.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, na redação conferida pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Importa igualmente referir que o representante dos pais ou EE, de cada turma é, regra geral, apenas auscultado em situações de natureza disciplinar.

Acresce ainda que, durante este quadriénio, a escola envidou todos os esforços para que fosse criada uma Associação de Pais. Apesar de ter sido traçado um PAM para lograr esse objetivo, não foi possível encontrar essa vontade no seio deste grupo da comunidade. Neste contexto, afigura-se desejável que a escola continue a promover e incentivar diligências

conducentes à criação de uma associação, em benefício do reforço do envolvimento da comunidade educativa e da corresponsabilização nos processos educativos.

#### **4.3.3 Participação dos docentes na tomada de decisão**

No seio de cada GD, os docentes procedem à eleição de um delegado, o qual assegura a representação do grupo no respetivo departamento curricular. O Conselho de Departamento Curricular (CDC) representa, por sua vez, a totalidade dos docentes do departamento no CP, enquanto órgão responsável pela gestão pedagógica da escola. É neste órgão que são tomadas as decisões no domínio pedagógico, com base em propostas apresentadas pelo seu presidente ou por qualquer dos seus membros, após auscultação prévia dos órgãos e estruturas que estes representam.

Os docentes encontram-se igualmente representados no CCE, exercendo as competências legalmente atribuídas a este órgão. A seleção dos seus representantes é efetuada por meio de um processo eleitoral, no qual os interessados podem constituir listas candidatas, competindo aos professores, no momento legalmente estabelecido, o exercício do respetivo direito de voto.

Acresce, ainda, que os docentes participam no processo de eleição do CE, nos termos da legislação em vigor, intervindo, deste modo, nos diferentes níveis da governação e gestão da escola.

Contudo, tendo em conta a importância da participação de todos os docentes, de forma mais abrangente, auscultou-se, em dois anos letivos consecutivos, a opinião deste grupo (questão “35. As propostas apresentadas pelo pessoal docente/ não docente são tidas em conta nas tomadas de decisão dos órgãos de gestão”), conforme evidencia a tabela abaixo apresentada.

**Tabela II.42: As propostas apresentadas pelo pessoal são tidas em conta pelos órgãos de gestão-docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | Compara-ção |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|-------------|
| 23/24      | Docentes | 8,77 | 7,73 | 7,95 | 7,74 | 9,43 | <b>8,01</b> | -           |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,12 | 7,79 | 7,83 | 9,1  | <b>8,06</b> | +0,05       |

**Fonte: Relatórios do Observatório de Qualidade**

Os dados relativos aos docentes, referentes aos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, revelam uma avaliação global elevada e consistente, expressa através de médias gerais de 8,01 e 8,06, respetivamente.

A análise da perceção dos docentes por anos de escolaridade revela uma diferenciação interna relevante. Os docentes sem turma STD destacam-se, em ambos os anos letivos, como o segmento que atribui maior pontuação, com valores claramente superiores aos restantes

(9,43 em 2023/24 e 9,1 em 2024/25). Embora se observe uma ligeira redução, esta dimensão mantém-se num patamar de excelência, sugerindo um elevado reconhecimento por parte dos órgãos de gestão das propostas apresentadas por este grupo para as tomadas de decisão.

Nas respostas dos docentes do 10º Ano, verifica-se uma evolução positiva substancial, com a média a passar de 7,73 para 8,12. Este acréscimo poderá ser interpretado como indício de maior integração das propostas docentes e de reforço da coesão organizacional dos docentes nesta questão. Os professores dos 10.º e 11.º anos apresentam variações residuais, mantendo valores estáveis e satisfatórios, o que reforça a ideia de continuidade das perceções docentes.

No seu conjunto, estes dados permitem concluir que os professores reconhecem que as suas propostas são tidas em consideração pelos órgãos de gestão, perceção essa sustentada por valores elevados, consistentes.

#### **4.3.4 Participação dos trabalhadores não docentes na tomada de decisão**

O PND assegura a sua representação no CCE mediante a eleição de dois elementos pelos seus pares. Igualmente, sempre que se impõe a tomada de decisões, designadamente de natureza organizativa ou logística, o CE promove a auscultação da EO e da CSAE, enquanto responsáveis e porta-vozes, respetivamente, do pessoal auxiliar e do pessoal administrativo. Desta articulação resulta a integração da perspetiva do PND nos processos de decisão relevantes para o funcionamento da escola.

Contudo, tendo em conta a importância da opinião de todos os membros desta comunidade educativa, de forma mais abrangente, os PND foram inquiridos, durante três anos letivos consecutivos, sobre esta questão “35. As propostas apresentadas pelo pessoal docente/ não docente são tidas em conta nas tomadas de decisão dos órgãos de gestão”.

**Tabela II.43: Propostas apresentadas são consideradas pelos órgãos de gestão-PND**

| Ano letivo | GA  | AO   | AT   | TS | Comparação |       |    |
|------------|-----|------|------|----|------------|-------|----|
|            |     |      |      |    | AO         | AT    | TS |
| 22/23      | PND | 7,32 | 5,57 | -  | -          | -     | -  |
| 23/24      | PND | 6,37 | 5,31 | -  | -0,95      | -0,26 | -  |
| 24/25      | PND | 6,67 | 4,69 | 6  | +0,3       | -0,62 | -  |

**Fonte: Relatórios do Observatório de Qualidade**

Os dados relativos ao pessoal não docente revelam um padrão sistematicamente distinto, quer em termos de valores absolutos, quer em termos de evolução temporal. Nos três anos letivos analisados (2022/2023 a 2024/2025), as médias obtidas situam-se num patamar

claramente inferior ao registado para os docentes, evidenciando uma perceção persistentemente mais reduzida de participação nos processos de decisão.

Entre 2022/2023 e 2023/2024, observa-se uma diminuição significativa na dimensão AO, de 7,32 para 6,37, bem como uma descida na dimensão AT, de 5,57 para 5,31. Estes decréscimos sugerem um agravamento da perceção de exclusão ou distanciamento relativamente aos processos decisórios, sobretudo no que respeita ao PND.

No ano letivo de 2024/2025, regista-se uma ligeira recuperação na dimensão AO, que sobe para 6,67). Contudo, esta variação positiva é insuficiente para alterar o quadro geral, mantendo-se os valores abaixo do limiar observado nos docentes e revelando uma perceção ainda frágil de envolvimento. A introdução de novos dados em TS, sem histórico comparativo, não permite uma leitura clara da tendência neste grupo-alvo.

A leitura conjunta das tabelas referentes aos docentes e ao PND permite uma análise comparativa das perceções de participação nos processos de decisão da escola, evidenciando tendências distintas entre os dois grupos profissionais ao longo dos anos letivos analisados. Do ponto de vista analítico, a comparação entre os dois grupos profissionais evidencia uma assimetria estrutural nas perceções de participação. Enquanto os docentes manifestam, de forma clara e consistente, que se sentem envolvidos e reconhecidos nos processos de decisão, o pessoal não docente apresenta uma perceção mais distante e menos favorável, mantida ao longo de todo o período em análise.

## 5. CULTURA RELACIONAL

### 5.1 Relação escola - pais/Encarregados de Educação

#### 5.1.1 Existência e adequação dos contactos entre pais/EE e escola

Anualmente, a escola organiza quatro reuniões com os pais/EE, convocadas pelo CE, através do DT. A primeira visa apresentar o perfil da turma, expor o RI da Escola, elencar os deveres e direitos dos alunos, sublinhar a importância da assiduidade e da pontualidade, referir os prazos de justificação de faltas, bem como eleger o representante dos EE da turma. O DT também procura auscultar os pais nas suas preocupações, necessidades e expectativas. Quanto às restantes três reuniões, têm como objetivo informar sobre a avaliação, a assiduidade, a pontualidade, o desempenho dos alunos e outras questões de índole particular. Daí que haja sempre um breve diálogo, em privado, entre o DT e cada EE para que sejam veiculadas informações de carácter sigiloso e de interesse bilateral. Destas reuniões são lavradas atas com a assinatura dos pais/EE e entregues, pelo DT, no CE. Para os pais que faltam, o DT procede, por correio eletrónico, ao envio da avaliação e de outras informações consideradas relevantes.

Ao longo dos últimos quatro anos do quadriénio, a percentagem de pais/EE presente nas reuniões realizadas demonstra pouca oscilação, sendo sempre superior a percentagem de pais/EE presente nas reuniões de 10º ano e inferior nas de 12º ano.

**Tabela II. 44: Dados relativos à participação dos pais nas reuniões intercalares e de finais de período**

| REUNIÕES |          | INTERCALARES |           | PERÍODOS |           |     |           |     |           |
|----------|----------|--------------|-----------|----------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|
|          |          | 1.ª          | %         | 1.ª      | %         | 2.º | %         | 3.ª | %         |
| 2022/23  | 10º ano  | 305          | <b>49</b> | 385      | <b>61</b> | 356 | <b>57</b> | 462 | <b>74</b> |
|          | 11.º Ano | 204          | <b>37</b> | 307      | <b>56</b> | 283 | <b>51</b> | 358 | <b>65</b> |
|          | 12.ºAno  | 224          | <b>44</b> | 253      | <b>49</b> | 251 | <b>49</b> | 326 | <b>63</b> |
|          | CEF      | 46           | <b>37</b> | 38       | <b>38</b> | 51  | <b>40</b> | -   | -         |
| 2023/24  | 10º ano  | 334          | <b>62</b> | 406      | <b>65</b> | 353 | <b>56</b> | 447 | <b>71</b> |
|          | 11.º Ano | 261          | <b>52</b> | 331      | <b>65</b> | 326 | <b>64</b> | 376 | <b>74</b> |
|          | 12.ºAno  | 199          | <b>57</b> | 215      | <b>46</b> | 216 | <b>46</b> | 245 | <b>52</b> |
|          | CEF      | 41           | <b>54</b> | 48       | <b>38</b> | 35  | <b>28</b> | -   | -         |
| 2024/25  | 10º ano  | 311          | <b>62</b> | 238      | <b>62</b> | 293 | <b>59</b> | 361 | <b>72</b> |
|          | 11.º Ano | 243          | <b>57</b> | 294      | <b>63</b> | 289 | <b>62</b> | 371 | <b>80</b> |
|          | 12.ºAno  | 239          | <b>52</b> | 227      | <b>54</b> | 215 | <b>51</b> | 281 | <b>67</b> |
|          | CEF      | 63           | <b>54</b> | 45       | <b>39</b> | 54  | <b>47</b> | -   | -         |
| 2025/26  | 10º ano  | 271          | <b>60</b> | 298      | <b>66</b> | 266 | <b>53</b> | 321 | <b>64</b> |
|          | 11.º Ano | 195          | <b>46</b> | 266      | <b>62</b> | 241 | <b>52</b> | 278 | <b>60</b> |



|  |         |     |           |     |           |     |           |     |           |
|--|---------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|
|  | 12.ºAno | 195 | <b>47</b> | 266 | <b>64</b> | 214 | <b>51</b> | 281 | <b>67</b> |
|  | CEF     | 37  | <b>37</b> | 62  | <b>62</b> | 56  | <b>48</b> | -   | -         |

Fonte: Dados do CE

Nota-se que, nos quatro últimos anos do quadriénio, na última reunião do ano letivo, se verifica uma maior participação dos pais/EE nos 10º e 11º anos, talvez por ser esta a reunião que determina o aproveitamento escolar final dos educandos.

Além dos contactos anteriormente referidos, ocorrem, semanalmente, encontros entre os DT e os pais /EE num horário divulgado pelo DT, no início de cada ano letivo. Relativamente a este atendimento, são elaborados e assinados registos da presença dos pais/EE. Para além destes contactos, são efetuadas comunicações não presenciais escritas e orais em casos de urgência e de ausência dos pais/EE, quando convocados. Após as reuniões intercalares do 2º período, os DT contactam os EE dos alunos assinalados por risco de retenção, por excesso de faltas e por motivos de indisciplina.

### **5.1.2 Envolvimento dos pais/EE em atividades promovidas pela escola**

Os pais são convidados a participar em atividades extracurriculares e nos momentos comemorativos que a escola promove e organiza.

No Dia da Escola, 13 de janeiro, os pais/EE dos alunos homenageados são convidados a assistir à cerimónia festiva. Podemos afirmar que tem havido sempre, nessa cerimónia, uma adesão significativa dos pais/EE dos alunos premiados.

No PAE ao longo dos três anos do quadriénio, é possível constatar que a nossa escola engloba inúmeros projetos (ações e atividades) destinados a toda a comunidade educativa e que, por isso mesmo, alguns deles envolvem a participação dos pais/EE, quer na qualidade do público-alvo desses mesmos projetos, quer como elementos integrantes dos recursos humanos envolvidos. Estas atividades abrangem a participação em conferências/debates/painéis; visitas de estudo/ trabalhos de projeto; exposição/concursos e semanas, isto é, atividades que se realizam durante uma semana, como a “Semana dos Clubes, Grupos e Projetos” e mesmo a “Semana das Artes”.

No elenco da descrição de todas as atividades nas quais os proponentes e/ou responsáveis idealizam convidar e/ ou integrar os pais/EE, destaca-se, por exemplo, o “Festival de Teatro Escolar - Carlos Varela”, pois a participação dos pais/EE é significativa neste evento, assim como o projeto “Voz do Aluno” e todas as atividades de cariz solidário daí decorrentes. No entanto, na “Semana dos Clubes, Grupos e Projetos” os pais acorrem à escola, nomeadamente no espetáculo de abertura e no concurso “Vozes do Liceu”.

O OQ procurou aferir os pais/EE sobre a sua respetiva participação em atividades propostas pela escola. Verifica-se que é no 10.º ano de escolaridade que os pais/EE revelam

ser mais participativos, porém essa mesma participação é ainda muito reduzida, a avaliar pelos valores expressos na tabela que se segue. De facto, o relatório das CACEC 2024/2025 apontava para a necessidade de “intensificar a divulgação das atividades junto da comunidade escolar, com o objetivo de aumentar (...) o envolvimento dos EE”, conforme se pode ler no mesmo (p.26). Contudo, é também observável que o PAM4 denominado “Participação dos alunos e pais/EE na vida da escola”, em todos os relatórios finais correspondentes aos três anos letivos aos quais se reporta este estudo, frisa que a pouca afluência dos pais/EE às atividades propostas pela escola se deve ao facto de as mesmas se realizarem durante o período laboral, impedindo, talvez de forma involuntária, os pais de poderem participar.

**Tabela II. 45: Participação dos pais/EE nas atividades propostas pela escola**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Pais/EE | 4,38 | 6,09 | 5,24 | 5,05 | <b>5,52</b> | 3,3      | -          |
| 23/24      | Pais/EE | 5,62 | 5,95 | 5,6  | 4,97 | <b>5,63</b> | 3,4      | +0,11      |
| 24/25      | Pais/EE | -    | 6,05 | 5,81 | 4,63 | <b>5,59</b> | 3,4      | -0,04      |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

A análise dos dados apresentados revela uma evolução global muito fraca da perceção dos Pais/EE entre os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, traduzida no aumento da média de 5,52 para 5,63. Todavia, no ano letivo de 2024/2025 observa-se uma ligeira regressão da média global para 5,59, indiciando uma tendência de estabilização com ligeiro decréscimo. Esta inflexão ocorre num contexto de evolução diferenciada entre níveis de ensino, verificando-se melhorias no 10.º e nos 11.º anos, mas uma descida acentuada no 12.º ano. Esta quebra poderá refletir constrangimentos específicos, eventualmente associados a exigências académicas acrescidas ou a aspetos organizacionais que influenciam a perceção dos EE. Por outro lado, a estabilidade do desvio-padrão ao longo dos três anos indica uma consistência na dispersão das respostas, sugerindo que a variabilidade das perceções se manteve relativamente inalterada.

Em síntese, os dados evidenciam uma trajetória globalmente fraca, ainda que marcada por oscilações recentes e por assimetrias entre níveis de ensino, apontando para a necessidade de uma análise mais aprofundada, particularmente no que respeita ao 12.º ano.

Para além disso, é de destacar, de igual modo, que no OQ os pais/EE foram inquiridos, nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025 sobre a sua disponibilidade para fazer parte de uma Associação de Pais na escola. De acordo com os dados recolhidos, essa disponibilidade fica muito aquém do desejável, pois do universo de pais inquiridos, apenas 15,85% de pais/EE, no ano letivo 2023/2024, se mostravam disponíveis e 16,39% em 2024/2025, o que evidencia

que essa disponibilidade é ainda muito reduzida e, portanto, a escola terá de repensar estratégias para mobilizar os pais em torno do cumprimento deste objetivo.

A tabela a seguir apresentada ilustra esta situação.

**Tabela II.46: Constituição de uma Associação de Pais – Disponibilidade dos pais/EE**

| Ano letivo | Dimensão     | GA      | Não           | Sim           | Comparação |
|------------|--------------|---------|---------------|---------------|------------|
| 23/24      | CEF          | Pais/EE | 84,62%        | 15,38%        | -          |
|            | 10.º         | Pais/EE | 80,26%        | 19,74%        | -          |
|            | 11.º         | Pais/EE | 85,95%        | 14,05%        | -          |
|            | 12.º         | Pais/EE | 89,90%        | 10,10%        | -          |
|            | <b>Total</b> | -       | <b>84,15%</b> | <b>15,85%</b> | -          |
| 24/25      | CEF          | Pais/EE | -             | -             | -          |
|            | 10.º         | Pais/EE | 80%           | 20%           | +0,26%     |
|            | 11.º         | Pais/EE | 83,05%        | 16,95%        | +2,90%     |
|            | 12.º         | Pais/EE | 89,80%        | 10,20%        | +0,10%     |
|            | <b>Total</b> | -       | <b>83,61%</b> | <b>16,39%</b> | +0,54%     |

**Fonte: Relatório Global da Consultoria Externa 2022/2023 - 2024/2025**

### 5.1.3 Projetos conjuntos entre os pais/EE e a escola

Os pais sempre foram solicitados para autorizarem os seus educandos a integrarem projetos da Escola, da DRE, de associações, concursos, questionários e outros estudos. Na sua larga maioria, dão a sua autorização e colaboram naquilo que lhes é pedido.

Quanto aos projetos com envolvimento de pais, importa salientar que o PAE dos últimos três anos do quadriénio apresenta um conjunto de atividades com intenção de envolver os pais/EE. A tabela que se segue expressa esses dados em valores absolutos.

**Tabela II.47: N.º de atividades previstas no PAE com participação dos pais/EE**

| PAE       | N.º de atividades | N.º de atividades com inclusão de pais |
|-----------|-------------------|----------------------------------------|
| 2022/2023 | 473               | 42                                     |
| 2023/2024 | 440               | 47                                     |
| 2024/2025 | 380               | 33                                     |

**Fonte: PAE 2022/2023 - 2024/2025**

## 5.2 Parcerias e recursos da comunidade envolvente

### 5.2.1 Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras para a melhoria da escola/aprendizagens

A ESJM oferece à comunidade educativa um conjunto de atividades que estão inscritas no PAE e que são operacionalizadas através de clubes, grupos e projetos. Para a sua efetivação é, muitas vezes, necessário recorrer ao apoio da comunidade envolvente.

A SRECT tem-se revelado um parceiro fundamental no apoio ao “Festival de Teatro Escolar - Carlos Varela” que se realiza anualmente. O mesmo acontece na atividade “Semana dos Clubes, Grupos e Projetos”. Contudo, a escola tem também pautado a sua ação, a este nível, celebrando protocolos com entidades públicas, tais como: o Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira; a Direção Regional de Florestas; a Direção Regional de Estradas e a Câmara Municipal do Funchal.

Na organização das atividades definidas no PAE, os dinamizadores recorrem, muitas vezes, a personalidades externas à escola, nomeadamente figuras reconhecidas no plano regional e nacional. Os diretores dos cursos CEF solicitam o apoio de especialistas na área das disciplinas técnicas para darem a conhecer aos alunos o que de melhor se faz na Região, no âmbito do turismo, do ambiente e do desporto.

Durante os últimos três anos, a ESJM celebrou, de igual modo, protocolos com variadas empresas privadas que visam proporcionar a toda a comunidade educativa, em particular aos alunos, o desenvolvimento de competências no domínio académico e sócio afetivo, nomeadamente.

De acordo com os dados explanados nos PAE dos últimos três anos, em 2022/2023, as entidades privadas com as quais a escola celebrou protocolos foram o Grupo Sousa; a empresa Alberto Oculista; a Bioforma; a Farmácia Luso Britânica; o Grupo Leya; O Clube escola O Lyceu e o Instituto Politécnico de Beja. Nos dois anos letivos subsequentes, outras três entidades privadas vieram juntar-se às já referidas: a Porto Editora; a Clínica Médica das Galerias e o Monumental Lido Medical Center.

### **5.2.2 Mobilização de recursos da comunidade educativa**

A ESJM cede os seus auditórios à tutela e a outras instituições do âmbito da educação e formação para a realização de reuniões, encontros, seminários/conferências, sempre que é solicitada e desde que os mesmos se encontrem disponíveis.

Há duas docentes da ESJM que são formadoras na SRECT, outros docentes exercem funções em sindicatos de professores e há professores da escola que são formadores internos, o que permite à CFP organizar ações de formação para docentes e PND, sempre que possível, abertas ao exterior.

A Escola deverá continuar a providenciar recursos da comunidade envolvente no sentido de os mobilizar ainda com vista à contínua melhoria do ensino e da aprendizagem dos nossos alunos

## **6. LIDERANÇA**

### **6.1 Visão estratégica e planeamento**

A ESJM assenta numa cultura institucional que conjuga a valorização da tradição com a abertura à inovação e à adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, afirmando-se como uma escola de e para todos.

Sem descurar o legado histórico que a define, a escola procura acompanhar as exigências da modernidade, promovendo o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, numa perspetiva de educação para a cidadania ancorada nos valores do respeito, da responsabilidade, da excelência, da exigência e do compromisso cívico. Estes princípios estruturantes orientam a estratégia da organização e encontram-se explicitamente consagrados nos seus documentos fundamentais.

O CE da ESJM, em consonância com o PEE 2022-2026, definiu para o quadriénio a sua ação, assumindo uma visão estratégica que catapulta a escola como instituição de referência regional, comprometida com a qualidade, a inclusão e a inovação pedagógica. A sua intervenção centra-se, inequivocamente, na consolidação de uma liderança partilhada, colaborativa e dialogante, sustentada na participação ativa da comunidade educativa e na valorização dos recursos humanos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e projetando, de forma sustentada, o futuro da escola enquanto espaço público de formação, serviço à comunidade e responsabilidade social.

#### **6.1.1 Existência e adequação de uma orientação estratégica para a organização (missão, visão e valores)**

A ESJM dispõe de uma orientação estratégica clara, explícita e consistente, formalmente consagrada no PEE 2022-2026, que define a missão, a visão e os valores que norteiam a ação da organização. A missão da escola centra-se na garantia de uma educação de qualidade para todos, de carácter inclusivo e exigente, colocando o aluno no centro do processo educativo e promovendo o seu desenvolvimento integral, pessoal, académico, social e cívico. Esta missão concretiza-se numa visão que afirma a ESJM como instituição de referência regional, herdeira de uma sólida tradição histórica, mas simultaneamente aberta à inovação pedagógica, à modernidade e à preparação dos alunos para um mundo em permanente transformação. Os valores do respeito, da responsabilidade, da cidadania ativa, da exigência, da excelência e do compromisso com o serviço público constituem os pilares estruturantes desta orientação estratégica, encontrando-se transversalmente presentes nos documentos orientadores e nas práticas da escola.

A operacionalização desta orientação estratégica é assegurada, de forma sistemática, através do PAE, que assume o papel de instrumento privilegiado de concretização das metas

e objetivos definidos no PEE. O PAE resulta de um processo participativo que envolve os DC e GD, as Coordenações de Ano e os CEF, bem como as restantes estruturas de coordenação pedagógica e organizacional, designadamente a EMAEI, os Clubes e Projetos, a Biblioteca Escolar, o NMLJM, a Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento, o Desporto Escolar, a Orientação de Estágio, a CFP e a Equipa Responsável pela Segurança. As atividades propostas refletem, assim, uma articulação efetiva entre missão, visão e valores, materializando-se em ações de promoção do sucesso educativo, da inclusão, da cidadania, da valorização cultural e patrimonial, da formação integral dos alunos e da ligação da escola à comunidade.

A adequação da orientação estratégica é reforçada por um modelo de planeamento, monitorização e avaliação contínuos, no qual a escola evidencia práticas consolidadas de regulação e melhoria. Após a sua aprovação, o PAE é divulgado no sítio institucional da escola, garantindo transparência e apropriação coletiva, sendo posteriormente sujeito a avaliação formal e sistemática ao longo do ano letivo. A existência de uma plataforma digital de avaliação das atividades, desenvolvida pelo Coordenador de TIC em articulação com a EAA e a CFP, permite recolher dados estruturados sobre a execução e impacto das ações, sustentando decisões estratégicas do CE relativas à sua continuidade ou reformulação. A análise de relatórios das estruturas intermédias, das atas das reuniões pedagógicas e dos CT, bem como a triangulação dessas fontes de evidência, demonstram a coerência entre a orientação estratégica definida no PEE e as práticas efetivamente desenvolvidas no quotidiano da organização.

#### **6.1.2 Existência e adequação de um planeamento da organização**

A conceção e execução do PAE desenvolvem-se num quadro de participação alargada e de articulação transversal entre as diferentes estruturas pedagógicas e organizacionais da ESJM. Em cada ano letivo do quadriénio 2022-2026, os DC e GD, as Coordenações de Ano e os CEF, bem como as diversas coordenações e equipas especializadas, apresentaram propostas de atividades alinhadas com as prioridades estratégicas definidas no PEE. Estas propostas materializam-se, por exemplo, em ações de promoção do sucesso educativo e da inclusão (reforço de medidas seletivas e adicionais no âmbito da EMAEI), em projetos interdisciplinares e culturais dinamizados pelos Clubes e Projetos e pela Biblioteca Escolar, na dinamização do NMLJM como recurso pedagógico, na implementação da Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento através de iniciativas de educação para a sustentabilidade, saúde, direitos humanos e participação democrática, bem como em atividades de orientação vocacional, estágios em contexto de trabalho e competições no âmbito do Desporto Escolar.



O planeamento do PAE obedece a uma lógica temporal antecipatória e a um princípio de flexibilidade estratégica, iniciando-se no final do ano letivo anterior, com a definição de linhas de ação, calendarização de atividades e afetação de recursos, e prolongando-se ao longo do ano escolar mediante um processo contínuo de monitorização e ajuste. As reuniões regulares do CE, do Conselho Administrativo e do CP assumem, neste contexto, um papel central na regulação do planeamento, permitindo a análise sistemática do grau de execução das atividades, dos impactos nos resultados escolares e educativos, bem como a reformulação de estratégias face a necessidades emergentes. Este modelo de gestão traduz-se, nomeadamente, na adaptação das diversas ações ou na reprogramação de atividades, evidenciando uma liderança sustentada na avaliação contínua, na articulação entre estruturas e na coerência entre o PAE e as metas estabelecidas no PEE do quadriénio.

### **6.1.3 Modo de implementação e monitorização do planeamento da organização**

Após a sua aprovação nos termos legalmente previstos, o PAE é publicitado no sítio institucional da ESJM, assegurando-se, conjuntamente, a sua ampla divulgação junto dos DC e GD, enquanto estruturas diretamente envolvidas na sua operacionalização. Esta publicitação constitui um instrumento fundamental de transparência, apropriação coletiva e responsabilização dos diferentes intervenientes pela concretização das atividades programadas.

No decurso do quadriénio em análise, a escola consolidou um procedimento sistemático de avaliação formal de todas as atividades inscritas no PAE. No final de cada período letivo, os responsáveis pelas referidas atividades procedem à sua avaliação através de uma plataforma digital desenvolvida para esse efeito, em articulação com o Coordenador de TIC. Os dados recolhidos permitem ao CE proceder à elaboração de sínteses analíticas e reflexões críticas sobre o grau de execução, pertinência e impacto das atividades implementadas, sustentando decisões relativas à sua reformulação, continuidade ou cessação. Estas sínteses são posteriormente apresentadas e discutidas em sede do CP, reforçando a dimensão colegial da regulação e da tomada de decisão.

A EAA continuou a utilizar o modelo em vigor de relatório anual para os CD e DG, os quais possibilitam uma apreciação global e sistematizada do trabalho desenvolvido no âmbito das estruturas intermédias de gestão pedagógica. Estes instrumentos orientam-se para a verificação do cumprimento das competências previstas no RI, permitindo avaliar não apenas a ação dos CD e DG, mas também o contributo dos docentes integrados nessas estruturas. Os relatórios produzidos são analisados pela EAA, que procede à síntese dos dados recolhidos e integra os respetivos resultados na avaliação global do PAE.

Complementarmente, as atas das reuniões de DG e de DC são igualmente objeto de análise pela EAA, permitindo a triangulação de diferentes fontes de informação e a verificação do grau de concretização das metas e objetivos definidos no PAE. Este procedimento reforça a consistência e a robustez do processo avaliativo.

No que respeita à avaliação do trabalho desenvolvido ao nível das turmas, a análise dos relatórios anuais dos DT e das atas dos CT dá origem à elaboração de sínteses por parte da Coordenação de Ano e da Coordenação do CEF, com base em modelos especificamente concebidos para o efeito. As sínteses das atas dos CT são apresentadas trimestralmente em CP, enquanto as sínteses dos relatórios dos DT são analisadas pela EAA, contribuindo para uma visão integrada e coerente do funcionamento pedagógico da escola e para a regulação contínua das ações inscritas no PAE.

## **6.2 Gestão de recursos humanos, financeiros e materiais**

### **6.2.1 Existência e adequação dos critérios de organização e afetação dos recursos (constituição de turmas e elaboração de horários)**

No âmbito da gestão dos recursos humanos, e no que respeita à população discente, os alunos são organizados em turmas de acordo com as suas opções vocacionais e percursos formativos, assegurando-se a coerência entre as escolhas efetuadas e a oferta educativa existente. A constituição das turmas constitui uma responsabilidade das Coordenações de Ano que, em articulação e com a anuência do CE, procedem à elaboração das respetivas listas, salvaguardando a continuidade dos alunos nas turmas e respeitando as opções manifestadas.

No caso específico do 10.º ano de escolaridade, e tendo em vista uma integração mais harmoniosa dos alunos na escola, adota-se, sempre que possível, o critério de agregação em pequenos grupos de alunos provenientes da mesma escola de origem, mediante indicação dos respetivos pais ou EE. No que concerne às turmas que integram alunos a beneficiar de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o número de alunos é ajustado de acordo com o quadro legal em vigor, garantindo-se condições pedagógicas adequadas.

O lançamento dos dados necessários à elaboração dos horários no software específico UNTIS é da responsabilidade do CE, sendo este processo coadjuvado por uma equipa constituída para o efeito, assegurando-se rigor, eficiência e conformidade com as orientações pedagógicas e organizacionais definidas.

A organização dos horários dos alunos obedece a um regime de funcionamento por turnos, tendo em consideração critérios de racionalização dos espaços, equilíbrio pedagógico e gestão eficiente do tempo escolar.

A partir do ano letivo 2025/26, procedeu-se a uma reformulação dos turnos, sendo que o 10.º ano começou a funcionar, maioritariamente, no turno da manhã, e os 11.º e 12.º anos



também, com exceção das disciplinas de opção que tiveram de ser ajustadas ao turno da tarde. As atividades letivas do turno da manhã decorrem entre as 08:00 e as 13:00 horas, enquanto, no turno da tarde, se iniciam às 13:15 e terminam às 18:15 horas.

A distribuição do serviço docente é da responsabilidade da Presidente do CE, sendo assegurada a possibilidade de os docentes apresentarem sugestões relativamente às disciplinas e aos níveis de ensino que pretendem lecionar. Após a análise das propostas apresentadas, procede-se à distribuição do serviço com base na lista graduada do respetivo grupo de recrutamento e em critérios de natureza pedagógica, designadamente a continuidade pedagógica, a adequação ao perfil profissional do docente, o ano de escolaridade, bem como o turno pretendido. Este processo visa garantir a coerência pedagógica, a valorização das competências docentes e a qualidade do serviço educativo prestado.

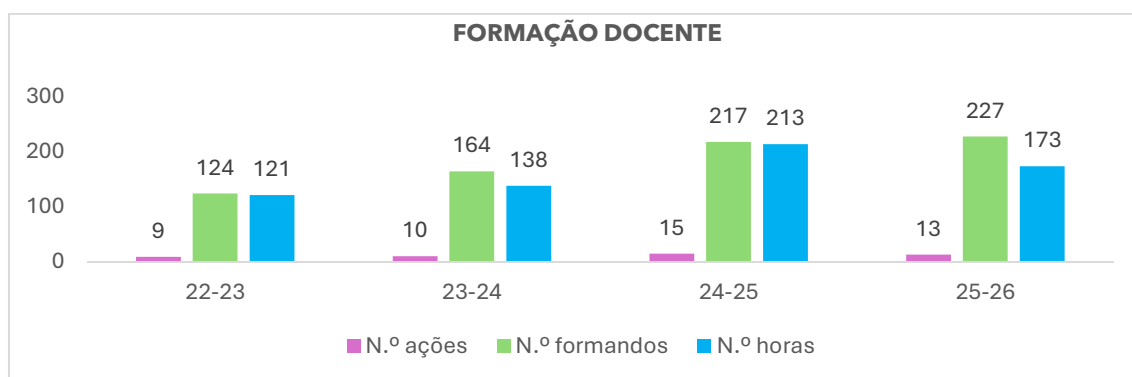
### **6.2.2 Promoção e adequação do desenvolvimento profissional**

Nos termos previstos no RI da Escola, designadamente nos artigos 116.º a 119.º, a CFP constitui-se como um órgão específico de apoio à política formativa da instituição, sendo composta por três docentes, um dos quais assume funções de coordenação. Esta estrutura tem como finalidade central a planificação, organização e dinamização de ações de formação de curta duração, orientadas para a resposta a necessidades emergentes identificadas no contexto da atividade escolar e do funcionamento organizacional.

Para além da promoção de ações formativas internas, a CFP assegura igualmente a divulgação de oportunidades de formação provenientes de diversas entidades externas, nomeadamente da Direção Regional, de coordenações de formação de outras escolas da RAM, bem como de sindicatos e associações profissionais de professores. Sempre que se justifica, procede ainda à inscrição de docentes na plataforma regional de gestão da formação – INTERAGIR –, garantindo o acesso a ações acreditadas e pertinentes para o desenvolvimento profissional.

A definição das ações de formação a promover na Escola resulta de um processo de levantamento sistemático de necessidades, baseado na auscultação dos docentes dos diferentes grupos disciplinares e nas propostas apresentadas pela própria Coordenação. Embora prioritariamente dirigida ao corpo docente da ESJM, a formação dinamizada assume, sempre que possível, uma lógica de abertura, permitindo a participação de docentes de outras escolas da rede regional, promovendo, assim, a partilha de práticas e o trabalho colaborativo interinstitucional.

Gráfico II. 19: Formação realizada durante o quadriénio 2022-26



**Fonte: Coordenação de Formação Permanente ESJM**

O pessoal docente foi inquirido, ao longo do triénio, sobre a formação: “A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação aos docentes / não docentes de todos os grupos disciplinares e das sugestões da comissão de formação.” O resultado obtido pode ser lido na seguinte tabela:

Tabela II.48: “A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação aos docentes”

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|------|----------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 8,1  | 8,39 | 7,99 | 7,87 | -    | 8,1      | 2        | -          |
| 23/24      | Docentes | 8,65 | 7,84 | 8,34 | 8,1  | 8,62 | 8,19     | 2,1      | +0,09      |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,58 | 8,42 | 8,62 | 8,67 | 8,54     | 1,7      | +0,35      |

Fonte: Relatórios do Observatório de Qualidade 2022-23 a 2024-25

A leitura da tabela permite identificar uma evolução globalmente positiva dos indicadores avaliados ao longo do triénio considerado (2022/2023 a 2024/2025), ainda que com algumas oscilações pontuais entre dimensões específicas.

Em primeiro lugar, no ano letivo de 2022/2023, observa-se que os valores atribuídos pelos docentes apresentam relativa homogeneidade, situando-se entre 7,87 (12.º ano) e 8,1 (CEF), com uma média global fixada em 8,1.

No ano subsequente, 2023/2024, regista-se uma ligeira melhoria global. Esta evolução, ainda que discreta, é significativa na medida em que revela um reforço da consistência dos resultados. Com efeito, verifica-se um aumento na avaliação dos docentes do CEF (8,65) e no 12.º ano (8,1), bem como a introdução de uma nova dimensão (STD), com um valor de 8,62, que contribui para a estabilização da média global em 8,19. Contudo, subsistem algumas

flutuações internas, nomeadamente a diminuição nos docentes do 10.º (7,84), o que atesta a persistência de assimetrias entre diferentes perceções da oferta formativa. O ligeiro aumento do desvio-padrão para 2,1 indica, aliás, uma pequena intensificação da variabilidade dos resultados.

Por seu turno, o ano letivo de 2024/2025 evidencia uma ligeira melhoria. A média global eleva-se para 8,54, sugerindo um progresso consolidado. Importa sublinhar que, neste ano, todos os valores disponíveis se situam acima de 8,4, destacando-se os professores STD com 8,67 e os do 12.º ano com 8,62. Este panorama traduz uma tendência de convergência dos resultados em patamares mais elevados de desempenho. Analogamente, o desvio-padrão diminui para 1,7, o que indica uma redução da dispersão e, consequentemente, uma maior uniformização das avaliações.

Em resumo, a análise longitudinal revela um percurso de melhoria gradual e sustentada, particularmente acentuado no último ano em apreço. Apesar de algumas oscilações intermédias, a tendência geral aponta para um reforço da qualidade percecionada pelos docentes, acompanhado de uma crescente homogeneidade nos resultados, o que poderá indiciar a eficácia de eventuais medidas de intervenção pedagógica ou organizacional, entretanto implementadas.

No que respeita ao pessoal não docente, a CFP, em estreita articulação com o CE, procede à identificação de formadores internos com competências adequadas à dinamização de ações específicas, recorrendo, quando necessário, a formadores externos ou a ações de formação promovidas pela Direção Regional da Administração Educativa. Esta abordagem visa assegurar respostas formativas ajustadas às funções e necessidades deste grupo profissional, valorizando simultaneamente os recursos internos da escola.

Contudo, quando inquiridos sobre a formação “A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação aos docentes / não docentes de todos os grupos disciplinares e das sugestões da comissão de formação”, este grupo responde como se pode verificar na tabela seguinte:

**Tabela II. 49: A formação realizada na escola é organizada em função das necessidades detetadas através da auscultação... aos não docentes das sugestões da comissão de formação.**

| Ano letivo | GA  | AO   | AT   | TS | Comparação |      |    |
|------------|-----|------|------|----|------------|------|----|
|            |     |      |      |    | AO         | AT   | TS |
| 23/24      | PND | 6,03 | 5,91 | -  | -          | -    | -  |
| 24/25      | PND | 7,82 | 5,71 | 7  | +1,79      | -0,2 | -  |

Fonte: Relatório do Observatório de Qualidade

A análise comparativa dos dados apresentados para os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025 permite identificar tendências relevantes no desempenho dos indicadores considerados. No ano letivo de 2023/2024, os AO registaram valores médios de 6,03 e os AT 5,91. Estes valores situam-se em níveis moderados, sugerindo uma perceção fraca relativamente à questão formulada.

Em contraste, no ano letivo de 2024/2025, observa-se uma evolução assinalável em alguns dos indicadores. O valor de AO aumenta significativamente para 7,82. Este acréscimo sugere uma melhoria substancial, podendo indiciar alterações positivas a nível organizacional, metodológico ou de envolvimento dos intervenientes.

Por outro lado, o indicador AT apresenta uma ligeira diminuição, passando de 5,91 para 5,71. Ainda que pouco expressiva, esta redução pode apontar para a necessidade de uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciam este domínio específico, a fim de evitar uma tendência descendente futura.

Relativamente ao indicador TS, apenas se dispõe de um valor para o ano letivo de 2024/2025 (7). Contudo, o valor registado sugere uma perceção relativamente positiva face à questão colocada.

Em síntese, a leitura global da tabela evidencia uma melhoria clara no indicador AO entre os dois anos letivos analisados, contrastando com uma ligeira regressão nos AT. Tal configuração sugere a necessidade de monitorização contínua e de aprofundamento analítico, visando sustentar os progressos alcançados e mitigar eventuais fragilidades emergentes.

O conjunto das propostas formativas delineadas integra o Plano de Formação da Escola (PFE), documento que é submetido à apreciação e aprovação do CP e que passa a constituir parte integrante do PAE. No âmbito da sua operacionalização, este organismo desenvolve múltiplos contactos com entidades e formadores, assegurando todas as diligências necessárias à concretização das ações previstas. Também, lhe compete solicitar, através da plataforma *INTERAGIR*, a validação das ações dirigidas ao pessoal docente e acompanhar, nessa mesma plataforma, todo o processo formativo, desde a abertura da ação até à sua conclusão e consequente emissão dos certificados de participação.

Ao longo do quadriénio em análise, o trabalho desenvolvido no domínio da formação contínua do pessoal docente encontra-se sistematizado em suporte gráfico, traduzindo exclusivamente as ações de formação efetivamente concretizadas. Importa, contudo, salientar que nem todas as ações inicialmente previstas no Plano de Formação se realizam anualmente, circunstância que decorre, em alguns casos, da reduzida procura por parte dos destinatários ou, pontualmente, da indisponibilidade dos formadores previstos.

### **6.2.3 Existência e adequação de avaliação de desempenho**

No que respeita à avaliação do desempenho docente, a escola observa os preceitos legalmente estabelecidos. Para esse efeito, é anualmente constituída, em sede de CP, a Secção de Avaliação do CP a qual é responsável pela elaboração da calendarização detalhada de todo o procedimento de avaliação do desempenho docente, bem como pela definição dos parâmetros de apreciação das diversas dimensões desse desempenho. Subsequentemente, os documentos anteriormente referidos, bem como a lista dos avaliadores internos proposta pelo CE, são submetidos à apreciação e aprovação do CP.

Os PND são avaliados no âmbito do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), em conformidade com a legislação em vigor.

### **6.2.4 Existência de mecanismos de manutenção de equipamentos e instalações**

A manutenção dos equipamentos e das instalações é assegurada pelos Diretores de Instalações Desportivas, Laboratoriais e de Informática, designados nos termos do artigo 113.º do RI da ESJM, sendo eleitos pelos docentes dos respetivos grupos disciplinares para um mandato de quatro anos. Compete-lhes, de acordo com o disposto nos artigos 114.º e 115.º do referido RI, garantir o adequado funcionamento das instalações sob a sua responsabilidade, procedendo à inventariação sistemática do material existente e à identificação de necessidades de aquisição, substituição ou manutenção de equipamentos específicos.

Entre as competências formalmente atribuídas a estes responsáveis inclui-se, igualmente, a apresentação de propostas fundamentadas para a aquisição de materiais e equipamentos, bem como para intervenções de manutenção das instalações, assegurando a sua adequação às exigências pedagógicas e de segurança. Faz ainda parte das suas atribuições a elaboração de propostas de abate de material obsoleto, danificado ou irrecuperável, devidamente justificadas e enquadradas nos procedimentos administrativos definidos pela escola.

No relatório anual elaborado pelos Diretores de Instalações, no final de cada ano letivo, é obrigatoriamente incluído o inventário atualizado dos recursos materiais existentes, bem como a identificação das necessidades previstas para o ano letivo seguinte, constituindo este documento um instrumento fundamental de planeamento e apoio à gestão dos recursos materiais da escola.

O parque informático, pelo uso, apresenta, regularmente, anomalias no funcionamento de computadores ou de outros equipamentos informáticos, e sempre que tal se revela tecnicamente exequível, procede-se à respetiva reparação pelos técnicos da escola. Nos casos em que a recuperação não é viável, é elaborada proposta de abate do material, sendo a decisão final da responsabilidade dos serviços de contabilidade, em articulação com os órgãos competentes da escola.

A Biblioteca da Escola constitui outro centro de recursos materiais de elevada relevância. Para além de funcionar como espaço privilegiado de estudo e trabalho autónomo, disponibiliza materiais de consulta dirigidos a alunos, docentes, PND e à população em geral. Uma parte significativa do seu acervo encontra-se devidamente registada, catalogada, indexada e organizada em estantes. Contudo, importa salientar que a biblioteca detém um espólio vasto, de reconhecido valor patrimonial e cultural, permanecendo ainda um conjunto considerável de documentos por tratar e organizar. Mensalmente, procede-se ao registo estatístico das requisições efetuadas e, anualmente, à sistematização das doações de livros e publicações periódicas.

#### **6.2.5 Existência de mecanismos de monitorização da utilização dos recursos materiais**

A monitorização das condições das salas de aula é da responsabilidade de cada docente que nelas leciona, competindo-lhe, nos termos do disposto no artigo 184.º do RI da ESJM, comunicar ao Auxiliar de Ação Educativa do respetivo corredor qualquer situação anómala que detete aquando da sua entrada na sala, designadamente danos no espaço ou no equipamento, situações de desarrumo ou insuficiências ao nível da limpeza. Este procedimento visa assegurar a pronta identificação de ocorrências suscetíveis de comprometer as condições de funcionamento pedagógico e de segurança dos espaços letivos.

A monitorização global dos recursos materiais é assegurada pelos AT adstritos aos diferentes serviços da escola. Para o efeito, existe um documento específico destinado à comunicação de eventuais anomalias ou necessidades detetadas no material escolar, o qual é dirigido ao Diretor de Instalações, à EO e ao CE, permitindo uma gestão articulada e célere das situações reportadas.

A escola dispõe, igualmente, de um gabinete de audiovisuais, sob coordenação de um docente, onde se encontram centralizados os materiais afetos aos diferentes grupos disciplinares. A utilização deste serviço encontra-se regulamentada no artigo 142.º do RI. A requisição dos materiais deve ser efetuada através de uma plataforma própria, acessível no sítio eletrónico da escola, com uma antecedência mínima de 24 horas. O transporte, a arrumação, a limpeza e a conservação dos equipamentos são da responsabilidade do funcionário afeto ao referido gabinete. Qualquer avaria ou anomalia detetada no material didático deve ser, de imediato, comunicada a este funcionário, encontrando-se as normas de funcionamento do espaço devidamente consagradas no RI.

No que respeita às salas de informática, o artigo 146.º do RI prevê a existência, em cada sala, de uma ficha de inventário identificativa do equipamento informático disponível para utilização por docentes e alunos. Esta ficha, da responsabilidade do Diretor de Instalações, é atualizada sempre que ocorra a aquisição, o abate ou a deslocação de quaisquer bens ou

equipamentos. Compete ao professor verificar o estado do equipamento no início e no final de cada aula, registrando e comunicando qualquer anomalia ao funcionário do corredor ou, diretamente, ao CE.

No âmbito das suas responsabilidades, o docente deve, sempre que possível, atribuir a cada aluno o mesmo computador, de modo a promover uma efetiva responsabilização individual. Incumbe-lhe, ainda, assegurar que não sejam introduzidas alterações na configuração do sistema operativo ou dos programas instalados, bem como garantir que não é instalado software sem o prévio conhecimento e autorização do Diretor de Instalações. No final da aula, deve certificar-se de que todos os equipamentos se encontram devidamente desligados e arrumados.

Por fim, o docente deve instruir os alunos no sentido de comunicarem, de forma imediata, qualquer anomalia detetada durante a utilização dos equipamentos, advertindo-os de que a falta dessa informação poderá conduzir à sua responsabilização posterior pela ocorrência.

### **6.3 Motivação dos profissionais**

#### **6.3.1 Valorização das lideranças intermédias**

As lideranças intermédias assumem-se como estruturas de gestão intermédia de natureza pedagógica e técnico-pedagógica. São também, instâncias de coordenação nestes domínios, cuja constituição, enquadramento e funcionamento se encontram definidos no RI da Escola. Estas estruturas desempenham um papel estratégico na concretização das orientações educativas e organizacionais, funcionando como mediadoras entre os órgãos de direção e gestão e a prática pedagógica quotidiana.

Nos termos do referido normativo, compete às lideranças intermédias operacionalizar as intenções educativas consagradas no PEE e assegurar a dinamização e execução dos projetos e atividades previstos no PAE, em estreita articulação com o CE e o CP. O exercício de funções de coordenação e liderança por estas estruturas contribui para o reforço da coerência pedagógica interna, para a regulação das práticas educativas e para o desenvolvimento progressivo da autonomia da escola enquanto organização aprendente.

Entre as várias estruturas de gestão intermédia previstas no RI destacam-se o DC, o Conselho de Disciplina ou Grupo, a Coordenação de Ano e os C.T. Estas instâncias constituem núcleos essenciais de articulação pedagógica, de supervisão das práticas letivas e de acompanhamento sistemático dos percursos escolares dos alunos, assumindo responsabilidades diferenciadas, mas complementares no funcionamento geral da escola.

Os responsáveis por estas estruturas são eleitos ou designados de acordo com a legislação em vigor. Os CD, em número de quatro, são eleitos pelos DG do respetivo departamento, não se encontrando legalmente definido um perfil específico de competências para o exercício da função. Os DG, por sua vez, são eleitos pelos docentes do respetivo grupo

disciplinar, verificando-se, em alguns casos, a continuidade no exercício do cargo ao longo de mais de um mandato. Esta permanência pode ser interpretada como um indicador de reconhecimento do desempenho por parte dos pares, embora possa igualmente merecer reflexão quanto à necessidade de promover a renovação das lideranças e o alargamento das oportunidades de participação.

As competências dos CD e dos DG encontram-se previstas no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, sendo posteriormente explicitadas no RI da Escola. Do mesmo modo, as funções atribuídas aos Coordenadores de Ano e aos CT encontram-se claramente definidas, sendo que tanto os Coordenadores de Ano como os DT, enquanto presidentes dos CT, são designados pelo CE.

Importa salientar que estas estruturas asseguram a gestão de um conjunto alargado de tarefas indispensáveis ao funcionamento eficaz da escola, contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade educativa. A sua atuação promove práticas de gestão participada e de liderança distribuída, favorecendo o envolvimento ativo dos docentes na tomada de decisão pedagógica e na construção de respostas educativas ajustadas aos contextos e às necessidades dos alunos.

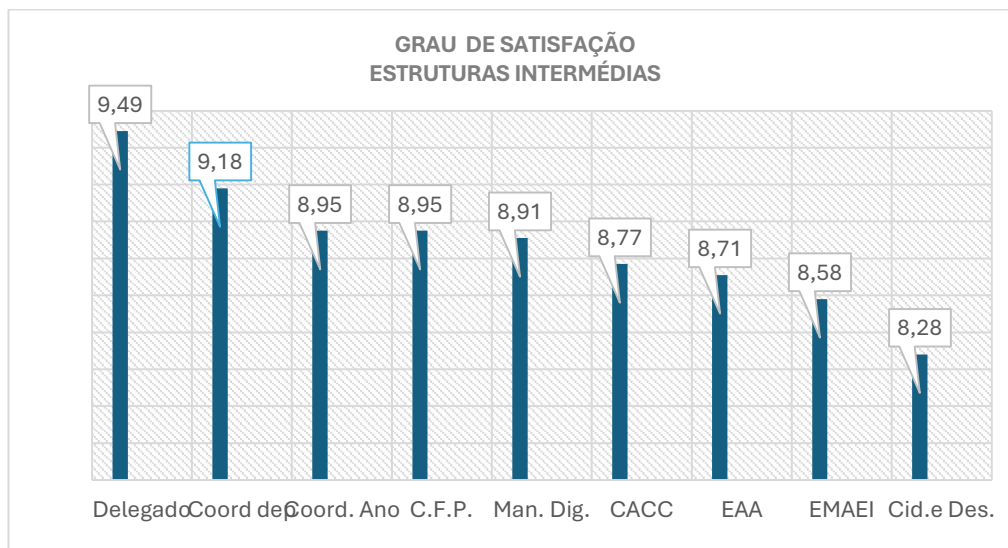
Contudo, uma análise interpretativa mais aprofundada permite identificar desafios associados ao funcionamento das lideranças intermédias, designadamente no que respeita à clarificação de papéis, à prevenção da sobreposição de funções e à necessidade de reforçar mecanismos sistemáticos de avaliação do impacto efetivo destas estruturas nas práticas pedagógicas e nos resultados educativos. A ausência de perfis de competências formalmente definidos para algumas funções de coordenação pode, igualmente, limitar a intencionalidade estratégica da sua atuação e a consolidação de lideranças pedagógicas sustentadas.

Ainda assim, os resultados obtidos nos inquéritos do OQ evidenciam uma perceção globalmente positiva do trabalho desenvolvido por quase todas as estruturas de gestão intermédia. Neste contexto, destaca-se o reconhecimento atribuído pelos docentes à Coordenação de Ano, por exemplo. Este dado sugere a relevância desta estrutura na articulação pedagógica vertical e no acompanhamento dos alunos.

Com efeito, as estruturas de gestão intermédia desenvolvem um trabalho percecionado como eficaz no seio da escola.



Gráfico II.20: Grau de satisfação das estruturas intermédias



Fonte: Observatório de Qualidade 2024/25

O gráfico em análise apresenta o grau de satisfação relativo às estruturas intermédias, evidenciando valores globalmente elevados numa escala compreendida, aproximadamente, entre 7,5 e 10. A leitura dos dados permite constatar, desde logo, a existência de avaliações bastante positivas, verificando-se que todas as categorias se situam acima dos 8, o que denota um nível de satisfação globalmente muito positivo.

No que respeita à distribuição dos resultados, destaca-se, de forma inequívoca, o “Delegado”, que apresenta o valor mais elevado (9,49), assumindo uma posição de clara preponderância. Segue-se a função de “Coordenador de departamento”, com 9,1, igualmente indicativa de um elevado grau de satisfação. Estes resultados poderão ser interpretados à luz da proximidade funcional e relacional que estas funções mantêm com os restantes intervenientes, fator frequentemente associado a níveis superiores de reconhecimento e valorização.

Num patamar intermédio situam-se várias estruturas, designadamente o “Coordenador de Ano” e a “CFP” (ambos com 8,95), a “Manutenção Digital” (8,91), o “CACEC” (8,77) e o “EAA” (8,71). Estes valores denotam consistência e estabilidade nas avaliações, não se verificando flutuações significativas. Tal padrão sugere um desempenho funcional adequado e uma perceção sustentada de qualidade organizacional.

Por outro lado, as categorias “EMAEI” (8,5) e “Cidadania e Desenvolvimento” (8,28) apresentam os valores relativamente mais baixos. Ainda assim, importa sublinhar que se mantêm em níveis claramente positivos, não configurando situações problemáticas.

Em suma, o gráfico revela um contexto organizacional marcado por elevados níveis de satisfação transversal às diferentes estruturas intermédias, sem indícios de disfunções relevantes. As ligeiras assimetrias identificadas devem ser interpretadas como oportunidades de aperfeiçoamento, podendo sustentar estratégias de melhoria contínua orientadas para o reforço da coesão e da eficácia global da organização.

### **6.3.2 Gestão eficaz dos conflitos**

No quadriénio em análise, não foram registadas ocorrências formais de conflitos entre os diferentes atores educativos que integram a comunidade escolar, uma vez que não houve qualquer participação dirigida ao CE que indicasse a existência de situações de conflito entre os profissionais da escola. Este dado poderá ser interpretado como um indicador de um clima organizacional globalmente estável e regulado por relações profissionais pautadas por urbanidade e cooperação institucional.

Os conflitos de natureza interpessoal que, pontualmente, ocorreram no seio dos técnicos não docentes foram comunicados às respetivas chefias – designadamente à CSAE e à Encarregada operacional (EO) – que promoveram a aproximação das partes envolvidas através do diálogo e da mediação informal. Esta estratégia de intervenção privilegia uma lógica preventiva e conciliadora, contribuindo para a resolução célere das situações e para a preservação de um ambiente de trabalho equilibrado.

Importa, contudo, sublinhar que tanto o pessoal docente como o não docente reconhecem a disponibilidade do CE para intervir de forma construtiva no tratamento de situações desta natureza, sempre que tal se revela necessário.

A referida constatação permite inferir que a instituição escolar adota práticas de gestão de conflitos alicerçadas em lideranças de proximidade e numa cultura organizacional orientada para a valorização da escuta ativa, do diálogo construtivo e da resolução colaborativa das divergências.

### **6.3.3 Existência e adequação de mecanismos de motivação dos profissionais**

A liderança de proximidade que caracteriza a atuação dos órgãos de topo da ESJM constitui-se como um fator relevante de motivação para docentes e PND, favorecendo o envolvimento profissional e contribuindo para um desempenho eficaz das funções que lhes estão atribuídas. Esta abordagem assenta numa lógica de acessibilidade, disponibilidade e reconhecimento das pessoas enquanto elementos centrais da organização escolar.

O CE evidencia uma postura de abertura permanente à comunidade educativa, encontrando-se disponível para acolher docentes, técnicos não docentes, alunos e pais ou EE. A inexistência de barreiras formais ou informais ao acesso aos membros da equipa do CE, traduzida na prática de portas abertas, reforça uma cultura organizacional baseada na escuta

ativa, na confiança mútua e na procura partilhada de soluções para os problemas apresentados, quer de natureza individual, quer de âmbito coletivo.

No domínio da organização do trabalho docente, assume particular relevância a atenção prestada pelo CE às sugestões apresentadas pelos professores aquando da elaboração dos respetivos horários, as quais são, de um modo geral, consideradas sempre que compatíveis com as exigências pedagógicas e organizacionais da escola. Esta prática é percecionada como um elemento potenciador de motivação e de bem-estar profissional, na medida em que evidencia sensibilidade às circunstâncias pessoais e às potencialidades individuais dos docentes.

Neste sentido, a consolidação de práticas de liderança de proximidade sempre foi acompanhada pela clarificação dos princípios que orientam as opções organizacionais, de modo a reforçar a confiança institucional, a coerência das decisões e a perceção de justiça organizacional no seio da comunidade educativa.

Importa, ainda, sublinhar que os mecanismos organizacionais em vigor – designadamente as permutas de aulas entre docentes pertencentes ao mesmo CT e a realização de aulas de substituição asseguradas por professores do respetivo GD– permitem dar resposta eficaz a necessidades pontuais de reajustamento do horário docente. Tais soluções viabilizam uma gestão flexível da atividade letiva, assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e prevenindo a interrupção do acompanhamento pedagógico dos alunos em situações de ausência temporária do docente titular. Esta prática revela, de forma inequívoca, a existência de uma cultura profissional orientada para a corresponsabilização e para a centralidade do aluno, assumida como desígnio comum pelos diversos intervenientes educativos.

Por outro lado, a lógica de proximidade que caracteriza a relação entre o CE e o corpo docente estende-se, de modo consistente, ao universo dos técnicos não docentes. Estes profissionais reconhecem a existência de uma efetiva disponibilidade por parte do CE para a escuta das suas preocupações, o acolhimento das suas necessidades e a consideração das suas especificidades no contexto organizacional da escola. No que concerne à elaboração dos horários de trabalho dos técnicos não docentes, verifica-se que são tidas em conta, sempre que possível, as suas necessidades pessoais e as respetivas competências individuais, promovendo-se, assim, um equilíbrio sustentado entre as exigências inerentes ao serviço e o bem-estar profissional.

A consolidação destas práticas contribui de forma significativa para o reforço da confiança institucional, para o incremento dos níveis de motivação profissional e para a sustentabilidade de um modelo de gestão orientado, de forma integrada, para o bem-estar dos recursos humanos e para a eficácia organizacional.

## **6.4 Autoavaliação, responsabilização e melhoria**

### **6.4.1 Existência de práticas sustentadas de autoavaliação e desenvolvimento de planos de melhoria**

A ESJM iniciou o seu percurso sistemático de autoavaliação no ano letivo de 2009/2010, no âmbito de um projeto dinamizado por uma equipa de docentes, revelando, desde então, uma preocupação estruturada com a melhoria contínua e com a reflexão crítica sobre o seu funcionamento organizacional e pedagógico. A partir do ano letivo de 2011/2012, por decisão estratégica do CE, o processo de autoavaliação foi consolidado e aprofundado mediante a adoção do modelo CAF (*Common Assessment Framework*), recorrendo-se, simultaneamente, a apoio externo especializado.

A implementação deste modelo implicou o alargamento e diversificação da equipa inicialmente constituída, passando a integrar representantes dos diferentes sectores da comunidade educativa, o que permitiu conferir maior abrangência, legitimidade e representatividade ao processo. Deste modo, entre 2011 e 2014, foi desenvolvido o primeiro ciclo avaliativo segundo o modelo CAF, compreendendo as fases de diagnóstico organizacional, definição e concretização de ações de melhoria e aplicação do observatório de aprendizagem. Um segundo ciclo avaliativo, igualmente estruturado de acordo com o modelo CAF, decorreu entre 2014 e 2017, dando continuidade a uma lógica de avaliação cíclica e progressiva.

Com a implementação, na RAM, do modelo regional de avaliação das escolas, definido pela Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, a ESJM procedeu, no ano letivo de 2016/2017, à conclusão do segundo ciclo avaliativo segundo o modelo CAF e, em simultâneo, ao início de um novo ciclo de autoavaliação baseado no Referencial Comum de Avaliação de Escolas, proposto pelo GAOSPER. Este terceiro ciclo avaliativo, já enquadrado nos novos pressupostos definidos pela tutela regional, teve uma duração mais curta – cerca de dois anos –, mas revelou-se estruturante, uma vez que conduziu à definição de novas ações de melhoria, incluindo a implementação de um novo observatório de aprendizagem.

As primeiras ações de melhoria delineadas foram desenvolvidas ao longo do período compreendido entre 2018 e 2022, correspondendo ao ciclo avaliativo anterior. Este percurso evidencia uma clara continuidade do processo de autoavaliação, pautado por uma lógica de ajustamento progressivo aos referenciais externos, sem perda da coerência interna nem da identidade organizacional da escola.

Do exposto, decorre que a ESJM dispõe de práticas sustentadas e consolidadas de autoavaliação institucional e de planeamento estratégico orientado para a melhoria. O processo, iniciado em 2009/2010, manteve-se ativo e evolutivo até ao presente, tendo recorrido a diferentes modelos de avaliação, adequados aos contextos normativos e organizacionais de cada momento.

No presente quadriênio (2022-26) deu-se continuidade ao modelo de avaliação anterior numa lógica de prossecução do paradigma referido. O PEE da Escola foi desenhado, traçando os objetivos e as metas para o novo quadriênio. De igual modo, foram delineados planos de melhoria alinhados com o intuito de melhorar as fragilidades elencadas no RAA de 2018-22.

As ações de melhoria configuram-se como um esforço institucional robusto, metodologicamente sustentado e orientado para a qualificação dos processos educativos e para o reforço da cultura organizacional. A sua respetiva análise evidencia coerência com o PEE, com a utilização sistemática do OQ e com o envolvimento diversificado dos intervenientes.

### PAM1 – Sucesso Educativo

Num primeiro momento, apesar da redução progressiva das classificações negativas, a meta de não ultrapassar 30% de negativas no 10.º ano não foi atingida em várias turmas. Foram concretizadas ações como a análise diagnóstica inicial, reuniões colaborativas e a implementação do OQ, mas a formação docente prevista não se realizou, revelando algumas resistências à inovação pedagógica.

Nos anos seguintes, a execução tornou-se integral, sendo afirmado que “todas as atividades planificadas nesta PAM foram concretizadas”. Contudo, persistem dificuldades em disciplinas como Matemática A, MACS, Matemática B, Física e Química A, Filosofia e Biologia e Geologia A, sugerindo que a intervenção, embora consistente, não altera ainda padrões de algum insucesso registado. As discrepâncias entre perceções de docentes e alunos, sobretudo no domínio das metodologias e do feedback formativo, reforçam a necessidade de uma maior consciencialização com vista à introdução de práticas pedagógicas mais arrojadas, comprometidas com estratégias de inovação e de maior implicação por parte dos discentes.

### PAM 2 – Prevenção de Comportamentos Desviantes

Esta ação apresentou resultados globalmente positivos, com reduções consistentes nos registos de indisciplina. Num primeiro momento, a meta de diminuição de 3% foi atingida; posteriormente, registaram-se reduções muito expressivas (por exemplo, de 44 para 7 ocorrências no 10.º ano). As estratégias implementadas – levantamento de casos, diálogos individualizados, divulgação das normas do RI, assembleias de delegados e ações de sensibilização – revelam uma abordagem multifacetada. Contudo, a insuficiência de psicólogos constituiu um obstáculo persistente, levando à não realização de algumas atividades previstas.

De acordo com o OQ os indicadores quantitativos sugerem que a perturbação do funcionamento da aula é apontada por 83,9% dos docentes como o fator mais prejudicial à aprendizagem. O uso indevido do telemóvel é percecionado de forma divergente entre professores e alunos. Mas, importa sublinhar que o nível global de indisciplina se situa próximo de “Nada grave”.

### PAM 3 – Comunicação Interna e Externa

Esta ação destaca-se pela eficácia e pela elevada classificação no OQ (8,35). A criação de novos canais de comunicação – como o painel interativo no átrio e o canal direto via calendário Google – contribuiu para maior celeridade e fluidez informativa. Os inquéritos de aferição da eficácia comunicacional confirmaram melhorias na articulação entre estruturas intermédias.

Persistem, contudo, fragilidades, como a auscultação dos representantes dos setores da escola não foi realizada e a divulgação do Serviço de Psicologia não foi concretizada devido à ausência prolongada da psicóloga.

### PAM 4 – Participação de Alunos e EE

Esta ação apresentou um grau de execução intermédio, com avanços significativos na dinamização da vida escolar – assembleias de delegados, eventos participativos, reativação da Associação de Estudantes e realização de palestras dirigidas aos pais.

Os dados do OQ evidenciam que apenas cerca de 16% dos pais manifestam disponibilidade para integrar uma associação. Para além disso, a participação nas atividades escolares apresenta médias próximas de 5,6, classificadas como “pouco frequente”.

Como síntese final, pode referir-se que as quatro Ações de Melhoria revelaram que a ESJM é uma escola empenhada, reflexiva e metodologicamente rigorosa, com progressos significativos na monitorização pedagógica, na redução da indisciplina, na eficiência comunicacional e na dinamização da participação estudantil. Persistem, porém, desafios estruturais que ultrapassam a planificação destas ações.

As recomendações para futuros Planos de Ação incluem:

- aprofundamento das práticas colaborativas;
- diversificação metodológica e reforço da avaliação formativa;
- expansão e consolidação dos canais de comunicação;
- criação de condições mais favoráveis à participação dos pais/EE.

A continuidade destas ações, acompanhada de reforço estratégico dos meios disponíveis, será importante para consolidar os progressos alcançados e promover um ambiente escolar ainda mais inclusivo, eficaz e harmonioso.

#### **6.4.2 Coerência entre autoavaliação e ação para a melhoria**

A análise das quatro Ações de Melhoria evidencia uma relação de continuidade lógica e metodológica entre o processo de autoavaliação e a definição das intervenções estratégicas implementadas pela ESJM. As ações delineadas resultam diretamente da leitura crítica do RAA (2018-2022), documento que, ao identificar fragilidades estruturais e oportunidades de desenvolvimento, forneceu o quadro conceptual e operativo para a construção de um plano de melhoria coerente, exequível e alinhado com as necessidades reais da instituição.

A EAA procedeu a uma análise aprofundada dos dados recolhidos, cruzando indicadores quantitativos e qualitativos, o que permitiu uma compreensão holística dos fenómenos educativos em causa. Esta leitura integrada sustentou a definição de intervenções orientadas para o aperfeiçoamento dos processos internos, nomeadamente nos domínios do sucesso escolar, da convivência disciplinar, da comunicação organizacional e da participação da comunidade educativa. A natureza anual das ações, iniciadas em setembro de 2022 e com conclusão prevista para julho de 2026, revela uma visão estratégica de médio prazo, que privilegia a continuidade, a monitorização sistemática e o ajustamento progressivo das práticas.

A coerência entre diagnóstico e intervenção manifesta-se, igualmente, na forma como cada PAM responde a áreas de intervenção explicitadas no PEE. A articulação entre estes dois instrumentos – RAA e PEE – demonstra maturidade organizacional e uma cultura de planeamento sustentada em evidências. A autoavaliação não se limitou a identificar problemas: traduziu-se em orientações concretas, operacionalizadas em metas, atividades, indicadores e mecanismos de monitorização, assegurando que o processo avaliativo se converteu efetivamente em ação transformadora.

Importa sublinhar que a implementação das ações de melhoria tem sido acompanhada por processos regulares de monitorização e reflexão crítica, quer através dos pontos de situação intermédios, quer através dos contributos do OQ. Este diálogo contínuo reforçou a coerência interna do modelo de autoavaliação, permitindo reajustar estratégias, identificar constrangimentos emergentes e consolidar práticas bem-sucedidas. A existência de evidências documentais – atas, pautas, relatórios, inquéritos – reforça a transparência e a robustez do processo.

Neste sentido, a coerência entre autoavaliação e ação para a melhoria não se esgota na correspondência formal entre diagnóstico e plano: manifesta-se na capacidade da escola para transformar informação em conhecimento e conhecimento em intervenção. A articulação entre os diferentes níveis de decisão – desde as estruturas de gestão intermédia até às equipas operacionais – evidencia um compromisso coletivo com a melhoria contínua, sustentado numa cultura de corresponsabilização e de reflexão partilhada.

Face ao exposto, conclui-se que existe uma clara e consistente coerência entre o processo de autoavaliação da ESJM e as ações de melhoria implementadas. Esta coerência traduz-se numa articulação sólida entre diagnóstico, planeamento e intervenção, assegurando que a autoavaliação cumpre a sua função essencial: ajudar a orientar a escola para a tomada de decisões consistentes, contribuir para a promoção da qualidade das aprendizagens e uma reflexão coletiva para metodologias sustentadas e alinhadas com os desafios educativos contemporâneos.



#### **6.4.3 Envolvimento e participação dos vários atores na autoavaliação e no desenvolvimento de planos de melhoria**

Ao longo dos três primeiros ciclos de autoavaliação desenvolvidos na ESJM, foi assegurado um modelo de participação alargada, assente na realização de reuniões com o pessoal docente e não docente, tanto no início como no final de cada ciclo. Estes momentos coletivos permitiram divulgar o processo de autoavaliação, promover a compreensão dos seus objetivos e incentivar a participação informada da comunidade escolar. Assim, todos os elementos da comunidade educativa foram envolvidos de forma ativa, quer através do preenchimento de inquéritos – em formato eletrónico ou em papel –, quer mediante a apresentação de propostas de melhoria, garantindo que a reflexão institucional se ancorava numa pluralidade de vozes e perspetivas.

O ciclo avaliativo 2022-2026 caracteriza-se por um reforço significativo da participação dos diferentes atores educativos no desenvolvimento e implementação das ações de melhoria. As quatro ações delineadas envolveram, de forma sistemática, docentes, alunos, pais/EE e funcionários, na fase de execução e monitorização. Este envolvimento materializou-se em reuniões de trabalho, participação em atividades específicas, colaboração em processos de reflexão crítica e contributos diretos para a definição de estratégias de intervenção. Esta composição heterogénea reforçou a legitimidade das ações e contribuiu para uma maior apropriação coletiva dos processos de mudança. Assim, nestas equipas de trabalho, manteve-se uma dinâmica participativa, robusta, assente na corresponsabilização e no diálogo intersectorial.

A participação dos vários atores foi igualmente potenciada pelos mecanismos de monitorização implementados, nomeadamente os pontos de situação intermédios, os relatórios críticos e os contributos do OQ. Estes instrumentos permitiram recolher evidências, promover a reflexão conjunta e ajustar estratégias sempre que necessário. A natureza iterativa do processo – marcada por ciclos de ação, reflexão e reajustamento – reforçou a cultura de melhoria contínua e consolidou práticas colaborativas que se têm revelado estruturantes para a evolução da escola.

Em suma, a escola demonstrou capacidade para adaptar metodologias, assegurar a participação representativa da comunidade educativa e promover uma cultura de corresponsabilização. Este compromisso coletivo constitui um dos pilares fundamentais da qualidade organizacional e garante que a autoavaliação não se esgota num exercício técnico, mas afirma-se como um processo dinâmico, participado e orientado para a transformação efetiva da prática educativa.



#### 6.4.4 Responsabilização dos vários atores pelos objetivos e resultados alcançados

A análise das taxas de adesão ao OQ, ao longo dos três anos considerados, constitui um indicador particularmente revelador do grau de responsabilização dos diferentes atores educativos face aos objetivos institucionais. A participação no Observatório não se limita a um procedimento técnico de recolha de dados, antes, representa um compromisso efetivo com a cultura de autoavaliação, com a transparência organizacional e com a melhoria contínua da ESJM. Assim, a evolução das taxas de adesão permite aferir, de forma objetiva, o nível de envolvimento e corresponsabilização dos vários grupos que integram a comunidade educativa.

**Tabela II. 50: Participação da Comunidade educativa nos Observatórios de Qualidade**

| GA       | Taxa de Adesão 2022/2023 | Taxa de Adesão 2023/2024 | Taxa de Adesão 2024/2025 | Comparação 22/23-23/24 | Comparação 23/24-24/25 |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|
| Docentes | 81,3%                    | 81,5%                    | 84,7%                    | +0,2%                  | +3,2%                  |
| Alunos   | 63,9%                    | 66,4%                    | 72,8%                    | +2,5%                  | +6,4%                  |
| Pais/EE  | 27,7%                    | 33,6%                    | 27,3%                    | +5,9%                  | -6,3%                  |
| AO       | 65,8%                    | 88,9%                    | 86,1%                    | +23,1%                 | -2,8%                  |
| AT       | 52,4%                    | 90,5%                    | 95,2%                    | +38,1%                 | +4,7%                  |
| TS       | -                        | 66,7%                    | 100%                     | -                      | +33,3%                 |

**Fonte: Relatório da Consultoria Externa**

A leitura da tabela evidencia uma evolução positiva das taxas de adesão ao longo do triénio em análise, ainda que marcada por ritmos diferenciados entre os vários grupos considerados. Com efeito, observa-se que os docentes apresentam, desde o início, níveis de adesão elevados, registando pouca variação. A progressão de 81,3% em 2022/2023 para 84,7% em 2024/2025 traduz num crescimento relativamente contido, reflexo de uma participação já consolidada.

Por seu turno, os alunos revelam uma trajetória de crescimento mais acentuada e consistente, evoluindo de 63,9% para 72,8% ao longo do período considerado. Este aumento progressivo, especialmente intensificado entre 2023/2024 e 2024/2025, sugere uma melhoria sustentada das estratégias de envolvimento dirigidas a este grupo, bem como uma possível maior sensibilização para a importância da participação.

Por outro lado, os pais e EE evidenciam um comportamento mais irregular. Após um aumento significativo entre 2022/2023 e 2023/2024, verifica-se uma diminuição no ano seguinte, conduzindo a uma taxa final ligeiramente inferior à inicial. Esta oscilação indicia dificuldades persistentes na mobilização deste grupo, apontando possíveis fragilidades

nos mecanismos de comunicação ou de incentivos à participação, e que poderá exigir uma reflexão estratégica mais aprofundada no futuro.

No tocante aos AO, regista-se uma subida significativa no primeiro intervalo temporal, seguida de uma ligeira quebra. Não obstante essa redução, o nível de adesão mantém-se elevado. Um padrão semelhante, embora ainda mais pronunciado, é visível entre os AT, cujo crescimento súbito inicial é seguido de uma nova subida, culminando em valores muito elevados. Tal evolução evidencia um processo de forte adesão institucional, eventualmente associado à implementação de medidas específicas particularmente eficazes junto deste grupo.

Por fim, os TS, apesar da ausência de dados no primeiro ano, demonstram uma progressão assinalável, atingindo a totalidade no último período considerado. Este resultado, ainda que possivelmente condicionado pela dimensão reduzida do universo, traduz uma adesão plena e um elevado grau de compromisso.

Diante do exposto, conclui-se que, embora se verifique uma tendência geral de crescimento das taxas de adesão, ainda subsistem assimetrias relevantes entre os diferentes grupos. Enquanto os profissionais da organização evidenciam níveis elevados e, em muitos casos, crescentes de participação, os pais e encarregados de educação continuam a apresentar uma adesão limitada e instável, configurando-se como o principal desafio em termos de reforço da inclusão e do envolvimento comunitário.

Neste quadro, o desafio que se coloca à ESJM consiste não apenas em consolidar os níveis já alcançados de adesão aos mecanismos de recolha de dados, mas sobretudo em criar condições que favoreçam uma maior apropriação do processo de autoavaliação por parte da comunidade educativa. Tal implica reforçar dispositivos de participação ativa, diversificar canais de expressão e promover, ainda mais, práticas que estimulem o sentimento de pertença e de compromisso institucional. Só assim será possível assegurar que a autoavaliação se afirma como um processo verdadeiramente participativo, capaz de gerar propostas de melhoria mais robustas, legitimadas e sustentáveis.

#### **6.4.5 Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e práticas**

Desde o início do processo de autoavaliação na ESJM, é possível identificar um impacto progressivo, cumulativo e estrutural desta prática na organização institucional. A autoavaliação tem vindo a afirmar-se como um instrumento matricial de reflexão, regulação e tomada de decisão, contribuindo para um planeamento mais consciente, para uma gestão mais fundamentada e para uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua. A sua influência manifesta-se tanto na revisão de práticas pedagógicas e organizacionais como na redefinição de prioridades estratégicas e na consolidação de mecanismos de monitorização interna.



Na ESJM, os processos de melhoria têm sido sistematicamente ancorados em evidências concretas e em fragilidades objetivamente identificadas como passíveis de aperfeiçoamento. Esta abordagem baseada em dados tem favorecido uma maior consciencialização da comunidade educativa relativamente às necessidades reais da instituição, reforçando a legitimidade das medidas adotadas e potenciando a sua aceitação e apropriação pelos diferentes atores escolares. A autoavaliação deixou, assim, de ser um exercício meramente formal para se tornar um dispositivo estruturante de liderança pedagógica e administrativa.

No quadriénio em análise, esta dinâmica traduziu-se, entre outros aspetos, na implementação da melhoria dos modelos de relatórios para as estruturas de gestão intermédia, entre outros. A elaboração destes instrumentos, realizada em estreita articulação com os responsáveis das respetivas estruturas, contribuiu para clarificar e aprofundar o âmbito das suas competências, reforçando simultaneamente práticas de trabalho colaborativo no seio das equipas que coordenam. Este processo consolidou a função reguladora das lideranças intermédias e reafirmou a sua centralidade na organização pedagógica da Escola, promovendo uma maior coerência entre planeamento, execução e monitorização.

Também o trabalho desenvolvido em articulação com a CACEC permitiu introduzir uma maior intencionalidade na conceção das atividades inscritas no PAE. Estas passaram a evidenciar um alinhamento mais consistente com as metas definidas no documento orientador, contribuindo para uma utilização mais estratégica das atividades complementares enquanto instrumentos de apoio aos objetivos educativos da Escola. Esta evolução demonstra a capacidade da instituição para integrar a autoavaliação no ciclo de planeamento, reforçando a coerência interna das suas opções.

A aplicação dos OQ constituiu igualmente um contributo relevante para a continuidade da reflexão crítica sobre o planeamento, a organização curricular e as práticas pedagógicas. Este dispositivo reforçou a dimensão formativa da autoavaliação, fomentando processos de autorreflexão docente e de reajustamento das práticas em função da informação recolhida. A análise sistemática dos indicadores, em sede de GD e nos departamentos permitiu identificar discrepâncias entre perceções de alunos e docentes, orientar a intervenção pedagógica, e promover uma cultura de feedback contínuo.

No domínio dos apoios educativos, a dinâmica organizacional foi mantida, sendo sempre que possível, apoiada pela EMAEI.

Uma leitura interpretativa deste percurso evidencia a capacidade da Escola para ajustar as suas práticas de melhoria a novos enquadramentos normativos, preservando a intencionalidade estratégica do processo de autoavaliação. O desafio que se coloca consiste agora em assegurar a continuidade da reflexão sobre o impacto efetivo destas reconfigurações organizacionais nas práticas pedagógicas e nos resultados dos alunos,

reforçando a articulação entre autoavaliação, melhoria contínua e inclusão educativa. A consolidação desta cultura exige, por conseguinte, um investimento contínuo na participação dos atores educativos, na análise crítica dos dados e na capacidade de transformar evidências em ação sustentada.

## **7. PROJETO EDUCATIVO E IDENTIDADE**

O PEE da ESJM para o quadriénio 2022-2026 constitui o documento estruturante da orientação pedagógica, organizacional e institucional da escola, enquadrando-se no regime de autonomia previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M. Enquanto instrumento estratégico de médio prazo, o PEE explicita os princípios orientadores, os valores, as metas e as estratégias através das quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa, assegurando simultaneamente a sua identidade histórica e a sua adaptação aos desafios contemporâneos da educação.

Assente no lema “Tradição e Inovação”, a ESJM afirma-se como uma instituição de referência no panorama educativo da RAM, procurando articular a valorização do seu legado histórico com a modernização das práticas pedagógicas e organizacionais. O PEE assume como objetivo nuclear o sucesso educativo dos alunos, entendido numa perspetiva integrada que abrange as dimensões académica, humana e cívica, e orienta-se pelo desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao perfil do aluno do século XXI.

A elaboração do PEE resultou de um processo sistemático de análise documental e reflexão coletiva, envolvendo o estudo do PEE anterior, do RAA da Escola (2018-2022), do PAE e do RI, tendo em conta os principais normativos legais nacionais e regionais em matéria de currículo, avaliação e educação inclusiva. O documento foi sujeito a discussão nos órgãos pedagógicos e nos GD, integrando contributos de docentes e das estruturas de gestão da escola, o que reforça o seu carácter participativo e representativo da comunidade educativa.

Com base no processo de autoavaliação institucional, o PEE identifica quatro grandes áreas de intervenção: Recursos, Ensino/Aprendizagem, Cultura Organizacional e Cultura Relacional. Para cada área são reconhecidos pontos fortes e aspetos a melhorar, procedendo-se à definição de prioridades de intervenção alinhadas com a identidade e as capacidades da escola.

No domínio dos recursos, privilegia-se a melhoria das infraestruturas e a modernização tecnológica. No eixo do ensino e da aprendizagem, a atenção centra-se no aumento do sucesso educativo, na melhoria do funcionamento dos apoios pedagógicos e na prevenção da indisciplina. A cultura organizacional é reforçada através da valorização do trabalho colaborativo, da eficácia das estruturas de gestão intermédia e da participação da comunidade educativa na tomada de decisões. A cultura relacional enfatiza o aprofundamento das parcerias e o envolvimento dos pais e EE na vida escolar.

### **7.1 Identidade e sentido de pertença com a escola**

A identidade da ESJM estrutura-se a partir de uma visão que conjuga tradição e inovação, visando a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, orientadas

para a excelência educativa. A missão da escola centra-se na formação integral dos alunos, preparando-os para a adaptação a um mundo globalizado, dinâmico e em permanente transformação. Os valores institucionais explicitados (respeito, responsabilidade, excelência, exigência e cidadania) constituem referenciais transversais à ação educativa, orientando comportamentos, relações interpessoais e práticas pedagógicas.

A operacionalização do PEE é concretizada através da definição de objetivos gerais e específicos, metas quantificadas, indicadores de avaliação e meios de verificação, permitindo monitorizar sistematicamente a execução das linhas estratégicas definidas.

A avaliação do PEE está prevista de forma contínua e sistemática ao longo do quadriénio, envolvendo a recolha anual de dados e a elaboração de relatórios de monitorização. Este processo visa assegurar a coerência entre os objetivos definidos e as práticas efetivamente desenvolvidas, promovendo uma cultura de melhoria contínua.

Concluindo, o PEE 2022-26 da ESJM configura-se como um documento estratégico sólido, coerente e participado, que afirma a identidade da escola, orienta a sua ação pedagógica e organizacional e reforça o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e orientada para os desafios do futuro.

### **7.1.1 Participação dos vários atores na elaboração dos documentos estruturantes da escola**

Os documentos estruturantes da Escola – o PEE, o RI e o PAE – assumem-se como instrumentos basilares de orientação e regulação da ação educativa, em estrita conformidade com o quadro legislativo vigente.

O PEE da ESJM foi elaborado no início do ano letivo de 2022/2026, definindo-se para um ciclo de quatro anos, assentou no PEE precedente (2018/2022) e no RAA, concluído em 2022. A sua elaboração foi confiada à EAA, com os contributos do CE e o Presidente CP. Obteve também alguns contributos das Coordenações de Ano, CEF, da CFP e de outras áreas pedagógicas. As áreas de intervenção e o modelo de operacionalização do PEE foram inicialmente apresentados em sede de CP.

Posteriormente, os CD remeteram o documento aos DG, que, em articulação com os respetivos docentes, procederam à sua análise e formularam propostas de alteração. Os contributos provenientes dos grupos disciplinares, dos membros do CP e do CE foram integrados na versão final, assegurando uma ampla participação do corpo docente. O documento foi aprovado pelo CCE a 14 de dezembro de 2022.

No segundo ano do quadriénio, foi também realizada uma mudança ao RI “Adenda ao RI para as Atividades de Complemento e Enriquecimento Curricular”, motivada pela necessidade de regularizar procedimentos dos clubes e projetos.



Nesse mesmo ano, devido à Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2021, de 16 de abril, foi necessário elaborar o “Código de Conduta ESJM” - procedimento normativo determinado pelo Decreto-Lei n.º 109-E/2021.

Por sua vez, o PAE é elaborado anualmente pela EAA e a CFP, sob orientação da Presidente do CE, constituindo o principal instrumento de operacionalização da estratégia delineada no PEE. Este plano integra um vasto conjunto de atividades que espelham a vitalidade cultural e pedagógica da Escola, bem como o elevado grau de envolvimento dos docentes. Tal participação concretiza-se através das diversas estruturas de coordenação intermédia, designadamente a Coordenação de Ano, a Coordenação do CEF, a Coordenação dos DC, os responsáveis por Clubes e Projetos, a Coordenação da Biblioteca e do NMLJM e a Coordenação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Em suma, a articulação entre o PEE, o RI e o PAE revela um quadro coerente e integrado de planeamento, regulação e ação educativa, sustentado em princípios de participação alargada e em conformidade com os referenciais legais, contribuindo, desse modo, para a consolidação da identidade institucional e para a promoção de uma melhoria contínua da qualidade educativa.

### **7.1.2 Identificação dos vários atores com a missão, visão e valores da escola**

A identidade da Escola, consubstanciada na sua missão, visão e no quadro axiológico que a sustenta, encontra-se devidamente explicitada nos documentos estruturantes – o PEE de Escola e o PAE. Tais referenciais são reiterados, sempre que pertinente, pela Presidente do CE, nomeadamente em reuniões gerais e em cerimónias institucionais que congregam a totalidade da comunidade educativa, contribuindo assim para a sua permanente afirmação e interiorização coletiva.

## **7.2 Coerência entre a realidade da Escola e o PEE**

### **7.2.1 Coerência entre os valores expressos no PEE e o desempenho dos atores**

A coerência entre a realidade vivida no quotidiano escolar e o PEE constitui um dos principais indicadores da eficácia da ação educativa e da maturidade organizacional de uma instituição de ensino. Enquanto documento estruturante da autonomia escolar, o PEE não se limita a enunciar intenções programáticas, devendo antes refletir, de forma fundamentada e realista, as características concretas da escola, as necessidades da sua comunidade educativa e os recursos efetivamente disponíveis. Neste sentido, a análise do PEE da ESJM para o quadriénio 2022-2026 evidencia um elevado grau de alinhamento entre o diagnóstico institucional realizado e as opções estratégicas assumidas.

Desde logo, a coerência entre realidade e projeto manifesta-se na forma como o documento se ancora num processo sistemático de autoavaliação institucional. O PEE resulta explicitamente da análise do RAA da Escola, do PAE e do RI, integrando informação empírica sobre os recursos, os processos e os resultados alcançados. Esta metodologia confere solidez ao diagnóstico apresentado e legitima as áreas de intervenção definidas, evitando a formulação de metas descontextualizadas ou alheias às condições reais da organização escolar.

A identidade histórica e cultural da ESJM encontra-se igualmente refletida de forma coerente no PEE. O lema “Tradição e Inovação” não surge como mera afirmação retórica, mas como eixo estruturante da ação educativa, articulando a valorização de um percurso secular no ensino com a necessidade de modernização pedagógica e organizacional. Esta dupla ancoragem revela-se consonante com a realidade de uma escola de referência regional, marcada por um corpo docente experiente e por uma forte orientação para o prosseguimento de estudos no ensino superior.

No domínio do ensino e da aprendizagem, a coerência entre o projeto e a realidade evidencia-se na centralidade conferida ao sucesso educativo dos alunos, entendido numa perspetiva tridimensional – académica, humana e cívica. As metas definidas partem de dados concretos relativos às taxas de aprovação, aos resultados internos e externos, à colocação no ensino superior e ao reduzido risco de abandono escolar. Ao mesmo tempo, são identificados aspetos críticos, como a necessidade de reforçar os apoios pedagógicos, reduzir ainda mais o insucesso em todas as disciplinas e diminuir a discrepância entre classificações internas e externas. A definição destas metas demonstra um equilíbrio entre ambição e realismo, baseando-se em fragilidades efetivamente diagnosticadas no funcionamento da escola.

A caracterização da população escolar e do seu contexto socioeconómico constitui outro elemento de coerência relevante. O PEE reconhece explicitamente a heterogeneidade dos discentes. Este reconhecimento fundamenta a aposta numa política de educação inclusiva, na diversificação da oferta formativa e na valorização de estratégias de apoio e acompanhamento, evidenciando uma correspondência clara entre o contexto social da escola e as orientações pedagógicas adotadas.

No plano organizacional, a coerência entre realidade e projeto é visível na atenção concedida às estruturas internas de gestão e à cultura colaborativa. O documento reconhece simultaneamente a estabilidade e a experiência do corpo docente e a necessidade de reforçar práticas de trabalho colaborativo, liderança pedagógica intermédia e participação dos diferentes atores educativos nos processos decisórios. A identificação destas necessidades decorre de práticas já existentes na escola, como a reflexão sistemática sobre os resultados dos alunos.



Também no que respeita aos recursos humanos e materiais, o PEE demonstra um elevado grau de realismo. A insuficiência de PND e o envelhecimento deste grupo profissional são assumidos como constrangimentos objetivos, sendo integrados nas áreas de intervenção e nas prioridades definidas. Do mesmo modo, a aposta na modernização tecnológica e na criação de ambientes inovadores de aprendizagem é devidamente enquadrada no processo gradual de beneficiação das infraestruturas escolares, evitando promessas desconectadas da capacidade efetiva de concretização.

Por fim, a forte ligação da escola à comunidade e a tradição de estabelecimento de parcerias encontram expressão coerente no eixo da cultura relacional. A valorização das relações com entidades públicas e privadas, o envolvimento de especialistas externos nas atividades escolares e o reconhecimento público do mérito académico dos alunos traduzem práticas consolidadas no quotidiano da ESJM, que o PEE sistematiza e procura aprofundar.

Em síntese, o PEE da ESJM revela uma elevada coerência entre a realidade institucional e as orientações estratégicas definidas. Esta coerência resulta de um diagnóstico rigoroso, de uma leitura contextualizada das condições internas e externas da escola e de uma clara articulação entre identidade, metas e processos de avaliação. Tal alinhamento constitui um fator determinante para a eficácia do PEE, reforçando a sua função enquanto instrumento regulador da ação educativa e promotor de uma melhoria sustentada da qualidade da escola.

### **7.2.2 Coerência entre as atividades desenvolvidas e os objetivos do PEE**

O PEE da ESJM (2022-2026) define um conjunto estruturado de objetivos estratégicos e metas operacionais, orientados para a promoção do sucesso educativo, da formação integral dos alunos e do reforço da identidade institucional da escola. A análise das atividades implementadas através dos PAE no período compreendido entre 2022/23 e 2025/26, evidencia uma articulação consistente e deliberada com esses referenciais estratégicos.

Em primeiro lugar, no que respeita ao objetivo de promover o sucesso escolar e académico, traduzido em metas como a manutenção de elevadas taxas de transição e conclusão, a redução das retenções e a consolidação de percursos diretos de sucesso, as atividades inscritas nos PAE assumem um papel complementar ao currículo formal. Estas dinâmicas contribuem para a consolidação das AE, para o desenvolvimento de hábitos de trabalho e para o reforço da motivação intrínseca dos alunos, em consonância com as metas definidas no PEE.

Em segundo lugar, o PEE consagra como objetivo central o desenvolvimento da formação integral do aluno, entendida numa perspetiva holística que integra dimensões cognitivas, sociais, culturais, artísticas, físicas e éticas. As metas associadas a este objetivo – nomeadamente o estímulo à autonomia, à responsabilidade, ao espírito crítico e à participação ativa – encontram expressão direta nas atividades dos PAE, através de clubes

culturais, projetos artísticos, atividades desportivas, ações de cidadania e voluntariado e iniciativas de educação para valores. Estas atividades promovem experiências formativas diversificadas, favorecendo a aplicação prática de saberes e o desenvolvimento de competências transversais alinhadas com o PASEO.

De igual modo, o PEE estabelece como objetivo a promoção da cidadania ativa e democrática, com metas orientadas para o respeito pelas regras de convivência, a valorização do diálogo, a participação responsável na vida da escola e o reforço do sentimento de pertença à comunidade educativa. As atividades desenvolvidas no âmbito dos PAE – tais como projetos de educação para a cidadania, iniciativas ligadas à ética, à sustentabilidade, à saúde e à inclusão, entre outros, bem como a participação dos alunos em estruturas e eventos escolares – materializam este desígnio, funcionando como espaços privilegiados de aprendizagem social e cívica.

Outro eixo estruturante do PEE prende-se com a valorização das relações escola-comunidade e do trabalho em parceria, concretizada em metas como o reforço da cooperação com instituições culturais, científicas, desportivas e sociais. Os PAE evidenciam esta orientação através da implementação de projetos em articulação com entidades externas, da abertura da escola ao meio envolvente e da participação em iniciativas de âmbito local, regional e nacional, promovendo uma escola aberta, colaborativa e socialmente comprometida.

Por fim, o PEE define como objetivo transversal o reforço de uma cultura organizacional assente na qualidade, no rigor, na inovação e na melhoria contínua, metas que se refletem na diversidade, regularidade e intencionalidade pedagógica das atividades dos PAE ao longo dos vários anos letivos. A continuidade dos projetos, a sua avaliação sistemática e a adequação às prioridades do PEE demonstram uma coerência efetiva entre planeamento estratégico e prática educativa.

Assim, a análise evidencia que as atividades desenvolvidas no quadro dos PAE da ESJM, entre 2022/23 e 2025/26, não assumem um carácter avulso ou meramente complementar, mas constituem antes instrumentos estruturantes de concretização dos objetivos e metas do PEE, reafirmando a coerência, a intencionalidade e a solidez deste documento.

## **8. CONSIDERAÇÕES:**

### **8.1 Serviço Educativo**

#### **8.1.1 Pontos fortes:**

##### **Oferta Educativa – Cursos**

- Estabilidade e coerência da oferta científico-humanística ao longo do quadriénio (4 áreas mantidas);
- Diversificação estratégica dos CEF, abrangendo áreas administrativas, tecnológicas, ambientais, turísticas e desportivas;
- Adaptação progressiva da oferta às transformações do mercado de trabalho (ex: introdução de Comunicação e Marketing em 2025/26);
- Perceção docente muito positiva sobre o impacto das medidas de promoção do sucesso educativo (todas as médias acima de 7,8);
- Centro de Apoio à Aprendizagem (8,28) e EMAEI (8,27) reconhecidos como estruturas de forte impacto transversal.

##### **Atividades de Complemento Curricular (CACEC)**

- Redução global do número de atividades ao longo do triénio (de 350 avaliadas em 2022/23 para 275 em 2024/25), o que denota uma melhoria gradual do planeamento estratégico das atividades desta natureza;
- Oferta extracurricular ampla, diversificada e estruturada em 7 áreas de intervenção complementares;
- Evolução estratégica ao longo do triénio: de fase operacional (2022/23) para integração estratégica com impacto mensurável (2024/25);
- Média global de 8,08 no indicador sobre o contributo das atividades para as aprendizagens;
- Aumento significativo da participação dos alunos no último ano;
- Correlações positivas identificadas entre participação em projetos e melhoria do desempenho académico;
- Redução progressiva das atividades não avaliadas, evidenciando maior rigor e qualidade.

##### **SPOV**

- Avaliação globalmente positiva em 2022/23 (média de 7,54) e em 2024/25 pelos docentes (média de 8,05);
- Recuperação e reforço do serviço no final de 2024/25, com três profissionais a garantir resposta eficaz;
- Intervenção alargada a alunos, docentes, diretores de turma e EE;
- Aumento expressivo de atendimentos de 2022/23 para 2024/25 (205 para 317 alunos; 14 para 52 docentes).

### **Biblioteca e Núcleo Museológico**

- Horário alargado (8h00–19h00), acessível a toda a comunidade e a utilizadores externos;
- Grau elevado de satisfação dos alunos (entre 8,07 no 12.º e 8,41 no 10.º ano);
- Incorporação de mais de dois mil novos títulos no triénio, com catalogação sistemática no PORBASE 5;
- 163 atividades dinamizadas no triénio, com destaque para 112 exposições temáticas;
- NMLJM com inventariação rigorosa, roteiros temáticos e exposições em parceria com instituições culturais regionais;
- Preservação da memória oral através de recolha de testemunhos de antigos alunos.

### **Serviço de Reprografia**

- Avaliação excecional: 99% dos docentes expressaram apreciação positiva no quadriénio anterior;
- Eficiência e celeridade no serviço.

### **Bar e Cantina**

- Grau de satisfação muito elevado em todos os anos de escolaridade;
- Bar com médias muito elevadas: 9,26 (10.º), 8,77 (11.º) e 8,90 (12.º);
- Melhoria significativa face ao quadriénio anterior (anterior rondava os 56% de satisfação).

### **Clube Escola (CEOL)**

- Cerca de 300 atletas em modalidades federadas diversificadas;
- Certificação de 3 estrelas como entidade formadora em 2024/25;
- Protocolo de cooperação com a escola, apoiando a aquisição de equipamentos para Educação Física;
- Oferta gratuita de atividades de lazer à comunidade escolar (natação, hidroginástica, ioga).

## **8.1.2 Aspetos a melhorar**

### **Oferta Educativa – Cursos**

- Média global baixa (6,2) na avaliação da preparação para o mercado de trabalho (indicador I17);
- Alunos do 11.º e 12.º anos atribuem médias inferiores a 6 nesse indicador, precisamente os mais próximos da transição para o mercado de trabalho;
- Discrepância significativa entre a perceção dos docentes do 10.º ano (8,02) e a dos alunos finalistas (abaixo de 6).

### **Atividades de Complemento Curricular**

- Adesão discente desigual às atividades extracurriculares;
- Limitação de recursos materiais e financeiros ao longo do triénio;
- Participação desigual de docentes dinamizadores;
- Dificuldade de articulação entre horários curriculares e extracurriculares;

- Médias inferiores a 8 nos alunos e pais/EE do 12.º ano, CEF e alunos do 10.º e 11.º anos (indicador I14);
- Necessidade de reforço de parcerias externas.

#### **SPOV**

- Instabilidade da equipa ao longo do quadriénio (falecimento de profissional, reforma);
- Ausência total do serviço durante parte significativa do quadriénio;
- Dados incompletos para 2023/24, impossibilitando análise comparativa;
- Perceção mais baixa e dispersa entre alunos (média 7,37; desvio-padrão 3) e pais/EE (média 7,33) em 2022/23.

#### **Biblioteca e Núcleo Museológico**

- Limitações estruturais no NMLJM: falta de colaboração técnica em áreas específicas, impossibilitando a conclusão de alguns roteiros;

#### **Serviço de Ação Social Escolar**

- Coordenação assumida pelo CE, o que representa uma sobrecarga funcional.

#### **Serviços de Administração Escolar**

- Média global do Gabinete do Aluno apenas razoável (7,03), com valores abaixo de 7 no 11.º (6,76) e 12.º anos (6,89);
- 23,8% dos alunos respondeu "Não sei" sobre o Gabinete do Aluno, indiciando défice de visibilidade;
- Secretaria externa com 49% de respostas "Não sei", revelando fraco conhecimento do serviço por parte dos alunos;

#### **Papelaria**

- Variação negativa de -0,38 face ao ano anterior;
- Média mais baixa no 12.º ano (6,87), abaixo do razoável;
- Serviço gerido por entidade externa, com menor capacidade de intervenção direta pela escola.

## **8.2 Aprendizagem**

### **8.2.1 Pontos Fortes**

#### **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**

- Funcionamento contínuo e estruturado ao longo do quadriénio, com apoio personalizado por disciplina e ano de escolaridade;
- Forte procura no 10.º e 11.º anos, evidenciando resposta eficaz às necessidades de transição;
- Apoio específico para exames nacionais no 11.º e 12.º anos, com disciplinas bem identificadas (Física e Química A, Biologia e Geologia A, Geometria Descritiva A, Português);
- Perceção globalmente positiva e com tendência de melhoria ao longo do triénio por parte de docentes e pais/EE;

- Articulação com a EMAEI e a Educação Especial, garantindo resposta em três níveis (universais, seletivas e adicionais).

#### **Aulas de Substituição**

- Sistema regulamentado e funcional, com prioridade dada a docentes do mesmo GD;
- Continuidade pedagógica assegurada através de planos de aula deixados pelo professor ausente;
- Registo sistemático das substituições na plataforma *PLACE*.

#### **Prémios e Distinções**

- Existência de Quadro de Excelência e Prémios de Mérito com critérios claros e exigentes (média de 18 valores, sem nota inferior a 16);
- Patrocínios externos (Grupo Sousa, Grupo Leya, Grupo Porto editora e Clube Escola O Lyceu), valorizando o reconhecimento público;
- Cerimónia pública de homenagem no Dia da Escola, reforçando o sentido de pertença e a cultura de excelência;
- Publicação dos quadros de excelência no sítio da escola, garantindo transparência e visibilidade.

#### **Identificação de Risco de Insucesso e Abandono**

- Sistema articulado de identificação e resposta: docente → DT → EMAEI → CAA → Educação Especial;
- Reuniões intercalares no 2.º período para monitorização e reformulação de estratégias;
- Perceção docente sobre a reflexão conjunta em CT com evolução positiva (de 7,94 em 2022/23 para 8,54 em 2024/25);
- Protocolo claro de atuação face ao risco de abandono, com envolvimento do EE e, se necessário, da CPCJ;
- Articulação com o SPOV, a EMAEI e Coordenação de Ano no acompanhamento de casos complexos.

#### **Diversificação das Formas de Avaliação**

- Critérios de avaliação definidos pelos GD, aprovados pelo CP e acessíveis a toda a comunidade (papel e digital);
- Calendarização coordenada dos testes em CT, evitando sobreposições;
- Perceção docente muito positiva sobre o feedback prestado aos alunos (médias acima de 9 nos três anos);
- Crescimento expressivo da exposição oral de trabalhos como instrumento de avaliação (+7,1% nos docentes; +8,5% nos alunos);
- Introdução e crescimento dos testes formativos (55,2% nos docentes em 2024/25), evidenciando reforço da avaliação reguladora;
- Reconhecimento positivo, por parte dos alunos, do feedback.

### **Envolvimento dos Alunos na Análise do Progresso**

- Apresentação dos critérios e metas de aprendizagem no início do ano letivo;
- Boas práticas de responsabilidade académica: cumprimento de prazos (78,46%), pontualidade (70,05%) e assiduidade (70,36%);
- Acompanhamento mais personalizado através das medidas universais, seletivas e adicionais.

### **8.2.2 Aspetos a melhorar**

#### **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**

- Decréscimo significativo do número de apoios no 10.º ano entre 2022/23 (1019) e 2024/25 (631), diferença de 388 apoios que acompanha o decréscimo do número de alunos;
- Perceção dos alunos sobre a eficácia dos apoios abaixo da dos docentes e pais/EE, com tendência de descida em 2024/25 (média de 6,97);
- Alunos do 12.º ano com perceção mais baixa em 2023/24 (6,91), precisamente os mais próximos dos exames.

#### **Aulas de Substituição**

- Concentração das substituições em poucos GD, com destaque para o grupo 410.

#### **Prémios e Distinções**

- Tendência decrescente no número total de alunos no Quadro de Excelência (253 em 2022/23, 231 em 2023/24, 187 em 2024/25);
- Redução também no número de Prémios de Mérito entre 2022/23 (103) e 2023/24 (69), com ligeira recuperação em 2024/25 (81).

#### **Identificação de Risco de Insucesso e Abandono**

- Dependência da colaboração do EE na resolução das situações, o que nem sempre se verifica.

#### **Diversificação das Formas de Avaliação**

- Persistência de uma cultura avaliativa fortemente centrada em testes sumativos (91,8% docentes; 67,7% alunos em 2024/25);
- Perceção dos alunos sobre o feedback sistematicamente inferior à dos docentes, com diferença crescente (1,78 em 2024/25);
- Tendência de descida das médias dos alunos sobre o feedback recebido (de 7,8 em 2022/23 para 7,38 em 2024/25);
- Decréscimo dos trabalhos de investigação e experimentais em todos os grupos, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico e científico.

### **Envolvimento dos Alunos na Análise do Progresso**

- Apenas 24,21% dos alunos estuda diariamente, revelando hábitos de estudo pouco consolidados;
- 56,21% dos alunos estuda apenas para os testes, evidenciando aprendizagem marcadamente instrumental;

- Reduzida participação em projetos da escola (19,49%) e em pesquisas por iniciativa própria (26,46%);
- Apenas 24,21% frequenta a sala de estudo, subutilizando os recursos disponíveis;
- Descida consistente das médias sobre tarefas dinâmicas e motivadoras ao longo do triénio (de 7,92 em 2022/23 para 7,21 em 2024/25 nos alunos);
- Desajuste persistente entre a perceção dos docentes e a dos alunos em vários indicadores de avaliação.

### **8.3 Ensino**

#### **8.3.1 Pontos fortes**

##### **Práticas Pedagógicas**

- Perceção, por parte dos docentes, de um forte alinhamento das suas práticas com o PASEO, com valores superiores a 90% nas áreas de pensamento crítico, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal;
- Ampla diversidade de atividades pedagógicas – conferências, debates, visitas de estudo, atividades experimentais, projetos interdisciplinares e clubes – evidenciando uma escola pedagogicamente ativa e culturalmente rica;
- A exposição oral de trabalhos regista crescimento expressivo na perceção de docentes (+7,1%) e alunos (+8,5%), sinalizando uma valorização crescente das competências comunicativas.

##### **Gestão do Currículo**

- Planificação anual e a médio prazo sistematicamente elaborada e registada em ata por todos os grupos disciplinares ao longo do quadriénio;
- Reuniões quinzenais asseguram o acompanhamento regular do cumprimento da programação, com reajustamentos pontuais sempre que necessário.

##### **Avaliação**

- Instrumentos de avaliação sistematicamente arquivados pelos DG; critérios definidos pela EAA, aprovados em CP e publicamente disponíveis;
- Critérios de avaliação, planificação e reflexão sobre resultados, presentes em mais de 85-90% das reuniões disciplinares, revelando uma cultura profissional reflexiva.

##### **Recursos**

- Desde 2024/2025, todos os grupos disciplinares adotaram manuais em formato digital, reforçando a integração de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

#### **8.3.2 Aspetos a melhorar**

##### **Perceção discente**



- Desfasamento expressivo entre docentes e alunos em quase todas as competências avaliadas – diferenças superiores a 40 pontos percentuais relativamente ao pensamento crítico, ao saber científico e ao relacionamento interpessoal;
- Pouco reconhecimento dos alunos em relação às competências desenvolvidas em aula
- Necessidade de tornar mais explícitos os objetivos transversais e o sentido formativo das atividades.

### **Feedback e orientação pedagógica**

- Tendência para um decréscimo da perceção dos alunos (7,80 → 7,38), enquanto os docentes se mantêm muito positivos, alargando o desfasamento para 1,78 pontos em 2024/2025;
- Tendência, também, decrescente na perceção discente sobre o apoio recebido antes da avaliação final, sugerindo dificuldade na apropriação das indicações de melhoria.

### **Áreas com menor visibilidade**

- Competências de sensibilidade estética e artística e de consciência corporal apresentam baixa valorização pelos alunos, sugerindo menor integração prática destas dimensões no quotidiano escolar;
- Trabalhos de investigação e atividades experimentais registam decréscimo transversal, podendo refletir constrangimentos temporais, curriculares ou logísticos.

## **8.4 Cultura organizacional**

### **8.4.1 Aspetos Positivos**

#### **Trabalho em equipa docente**

- O trabalho colaborativo entre docentes é percecionado como cada vez mais efetivo, com a média global a subir de 7,84 (2022/23) para 8,35 (2024/25), acompanhada de uma redução significativa do desvio-padrão, indicando maior consenso e consistência;
- Em 2024/2025, os docentes de todos os níveis de ensino, incluindo o 12.º ano, apresentam valores superiores a 8, invertendo a tendência anterior de resultados mais baixos nos anos terminais;
- As reuniões de departamento afirmam-se como espaços consolidados de coordenação pedagógica, com agenda convergente e articulação regular com o CP;
- O Departamento de Línguas destaca-se no trabalho colaborativo, com práticas sistemáticas, reflexivas e integradas no quotidiano docente.

#### **Funcionamento dos CT**

- A esmagadora maioria dos docentes reconhece o CT como espaço privilegiado de articulação pedagógica, com valores acima de 90% na definição de estratégias comuns de sucesso escolar e na gestão do comportamento;

- Nos cursos CEF, as reuniões quinzenais das equipas pedagógicas constituem práticas colaborativas estruturadas, abrangendo avaliação, estágios, visitas de estudo e temas transversais.

#### **Comunicação interna**

- Os meios digitais – email, sítio da escola e redes sociais – são amplamente reconhecidos como eficazes por todos os grupos da comunidade educativa;
- O sítio da escola é considerado acessível, de fácil consulta e com informação relevante, com melhoria das médias em todos os grupos entre 2022/23 e 2023/24;
- O grau de satisfação com as informações transmitidas pelos Diretores de Turma é muito elevado em todos os grupos (docentes, alunos e pais/EE), configurando-se como ponto forte da escola;
- A instalação de quatro painéis digitais reforçou a divulgação de informações e eventos no espaço escolar.

#### **Participação na tomada de decisão**

- Os docentes reconhecem, de forma consistente e com valores elevados (8,01 e 8,06), que as suas propostas são tidas em conta pelos órgãos de gestão;
- A tomada de posse da Associação de Estudantes em 2025 representa um avanço significativo na participação discente, promovendo uma cultura de corresponsabilidade, contribuindo para a promoção de uma escola inclusiva, dinâmica e de matriz humanística, onde se aprofunda os valores da cidadania ativa e da democraticidade;
- A representação formal de alunos, docentes, pais/EE e PND nos órgãos de gestão encontra-se assegurada e regulamentada.

### **8.4.2 Aspetos a Melhorar**

#### **Trabalho em equipa docente**

- As médias globais do trabalho em equipa na preparação de atividades letivas mantêm-se moderadas ao longo do triénio (6,06 → 6,63), não atingindo ainda níveis que permitam afirmar uma cultura colaborativa plenamente consolidada;
- O desvio-padrão permanece elevado (2,6), indicando heterogeneidade significativa nas práticas colaborativas entre grupos disciplinares;
- O 12.º ano regista sistematicamente as médias mais baixas no trabalho em equipa, sugerindo dificuldades de articulação, talvez por ser um ano de escolaridade que regista a maior pressão ao nível dos exames.

#### **Trabalho interdisciplinar**

- As avaliações do trabalho interdisciplinar são globalmente baixas por parte de docentes e alunos, com a perceção discente a descer acentuadamente para 4,94 em 2024/25, o valor mais baixo do triénio;

- O crescente desvio-padrão (3,1 → 3,7) aponta para uma implementação desigual e pouco sistematizada das práticas interdisciplinares;
- A colaboração permanece maioritariamente ao nível da planificação conjunta entre os docentes, não se traduzindo ainda de forma suficientemente visível em experiências de aprendizagem integradas para os alunos.

#### **Comunicação interna**

- Os Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais apresentam médias mais baixas na clareza e eficácia dos circuitos de informação, com ligeiras descidas entre 2022/23 e 2023/24 (AO: 7,00 → 6,94; AT: 6,44 → 6,33).

#### **Participação na tomada de decisão**

- O pessoal não docente apresenta perceções de participação sistematicamente mais baixas do que os docentes, com valores que não convergem ao longo dos três anos analisados, sugerindo mecanismos de consulta menos eficazes junto deste grupo.
- A escola não dispõe de Associação de Pais, apesar dos esforços envidados ao longo do quadriénio;
- A participação dos pais/EE nos órgãos de decisão é ainda limitada, com o representante de turma a ser consultado essencialmente em situações disciplinares.

### **8.5 Cultura relacional**

#### **8.5.1 Pontos Fortes:**

##### **Relação Escola - Pais/EE**

- Estrutura regular e organizada de reuniões ao longo do ano letivo, com quatro encontros anuais que contemplam momentos de diálogo individualizado e sigiloso entre o DT e cada EE;
- Elevado grau de satisfação dos pais/EE relativamente às informações transmitidas pelos DT, com médias acima de 8,5 nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025;
- Recurso a meios alternativos de comunicação (correio eletrónico, contactos orais e escritos) para assegurar a chegada de informação aos pais/EE ausentes nas reuniões;
- Acompanhamento proativo por parte dos DT em situações de risco de retenção, excesso de faltas e indisciplina, com contacto direto aos EE após as reuniões intercalares do 2.º período;
- Envolvimento dos pais/EE em atividades de relevo, com adesão significativa em momentos como o Dia da Escola, o Festival de Teatro Escolar "Carlos Varela" e a Semana dos Clubes, Grupos e Projetos;
- Participação dos pais/EE no PAE com um número expressivo de atividades que preveem o seu envolvimento ao longo dos três anos do quadriénio (42, 47 e 33 atividades, respetivamente).

##### **Parcerias e Recursos da Comunidade Envolvente**

- Rede diversificada de parcerias com entidades públicas e privadas, consolidada e alargada ao longo do quadriénio, que enriquece a oferta formativa e o desenvolvimento de competências académicas e sócio afetivas dos alunos;
- Apoio consistente da SRECT em iniciativas estruturantes da escola, como o Festival de Teatro Escolar e a Semana dos Clubes, Grupos e Projetos;
- Cedência dos espaços escolares a instituições externas, promovendo a abertura da escola à comunidade;
- Envolvimento de docentes da escola em funções de formação interna e externa, potenciando a qualificação da comunidade educativa para além dos muros da escola.

### **8.5.2 Aspetos a melhorar**

#### **Relação Escola - Pais/EE**

- Participação ainda reduzida dos pais/EE nas atividades propostas pela escola, com valores médios abaixo de 6 (numa escala de 10) nos três anos letivos analisados, agravada pela realização de atividades em horário laboral;
- Ausência de Associação de Pais com fraca disponibilidade manifestada pelos pais/EE para integrá-la (apenas 15,85% em 2023/2024 e 16,39% em 2024/2025), o que limita a representatividade e o envolvimento organizado das famílias na vida escolar;
- Tendência de diminuição da participação dos pais/EE nas reuniões à medida que os alunos avançam na escolaridade, sendo esta menor no 12.º ano, o que pode refletir um menor acompanhamento familiar nos anos terminais;
- Necessidade de repensar estratégias de comunicação e mobilização que incentivem uma participação mais ativa e continuada dos pais/EE ao longo de todo o percurso escolar dos seus educandos.

#### **Parcerias e Recursos da Comunidade Envolvente**

- Redução do número total de atividades previstas no PAE com inclusão de pais/EE ao longo do quadriénio (de 42 em 2022/2023 para 33 em 2024/2025);
- Necessidade de aprofundar e diversificar ainda mais as parcerias com a comunidade envolvente, mobilizando os seus recursos de forma mais sistemática em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos.

## **8.6 Liderança**

### **8.6.1 Pontos Fortes**

#### **Visão Estratégica e Planeamento**

- Orientação estratégica clara e formalmente consagrada no PEE2022-2026;
- Missão centrada na educação de qualidade, inclusiva e exigente, com o aluno no centro;

- O PAE resulta de um processo participativo alargado, envolvendo departamentos, grupos disciplinares, EMAEI, clubes, biblioteca, desporto escolar, entre outros;
- Planeamento antecipatório, iniciado no final do ano letivo anterior, com ajustes ao longo do ano;
- Melhorias tecnológicas na plataforma digital de avaliação das atividades, do PAE, desenvolvida internamente pela EAA;
- Divulgação do PAE no sítio institucional;
- Triangulação de fontes de informação (atas, relatórios de DT, sínteses de coordenadores);
- Sínteses trimestrais apresentadas em CP.

### **Gestão de Recursos**

- Critérios pedagógicos claros na constituição de turmas e elaboração de horários;
- Privilégio concedido à continuidade pedagógica na distribuição do serviço docente;
- Ajuste do número de alunos nas turmas com medidas seletivas e adicionais;
- CFP com levantamento sistemático de necessidades formativas;
- Evolução positiva da perceção docente sobre a formação ao longo do triénio (de 8,1 em 2022/23 para 8,54 em 2024/25);
- Avaliação de desempenho docente e não docente enquadrada legalmente;
- Diretores de Instalações com competências definidas e relatórios anuais de inventariação;
- Mecanismos regulamentados de monitorização das salas, laboratórios e salas de informática.

### **Motivação dos Profissionais**

- Liderança de proximidade com política de porta aberta do CE;
- Consideração das sugestões dos docentes na elaboração dos horários;
- PND concordam que o CE considera as suas necessidades na organização dos horários;
- PND reconhecem a disponibilidade do CE para resolver os seus problemas;
- Mecanismos de permuta e substituição de aulas que garantem continuidade pedagógica;
- Clima organizacional estável, sem conflitos formais registados;
- Resolução informal e célere de situações pontuais de conflito.

### **Autoavaliação e Melhoria**

- Processo de autoavaliação com mais de uma década de continuidade (desde 2009/10);
- Utilização de modelos reconhecidos: CAF e Referencial Comum de Avaliação de Escolas;
- Quatro ações de melhoria definidas e três observatórios de aprendizagem aplicados;
- Ações de melhoria emergentes diretamente dos diagnósticos organizacionais;
- Elevada taxa de participação nos inquéritos: 80% docentes e 86% PND;
- Resultados apresentados e discutidos em CP;
- Impacto visível na melhoria de instrumentos de gestão intermédia e no planeamento das atividades do PAE;

### **8.6.2 Aspetos a melhorar**

#### **Visão Estratégica e Planeamento**

- Não são identificadas fragilidades explícitas, embora o documento reconheça a necessidade de reforçar a articulação entre diagnósticos, monitorização e impacto efetivo nas práticas.

#### **Gestão de Recursos**

- Nem todas as ações previstas no Plano de Formação se realizam anualmente, por falta de procura ou indisponibilidade de formadores.

#### **Motivação dos Profissionais**

- Permanência prolongada de alguns DG no cargo, limitando a renovação das lideranças;
- Ausência de perfis de competências formalmente definidos para alguns cargos de coordenação;

#### **Autoavaliação e Melhoria**

- No último ano não foi possível realizar inquéritos formais à comunidade educativa;
- Participação de alunos (57%) e EE (43%) moderada nos inquéritos;
- Reforço dos mecanismos de avaliação do impacto efetivo das ações de melhoria nos resultados dos alunos.

## **8.7 PEE e identidade**

### **8.7.1 Pontos fortes:**

#### **PEE**

- O PEE 2022-2026 configura-se como um documento estratégico sólido, coerente e participado, ancorado num processo sistemático de autoavaliação institucional que integra dados concretos sobre recursos, processos e resultados;
- O lema "Tradição e Inovação" articula de forma consistente a valorização do legado histórico com a modernização pedagógica e organizacional, refletindo a identidade real da escola;
- As metas definidas revelam equilíbrio entre ambição e realismo, partindo de fragilidades efetivamente diagnosticadas e de dados concretos sobre resultados escolares.

#### **Elaboração participada dos documentos estruturantes**

- O PEE resultou de um processo alargado de participação, envolvendo a EAA, os CD, os DG, os grupos disciplinares, o CP e o CE, sendo aprovado pelo CCE;
- O PAE é elaborado anualmente com o envolvimento de múltiplas estruturas de coordenação intermédia, espelhando a vitalidade pedagógica e cultural da escola, bem como trabalho colaborativo entre os docentes.

#### **Coerência entre o PEE e a realidade**

- Existe elevado grau de alinhamento entre o diagnóstico institucional e as opções estratégicas assumidas, nomeadamente no reconhecimento das fragilidades reais da escola, como a insuficiência de PND e a necessidade de reforçar os apoios pedagógicos;

- A forte ligação da escola à comunidade e a tradição de parcerias com entidades externas encontram expressão coerente no eixo da cultura relacional do PEE;
- Coerência entre atividades e objetivos do PEE;
- As atividades desenvolvidas no âmbito dos PAE entre 2022/23 e 2025/26 articulam-se de forma consistente e intencional com os objetivos estratégicos do PEE, não assumindo um carácter avulso ou meramente complementar;
- As atividades dos PAE promovem experiências formativas diversificadas – clubes científicos e culturais, projetos artísticos, atividades desportivas, ações de cidadania – alinhadas com o PASEO.

### **8.7.2 Aspetos a melhorar:**

#### **Participação na elaboração dos documentos estruturantes**

- Não são identificadas fragilidades explícitas neste domínio, embora o documento não faça referência à participação direta de alunos, pais/EE e PND na elaboração do PEE;

#### **Envolvimento dos vários atores com a missão e os valores**

- A missão, a visão e os valores da escola são reiterados essencialmente em reuniões gerais e cerimónias institucionais, não sendo descritos mecanismos mais sistemáticos e regulares de interiorização coletiva desses referenciais por parte de todos os grupos da comunidade educativa.

#### **Associação de Pais**

- A escola não dispõe de Associação de Pais, apesar dos esforços realizados ao longo do quadriénio, o que fragiliza a participação organizada das famílias na vida escolar e na concretização do eixo da cultura relacional previsto no PEE.

#### **Monitorização e avaliação do PEE**

- Embora a avaliação contínua do PEE esteja prevista, o documento não detalha de forma explícita os mecanismos de monitorização nem os instrumentos utilizados para verificar o grau de concretização das metas definidas;
- O PEE revela elevada coerência, solidez e alinhamento estratégico, mas enfrenta desafios ao nível da atualização, dos recursos e do reforço da inclusão e participação comunitária.

## PARTE III - EIXO DOS RESULTADOS

### 1. CLASSIFICAÇÕES

#### 1.1 Classificações por disciplina e ano

Com vista à análise dos referenciais no âmbito das classificações internas dos alunos, recorreu-se à Plataforma *PLACE* e às atas dos CT, das quais foram extraídas as classificações médias e as percentagens de classificações negativas, por disciplina e ano de escolaridade, abrangendo o período compreendido entre o ano letivo de 2021/2022 (último ano do anterior RAA até ao ano de 2025/26).

No que concerne aos anos letivos de 2022/2023 até 2025/26, as médias das classificações das disciplinas de todos os anos foram calculadas com base nas classificações finais do 3º período, assim como as respetivas percentagens de classificações negativas.

Na tabela infra, apresentam-se os dados supramencionados.

**Tabela II. 50: Classificações por disciplina e ano**

| DISCIPLINAS/<br>ANO |      | 2021/2022 |          |            | 2022/2023 |          |             | 2023/2024 |          |            | 2024/25   |           |             | 2025/26   |          |             |
|---------------------|------|-----------|----------|------------|-----------|----------|-------------|-----------|----------|------------|-----------|-----------|-------------|-----------|----------|-------------|
| DISCIPLINA          | Ano  | Mé<br>dia | %<br>NEG | N.º<br>ALU | Mé<br>dia | %<br>NEG | N.º<br>ALUN | Mé<br>dia | %<br>NEG | N.º<br>ALU | Mé<br>dia | %<br>NEG. | N.º<br>ALUN | Mé<br>dia | %<br>NEG | N.º<br>ALUN |
| ALEMÃO              | 10.º | 12,4      | 21,0     | 88         | 13,3      | 7,9      | 89          | 12,2      | 18,7     | 134        | 12,7      | 11,9      | 84          | 11,5      | 25%      | 71          |
|                     | 11.º | 13,7      | 4        | 100        | 11,6      | 15,1     | 53          | 13,6      | 9,0      | 67         | 12,7      | 19,1      | 89          | 12,8      | 9%       | 54          |
|                     | 12.º | ---       | ---      | 0          | ---       | ---      | 0           | ---       | ---      | 0          | ---       | ---       | 0           | -         | -        | -           |
| AIB                 | 12.º | 17,5      | 0        | 58         | 17,6      | 0,0      | 71          | 17,3      | 0,0      | 69         | 17,4      | 0,0       | 39          | 17,5      | 0%       | 56          |
| BIOL/<br>GEOL.      | 10.º | 13,8      | 3,3      | 296        | 13,8      | 6,0      | 218         | 13,1      | 7,1      | 210        | 13,2      | 9,9       | 182         | 12,5      | 11%      | 118         |
|                     | 11.º | 13,7      | 13,2     | 284        | 14,4      | 4,2      | 238         | 13,7      | 5,4      | 185        | 13,8      | 8,7       | 161         | 13,6      | 13%      | 163         |
| BIOL.12             | 12.º | 16,3      | 0        | 190        | 16,1      | 1,1      | 186         | 17,1      | 0,6      | 156        | 18,4      | 0,0       | 138         | 16,5      | 0%       | 90          |
| CONT.FINAN          | 12.º | 14,7      | ---      | 33         | 16,4      | 0,0      | 20          | 15,6      | 0,0      | 22         | 16,4      | 0,0       | 26          | 17,3      | 0%       | 20          |
| DESENHO A           | 10.º | 13,5      | 21,7     | 23         | 14,3      | 0,0      | 45          | 13,3      | 3,8      | 26         | 13,3      | 11,1      | 18          | 12,7      | 12%      | 17          |
|                     | 11.º | 15,2      | 0        | 17         | 16,8      | 0,0      | 15          | 14,2      | 8,3      | 36         | 13,9      | 0,0       | 21          | 14,4      | 0%       | 14          |
|                     | 12.º | 15,6      | 0        | 10         | 14,9      | 0,0      | 18          | 16,4      | 8,3      | 12         | 15,7      | 33,3      | 27          | 16,2      | 0%       | 19          |
| DIREITO             | 12.º | 17        | 0        | 40         | 16,9      | 2,4      | 41          | 16,7      | 0,0      | 18         | 15,9      | 0,0       | 34          | 14,8      | 2%       | 42          |
| ECON. A             | 10.º | 13,2      | 7,1      | 59         | 12,1      | 20,3     | 64          | 12,2      | 21,7     | 46         | 13,9      | 3,6       | 56          | 12,2      | 14%      | 65          |
|                     | 11.º | 13,7      | 8,5      | 48         | 13,9      | 16,7     | 48          | 12,8      | 14,5     | 55         | 13,9      | 0,0       | 25          | 14,4      | 4%       | 47          |
| ECON. C             | 12.º | ---       | ---      | 0          | 17,4      | 0,0      | 34          | 17,5      | 0,0      | 41         | 16,6      | 0,0       | 28          | 17,1      | 0%       | 20          |
| EDUC.               | 10.º | 16,5      | 0        | 607        | 16,3      | 2,2      | 546         | 16,4      | 0,9      | 552        | 16,1      | 2,9       | 449         | 15,9      | 2%       | 396         |



# Relatório de Autoavaliação



| DISCIPLINAS/<br>ANO  |      | 2021/2022 |      |     | 2022/2023 |      |     | 2023/2024 |      |     | 2024/25 |      |     | 2025/26 |       |     |
|----------------------|------|-----------|------|-----|-----------|------|-----|-----------|------|-----|---------|------|-----|---------|-------|-----|
| FÍSICA               | 11.º | 17,6      | 0    | 571 | 17,4      | 0,4  | 478 | 17,6      | 0,9  | 462 | 17,7    | 0,2  | 448 | 17,3    | 2%    | 372 |
|                      | 12.º | 18        | 0,5  | 432 | 17,9      | 0,0  | 464 | 17,8      | 0,3  | 376 | 17,7    | 0,0  | 371 | 18,3    | 0%    | 371 |
| FILOSOFIA            | 10.º | 12,8      | 14,0 | 626 | 12,9      | 9,9  | 554 | 12,5      | 15,9 | 565 | 12,7    | 12,4 | 467 | 11,4    | 21%   | 412 |
|                      | 11.º | 13,6      | 8,0  | 565 | 13,9      | 6,4  | 484 | 13,6      | 10,0 | 459 | 13,6    | 7,8  | 450 | 13,0    | 10%   | 393 |
| FÍSICA/<br>QUI A     | 10.º | 13,3      | 12,6 | 339 | 13,8      | 11,6 | 251 | 12,8      | 17,4 | 253 | 13,1    | 11,1 | 207 | 12,3    | 21%   | 144 |
|                      | 11.º | 13,4      | 15,3 | 312 | 14,2      | 10,0 | 269 | 13,6      | 11,4 | 211 | 13,7    | 10,6 | 198 | 13,8    | 11%   | 169 |
| FÍSICA               | 12.º | 15,4      | 3,0  | 68  | 15,7      | 0,0  | 73  | 15,7      | 1,4  | 74  | 16,0    | 2,7  | 37  | 16,3    | 0%    | 57  |
| FRANCÊS              | 10.º | 11,1      | 34,3 | 42  | 10,9      | 35,2 | 54  | 11,2      | 27,7 | 47  | 11,7    | 21,1 | 38  | 10,2    | 36%   | 36  |
|                      | 11.º | 14        | 0    | 34  | 14,3      | 0,0  | 27  | 13,4      | 4,9  | 41  | 13,0    | 22,5 | 40  | 14,4    | 0%    | 29  |
|                      | 12.º | ---       | ---  | -   | ---       | ---  | -   | 15,5      | 0,0  | 18  | ---     | ---  | -   | -       | -     | -   |
| GEOG. A              | 10.º | 11,6      | 19,4 | 185 | 11,6      | 15,3 | 189 | 11,6      | 18,8 | 186 | 12,2    | 11,6 | 172 | 11,3    | 22%   | 185 |
|                      | 11.º | 13        | 3,8  | 158 | 13,0      | 7,8  | 141 | 12,5      | 6,6  | 151 | 12,4    | 6,5  | 138 | 13,0    | 5%    | 109 |
| GEOG. C              | 12.º | 17,5      | 0    | 22  | 16,6      | 1,1  | 91  | 15,8      | 0,0  | 76  | 15,8    | 0,0  | 75  | 14,4    | 0%    | 42  |
| GEOM.<br>DESCRIT.A   | 10.º | 13,3      | 31,5 | 64  | 12,1      | 21,3 | 75  | 13,2      | 26,3 | 76  | 13,2    | 11,9 | 42  | 12,5    | 24%   | 49  |
|                      | 11.º | 14,4      | 8,3  | 49  | 15,1      | 6,5  | 46  | 13,4      | 8,9  | 56  | 15,1    | 5,3  | 57  | 15,2    | 4%    | 24  |
| HISTÓRIA<br>A        | 10.º | 11,5      | 19,2 | 199 | 12,6      | 9,9  | 203 | 11,7      | 18,4 | 185 | 11,5    | 22,2 | 189 | 11,1    | 29%   | 184 |
|                      | 11.º | 12,5      | 15,6 | 189 | 11,8      | 17,8 | 146 | 13,1      | 6,8  | 162 | 12,2    | 10,3 | 195 | 12,5    | 7%    | 138 |
|                      | 12.º | 12,6      | 7,8  | 133 | 13,2      | 4,5  | 154 | 12,8      | 11,9 | 109 | 13,1    | 8,5  | 129 | 12,1    | 20%   | 162 |
| HISTÓRIA<br>B        | 10.º | 12,7      | 13,6 | 24  | 13,5      | 4,5  | 22  | 11,5      | 24,0 | 25  | 13,7    | 0,0  | 18  | 14,2    | 9%    | 22  |
|                      | 11.º | 14,4      | 0    | 19  | 12,4      | 20,0 | 20  | 13,3      | 0,0  | 20  | 13,5    | 7,1  | 14  | 13,6    | 0%    | 17  |
| HCA                  | 10.º | 12,1      | 15,0 | 23  | 9,9       | 27,3 | 22  | 11,9      | 20,0 | 15  | 10,3    | 41,7 | 12  | 10,6    | 35,2% | 17  |
|                      | 11.º | 14,5      | 0    | 18  | 13,5      | 12,5 | 16  | 12,6      | 13,3 | 15  | 14,0    | 0,0  | 10  | 12,0    | 17%   | 6   |
| INGLÊS               | 10.º | 13,4      | 16,6 | 623 | 13,2      | 18,4 | 550 | 12,9      | 23,4 | 569 | 13,2    | 16,2 | 470 | 12,3    | 26%   | 411 |
|                      | 11.º | 14,6      | 6,5  | 551 | 14,2      | 11,3 | 476 | 14,5      | 7,4  | 460 | 14,2    | 10,8 | 444 | 13,9    | 6%    | 376 |
|                      | 12.º | 17,2      | 0    | 67  | 16,8      | 0,0  | 73  | 17,8      | 0,0  | 43  | 17,2    | 3,7  | 54  | 17,9    | 0%    | 21  |
| LITERAT.<br>PORT.    | 10.º | 10,8      | 29,7 | 38  | 11,2      | 30,0 | 20  | 10,8      | 27,8 | 18  | 9,5     | 35,0 | 20  | -       | -     | -   |
|                      | 11.º | 13,2      | 7,1  | 14  | 12,3      | 4,3  | 23  | 13,4      | 0,0  | 17  | 10,7    | 28,6 | 14  | 10,5    | 17%   | 12  |
| MATEMÁ-<br>TICA<br>A | 10.º | 12,3      | 25,3 | 416 | 12,3      | 27,1 | 329 | 11,3      | 32,1 | 315 | 12,4    | 19,3 | 274 | 11,3    | 35,8% | 207 |
|                      | 11.º | 13,2      | 19,5 | 372 | 12,6      | 23,1 | 325 | 13,0      | 17,1 | 280 | 13,0    | 18,3 | 218 | 13,1    | 20,2% | 208 |
|                      | 12.º | 13        | 20,3 | 280 | 14,1      | 22,0 | 295 | 13,8      | 14,7 | 252 | 13,5    | 14,9 | 228 | 13,3    | 15,0% | 180 |
| MATEMÁ-<br>TICA B    | 10.º | --        | --   | 0   | 12,3      | 21,7 | 23  | 10,5      | 53,8 | 13  | 12,7    | 57,1 | 7   | -       | -     | -   |
|                      | 11.º | --        | --   | 0   | ---       | ---  | 0   | 12,8      | 10,5 | 19  | 12,3    | 0,0  | 10  | 12,0    | 0%    | 7   |
| MACS                 | 10.º | 10        | 45,3 | 103 | 10,5      | 38,7 | 106 | 9,9       | 45,6 | 136 | 12,3    | 18,6 | 113 | 9,6     | 50,9% | 108 |
|                      | 11.º | 11,7      | 40,2 | 90  | 11,5      | 27,9 | 68  | 11,9      | 34,7 | 72  | 11,6    | 32,8 | 119 | 10,6    | 37,9% | 87  |
| OFIC. ARTES          | 12.º | --        | --   | 0   | 14,5      | 0,0  | 18  | 15,8      | 0,0  | 12  | 17,4    | 0,0  | 25  | 15,3    | 0%    | 19  |
| OFIC. MULT.<br>B     | 12.º | 14,8      | 0    | 10  | 14,2      | 5,6  | 18  | 15,5      | 7,7  | 13  | 16,3    | 0,0  | 27  | 14,8    | 0%    | 19  |
| PORTUGUÊS            | 10.º | 12,3      | 15,6 | 610 | 12,6      | 14,3 | 547 | 13,0      | 11,0 | 556 | 11,6    | 15,2 | 441 | 12,0    | 19%   | 400 |

| DISCIPLINAS/<br>ANO |      | 2021/2022 |      |     | 2022/2023 |     |     | 2023/2024 |     |     | 2024/25 |     |     | 2025/26 |     |     |
|---------------------|------|-----------|------|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|---------|-----|-----|---------|-----|-----|
|                     | 11.º | 12,8      | 11,2 | 567 | 13,5      | 5,0 | 482 | 13,2      | 4,8 | 459 | 13,8    | 2,2 | 446 | 12,5    | 13% | 365 |
|                     | 12.º | 13,8      | 11,2 | 430 | 13,9      | 4,1 | 463 | 14,1      | 7,4 | 379 | 14,1    | 3,6 | 366 | 13,3    | 12% | 369 |
| PLNM                | 10.º | 14,1      | 16,7 |     | 16,4      | 0,0 | 7   | 14,2      | 0,0 | 11  | 16,3    | 0,0 | 18  | 13,5    | 0%  | 6   |
|                     | 11.º | 15,8      | 0    |     | 17,5      | 0,0 | 4   | 16,2      | 0,0 | 5   | 17,8    | 0,0 | 4   | 16,4    | 0%  | 14  |
|                     | 12.º | ----      | ---  | 0   | ---       | --- | 0   | 18,7      | 0,0 | 3   | 19,0    | 0,0 | 1   | 16,0    | 0%  | 8   |
| PSICOL. B           | 12.º | 14,6      | 1,9  | 211 | 15,0      | 1,1 | 188 | 15,3      | 2,7 | 147 | 15,2    | 2,7 | 149 | 15,4    | 0%  | 215 |
| QUÍMICA             | 12.º | 17,5      | 0    | 92  | 17,1      | 0,0 | 93  | 18,3      | 0,0 | 63  | 18,3    | 0,0 | 76  | 16,6    | 0%  | 45  |
| SOCIOLOGIA          | 12.º | 16        | 0    | 65  | 15,6      | 0,0 | 43  | 14,9      | 0,0 | 33  | 14,4    | 0,0 | 38  | 14,8    | 0%  | 45  |

**Fonte: Dados do Place, Atas dos Conselhos de Turma e Relatórios dos Delegados 25/26**

A análise centrada nas classificações médias mais elevadas permite identificar, de forma mais precisa, os domínios disciplinares em que o desempenho académico dos alunos atinge níveis de excelência ao longo dos anos letivos considerados.

Desde logo, destaca-se um conjunto de disciplinas que, de modo consistente, apresentam médias particularmente elevadas (frequentemente iguais ou superiores a 17 valores). Entre estas, sobressaem:

1. Disciplinas científico-experimentais e técnico-científicas (nível final do ciclo)

- Química- evidencia, de forma reiterada, médias muito elevadas, atingindo valores como 18,3 nos anos mais recentes.
- Biologia- revela igualmente uma progressão assinalável, culminando numa média de 18,4.
- Física- apresenta médias entre 15,4 e 16,0, situando-se também num patamar elevado. Estas disciplinas denotam um padrão de excelência no final do percurso secundário, e poderão refletir:

- uma consolidação de competências científicas;
- uma seleção adequada dos alunos que escolhem estas opções.

2. Disciplinas de outra natureza opcional, Artes e/ou das Ciências Sociais:

Observa-se que várias disciplinas opcionais ou de componente específica apresentam médias elevadas e estáveis:

- AIB com médias constantemente acima de 17 valores (17,3-17,6);
- Geografia C inicialmente com 17,5, mantendo-se em níveis elevados;
- Sociologia e Psicologia B com médias entre 14,4 e 16 valores;
- Oficinas de Artes com progressão significativa, atingindo valores como 17,4.

Este fenómeno pode ser interpretado como resultado de um efeito de autosseleção vocacional, em que os alunos escolhem disciplinas alinhadas com os seus interesses e competências, maximizando o seu rendimento académico.

### 3. Educação Física como caso paradigmático de sucesso

A disciplina de Educação Física constitui um caso particularmente expressivo:

- médias sistematicamente elevadas (entre 16 e 18 valores);
- taxas de insucesso praticamente nulas.

No 12.º ano, as médias atingem aproximadamente 18 valores, o que representa o valor mais elevado e consistente em toda a tabela com elevada taxa de sucesso global,

### 4. Línguas estrangeiras e desempenho elevado no culminar do ciclo

- Inglês (12.º ano) atinge valores na ordem dos 16,8-17,8;
- PLNM (12.º ano) revela também médias extremamente elevadas (até 19 valores).

Nestes casos, a progressão ao longo dos anos é evidente, o que demonstra um efeito cumulativo de aprendizagem linguística, aliado ao refinamento das competências comunicativas.

### 5. Disciplinas económicas e jurídicas

- Economia C apresenta médias próximas de 17;
- Direito mantém valores elevados, entre 15,9 e 17.

Estes resultados apontam para uma boa assimilação de conteúdos conceptuais e analíticos, em áreas procuradas por alunos com orientações académicas específicas.

## 1.1.1 Considerações interpretativas globais

Da leitura integrada das classificações médias mais elevadas, emergem algumas tendências estruturantes:

1. Concentração da excelência no 12.º ano- as médias mais altas localizam-se predominantemente no final do percurso secundário, sugerindo um processo de maturação académica e de especialização progressiva.

2. Impacto da escolha disciplinar- disciplinas opcionais e de especialização apresentam melhores resultados, corroborando a ideia de que o desempenho é fortemente influenciado pela motivação intrínseca e pelo alinhamento vocacional.

3. Diferenciação entre áreas curriculares- áreas como Educação Física, ciências experimentais (12.º ano) e disciplinas opcionais contrastam com disciplinas estruturantes como a Literatura portuguesa, História A e B, Matemática ou a Filosofia, MACS, entre outras

que, embora essenciais, não atingem níveis de média tão elevados.

#### 4. Relação inversa entre exigência inicial e desempenho final

Verifica-se que disciplinas tradicionalmente exigentes apresentam melhores resultados nos anos finais, o que pode traduzir um processo de filtragem académica e adaptação progressiva.

Em termos globais, a tabela evidencia que os níveis de excelência académica são alcançados sobretudo nas disciplinas de especialização, no termo do ensino secundário, sendo estes resultados fortemente condicionados por fatores como a motivação dos alunos, a escolha vocacional e a progressiva consolidação de competências.

Esta configuração sugere um sistema em que o sucesso académico mais elevado não é uniforme, mas antes diferenciado e progressivamente construído, atingindo a sua expressão máxima no culminar do ciclo.

### **1.2 Classificações externas**

De forma a analisar todos os referentes no âmbito das classificações externas dos alunos, recorreu-se, durante este quadriénio, às seguintes fontes: Direção Geral da Educação - Júri Nacional de Exames (JNE) e Programa ENES. Os dados relacionados com as classificações externas que se seguem tiveram por base as fontes acima referidas.

#### **1.2.1 Classificações externas, por disciplina, de 2021 a 2025, e percentagem de negativas na ESJM, na RAM e a nível nacional**

Com vista a apurar os resultados dos alunos da ESJM quando submetidos a provas nacionais, procedeu-se à análise comparativa da média de cada disciplina, na ESJM e na RAM, em série cronológica de 2021 a 2025. Foram analisados os resultados da Escola comparativamente aos da Região e aos nacionais e a coerência na evolução temporal das classificações apresentadas, conforme se pode verificar nos gráficos seguintes. Contudo, é de salientar que desde 2020 a 2024 os exames nacionais deixaram de ser obrigatórios para a conclusão do ensino secundário, pelo que as classificações externas, que se apresentam (nesse período), são apenas de alunos que se submeteram ao exame das disciplinas necessárias para candidatura ao ensino superior.

Procedeu-se à análise, em série cronológica, das classificações médias e da percentagem de negativas nos exames, ao longo dos primeiros três anos deste quadriénio, com referência ao último ano do RAA anterior. Todos os resultados são referentes aos alunos internos e à primeira fase dos exames nacionais. Verificou-se que, em cada disciplina, foi atingido o proposto na meta 1.B do PEE.

Gráfico III.1A: Média - Português 639 (2021-2025)

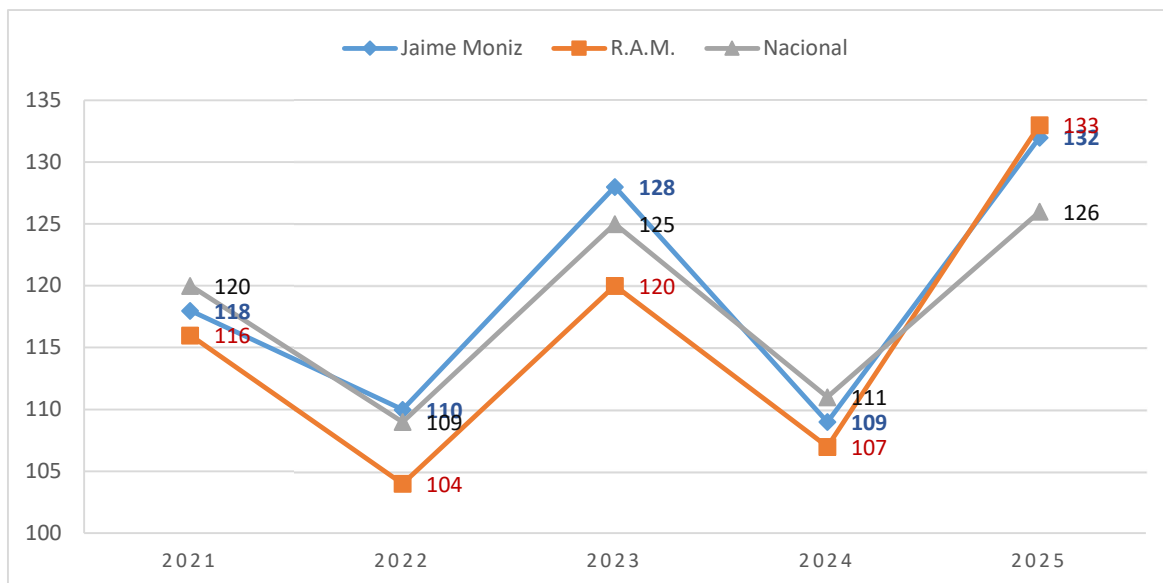
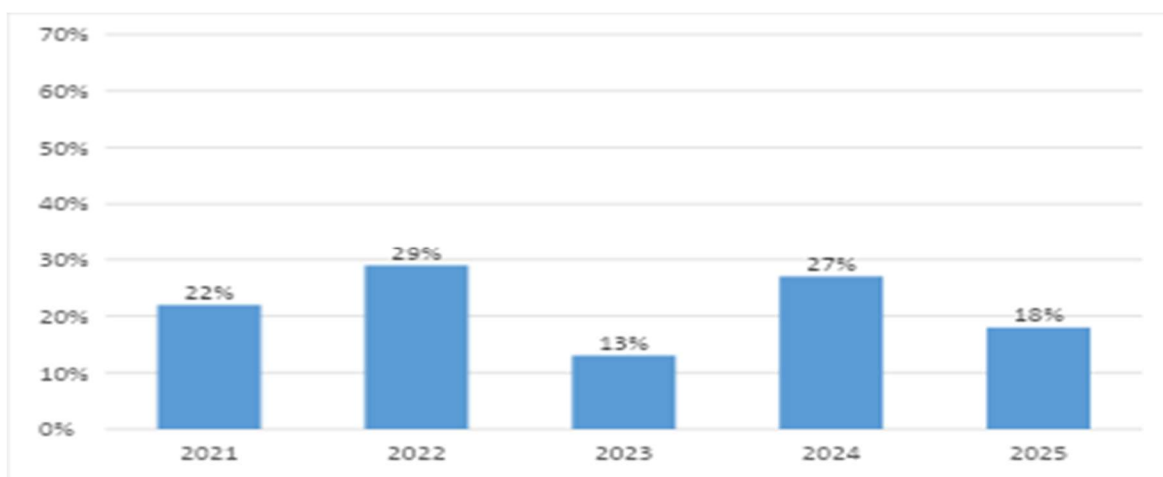


Gráfico III.1B: Percentagem de negativas- Português 639(2021-2025)



### Conclusões da análise:

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima dos regionais durante o quadriénio, à exceção de 2025;
- Resultados da Escola acima dos nacionais, nos anos 2022, 2023 e 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com redução de 4% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.2A: Média - Matemática 635 (2021-2025)

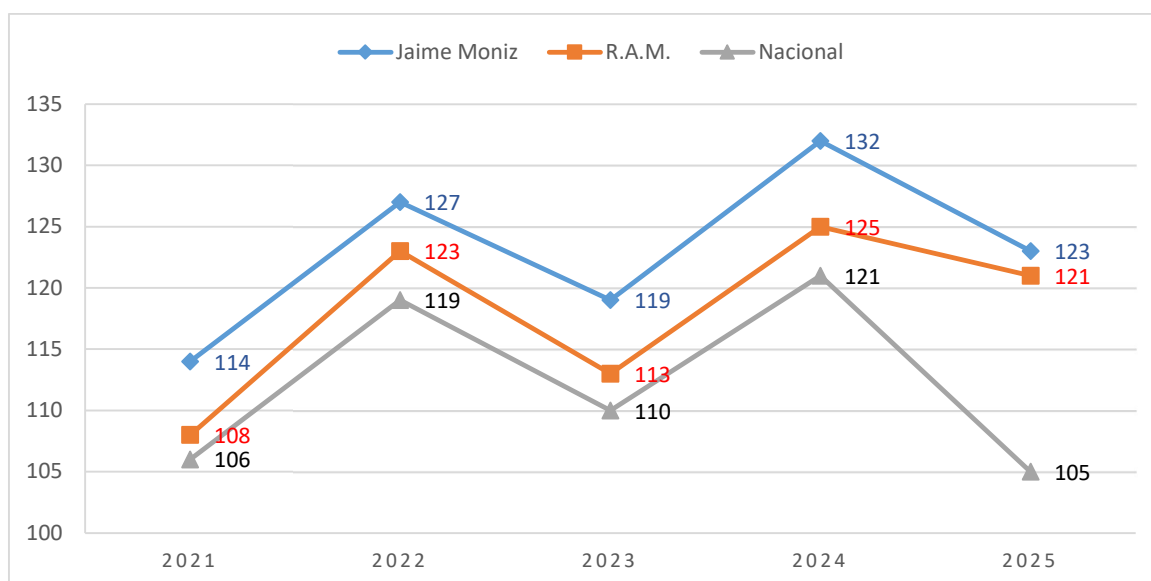
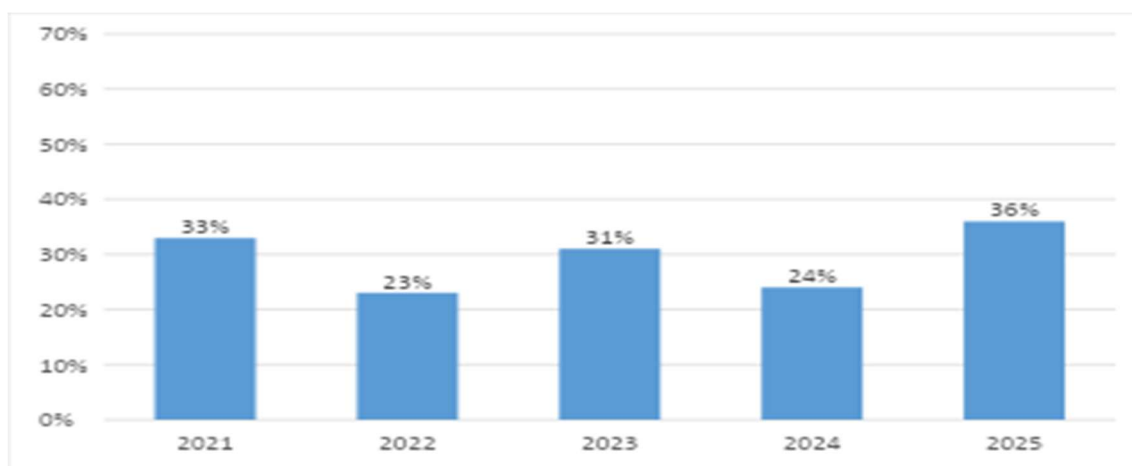


Gráfico III.2B: Percentagem de negativas- Matemática 635 (2021-2025)



**Conclusões da análise:**

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima dos regionais e nacionais durante o quadriénio;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 3% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.3A: Média - Biologia e Geologia 702 (2021-2025)

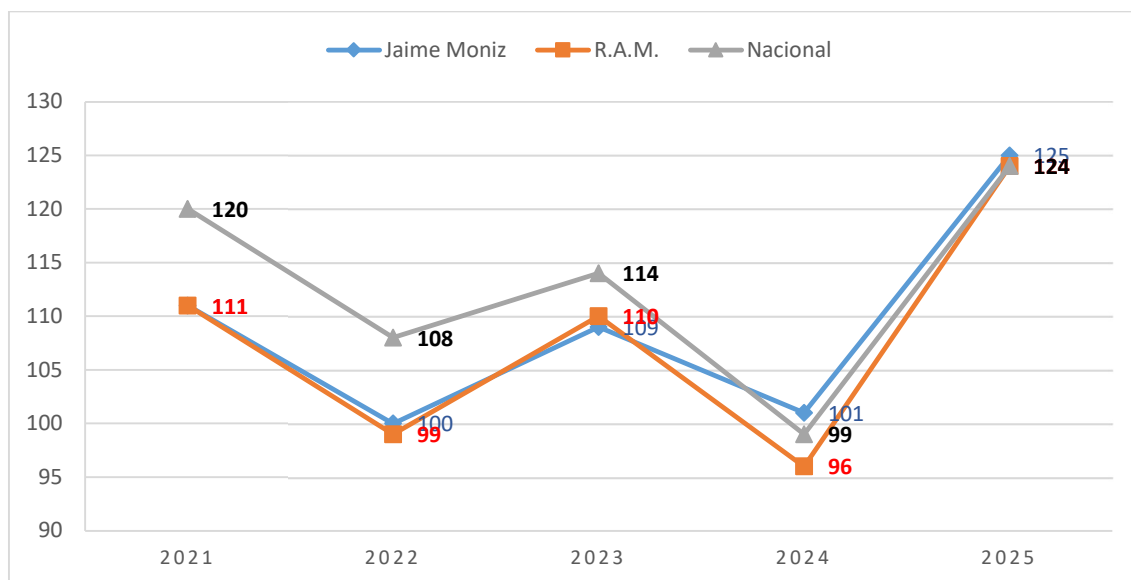
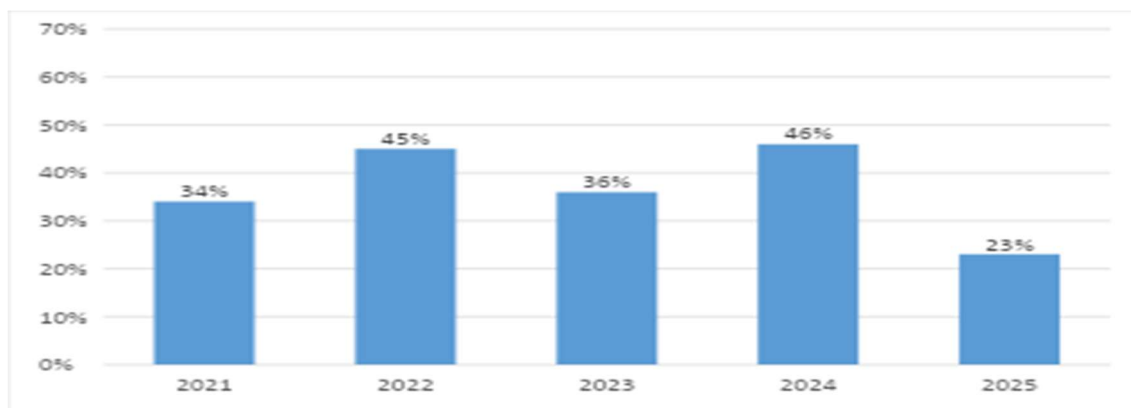


Gráfico III.3B: Percentagem de negativas- Biologia e Geologia 702 (2012-2025)



#### Conclusões da análise:

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima dos regionais em 2022, 2024 e 2025;
- Resultados da Escola acima dos nacionais em 2024 e 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com redução de 11% comparativamente aos resultados de 2021

## *Escola Secundária Jaime Moniz*

Gráfico III.4A: Média - Física e Química A 715 (2021-2025)

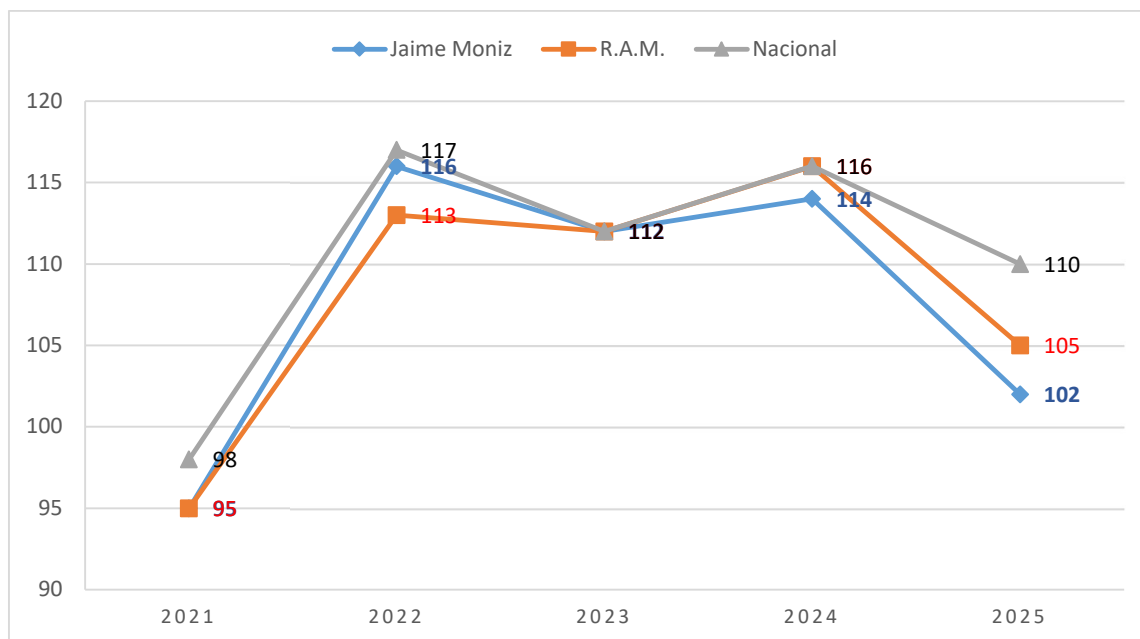
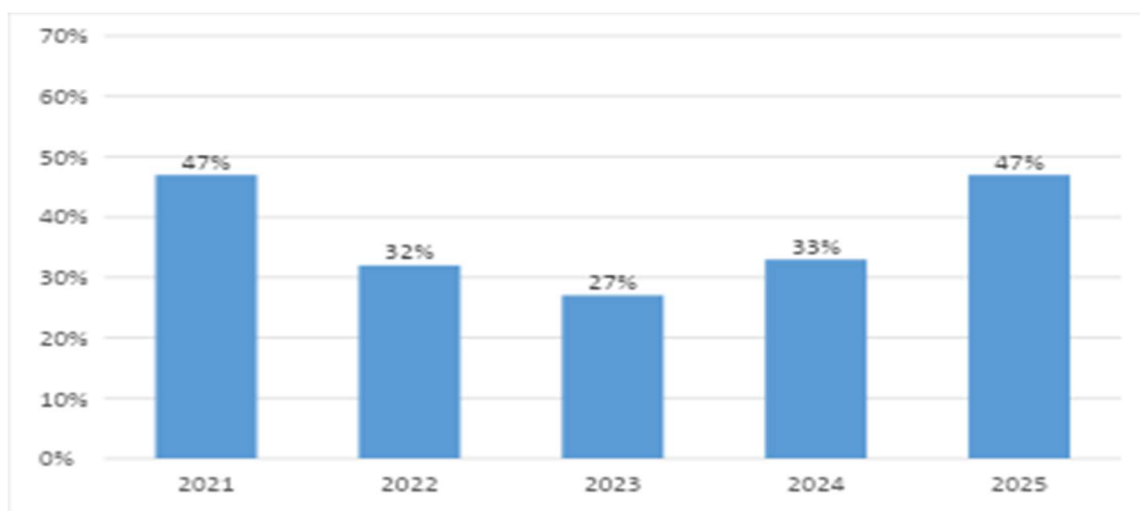


Gráfico III.4B: Percentagem de negativas- Física e Química A 715 (2021-2025)



### **Conclusões da análise:**

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola abaixo dos regionais em 2024 e 2025;
- Resultados da Escola abaixo dos nacionais, com exceção de 2023;
- Percentagem de negativas em 2025 manteve-se comparativamente aos resultados de 2021.



Gráfico III.5A: Média - História A 623 (2021-2025)

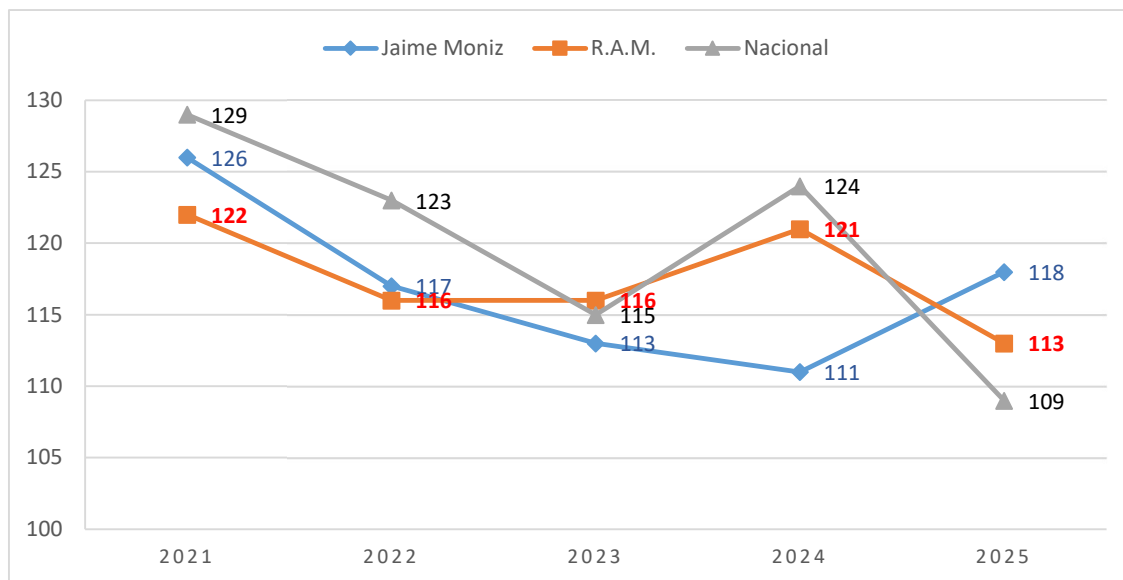
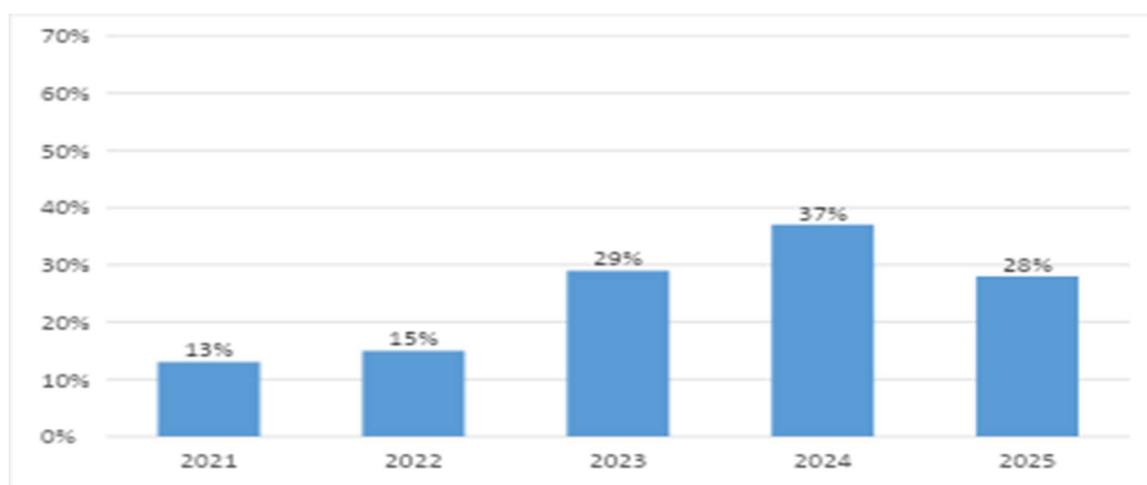


Gráfico III.5B: Percentagem de negativas- História A 623 (2021-2025)



## Conclusões da análise:

- Evolução dos resultados da Escola, nos anos de 2024 e 2025, não foram coerentes com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima dos regionais, com exceção de 2023 e 2024;
- Resultados da Escola abaixo dos nacionais, com exceção de 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 15% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.6A: Média - Geografia A-719 (2021-2025)

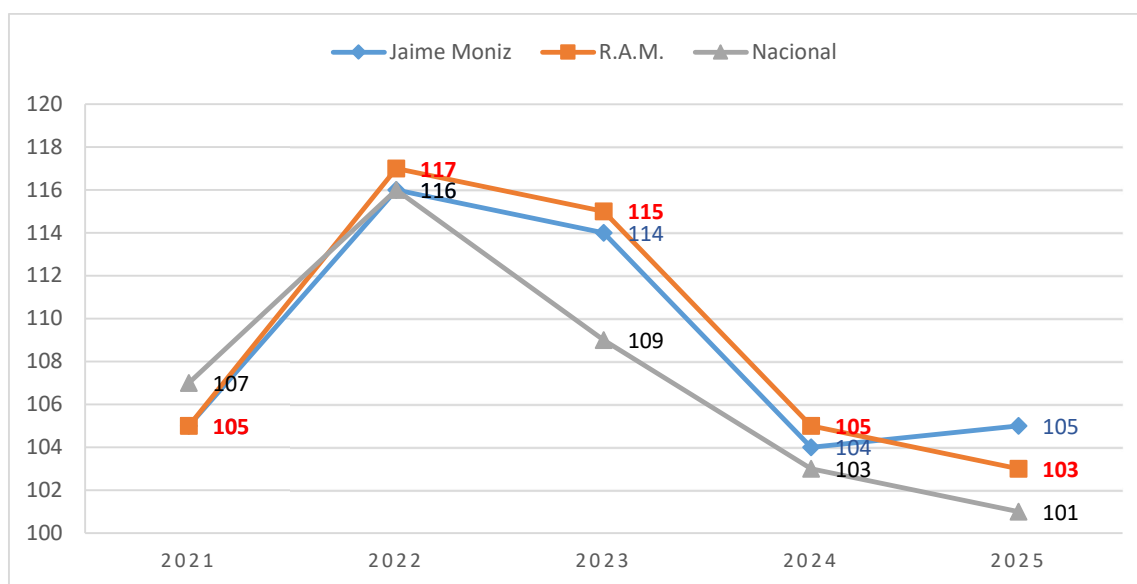
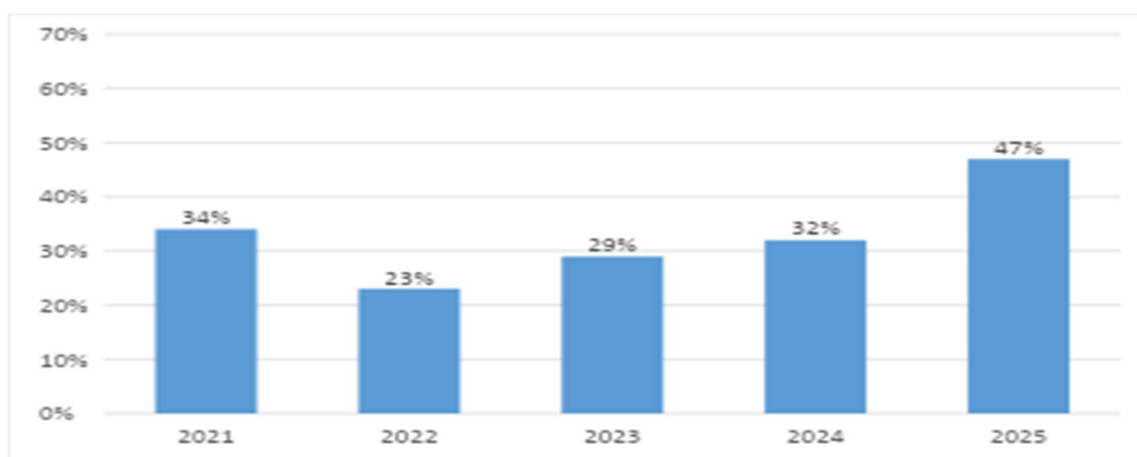


Gráfico III.7B: Percentagem de negativas - Geografia A-719 (2021-2025)



#### Conclusões da análise:

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola abaixo dos regionais, com exceção de 2025;
- Resultados da Escola acima dos nacionais em 2023, 2024 e 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 13% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.8A: Média - Economia A 712 (2021-2025)

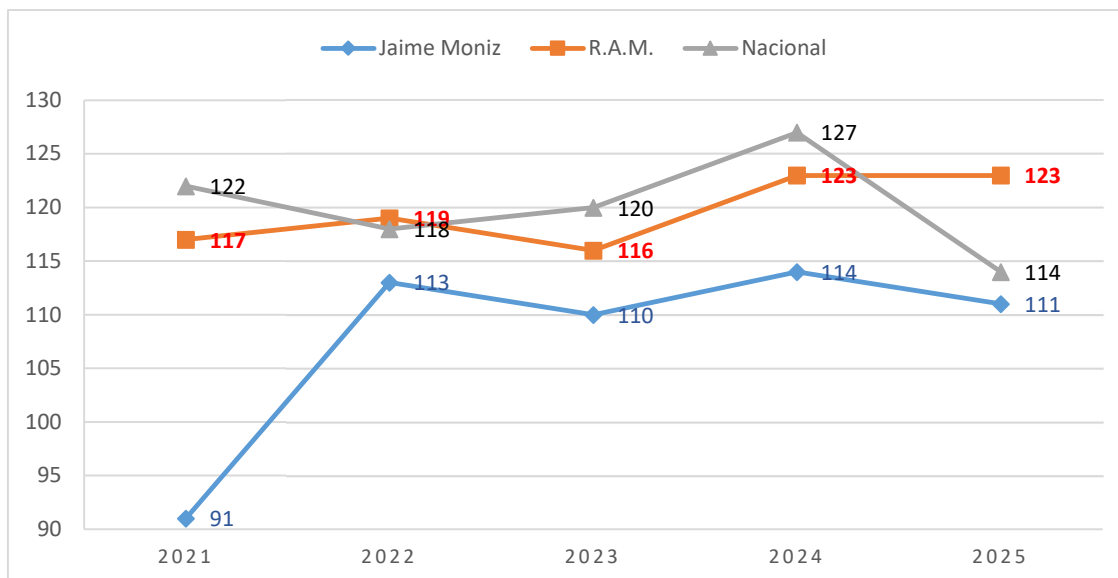
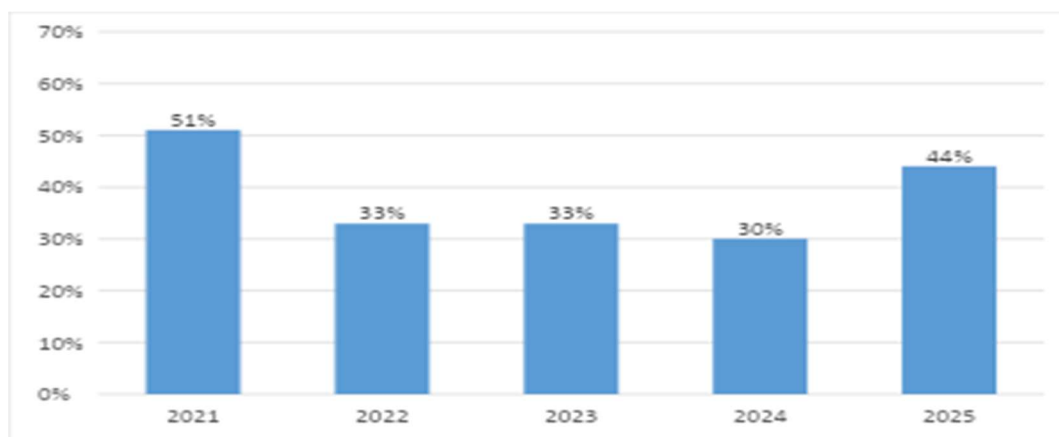


Gráfico III.8B: Percentagem de negativas - Economia A 712 (2021-2025)



### Conclusões da análise:

- Evolução relativamente coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola sempre inferiores aos resultados regionais e nacionais;
- Percentagem de negativas em 2025 com redução de 7% comparativamente aos resultados de 2021.

## *Escola Secundária Jaime Moniz*

Gráfico III.9A: Média - Desenho A 706 (2021-2025)

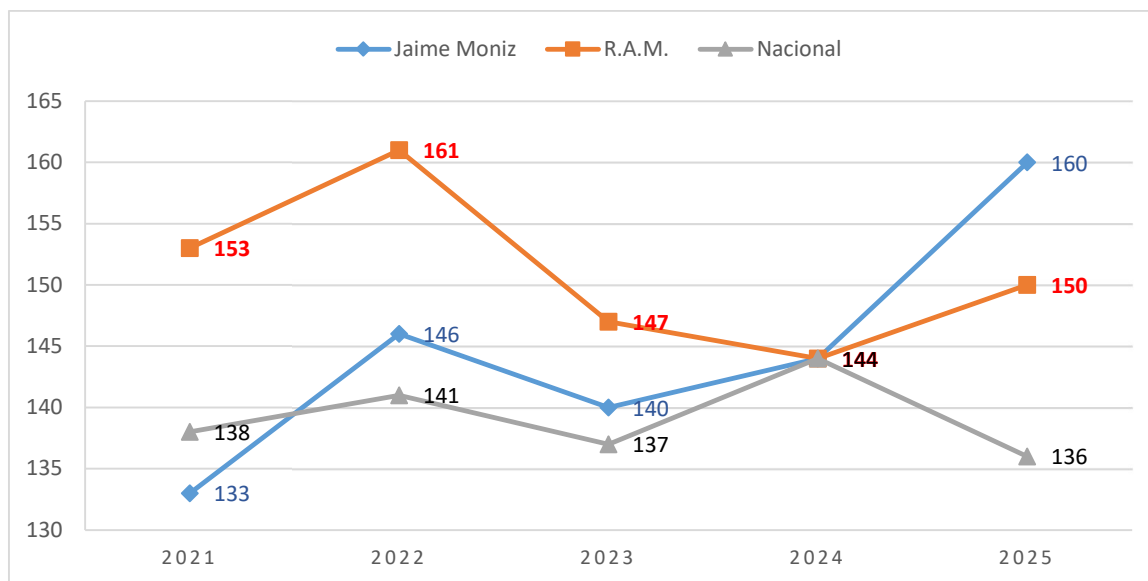
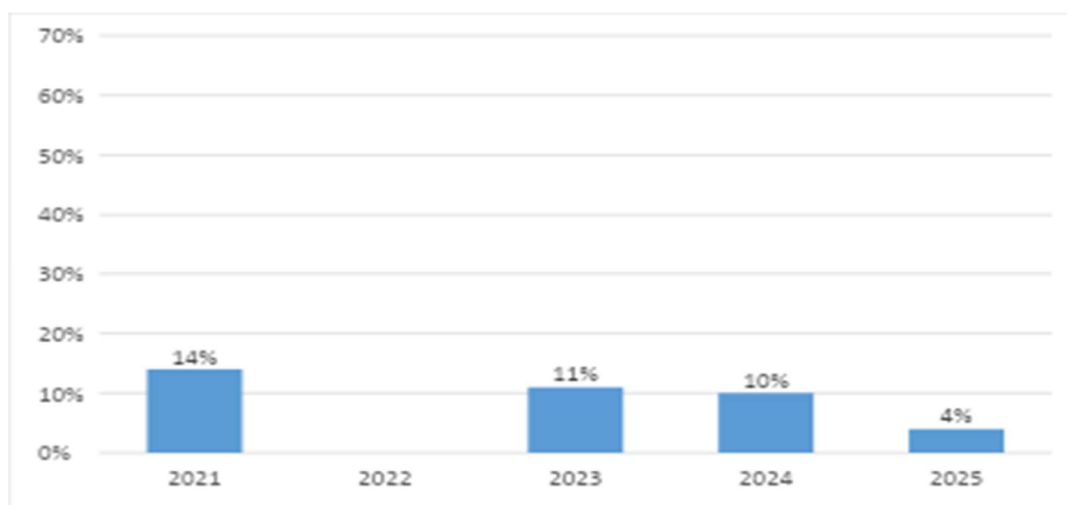


Gráfico III.9B: Percentagem de negativas - Desenho A 706 (2021-2025)



### **Conclusões da análise:**

- Evolução pouco coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola abaixo dos resultados regionais, com exceção de 2024 e 2025;
- Resultados da Escola acima dos resultados nacionais em 2022, 2023 e 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com redução de 10% comparativamente aos resultados de 2021.

**Gráfico III.1A: Média - Geometria Descritiva A 708 (2021-2025)**

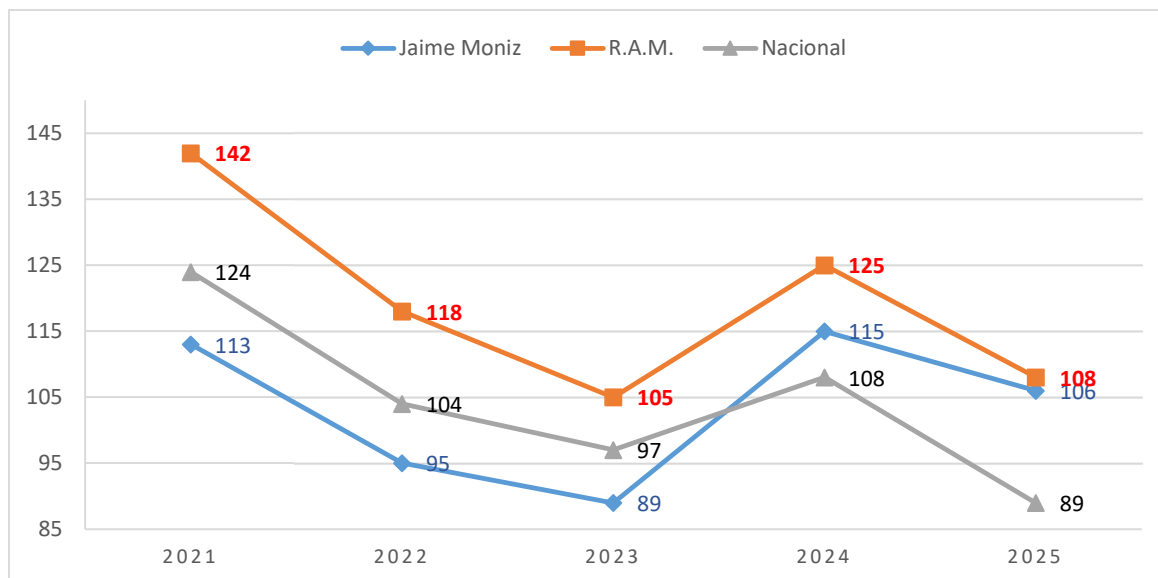
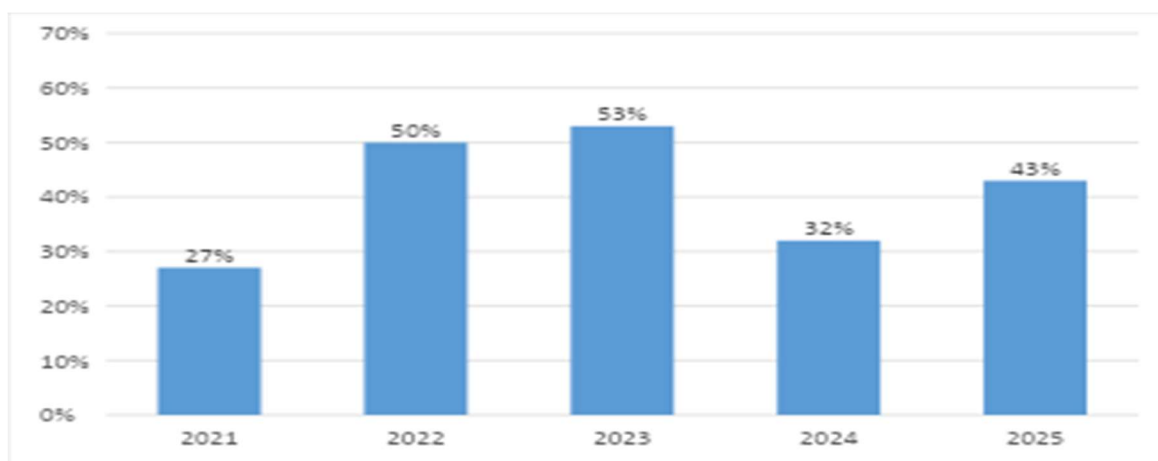


**Gráfico III.10B: Percentagem de negativas- Geometria Descritiva A-708 (2021-2025)**



**Conclusões da análise:**

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados nacionais e regionais;
- Resultados da Escola sempre abaixo dos regionais;
- Resultados da Escola acima dos nacionais em 2024 e 2025;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 16% comparativamente aos resultados de 2021.

## *Escola Secundária Jaime Moniz*

Gráfico III.11A: Média - História da Cultura e das Artes -724 (2021 a 2025)

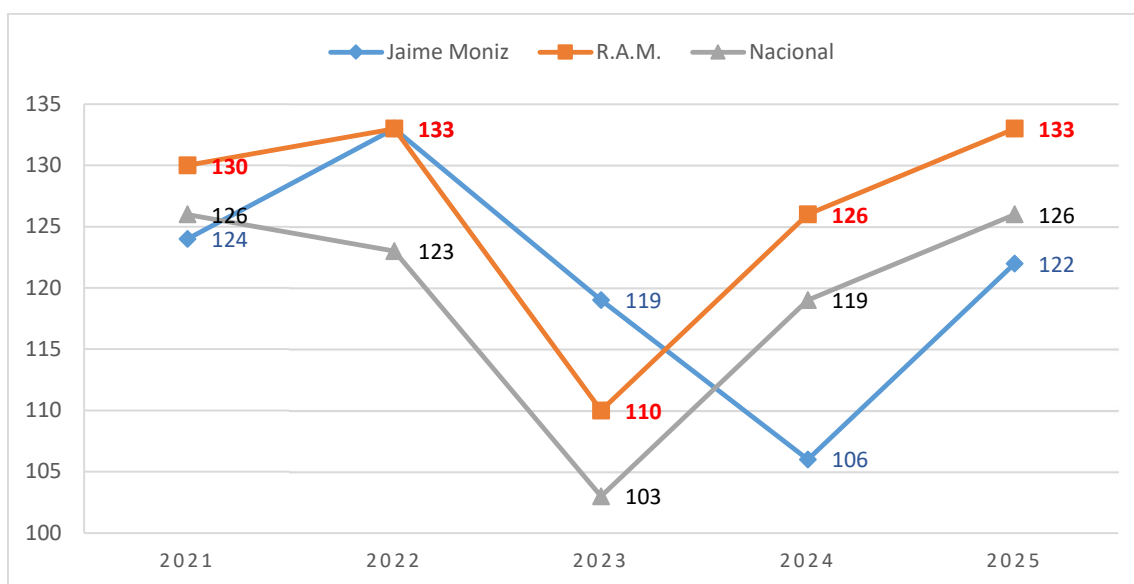
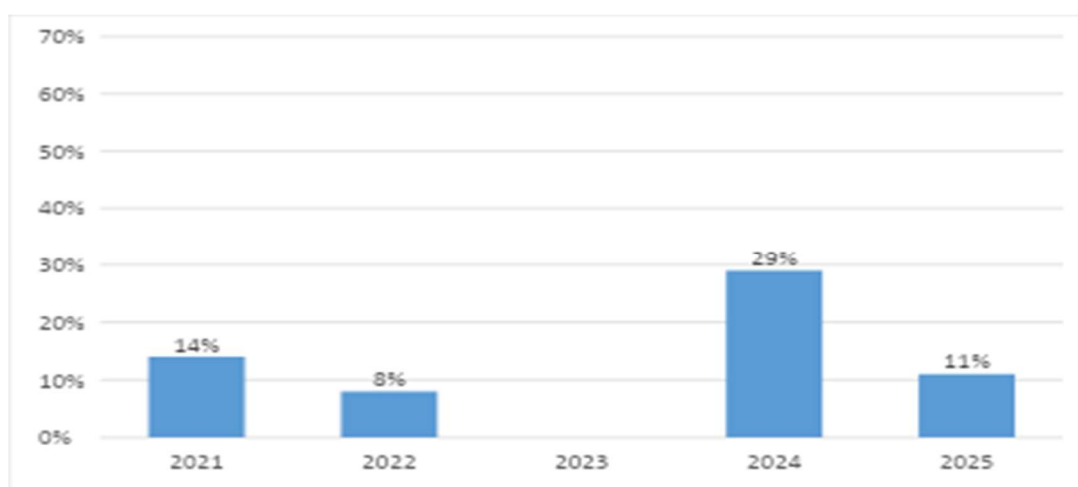


Gráfico III.11B: Percentagem de negativas- História da Cultura e das Artes 724 (2021 a 2025)



### **Conclusões da análise:**

- Evolução relativamente coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola abaixo dos resultados regionais, com exceção de 2022 e 2023;
- Resultados da Escola por vezes acima e outras abaixo dos resultados nacionais;
- Percentagem de negativas em 2025 com redução de 3% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.12A: Média - MACS 835 (2021-2025)

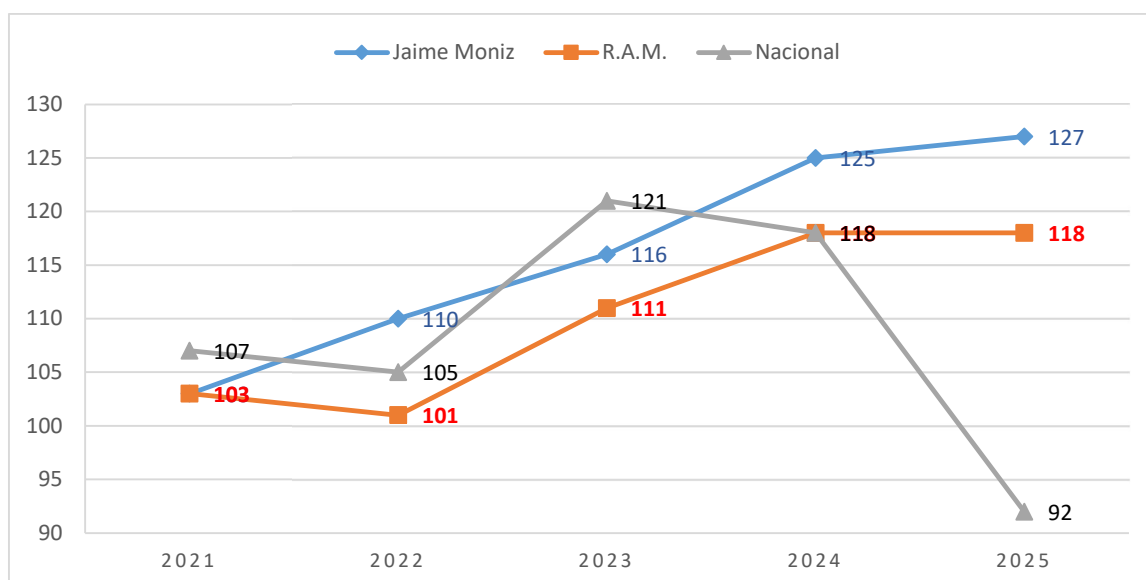
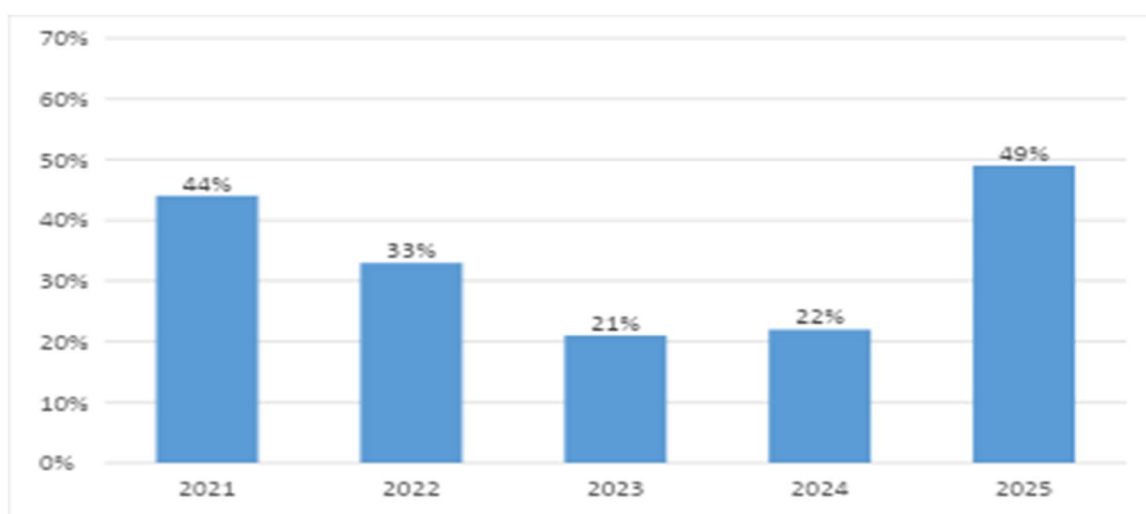


Gráfico III.12B: Percentagem de negativas- MACS 835 (2021-2025)



### Conclusões da análise:

- Evolução relativamente coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima dos resultados regionais durante o quadriénio;
- Resultados da Escola acima dos resultados nacionais, à exceção de 2023;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 5% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.13A: Média - Literatura Portuguesa-734 (2021-2025)

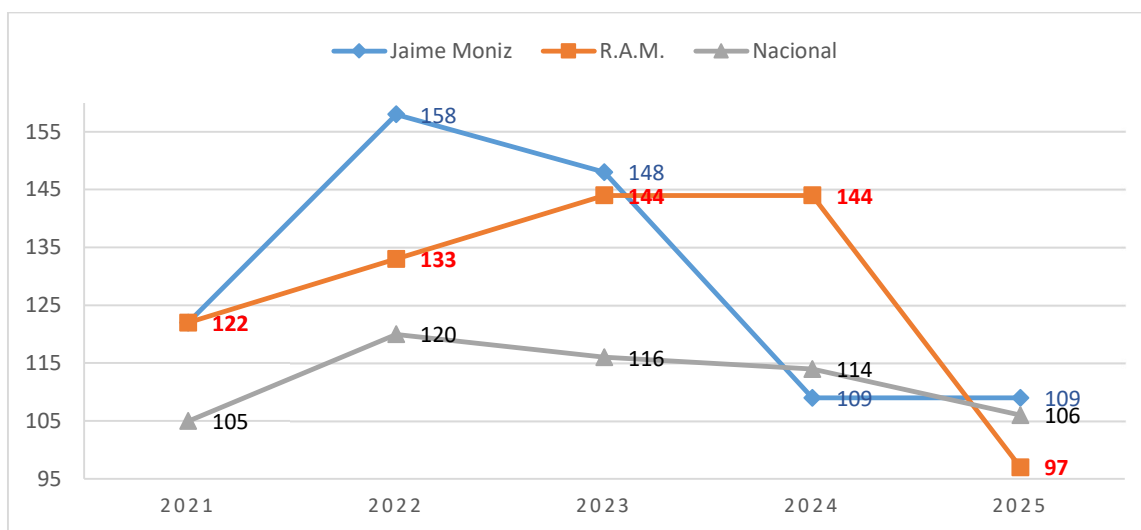
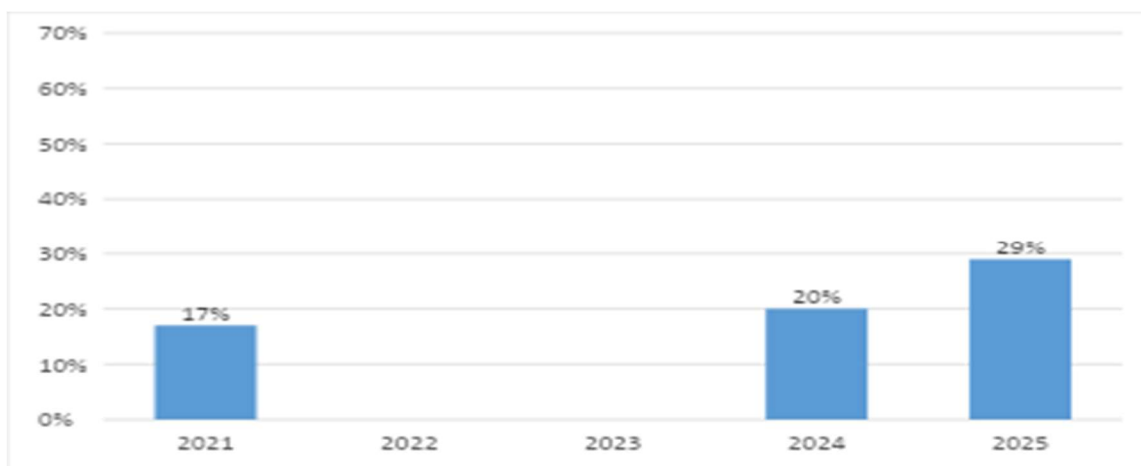


Gráfico III.13B: Percentagem de negativas-- Literatura Portuguesa-734 (2021-2025)



**Conclusões da análise:**

- Evolução pouco coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola acima ou nivelados com os resultados regionais, à exceção de 2024;
- Resultados da Escola acima dos resultados nacionais, à exceção de 2024;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 12% comparativamente aos resultados de 2021.



Gráfico III.14A: Média - Inglês 550 (2021-2025)

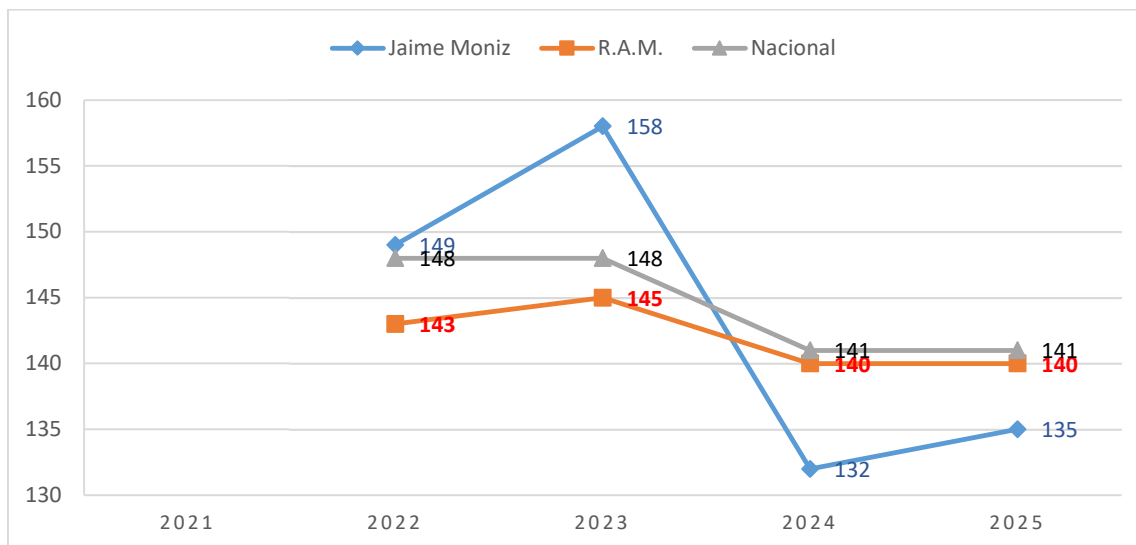
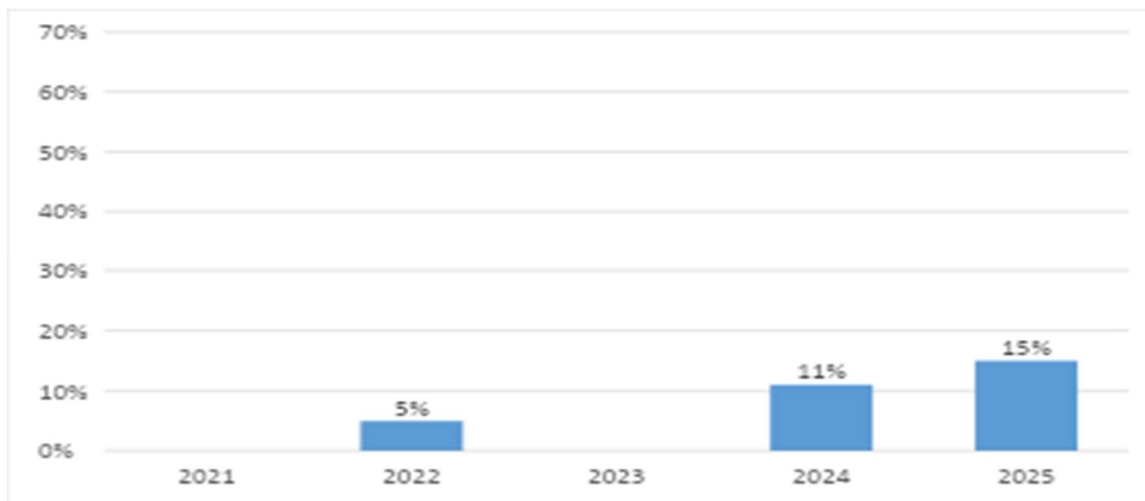


Gráfico III.14B: Percentagem de negativas- Inglês 550 (2021-2025)



#### Conclusões da análise:

- Evolução relativamente coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola por vezes acima e outras abaixo dos resultados regionais e nacionais;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 10% comparativamente aos resultados de 2022;
- Sem dados relativamente a 2021 e 2023.

Gráfico III.15A: Média - Alemão 501 (2021-2025)

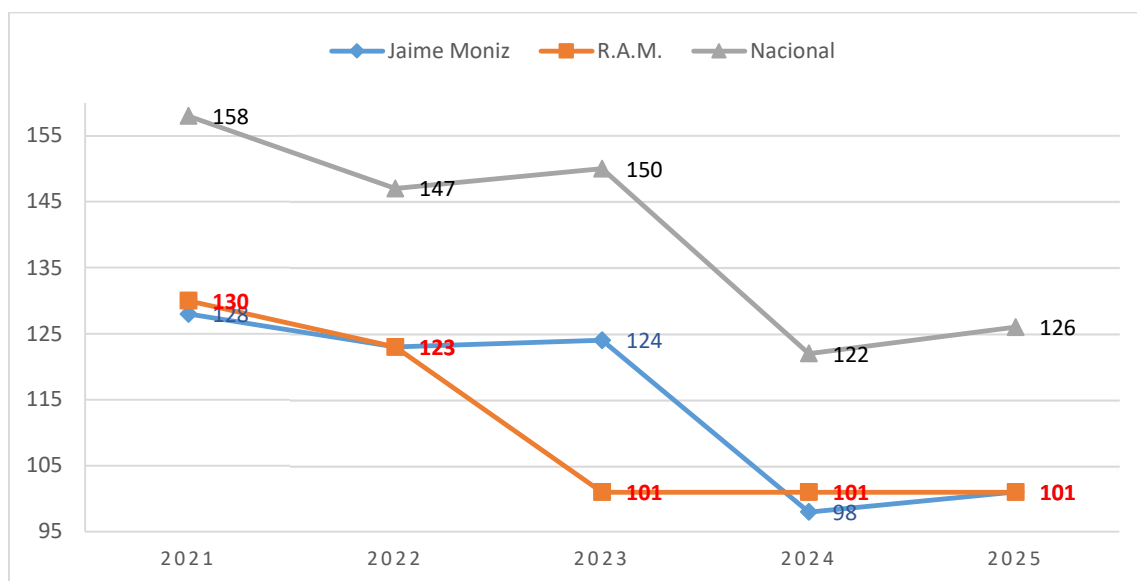
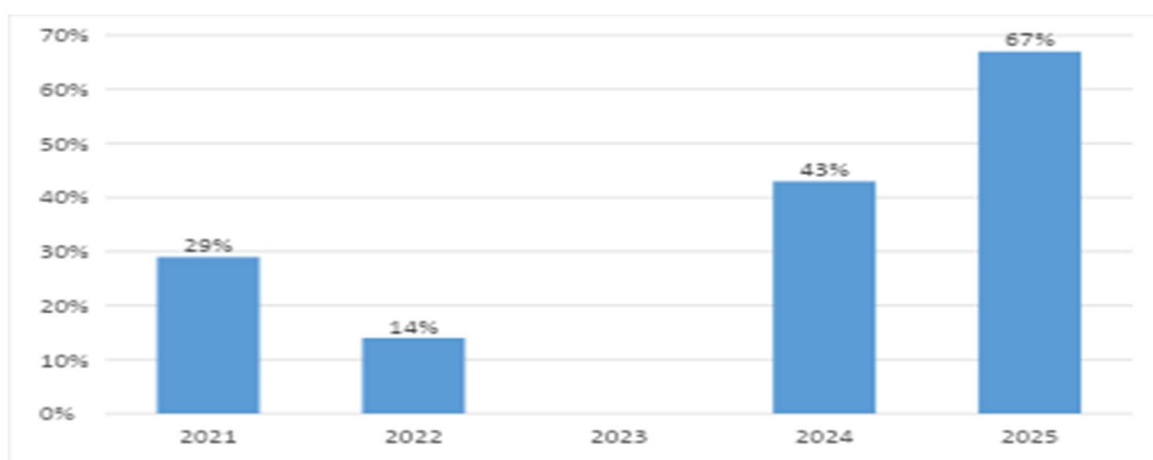


Gráfico III.15B: Percentagem de negativas- Alemão 501 (2021-2025)



#### Conclusões da análise:

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional;
- Resultados da Escola abaixo ou nivelados com os resultados regionais, à exceção de 2023;
- Resultados da Escola sempre abaixo dos resultados nacionais;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 38% comparativamente aos resultados de 2021.

Gráfico III.16A: Média - Filosofia 714 (2021-2025)

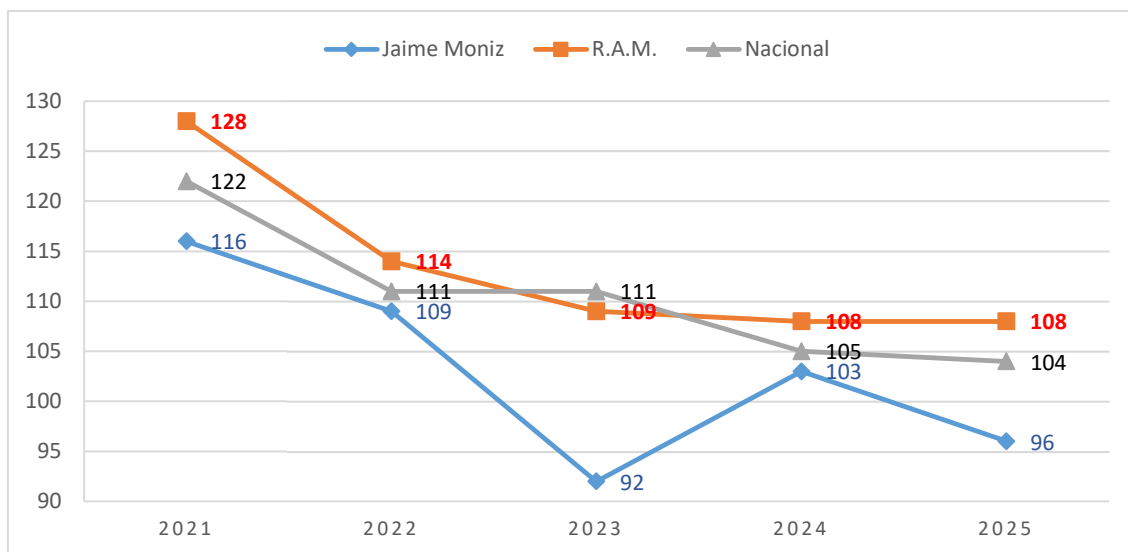
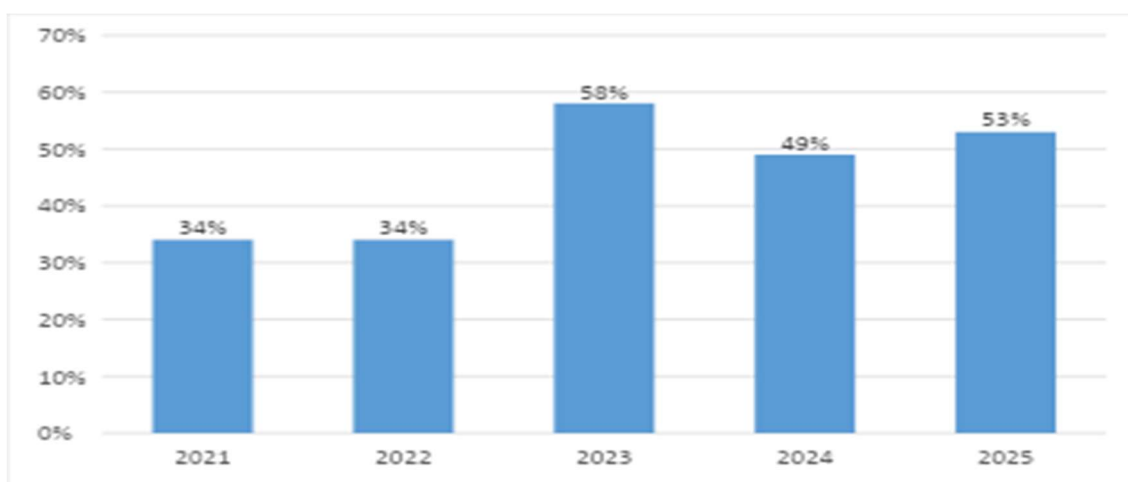


Gráfico III.16B: Percentagem de negativas- Filosofia 714 (2021-2025)



#### Conclusões da análise:

- Evolução coerente dos resultados da Escola com os resultados a nível regional e nacional, com exceção de 2023;
- Resultados da Escola sempre abaixo dos resultados regionais e nacionais;
- Percentagem de negativas em 2025 com aumento de 19% comparativamente aos resultados de 2021.

Os dados permitem concluir que o desempenho académico revela uma tendência geral de estabilização das classificações médias, situando-se, na maioria das disciplinas, em intervalos moderadamente positivos. Esta estabilidade sugere a existência de um sistema de ensino relativamente consistente, no qual os resultados não sofrem variações abruptas, ainda que persistam assimetrias disciplinares relevantes.

## 2. (IN)SUCESSO

### 2.1 (In)sucesso interno

A Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, estabelece o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, ministrados nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. Define igualmente os princípios orientadores e os procedimentos a observar no âmbito da avaliação e certificação dos alunos que frequentam os referidos cursos, bem como os efeitos decorrentes desses processos avaliativos.

Os dados relativos ao (in)sucesso escolar dos alunos durante o quadriénio em análise encontram-se sistematizados nas tabelas subsequentes e reportam-se exclusivamente à avaliação atribuída no 3.º período. Importa salientar que os alunos não incluídos nas percentagens de aprovação e reprovação correspondem a situações de anulação de matrícula, transferência, emigração, bem como a casos de exclusão por excesso de faltas ou abandono escolar, circunstâncias que, pela sua natureza administrativa ou comportamental, não integram o universo estatístico da avaliação final.

**Tabela III.2: Percentagem de reprovações dos alunos dos cursos científicos por ano de escolaridade**

|                 | 2021/22 | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>10.º Ano</b> | 16,4%   | 13,1%   | 17,5%   | 12,1%   |
| <b>11.º Ano</b> | 5,4%    | 4,5%    | 7,2%    | 16,5%   |
| <b>12.º Ano</b> | 22,7%   | 13,3%   | 17,9%   | 15,5%   |

**Fonte: Coordenação de Ano**

A análise quantitativa das percentagens de reprovação nos cursos científicos, distribuídas pelos três anos do ensino secundário ao longo dos quatro anos letivos considerados (2021/22–2024/25), permite identificar padrões de variação que não são aleatórios, antes revelando dinâmicas estruturais do sistema educativo.

Em primeiro lugar, observa-se que o 10.º ano apresenta uma oscilação moderada, com valores compreendidos entre 12,1% e 17,5%, revelando uma amplitude de 5,4 pontos percentuais. Esta flutuação, embora não extrema, indica instabilidade no desempenho académico dos alunos que ingressam no ensino secundário, sugerindo que este nível funciona como um ponto de variação no percurso escolar.

O 11.º ano, por seu turno, evidencia até 2023/24 uma notável estabilidade, com taxas de reprovação persistentemente baixas (entre 4,5% e 7,2%). Todavia, o valor registado em 2024/25 (16,5%) constitui uma rutura estatística significativa.

No que respeita ao 12.º ano, os valores mantêm-se consistentemente elevados, variando entre 13,3% e 22,7%, com uma amplitude de 9,4 pontos percentuais. A persistência de taxas elevadas ao longo dos anos letivos sugere que este nível de ensino concentra dificuldades acumuladas, possivelmente associadas à complexidade dos conteúdos, à pressão dos exames nacionais e às exigências de transição para o ensino superior.

A comparação transversal entre os referidos anos de escolaridade revela que o 12.º ano é, em média, o mais problemático, enquanto o 11.º ano tende a ser o mais favorável, exceto no ano letivo 2024/25. O 10.º ano, situado entre estes dois extremos, apresenta uma variabilidade compatível com a fase de adaptação a um novo ciclo de estudos.

Quando se procede à análise dos resultados da avaliação interna dos alunos, discriminados por curso, verifica-se que:

**Tabela III. 3: Percentagem de reprovações dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos por curso**

| PERCENTAGEM %            | 2021/22 | 2022/23 | 2023/24 | 2024/25 |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Artes Visuais            | 14,5    | 20,3    | 24,4    | 10,0    |
| Ciências Socioeconómicas | 16,6    | 16,6    | 19      | 10,1    |
| Ciências e Tecnologias   | 13,7    | 7,3     | 13,3    | 10,0    |
| Línguas e Humanidades    | 15,1    | 12,2    | 13,1    | 13,9    |

**Fonte: Coordenação de Ano.**

A análise das percentagens de reprovação nos cursos científico-humanísticos ao longo do período compreendido entre 2021/22 e 2024/25 revela um conjunto de dinâmicas que importa compreender no quadro mais amplo do desempenho escolar dos alunos. Os dados referentes aos diversos cursos evidenciam trajetórias distintas, ainda que marcadas por alguns pontos de convergência nas taxas de insucesso.

No curso de Artes Visuais, observa-se inicialmente um movimento ascendente, com as reprovações a aumentarem de 14,5% em 2021/22 para 20,3% em 2022/23 e, posteriormente, para 24,4% em 2023/24. Esta progressão sugere um agravamento das dificuldades dos alunos, possivelmente associado a alterações no perfil das turmas. Contudo, em 2024/25 regista-se uma inflexão abrupta, com a taxa a descer para 10,0%, valor significativamente inferior aos anos anteriores. Esta redução acentuada poderá refletir mudanças nas práticas pedagógicas, reforço de medidas de apoio ou um perfil de alunos, nesse ano, com características mais favoráveis ao sucesso.

Situação semelhante se verifica em Ciências Socioeconómicas, onde os dois primeiros anos letivos apresentam uma estabilidade invulgar, com 16,6% de reprovações tanto em 2021/22 como em 2022/23. Em 2023/24, a taxa sobe para 19,0%, rompendo a estabilidade precedente, mas, tal como em Artes Visuais, o ano de 2024/25 marca uma descida expressiva

para 10,1%. Esta evolução, caracterizada por um ciclo de estabilidade, agravamento e subsequente melhoria, sugere que fatores conjunturais poderão ter influenciado o desempenho dos alunos, sendo plausível que intervenções pedagógicas ou organizacionais tenham contribuído para a recuperação observada.

O curso de Ciências e Tecnologias apresenta um padrão distinto, marcado por uma maior diferenciação. Em 2021/22, a taxa de reprovação situa-se em 13,7%, descendo de forma muito significativa para 7,3% em 2022/23. Esta melhoria, contudo, não se mantém, já que em 2023/24 a taxa volta a subir para 13,3%, aproximando-se do valor de 2021/22. Em 2024/25, regista-se nova descida para 10,0%, configurando uma estabilização intermédia. Este percurso irregular sugere que o desempenho dos alunos neste curso é particularmente sensível a fatores internos, como a exigência das disciplinas científicas, e a fatores externos, como o perfil académico das turmas ou a eventuais alterações curriculares.

Por sua vez, o curso de Línguas e Humanidades evidencia uma oscilação mais moderada, sem variações abruptas. A taxa de reprovação desce de 15,1% em 2021/22 para 12,2% em 2022/23, voltando a subir ligeiramente para 13,1% em 2023/24 e para 13,9% em 2024/25. Esta relativa estabilidade, com oscilações contidas num intervalo estreito, poderá indicar uma estrutura curricular menos sujeita a flutuações no desempenho.

A leitura transversal dos dados permite concluir que o ano de 2024/25 constitui um ponto de viragem para a maioria dos cursos, com reduções significativas das taxas de reprovação em três dos quatro percursos analisados.

Concluindo, a tabela revela um panorama complexo, marcado por oscilações significativas e por padrões diferenciados entre cursos. A análise sugere que o insucesso escolar resulta de uma combinação de fatores estruturais e conjunturais, variando de acordo com a natureza das áreas disciplinares e com as características específicas dos alunos. O conjunto dos dados constitui, assim, um instrumento valioso para a reflexão sobre a eficácia das práticas educativas e para a definição de estratégias de intervenção ajustadas às necessidades de cada curso.

**Tabela III.4: Percentagem de reprovações dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos por curso e ano de escolaridade**

|                           | 10º ano   |           |           |           |           | 11º ano   |           |           |           |           | 12º ano   |           |           |           |           |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                           | 21/<br>22 | 22/<br>23 | 23/<br>24 | 24/<br>25 | 25/<br>26 | 21/<br>22 | 22/<br>23 | 23/<br>24 | 24/<br>25 | 25/<br>26 | 21/<br>22 | 22/<br>23 | 23/<br>24 | 24/<br>25 | 25/<br>26 |
| Artes                     | 23,3      | 20,5      | 39,4      | 19        |           | 0,0       | 11,8      | 7,9       | 0         |           | 18,2      | 27,8      | 33,3      | 11,0      |           |
| Ciências Socio económicas | 18,7      | 14,9      | 26,8      | 8,1       |           | 2,0       | 3,8       | 8,9       | 0         |           | 30,2      | 34,9      | 24,4      | 17,6      |           |
| Ciências e Tecnologias    | 11,4      | 7,5       | 15,1      | 9,4       |           | 6,5       | 2,2       | 6,6       | 8,1       |           | 24,4      | 12,3      | 17,0      | 12,6      |           |
| Línguas e Humanidades     | 21,9      | 18,2      | 15,6      | 15,4      |           | 4,9       | 8,2       | 7,4       | 8,4       |           | 17,5      | 8,1       | 15,4      | 20        |           |

Fonte: Coordenação de Ano, Gabinete do Aluno e CE

A leitura da tabela que discrimina as percentagens de reprovação dos alunos dos Cursos Científico-humanísticos por curso e por ano de escolaridade revela um conjunto de dinâmicas complexas, que importa interpretar à luz das especificidades curriculares e das características próprias de cada percurso formativo. A distribuição dos valores ao longo dos anos letivos evidencia não apenas variações internas significativas, mas também padrões diferenciados entre os três níveis de ensino – 10.º, 11.º e 12.º anos – que, em conjunto, permitem compreender melhor a estrutura do insucesso escolar no ensino secundário.

No curso de Artes Visuais, o 10.º ano expõe oscilações muito marcadas, com um valor inicial de 23,3% em 2021/22, seguido de uma ligeira descida em 2022/23, para 20,5%, mas culminando num aumento abrupto para 39,4% em 2023/24, o que constitui o valor mais elevado de toda a tabela. Esta subida acentuada sugere dificuldades significativas na fase inicial do percurso, possivelmente relacionadas com a adaptação às exigências técnicas e conceptuais do curso. Em 2024/25, a taxa desce novamente para 19%, revelando uma recuperação expressiva. No 11.º ano, o padrão é distinto: após um valor nulo em 2021/22, observa-se um aumento para 11,8% em 2022/23 e 7,9% em 2023/24, seguido de nova descida para 0% em 2024/25. Já no 12.º ano, as reprovações aumentam de 18,2% para 33,3% entre 2021/22 e 2023/24, descendo depois para 11,0% em 2024/25. Este percurso revela que, embora o curso apresente momentos de forte instabilidade, existe também capacidade de recuperação significativa, sobretudo nos anos terminais.

No curso de Ciências Socioeconómicas, o 10.º ano apresenta igualmente oscilações relevantes: 18,7% em 2021/22, 14,9% em 2022/23 e um aumento para 26,8% em 2023/24, seguido de uma descida muito expressiva para 8,1% em 2024/25. O 11.º ano revela valores consistentemente baixos, variando entre 2,0% e 8,9%, entre 2021/22 e 2023/24 com uma descida para 0% em 2024/25, o que sugere um desempenho mais estável e consolidado neste nível. No 12.º ano, porém, as taxas são mais elevadas, atingindo 30,2% em 2021/22 e 34,9% em 2022/23, antes de descerem para 24,4% em 2023/24 e 17,6% em 2024/25. Este padrão poderá indicar que as dificuldades tendem a intensificar-se no final do percurso, possivelmente devido à complexidade crescente das matérias e à pressão associada à conclusão do ciclo.

O curso de Ciências e Tecnologias indicia um comportamento mais moderado no 10.º ano, com valores entre 7,5% e 15,1%, e uma tendência geral de estabilização em torno dos 10%. No 11.º ano, as taxas são particularmente baixas, variando entre 2,2% e 8,1%, o que sugere um nível de consolidação das aprendizagens mais robusto do que noutros cursos. Já no 12.º ano, os valores oscilam entre 12,3% e 24,4%, revelando que, também aqui, o ano terminal constitui um momento de maior vulnerabilidade académica. A descida para 12,6% em 2024/25 indica, contudo, uma melhoria significativa face aos anos anteriores.

Por fim, no curso de Línguas e Humanidades, o 10.º ano exibe uma trajetória descendente entre 2021/22 e 2023/24, passando de 21,9% para 15,6%, estabilizando em 15,4% em 2024/25. O 11.º ano revela valores moderados, entre 4,9% e 8,4%, sem oscilações abruptas, o que sugere um percurso relativamente estável. No 12.º ano, porém, observa-se maior variabilidade: 17,5% em 2021/22, descida para 8,1% em 2022/23, seguida de nova subida para 15,4% em 2023/24 e 20% em 2024/25. Este padrão indica que, apesar da estabilidade nos anos intermédios, o final do ciclo apresenta desafios acrescidos.

Em jeito de conclusão, a análise da tabela patenteia que o 10.º ano tende a ser um momento de forte instabilidade, marcado por dificuldades de adaptação ao ensino secundário; o 11.º ano revela, na generalidade dos cursos, maior estabilidade e consolidação das aprendizagens; e o 12.º ano surge como o nível mais exigente, com taxas de reprovação frequentemente superiores, refletindo a complexidade curricular e a pressão associada à conclusão do ciclo e aos exames nacionais. As diferenças entre cursos mostram que o insucesso escolar não é homogéneo, mas antes condicionado pela natureza das áreas disciplinares, pelo PASEO e pelas exigências específicas de cada percurso formativo.

**Tabela III. 5: Resultados dos alunos dos CEF**

| Curso de Educação e Formação                             | Ano letivo 2022/23 |                  |                   | Ano letivo 2023/24 |                  |                   | Ano letivo 2024/25 |                  |                   | Ano letivo 2025/26 |                  |                   |
|----------------------------------------------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                                                          | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados |
| Assistente Administrativo/a (tipo 4-1.º ano);            | 22                 | 18               | 2                 | --                 | --               | --                | --                 | --               | --                | --                 | --               | --                |
| Técnico/a de Multimédia (tipo 5-1.º e 2.º ano);          | 12                 | 11               | 11                | 10                 | 10               | --                | 21                 | 16               | --                | ---                | ---              | ---               |
| Programador/a de Informática (tipo 5-1.º e 2.º ano);     | 16                 | 16               | -                 | 13                 | 10               | 1                 | --                 | --               | --                | --                 | ---              | ---               |
| Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva (tipo 5-2.º ano); | 17                 | 13               | 4                 | --                 | --               | --                | --                 | --               | --                | --                 | --               | --                |
| Técnico de Secretariado, Tipo 5 (5B2 e 5C2)              | --                 | --               | --                | 18                 | 15               | 2                 | 14                 | 14               | --                | --                 | --               | --                |
| Técnico de Gestão do Ambiente (tipo 6- fase única);      | 21                 | 21               | -                 | 22                 | 22               | --                | 14                 | 14               | --                | --                 | --               | --                |
| Técnico/a de Informação e                                | 24                 | 22               | -                 | 28                 | 27               | --                | 21                 | 20               | --                | --                 | --               | --                |



| Curso de Educação e Formação                           | Ano letivo 2022/23 |                  |                   | Ano letivo 2023/24 |                  |                   | Ano letivo 2024/25 |                  |                   | Ano letivo 2025/26 |                  |                   |
|--------------------------------------------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                                                        | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados | Alunos inscritos   | Alunos aprovados | Alunos reprovados |
| Animação Turística (tipo 6- fase única);               |                    |                  |                   |                    |                  |                   |                    |                  |                   |                    |                  |                   |
| Técnico de Informática - Sistemas (tipo 6- fase única) | 16                 | 16               | -                 | 17                 | 11               | 1                 | 17                 | 13               | 1                 | ---                | ---              | ---               |
| CEF Tipo 4A1 - Operador de Atividade Desportiva        | --                 | --               | --                | --                 | --               | --                | 23                 | 21               | 2                 | --                 | --               | --                |

**Fonte: Coordenação CEF**

A leitura dos resultados apresentados para os diversos CEF, ao longo dos anos letivos de 2022/23 a 2025/26, permite delinear um quadro globalmente positivo, marcado por elevadas taxas de aprovação, pela estabilidade de alguns percursos formativos e por uma adaptação dinâmica da oferta educativa às necessidades e especificidades do contexto escolar e socioprofissional.

A tabela evidencia uma oferta diversificada, abrangendo cursos de tipologia 4, 5 e 6, o que demonstra a intenção institucional de proporcionar percursos diferenciados, ajustados a perfis de alunos com necessidades e ambições distintas.

Observa-se uma clara aposta em áreas estratégicas como a informática, o turismo, o ambiente e a gestão desportiva, setores com relevância crescente no mercado de trabalho regional.

A análise dos resultados revela um padrão dominante: o sucesso escolar é muito elevado, com vários cursos a registarem aprovações totais ou quase totais. Destacam-se, pela consistência dos resultados:

Técnico de Gestão do Ambiente (tipo 6)

Técnico/a de Informação e Animação Turística (tipo 6)

Programador/a de Informática (tipo 5, 1.º ano)

Técnico de Informática - Sistemas (tipo 6), embora com pequenas oscilações.

Nestes cursos, a taxa de aprovação atinge frequentemente os 100%, sugerindo: adequação entre o perfil dos alunos e as exigências formativas, a eficácia pedagógica das equipas docentes, os currículos orientados para competências práticas e aplicadas e a forte motivação dos alunos, possivelmente associada à perceção de empregabilidade.

Nos cursos onde se registam reprovações – como Técnico de Apoio à Gestão Desportiva ou Técnico de Informática - Sistemas – estas são numericamente reduzidas, não

ultrapassando os quatro alunos por ano, o que indica que o insucesso é pontual e não estrutural.

Este sucesso indica que quando os cursos são oferecidos, os resultados tendem a ser positivos, reforçando a ideia de que a instituição mantém padrões de qualidade consistentes.

A leitura integrada dos dados permite afirmar que a instituição demonstra elevada capacidade de promover o sucesso escolar, com taxas de aprovação que reforçam a credibilidade da oferta formativa, a flexibilidade e a capacidade de adaptação, ajustando a oferta às necessidades regionais e às tendências do mercado de trabalho. A eficácia pedagógica, evidenciada pela reduzida incidência de reprovações e valorização de percursos profissionalizantes, facilita a transição dos alunos para o mundo laboral.

Por outro lado, a predominância de cursos ligados às tecnologias, ao turismo e ao ambiente sugere uma estratégia alinhada com setores de forte relevância económica na região.

Finalizando, os dados analisados revelam um panorama formativo consolidado, caracterizado por um elevado sucesso académico, uma coerência pedagógica e uma capacidade de resposta às exigências contemporâneas da formação profissional. Apesar de algumas lacunas de continuidade que advém de fatores externos, a instituição demonstra um compromisso claro com a qualidade educativa e com a promoção de percursos de qualificação que favorecem a integração socioprofissional dos alunos.

## 2.2 (In)sucesso à saída

### 2.2.1 Alunos que ingressam no ensino superior

Tabela III.6: ESJM- Exames e candidaturas ao ensino superior

|                 | Ano letivo 2022/2023        |                                                        |                  |                                                                                               |                                                                                            | Ano letivo 2023/2024        |                                                        |                  |                                                                                               |                                                                                            | Ano letivo 2024/2025        |                                                        |                  |                                                                                               |                                                                                            |
|-----------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE            | Alunos inscritos para exame | Alunos que apresentaram candidatura ao ensino superior | Alunos colocados | Alunos sem candidatura ao ensino superior (diferença entre inscritos para exame e candidatos) | Alunos não colocados no ensino superior (diferença entre inscritos para exame e colocados) | Alunos inscritos para exame | Alunos que apresentaram candidatura ao ensino superior | Alunos colocados | Alunos sem candidatura ao ensino superior (diferença entre inscritos para exame e candidatos) | Alunos não colocados no ensino superior (diferença entre inscritos para exame e colocados) | Alunos inscritos para exame | Alunos que apresentaram candidatura ao ensino superior | Alunos colocados | Alunos sem candidatura ao ensino superior (diferença entre inscritos para exame e candidatos) | Alunos não colocados no ensino superior (diferença entre inscritos para exame e colocados) |
| 1. <sup>a</sup> | 1074                        | 399                                                    | 375              | 487                                                                                           | 675                                                                                        | 1021                        | 537                                                    | 339              | 484                                                                                           | 682                                                                                        | 984                         | 498                                                    | 278              | 586                                                                                           | 660                                                                                        |
| 2. <sup>a</sup> | 499                         | 102                                                    | 52               | 397                                                                                           | 230                                                                                        | 297                         | 171                                                    | 35               | 82                                                                                            | 136                                                                                        | 253                         | 85                                                     | 51               | 168                                                                                           | 202                                                                                        |

Fonte: Dados ENES

A apreciação dos dados exibidos possibilita a identificação de tendências relevantes no comportamento dos alunos face ao prosseguimento de estudos no ensino superior, ao longo dos três anos letivos considerados, bem como as diferenças significativas entre a 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> fases dos exames.

Desde logo, se observa que, na 1.<sup>a</sup> fase, o número de alunos inscritos para exame apresenta uma tendência decrescente, passando de 1074 em 2022/2023 para 984 em 2024/2025. Apesar desta diminuição, o número de candidatos ao ensino superior revela alguma oscilação: após um aumento significativo em 2023/2024 (537 candidatos), regista-se uma ligeira redução no ano seguinte (498). Todavia, o número de alunos colocados sofre uma diminuição progressiva e acentuada (375 → 339 → 278), que se traduz num agravamento do número de alunos não colocados (675 → 682 → 660), mantendo-se este valor, contudo, globalmente elevado.

Verifica-se um aumento consistente do número de alunos que, embora inscritos para exame, não se candidatam ao ensino superior (487 → 484 → 586), o que poderá indiciar uma crescente diversificação de percursos pós-secundários ou, eventualmente, uma menor propensão para o ingresso imediato no ensino superior.

No que respeita à 2.<sup>a</sup> fase, os valores são, substancialmente inferiores aos da 1.<sup>a</sup>, refletindo o carácter complementar deste período. Ainda assim, destaca-se uma redução significativa do número de alunos inscritos (499 → 297 → 253), acompanhada por uma diminuição do número de candidatos e do número de colocados. Contudo, observa-se que, apesar de o número de candidatos ter aumentado em 2023/2024 (171), este valor volta a decrescer em 2024/2025 (85), sendo o número de colocados relativamente baixo ao longo de todo o período (52 → 35 → 51).

Importa ainda salientar que o número de alunos não colocados na 2.<sup>a</sup> fase permanece significativo, ainda que apresente uma tendência de redução (230 → 136 → 202), revelando a persistência de dificuldades de acesso ao ensino superior por esta via. De igual modo, o número de alunos que não apresenta candidatura mantém-se elevado em relação ao total de inscritos, sobretudo em 2022/2023.

Em termos globais, a interpretação da tabela evidencia uma diminuição progressiva do universo de alunos envolvidos nos exames nacionais e uma redução do número de colocados no ensino superior, particularmente evidente na 1.<sup>a</sup> fase. Esta leitura terá de obrigatoriamente ser cruzada com a da taxa de alunos que ingressa na escola e que sistematicamente vem decrescendo.

Simultaneamente, observa-se um aumento relativo dos alunos que não enveredam pelo ensino superior, o que poderá refletir transformações nas expectativas académicas e profissionais dos estudantes ou no próprio contexto de acesso ao ensino superior.

Em jeito de conclusão, os dados sugerem uma tendência de contração no acesso ao ensino superior e uma crescente heterogeneidade nas trajetórias dos alunos após o ensino secundário, merecendo, por conseguinte, uma reflexão aprofundada por parte das estruturas educativas quanto às estratégias de orientação vocacional e apoio à transição para o ensino pós-secundário.

### **2.2.2 Alunos no mercado de trabalho**

Não existem dados estatísticos relativos a este referente.

### **3. ABANDONO**

Na análise do abandono escolar, consideraram-se, como variáveis principais, o absentismo e as anulações de matrícula (AM) ao longo do percurso educativo dos alunos. No que concerne especificamente à anulação de matrícula, reconhece-se que este indicador não permite, por si só, uma leitura analítica plenamente rigorosa, atendendo ao facto de existirem alunos que, já tendo obtido aprovação na disciplina, se encontram inscritos apenas para efeitos de melhoria de classificação e optam, ulteriormente, pela anulação – realidade particularmente frequente no 12.º ano de escolaridade.

No âmbito das reuniões de CT, realizadas no final de cada período letivo, procede-se ao levantamento sistemático dos alunos que ultrapassam o limite legal de faltas, bem como daqueles que solicitam a anulação de matrícula. Estes dados, devidamente registados em ata e no relatório do DT, são posteriormente sistematizados no relatório elaborado pelas coordenações de ano, assegurando, assim, a sua consolidação e análise global.

Perante situações suscetíveis de configurar risco de abandono escolar, o DT atua em conformidade com a legislação em vigor, desencadeando os procedimentos previstos, nomeadamente o contacto com o EE quando o aluno atinge metade do limite legal de faltas e, novamente, quando este limite é efetivamente alcançado. De um modo geral, os DT envidam todos os esforços no sentido de prevenir o abandono escolar, promovendo uma estreita articulação com os alunos e os respetivos EE, conforme evidenciado pelos registos constantes no dossiê de DT.

#### **3.1 Risco de abandono**

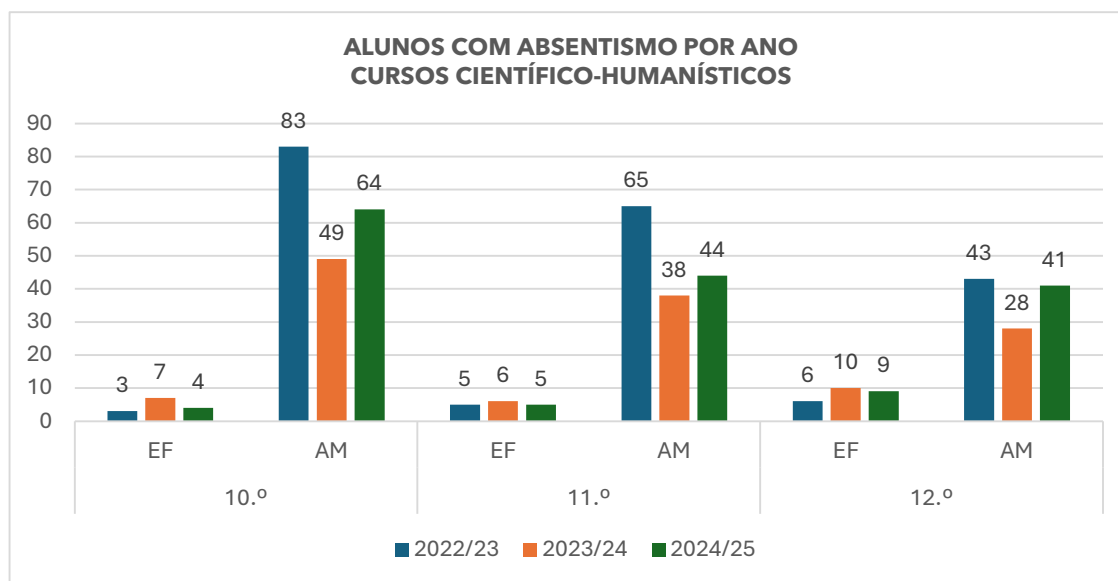
Para efeitos de identificação precoce de trajetórias escolares potencialmente conducentes ao abandono, consideram-se em situação de risco os alunos que evidenciem um ou mais dos seguintes indicadores:

- Registo de níveis de absentismo que atinjam, em várias disciplinas, pelo menos metade do limite legalmente estabelecido de faltas;
- Procedimento de anulação da inscrição em uma ou diversas disciplinas ao longo do ano letivo;
- Excedência do número máximo de faltas permitido por lei em uma ou mais disciplinas, determinando a sua exclusão da respetiva frequência, ainda que o aluno permaneça formalmente integrado no sistema educativo;
- Incapacidade reiterada de progressão no percurso escolar, traduzida na repetição sucessiva do mesmo ano de escolaridade.

Esta tipologia de critérios visa, assim, sustentar uma abordagem preventiva e fundamentada na deteção de padrões persistentes de fragilidade académica e de desvinculação progressiva face ao contexto escolar.

### 3.1.1. Alunos com absentismo por ano

Gráfico III. 17: Alunos com absentismo por ano- Cursos Científico-Humanísticos



Fonte: Coordenação de Ano

O gráfico intitulado “Alunos com absentismo por anos/cursos científico-humanísticos” permite uma análise diacrónica da incidência de comportamentos de absentismo, distinguindo duas modalidades: a exclusão de faltas (EF) e a AM, ao longo dos anos letivos de 2022/23 a 2024/25, e considerando os níveis de escolaridade do 10.º, 11.º e 12.º anos.

Desde logo, a verificação do gráfico salienta uma assimetria entre os dois indicadores: a AM, de forma sistemática, revela valores substancialmente superiores à EF. Tal configuração sugere que o fenómeno do absentismo, longe de se circunscrever a situações pontuais passíveis de regularização administrativa, tende frequentemente a culminar em formas mais gravosas de desvinculação do percurso escolar, traduzidas na interrupção formal da matrícula.

No que respeita à distribuição por anos de escolaridade, o 10.º ano emerge como o nível mais crítico, registando os valores mais elevados de AM, com 83 alunos em 2022/23, 49 em 2023/24 e 64 em 2024/25. Esta oscilação, embora denote uma redução significativa no segundo período observado, evidencia ainda assim uma instabilidade preocupante. Poder-se-á interpretar esta realidade como reflexo das dificuldades de transição e adaptação ao ensino secundário, etapa marcada por maiores exigências académicas e reorganizações no percurso

formativo dos alunos, pelo contrário, a EF neste nível mantém-se residual (3, 7 e 4 alunos), o que reforça a ideia de que muitos casos não chegam a ser recuperados atempadamente.

No 11.º ano, observa-se uma ligeira atenuação do fenómeno, com valores de AM a descenderem de 65 alunos em 2022/23 para 38 em 2023/24, registando depois um aumento moderado para 44 em 2024/25. Tal evolução aponta para uma relativa estabilização, ainda que persistam níveis significativos de abandono. À semelhança do 10.º ano, a EF permanece em patamares baixos e praticamente constantes (5, 6 e 5 alunos), o que sugere uma forte eficácia dos mecanismos de recuperação.

Por sua vez, o 12.º ano apresenta um padrão distinto. Ainda que os valores de AM (43, 28 e 41 alunos) não sejam negligenciáveis, são globalmente inferiores aos dos anos precedentes, podendo tal facto ser interpretado à luz de um efeito de seleção – permanecem neste nível sobretudo os alunos que conseguiram ultrapassar fases anteriores de maior vulnerabilidade. Para além disso, a EF atinge aqui valores ligeiramente mais elevados (6, 10 e 9 alunos).

Em termos globais, vislumbra-se uma tendência de decréscimo no número de AM entre 2022/23 e 2023/24, ainda que parcialmente contrariada por um agravamento em 2024/25.

### **3.2 Abandono e desistência**

#### **3.2.1 Alunos em situação de abandono**

À luz do quadro jurídico-normativo atualmente em vigor na RAM, a assiduidade e a pontualidade constituem deveres fundamentais dos alunos no âmbito da escolaridade obrigatória. Com efeito, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar da RAM (EA-RAM) consagra, no seu artigo 13.º, que os alunos são responsáveis pelo cumprimento rigoroso desses deveres, enquanto pressuposto essencial do processo educativo.

Sempre que se verifique uma situação de excesso grave de faltas, são desencadeadas medidas específicas de recuperação e de integração, conforme previsto nos artigos 170.º a 174.º do RI da Escola, visando a reposição das aprendizagens e a promoção do sucesso escolar.

Todavia, no caso de incumprimento das atividades de recuperação de aprendizagens propostas, a situação é, nos termos do artigo 21.º do EA-RAM, comunicada à CPCJ, por se considerar que se encontram preenchidos os pressupostos de risco educativo e social que justificam a intervenção daquela entidade.

**Tabela III.7: Alunos em situação de abandono**

| Descrição                                                                                               | Número de alunos         |         |         |                         |         |         |                          |         |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------|---------|-------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
|                                                                                                         | Ano letivo<br>2022 /2023 |         |         | Ano letivo<br>2023/2024 |         |         | Ano letivo<br>2024 /2025 |         |         |
|                                                                                                         | 10º Ano                  | 11º Ano | 12º Ano | 10º Ano                 | 11º Ano | 12º Ano | 10º Ano                  | 11º Ano | 12º Ano |
| Número de alunos que ultrapassou metade do limite de faltas injustificadas em duas ou mais disciplinas* | 32                       | 46      | 91      | 66                      | 63      | 72      | 86                       | 64      | 62      |
| Número de alunos que excedeu o limite legal de faltas em duas ou mais disciplinas*                      | 9                        | 1       | 1       | 10                      | 8       | 14      | 24                       | 15      | 9       |
| Número de alunos que cumpriu atividades de recuperação / integração                                     | 13                       | 0       | 1       | 10                      | 3       | 0       | 18                       | 9       | 0       |
| Número de alunos encaminhados para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens                          | 4                        | 0       | 0       | 5                       | 3       | 2       | 12                       | 3       | 1       |
| Número de alunos que anulou a matrícula em duas ou mais disciplinas*                                    | 63                       | 65      | 43      | 49                      | 38      | 28      | 64                       | 44      | 41      |

**Fonte: Coordenação de Ano**

**\*Observação: Os dados correspondem exclusivamente ao 3º período**

A análise dos dados relativos aos anos letivos de 2022/2023 a 2024/2025 evidencia uma intensificação progressiva dos fenómenos associados ao absentismo grave e ao abandono escolar. Os indicadores revelam um aumento significativo do número de alunos que ultrapassa metade do limite de faltas injustificadas e, de forma ainda mais preocupante, daqueles que excedem o limite legal de faltas em duas ou mais disciplinas. Este agravamento é particularmente visível no 12.º ano em 2023/2024, onde se observa um valor excecionalmente elevado, sugerindo a existência de fatores conjunturais que terão amplificado o risco de abandono.

A adesão às atividades de recuperação e integração apresenta oscilações marcadas, com um decréscimo acentuado em 2023/2024 e um aumento relevante em 2025/2026. Contudo, a discrepância entre o número de alunos em absentismo grave e aqueles que participam efetivamente em medidas de recuperação continua a ser considerável, revelando limitações na capacidade de intervenção ou na eficácia das estratégias de mobilização dos estudantes.

O encaminhamento para a CPCJ regista um crescimento contínuo ao longo dos três anos, o que indica que o absentismo escolar se encontra frequentemente associado a situações de vulnerabilidade social e familiar que extravasam o âmbito pedagógico. De forma



análoga, a AM em duas ou mais disciplinas mantém valores elevados e relativamente estáveis, confirmando que uma parte significativa dos alunos acaba por interromper formalmente o seu percurso escolar.

Assim, os dados examinados apontam para um agravamento estrutural dos comportamentos de absentismo e abandono, indiciando fragilidades persistentes no acompanhamento dos alunos em risco e na articulação entre escola, família e serviços de apoio. Embora se verifique um reforço das medidas de recuperação em 2024/2025, este esforço permanece insuficiente face à dimensão do problema.

Impõe-se, assim, uma revisão estratégica das práticas institucionais, com especial enfoque na prevenção precoce, no acompanhamento individualizado e na intervenção multidisciplinar. A persistência de valores elevados de absentismo e de AM exige uma resposta mais integrada, sustentada e sistemática, capaz de enfrentar não apenas as manifestações escolares do abandono, mas também as suas causas sociais, emocionais e económicas.

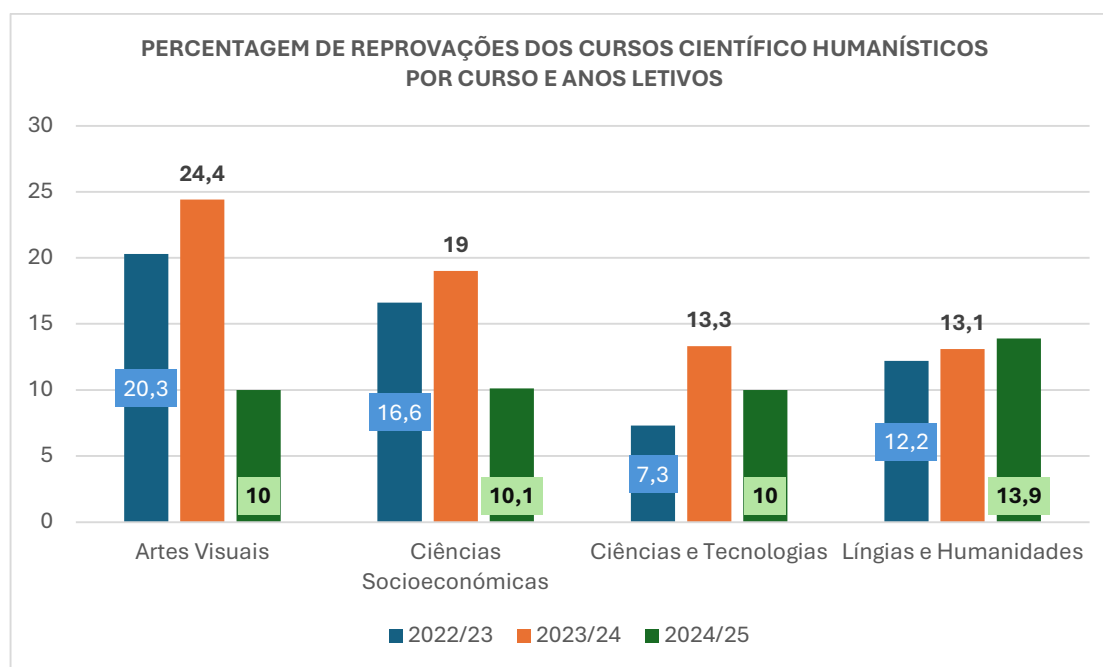
### **3.2.2 Alunos em situação de abandono precoce**

De acordo com a definição europeia, considera-se em situação de abandono precoce o jovem entre os 18 e os 24 anos que não concluiu o ensino secundário e que, simultaneamente, não se encontra matriculado em qualquer oferta de educação ou formação. Esta concetualização, centrada na continuidade dos percursos formativos após a escolaridade obrigatória, exige uma monitorização rigorosa das trajetórias dos alunos que não atingem o 12.º ano de escolaridade.

No contexto da escola, a aferição precisa deste indicador revela-se particularmente complexa. Para identificar casos de abandono precoce seria necessário acompanhar, de forma sistemática, todos os alunos que, não tendo concluído o ensino secundário, deixam de renovar a matrícula no ano letivo subsequente em qualquer estabelecimento de ensino, público ou privado. Contudo, a inexistência de um mecanismo institucional que permita rastrear, de forma automática e transversal, a mobilidade dos estudantes entre diferentes ofertas formativas limita a fiabilidade desta análise.

Ainda assim, podemos verificar que alguns dos alunos matriculados na escola neste triénio, não conseguiram concluir o 12º ano como se pode observar no seguinte gráfico:

**Gráfico III.18: Percentagem de reprovações dos alunos dos cursos científicos por ano de escolaridade**



**Fonte Relatórios da Coordenação de Ano**

A análise interpretativa do gráfico intitulado “Percentagem de reprovações dos cursos científico-humanísticos por curso e anos letivos” evidencia padrões evolutivos diferenciados entre os vários percursos formativos, permitindo uma leitura mais fina das dinâmicas de sucesso e insucesso escolar.

No que concerne ao curso de Artes Visuais, verifica-se uma evolução marcada por uma oscilação relevante: a taxa de reprovação de cerca de 20% em 2022/2023, aumenta para aproximadamente 24-25% em 2023/2024, seguindo-se uma descida muito significativa para cerca de 10% em 2024/2025. Esta trajetória sugere um agravamento do insucesso num primeiro momento, seguido de uma recuperação, podendo inferir-se que poderão ter sido introduzidas estratégias pedagógicas alternativas ou uma maior adequação das práticas avaliativas.

No domínio das Ciências Socioeconómicas, observa-se um padrão semelhante, ainda que menos acentuado: a taxa de reprovação evolui de aproximadamente 17% para cerca de 19%, diminuindo posteriormente para 10,1%. Tal comportamento configura uma tendência de melhoria no último ano, após um ligeiro agravamento inicial, o que poderá indiciar a eficácia de medidas de apoio ao sucesso escolar implementadas de forma progressiva.

Relativamente a Ciências e Tecnologias, a evolução revela alguma instabilidade: partindo de um valor relativamente baixo (cerca de 7%) em 2022/2023, para um aumento de aproximadamente 13% em 2023/2024, seguido de uma diminuição para cerca de 10% em 2024/2025. Importa sublinhar que, apesar da melhoria no último ano, o valor final permanece

superior ao registado no primeiro ano do triénio, o que indica que o nível de insucesso não regressou ao ponto de partida. Assim, não se trata de um crescimento contínuo, mas antes de um padrão de subida acentuada seguida de recuperação parcial, revelador de desafios ainda não plenamente estabilizados.

Por sua vez, o curso de Línguas e Humanidades apresenta um percurso claramente distinto, caracterizado por um aumento progressivo e contínuo das reprovações: cerca de 12% em 2022/2023, 13% em 2023/2024 e aproximadamente 14% em 2024/2025. Este crescimento, ainda que ínfimo, poderá ser interpretado como um sinal de agravamento do insucesso neste curso, carecendo de atenção particular, na medida em que não evidencia sinais de inversão.

Do ponto de vista inferencial, o gráfico sugere a coexistência de dois movimentos principais: por um lado, uma melhoria significativa em cursos anteriormente mais problemáticos, como Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas; por outro, a persistência de tendências de instabilidade ou agravamento, como se verifica em Ciências e Tecnologias e, sobretudo, em Línguas e Humanidades. Esta heterogeneidade evidencia que o insucesso escolar não obedece a uma lógica uniforme, antes refletindo especificidades curriculares, metodológicas e contextuais próprias de cada área disciplinar.

Assim, a leitura do gráfico aponta para uma evolução global marcada por avanços relevantes, mas também por assimetrias persistentes. Tal cenário reforça a necessidade de uma abordagem diferenciada e contextualizada na promoção do sucesso educativo, ancorada na identificação rigorosa das fragilidades específicas de cada curso e na implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às respetivas exigências e perfis de alunos.

## 4. AMBIENTE ESCOLAR

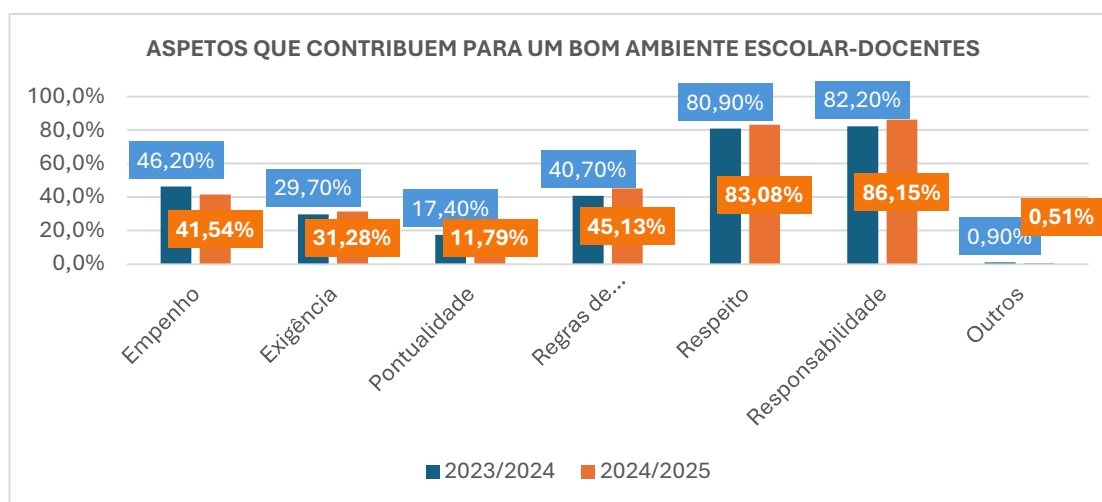
### 4.1 Cumprimento de regras e disciplina

Os dados que sustentam a análise do cumprimento das normas de conduta e do clima disciplinar da Escola foram recolhidos a partir das sínteses e dos relatórios produzidos pelas Coordenações de Ano, com base na informação constante dos relatórios dos DT. A partir dessas sínteses, foram considerados, para cada ano letivo e nível de escolaridade, os seguintes indicadores: as turmas com registo de ocorrências disciplinares, o número global de ocorrências registadas e o total de alunos envolvidos nesses registos.

Relativamente a outros elementos previstos no modelo de Relatório do DT, implementado no decurso do presente quadriénio, apenas as sínteses elaboradas no último ano permitem uma análise sistematizada desses dados. Entre estes incluem-se, designadamente, o número de ocorrências por aluno e por disciplina, os motivos subjacentes aos registos disciplinares e as medidas de seguimento adotadas, tais como a comunicação da ocorrência ao EE, a marcação de falta ao aluno, a saída da sala de aula ou o encaminhamento para o CE.

Nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, toda a comunidade escolar foi inquirida acerca dos aspetos considerados determinantes para a promoção de um bom ambiente escolar. Os gráficos apresentados permitem analisar, de forma comparativa, as perceções dos diferentes grupos-alvo, evidenciando tendências consistentes, bem como algumas especificidades próprias de cada grupo.

**Gráfico III. 19A: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar-Docentes**



**Fonte: Observatórios de Qualidade**

A análise interpretativa do gráfico intitulado “Aspetos que contribuem para um bom ambiente escolar – docentes” permite identificar um conjunto de tendências consistentes e reveladoras acerca das representações dos professores relativamente aos factores estruturantes de um clima escolar positivo, comparando os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025.

Desde logo, sobressai de forma inequívoca a centralidade da “responsabilidade” e do “respeito”, que assumem posições privilegiadas em ambos os anos. A primeira revela-se como o aspeto mais valorizado, registando um aumento de cerca de 82% para aproximadamente 86%, o que sugere um reforço da importância atribuída ao compromisso profissional e ético no exercício da docência. De igual modo, o “respeito” mantém valores igualmente elevados, com uma progressão de cerca de 80% para 83%, confirmando-se como princípio estruturante das relações pedagógicas e institucionais. Esta dupla valorização aponta para uma conceção do ambiente escolar assente numa ética relacional, onde a reciprocidade e a assunção de deveres constituem pilares fundamentais.

Num plano intermédio, as “regras de convivência” evidenciam uma ligeira subida (de aproximadamente 40% para 45%, o que poderá ser interpretado como um reconhecimento crescente da necessidade de enquadramentos normativos claros e partilhados. Tal evolução sugere que os docentes tendem a valorizar, de forma mais acentuada, dispositivos reguladores que sustentem a ordem, a previsibilidade e a justiça nas dialógicas quotidianas.

Por outro lado, verifica-se uma ligeira diminuição do “empenho”, que passa de cerca de 45% para 40%. Por sua vez, a exigência apresenta uma ligeira subida de cerca de 30% para 32%, mantendo-se, contudo, num patamar intermédio, o que sugere que, embora relevante, não constitui um eixo central na definição de um bom ambiente escolar.

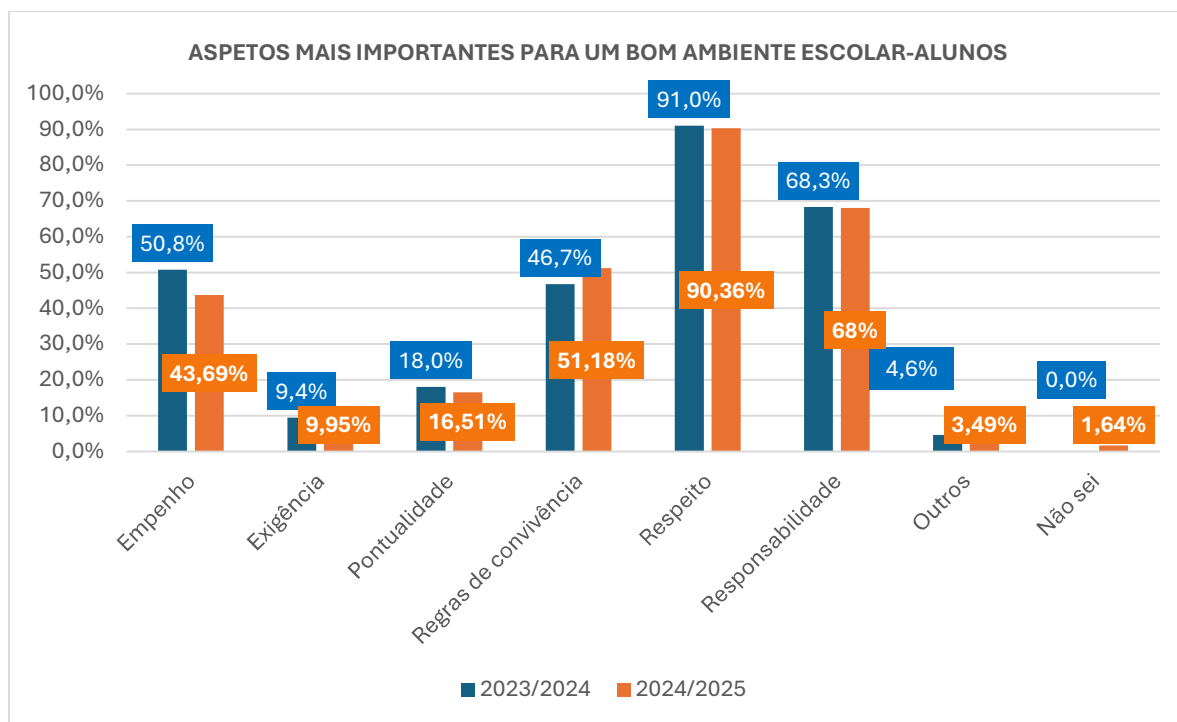
Mais expressiva é a redução verificada na “pontualidade”, que diminui de aproximadamente 18% para cerca de 12%. Esta tendência poderá refletir uma desvalorização relativa de aspetos mais instrumentais ou comportamentais, em benefício de dimensões mais substantivas e relacionais. A categoria outros permanece praticamente residual, com valores próximos de zero, o que indica uma forte convergência nas respostas e reduzida dispersão interpretativa entre os docentes.

Adicionalmente, é possível inferir que os docentes, enquanto agentes estruturantes da cultura escolar, tendem a privilegiar factores que transcendem o desempenho individual e que se inscrevem numa lógica de coesão institucional. Esta orientação poderá traduzir uma resposta a desafios contemporâneos da escola, nomeadamente no que se refere à gestão de comportamentos, à promoção de ambientes inclusivos e à necessidade de reforçar a autoridade pedagógica através de bases éticas partilhadas.

Concluindo, o gráfico revela uma conceção amadurecida e relativamente estável do que constitui um bom ambiente escolar, centrada na articulação entre responsabilidade, respeito

e normatividade. Tal configuração denota uma visão sistémica, em que o equilíbrio e a qualidade do ambiente educativo emergem menos de atributos individuais isolados e mais da densidade ética e reguladora que estrutura as relações no interior da instituição.

**Gráfico III. 19B: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar-alunos**



**Fonte: Observatório de Qualidade**

A análise interpretativa do gráfico intitulado “Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar - alunos” permite inferir a existência de uma estrutura valorativa, relativamente estável, entre os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, embora com variações subtis que revelam deslocações significativas no modo como os alunos conceptualizam as condições necessárias à construção de um ambiente escolar positivo.

Desde logo, importa salientar a hegemonia inequívoca do “respeito”, que se apresenta como o factor mais valorizado em ambos os anos, atingindo valores elevados, aproximadamente 90% em 2023/2024 e, ligeiramente inferior, mas ainda perto desse patamar, em 2024/2025. Esta predominância sugere que os alunos reconhecem o respeito mútuo como o fundamento basilar das interações no espaço escolar, funcionando como matriz reguladora das relações interpessoais e como condição essencial para a harmonia entre grupos.

Em estreita correlação com este indicador, surge a “responsabilidade”, que, embora com valores inferiores ao respeito, mantém uma expressão consolidada, cerca de 70% em 2023/2024 e levemente abaixo em 2024/2025. Tal constância revela a valorização de uma ética

de compromisso individual que sustenta o equilíbrio do grupo, implicando a assunção consciente de deveres e consequências no contexto escolar.

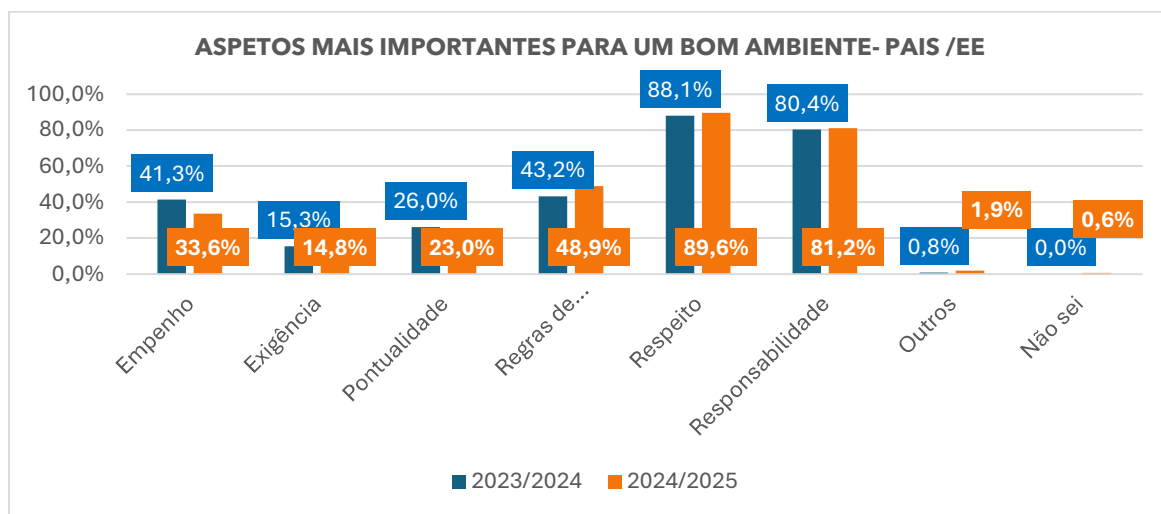
Num plano intermédio, destacam-se as “regras de convivência”, que evidenciam um ligeiro aumento de cerca de 47% para aproximadamente 50%. Este, ainda que modesto, é particularmente significativo, pois pode apontar uma crescente interiorização da importância dos quadros normativos formais como instrumentos de regulação das interações sociais. Esta tendência converge com a centralidade do respeito, na medida em que ambos se articulam na construção de uma cultura de convivência estruturada.

Em oposição, observa-se uma diminuição do “empenho”, que desce de cerca de 52% para aproximadamente 45%. Esta variação poderá ser interpretada como indício de uma deslocação conceptual relevante: o bom ambiente escolar deixa de ser percecionado prioritariamente como resultado do esforço individual, passando a depender, de forma mais evidente, de factores relacionais e normativos. A mesma lógica parece aplicar-se, ainda que de forma menos pronunciada, à “pontualidade”, que regista uma ligeira diminuição, de cerca de 18% para 15%, e à exigência, que se mantém com valores residuais próximos dos 10%, sem alterações significativas.

As categorias “Outros” e “Não sei” apresentam valores praticamente nulos, o que evidencia uma elevada clareza e consensualidade nas respostas.

Em termos inferenciais, o padrão evolutivo observado aponta para uma reconfiguração do paradigma valorativo: verifica-se uma progressiva deslocação de uma lógica centrada em atributos individuais, como o empenho e a pontualidade, para uma lógica predominantemente relacional e normativa, assente no respeito, na responsabilidade e no cumprimento de regras.

**Gráfico III. 19C: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar- Pais/ EE**



**Fonte: Dados do Observatório de Qualidade**

A análise interpretativa do gráfico em apreço, revela-se interessante no que concerne à compreensão das perceções relativas aos factores determinantes para um “bom ambiente”, comparando os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. A disposição das variáveis “empenho”, “exigência”, “pontualidade”, “regras de convivência”, “respeito”, “responsabilidade”, “outros” e “não sei” permite delinear uma hierarquia de valores que se mantém globalmente estável, embora com nuances evolutivas dignas de nota.

Desde logo, destaca-se, de forma inequívoca, a centralidade do “respeito” enquanto vetor axiológico dominante, apresentando valores muito elevados em ambos os anos (cerca de 88% em 2023/2024 e aproximando-se dos 90% em 2024/2025). Esta preponderância sugere uma interiorização consolidada do “respeito” como condição *sine qua non* para a existência de um ambiente relacional equilibrado, funcionando como princípio estruturante da convivência social. Em estreita articulação com este, surge a “responsabilidade”, igualmente com valores elevados (em torno de 80% em ambos os anos), o que aponta para a valorização de uma ética de compromisso individual que sustenta o funcionamento coletivo.

Num segundo nível de relevância, encontram-se as “regras de convivência”, que registam alguma progressão, passando de aproximadamente 42% para cerca de 50%. Esta subida pode ser interpretada como um reforço da consciência normativa, sugerindo que os pais/EE reconhecem cada vez mais a importância de enquadramentos reguladores explícitos para a manutenção da ordem e do bem-estar comum.

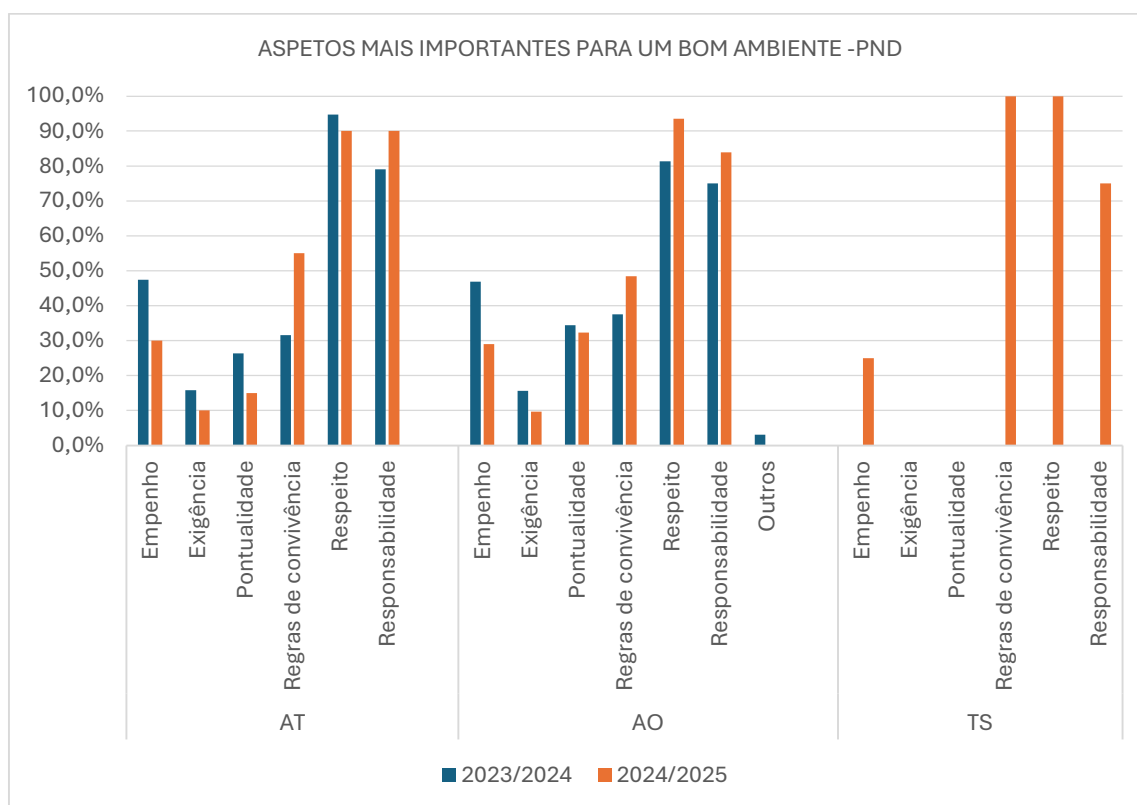
Em contrapartida, o “empenho” e a “pontualidade” protagonizam um ligeiro decréscimo. Por sua vez, a “exigência” mantém-se em níveis reduzidos e praticamente inalterados (em torno dos 15%), o que sugere uma menor valorização de aspetos ligados à disciplina individual.

Os indicadores residuais, como “outros” e “não sei”, assumem valores praticamente nulos, o que denota uma elevada consciencialização das respostas e uma clareza significativa por parte dos inquiridos quanto aos factores considerados relevantes. Tal homogeneidade interpretativa reforça a ideia de que existe uma cultura relativamente consolidada em torno dos elementos fundamentais para um ambiente positivo.



Em termos inferenciais, a leitura diacrónica dos dados aponta para uma transição conceptual relevante: observa-se uma progressiva deslocação de paradigmas centrados no indivíduo – como o empenho ou a pontualidade – para paradigmas de natureza mais coletiva e normativa, assentes no “respeito”, na “responsabilidade” e no “cumprimento de regras”. Esta reconfiguração poderá ser entendida como sinal de maturidade social, em que o equilíbrio do grupo é percecionado menos dependente de características individuais isoladas e mais de um quadro ético-partilhado e de uma regulação social eficaz.

Gráfico III. 19D: Aspetos mais importantes para um bom ambiente escolar- PND



Fonte: Dados do Observatório de Qualidade

A leitura interpretativa do gráfico apresentado, intitulado “Aspetos mais importantes para um bom ambiente - PND”, permite identificar um conjunto de tendências significativas no que concerne à valorização de fatores comportamentais e normativos dos três grupos de PND (AT, AO e TS), ao longo de dois anos letivos consecutivos (2023/2024 e 2024/2025). A análise evidencia não apenas variações quantitativas, mas também reorganizações hierárquicas no que respeita às dimensões consideradas mais determinantes para a construção de um ambiente positivo.

Num plano global, observa-se que o “respeito” e a “responsabilidade” emergem como os pilares estruturantes em praticamente todos os grupos e anos. Nos AT o “respeito” atinge valores muito elevados em ambos os anos, aproximadamente 95% em 2023/2024 e ligeiramente inferior, cerca de 90%, em 2024/2025, enquanto a “responsabilidade” regista um aumento importante (de cerca de 80% para 90%). Tal aumento poderá indiciar uma crescente consciencialização da importância da autonomia responsável como factor de regulação do clima institucional. Simultaneamente, verifica-se uma valorização acrescida das “regras de convivência”, que passam de cerca de 30% para 55%, sugerindo uma maior interiorização da necessidade de normatividade social partilhada.

Ainda nos AT, o decréscimo do “empenho”, de aproximadamente 50% para 30%, poderá ser interpretado como uma maior valorização dos valores da convivência e da responsabilidade coletivas.

Já nos AO, as tendências revelam uma consolidação ainda mais pronunciada da tríade “respeito”, “responsabilidade” e “regras de convivência”. O “respeito” apresenta um crescimento algo significativo, de cerca de 80% para 95%, assumindo-se como o elemento mais valorizado neste grupo. A “responsabilidade” também aumenta, de aproximadamente 75% a 85%, reforçando a ideia de uma ética de compromisso progressivamente interiorizada. Importa ainda salientar o aumento das “regras de convivência” (de 35% para cerca de 50%), o que aponta para uma maior valorização das estruturas normativas enquanto instrumentos de coesão social. Em contrapartida, indicadores como “empenho” e “exigência” mantêm-se em níveis relativamente baixos, o que poderá denotar uma menor centralidade de aspetos ligados ao desempenho individual face aos valores de convivência social.

Já no caso de TS, verifica-se uma concentração quase exclusiva em valores normativos e éticos, com destaque absoluto para “regras de convivência” e “respeito”, ambos atingindo a totalidade (100%). A “responsabilidade” surge também com um valor elevado (cerca de 75%), enquanto os restantes indicadores são desvalorizados por este grupo.

Em termos inferenciais, a comparação dos dados indica uma transição paradigmática: de uma valorização mais dispersa, que incluía dimensões como o empenho individual, para uma ênfase crescente nos mecanismos de regulação social e ética coletiva. Este movimento poderá refletir dinâmicas institucionais específicas, como a necessidade de reforço da disciplina, da convivência harmoniosa e da responsabilidade partilhada, eventualmente em resposta a desafios contextuais vividos pelas comunidades analisadas.

Além disso, a convergência progressiva dos diferentes grupos em torno de valores comuns – particularmente o respeito e o cumprimento de regras – sugere um processo de homogeneização normativa, que poderá ser interpretado como um sinal de maturação institucional e de consolidação de uma cultura organizacional orientada para a convivência equilibrada e sustentável.

Assim, o gráfico não apenas descreve preferências, mas revela uma reconfiguração axiológica: o “bom ambiente” deixa de ser concebido como um resultado do esforço individual isolado para se afirmar, de forma cada vez mais clara, como produto de uma ética relacional e de um compromisso comum, com normas de convivência e responsabilidade social.

#### 4.1.1 Ocorrências e participações

Da análise dos registos de ocorrência referentes às situações de indisciplina em contexto de sala de aula, extraídos das sínteses anteriormente referidas, resultaram os dados que se apresentam na tabela subsequente.

**Tabela III.8: Dados da Indisciplina**

| Ano letivo | Anos de escolaridade | Nº total de Turmas por ano | Nº total de alunos por ano | Turmas com registos de ocorrências por ano |       | Registos de ocorrência por ano |     | Total de alunos com Registo de Ocorrência |      |
|------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------------|-------|--------------------------------|-----|-------------------------------------------|------|
|            |                      |                            |                            | N.º                                        | %     | N.º                            | *   | N.º                                       | %    |
| 2022/23    | 10.ºano              | 28                         | 654                        | <b>14</b>                                  | 50%   | 79                             | 1,8 | <b>45</b>                                 | 6,9% |
|            | 11.ºano              | 27                         | 521                        | <b>12</b>                                  | 44,4% | 48                             | 1,3 | <b>36</b>                                 | 6,9% |
|            | 12.ºano              | 23                         | 513                        | <b>4</b>                                   | 17,4% | 10                             | 1,3 | <b>8</b>                                  | 1,6% |
| 2023/24    | 10.ºano              | 27                         | 663                        | <b>17</b>                                  | 63,0% | 95                             | 1,9 | <b>49</b>                                 | 7,4% |
|            | 11.ºano              | 28                         | 520                        | <b>12</b>                                  | 42,9% | 39                             | 1,7 | <b>23</b>                                 | 4,4% |
|            | 12.ºano              | 20                         | 445                        | <b>4</b>                                   | 20%   | 6                              | 1   | <b>6</b>                                  | 1,3% |
| 2024/25    | 10.ºano              | 23                         | 528                        | <b>10</b>                                  | 43,5% | 23                             | 1,4 | <b>16</b>                                 | 3,0% |
|            | 11.ºano              | 26                         | 496                        | <b>11</b>                                  | 43,3% | 23                             | 1   | <b>23</b>                                 | 4,6% |
|            | 12.ºano              | 19                         | 383                        | <b>1</b>                                   | 5,3%  | 1                              | 1   | <b>1</b>                                  | 0,3% |

\* Média de registos de ocorrência por aluno =  $\frac{\text{número de registos de ocorrência}}{\text{número de alunos com registo de ocorrência}}$

**Fonte: Coordenação de Ano**

A leitura analítica dos dados evidencia padrões consistentes e evoluções diferenciadas das situações de indisciplina ao longo dos anos letivos considerados, bem como entre os distintos níveis de escolaridade do ensino secundário.

De um modo geral, constata-se que o 10.º ano concentra sistematicamente a maior incidência de situações disciplinares relevantes, tanto em termos do número de turmas com registos de ocorrência como do número total de ocorrências e da percentagem de alunos envolvidos. No ano letivo de 2022/23, metade das turmas do 10.º ano apresentava registos, correspondendo a 79 ocorrências e a 6,9% do total de alunos. Esta tendência agrava-se em 2023/24, ano em que 63,0% das turmas registam ocorrências, mantendo-se igualmente elevada a proporção de alunos envolvidos (7,4%). Em 2024/25 observa-se, contudo, uma redução significativa, quer no número de turmas abrangidas (43,5%), quer no número de

alunos com registo (3,0%), o que poderá indiciar o efeito de medidas preventivas ou de um progressivo ajustamento comportamental deste grupo etário.

No 11.º ano, os dados revelam uma situação intermédia, marcada por relativa estabilidade. Em 2022/23 e 2023/24, cerca de 43% a 44% das turmas apresentam registos de ocorrência, com percentagens de alunos envolvidos próximas dos 4% a 7%. Em 2022/23 para 2024/25 houve uma diminuição do número de ocorrências.

Por sua vez, o 12.º ano destaca-se pela reduzida expressão da indisciplina, evidenciando uma clara tendência decrescente. Em 2022/23, apenas 17,4% das turmas apresentavam registos, correspondendo a 1,6% dos alunos. Em 2024/25, o número de ocorrências diminuiu, envolvendo apenas 0,3% dos alunos (1 turma). Tal facto parece confirmar a correlação entre o aumento da maturidade escolar e pessoal e a diminuição de comportamentos disruptivos.

A análise exclusiva do “Registos de ocorrência por ano” e do “Total de alunos com Registo de ocorrência” permite identificar tendências relevantes quanto à expressão quantitativa das ocorrências disciplinares e à sua incidência no universo discente, bem como a relação, nem sempre linear, entre o número de registos e a proporção de alunos envolvidos.

Desde logo, observa-se uma acentuada variabilidade no número absoluto de registos de ocorrência, oscilando entre valores muito elevados (79 registos) e manifestamente residuais (1 registo). Todavia, esta variação não se traduz, de forma proporcional, na percentagem de alunos com registo disciplinar, o que indica que o aumento do número de ocorrências não corresponde necessariamente a um alargamento do universo de alunos envolvidos. Em contextos com maior número de registos, estes poderão concentrar-se num conjunto restrito de alunos, sugerindo fenómenos de reincidência comportamental.

Com efeito, os valores mais elevados de registos (79 e 48) associam-se a percentagens de alunos relativamente contidas, próximas dos 6,9%. Já situações com um número significativamente inferior de ocorrências (18 registos) correspondem paradoxalmente à percentagem mais elevada de alunos envolvidos (7,4%). Tal discrepância sugere que, nestes casos, as ocorrências se distribuem por um maior número de alunos, ainda que com menor reincidência individual.

Por outro lado, os dados revelam contextos de clara contenção disciplinar, nos quais quer o número de registos, quer a percentagem de alunos envolvidos assumem uma expressão mínima. Os valores mais baixos (6 e 1) correspondem igualmente a percentagens residuais de alunos (1,3% e 0,3%), indiciando ambientes escolares mais estáveis ou um estado de maturidade comportamental mais consolidado.

Importa ainda salientar a existência de situações intermédias, nas quais o número de registos se mantém relativamente moderado (23 ocorrências), mas a percentagem de alunos envolvidos apresenta oscilações relevantes (entre 3,0% e 4,6%). Tal facto evidencia que a leitura do fenómeno disciplinar não se pode cingir a indicadores absolutos, exigindo antes

uma análise integrada que considere simultaneamente frequência, dispersão e reincidência das ocorrências.

Desta forma, os dados analisados apontam para uma complexidade estrutural do fenómeno da indisciplina, na qual o número de registos de ocorrência não constitui, por si só, um indicador suficiente da sua real extensão nos discentes. A relação entre a indisciplina e a abrangência dos comportamentos problemáticos revela-se multifacetada, impondo uma leitura cautelosa e contextualizada, indispensável para fundamentar intervenções pedagógicas eficazes e ajustadas à realidade concreta de cada contexto escolar.

Assim, a informação disponível evidencia uma maior incidência de situações de indisciplina nos primeiros anos do ensino secundário, verificando-se uma diminuição gradual à medida que os alunos progridem no seu percurso escolar, o que reforça a pertinência de medidas preventivas e educativas especificamente orientadas para os alunos do 10.º ano.

Importa frisar que a análise comparativa das tabelas (III.8; III.9 e III.13) revela algumas divergências dos valores apurados que, quando lidos à luz da respetiva triangulação, suscitam alguma problematização.

### **4.1.2 Medidas disciplinares**

A leitura interpretativa da tabela, que se segue, revela um quadro disciplinar complexo, marcado por assimetrias significativas entre anos de escolaridade, cursos e tipos de ocorrência. A análise exige atenção minuciosa, pois os dados não se distribuem de forma homogénea e evidenciam padrões que permitem inferir tendências comportamentais e contextos pedagógicos distintos.

**Tabela III.9: Volume de comportamentos desviantes: Anos letivos 2022/2026**

|                        | COMPORTAMENTO QUE ORIGINOU A PARTICIPAÇÃO (Assinalar apenas comportamento mais gravoso) | 2022/2023 |           |           |           | 2023/2024 |           |           |           | 2024/2025 |           |          |           |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
|                        |                                                                                         | 10.º      | 11.º      | 12.º      | CEF       | 10.º      | 11.º      | 12.º      | CEF       | 10.º      | 11.º      | 12.º     | CEF       |
|                        |                                                                                         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
| DENTRO DA SALA DE AULA | Perturbação do funcionamento da aula                                                    | 47        | 24        | 2         | 3         | 26        | 15        | 3         | 4         | 44        | 18        | 1        | 12        |
|                        | Não cumprimento das tarefas                                                             | 9         | 2         |           |           |           |           |           |           | 9         | 3         |          |           |
|                        | Conflitos na relação com os colegas                                                     | 2         | 1         |           |           | 12        | 2         |           |           | 1         |           |          |           |
|                        | Conflitos na relação com o professor                                                    | 7         | 8         | 4         | 3         | 18        | 9         | 3         | 5         | 14        | 10        |          | 4         |
|                        | Utilização de equipamento tecnológico não autorizado / captação de sons ou imagens      | 8         | 15        | 4         | 13        | 16        | 7         | 1         | 3         | 18        | 4         |          | 6         |
|                        | Outras                                                                                  | 1         |           |           |           | 20        | 7         | 3         |           | 1         |           |          |           |
|                        |                                                                                         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
| FORA DA SALA DE AULA   | Conflitos na relação interpares (com os colegas)                                        |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Conflitos na relação com o professor                                                    |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Conflitos na relação com o funcionário                                                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Consumo ou posse de substâncias proibidas                                               |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Danificação dos espaços e dos materiais                                                 |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Captação ou difusão de sons e imagens não autorizadas                                   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                        | Outras                                                                                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
| <b>Total</b>           |                                                                                         | <b>74</b> | <b>50</b> | <b>10</b> | <b>19</b> | <b>92</b> | <b>40</b> | <b>10</b> | <b>12</b> | <b>87</b> | <b>35</b> | <b>1</b> | <b>22</b> |

**Fonte: CE - Inquérito-Registo dos Comportamentos Desviantes, 2022/2026**

No domínio “Dentro da sala de aula”, sobressai, de forma inequívoca, a perturbação do funcionamento da aula como o comportamento mais recorrente em todos os níveis de ensino e anos letivos apresentados. Este dado, que atinge valores particularmente elevados no 10.º ano e no 11.º ano, sugere que a gestão da atenção, da motivação e da dinâmica coletiva continua a ser um dos maiores desafios pedagógicos. A reincidência deste tipo de comportamento, transversal aos anos, indica que a sala de aula permanece um espaço onde

a autoridade pedagógica é frequentemente posta à prova, sobretudo em turmas de transição ou com percursos escolares mais irregulares.

O não cumprimento das tarefas surge com menor expressão, mas ainda assim revela uma tendência preocupante no 10.º ano, sugerindo dificuldades de adaptação às exigências do ensino secundário ou défices de autonomia e organização. A diminuição deste comportamento nos anos seguintes pode indiciar um processo de maturação ou uma maior adequação às rotinas escolares.

Os conflitos na relação com colegas e, sobretudo, os conflitos na relação com o professor, apresentam valores que, embora inferiores aos da perturbação da aula, não deixam de ser significativos. A incidência mais elevada no 10.º e 11.º anos aponta para um período de maior instabilidade relacional, possivelmente associado à adolescência média, à afirmação identitária e à necessidade de contestação. No caso dos CEF, os números também são significativos, o que pode refletir perfis de alunos com trajetórias escolares mais desafiantes ou com menor integração no modelo tradicional de ensino.

A utilização indevida de equipamento tecnológico constitui outro foco de indisciplina, com valores elevados e consistentes ao longo dos anos. Este fenómeno, claramente associado à presença dos dispositivos digitais, evidencia a dificuldade em regular o uso da tecnologia em contexto pedagógico e a necessidade de políticas mais claras e estratégias educativas mais eficazes.

A categoria “Outras”, embora menos expressiva, apresenta picos relevantes em determinados anos, sugerindo a existência de comportamentos diversificados que escapam às categorias principais, o que pode apontar para problemas pontuais, mas significativos, de adaptação ou convivência.

O total final confirma a predominância dos comportamentos disruptivos no 10.º ano, 11.º ano e CEF, reforçando a ideia de que estes grupos exigem maior atenção pedagógica, estratégias diferenciadas e acompanhamento mais próximo.

Sintetizando, a tabela revela um padrão claro: a indisciplina manifesta-se sobretudo dentro da sala de aula, com destaque para comportamentos que perturbam o normal funcionamento das atividades letivas. Os dados sugerem a necessidade de reforçar práticas de gestão da sala de aula, promover competências socioemocionais e desenvolver políticas educativas que respondam às especificidades dos diferentes percursos formativos.

**Tabela III.10A: Perceção sobre a indisciplina-Docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Comparação |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|------------|
| 22/23      | Docentes | 7,69 | 7,45 | 7,55 | 8,04 | -    | <b>7,64</b> | 2        | -          |
| 23/24      | Docentes | 8,62 | 8,21 | 7,91 | 7,76 | 8,11 | <b>8,09</b> | 1,8      | +0,45      |
| 24/25      | Docentes | -    | 7,77 | 7,98 | 8,22 | 7,33 | <b>7,89</b> | 1,8      | -0,2       |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/25**

A representação dos dados relativos à perceção dos docentes ao longo dos três anos letivos em análise traduz variações significativas, quer no valor médio global atribuído à problemática em causa, quer na sua distribuição pelos diferentes percursos e níveis de ensino.

No ano letivo de 2022/23, os valores apresentados revelam uma média global de 7,64, acompanhada por um desvio-padrão de 2, o que evidencia uma dispersão das respostas. Observa-se uma avaliação mais elevada no 12.º ano 8,04, contrastando com valores ligeiramente mais baixos no 10.º ano 7,45 e no 11.º ano 7,55. Estes dados sugerem uma perceção globalmente positiva, ainda que marcada por alguma heterogeneidade nas apreciações dos docentes.

No ano seguinte, 2023/24, verifica-se um aumento claro da média global para 8,09. Coincidentemente, o desvio-padrão reduz-se para 1,8, indiciando uma maior convergência das opiniões. Destacam-se os valores particularmente elevados atribuídos aos CEF 8,62 e ao 10.º Ano 8,21, bem como a manutenção de avaliações consistentes nos restantes anos de escolaridade, incluindo o 12.º ano 7,76. Esta evolução aponta para um reforço da perceção positiva dos docentes e para uma maior uniformidade na avaliação do assunto.

No ano seguinte, regista-se uma ligeira diminuição da média global para 7,89. Apesar desta redução, o valor mantém-se elevado, sugerindo estabilidade na perceção. O desvio-padrão permanece inalterado 1,8, confirmando a consolidação de uma maior homogeneidade nas respostas. Neste ano, o 12.º ano apresenta a avaliação mais elevada 8,22, enquanto os docentes STD registam o valor mais baixo 7,33, evidenciando diferenciações associadas aos distintos contextos pedagógicos e níveis de ensino.

Em suma, a análise dos dados revela uma tendência positiva e estável na perceção dos docentes, com um incremento assinalável entre 2022/23 e 2023/24, seguido de uma ligeira descida em 2024/25, que não compromete, contudo, o nível elevado das avaliações. A ligeira redução da dispersão, do desvio-padrão sugere uma diminuta convergência interpretativa entre os docentes, reforçando a consistência e a maturidade da leitura institucional sobre a indisciplina.



**Tabela III.10B: Perceção sobre a indisciplina-Alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA | $\sigma$ | Comparação |
|------------|--------|------|------|------|------|----------|----------|------------|
| 22/23      | Alunos | 6,58 | 7,04 | 6,78 | 6,32 | 6,74     | 2,6      | -          |
| 23/24      | Alunos | 6,72 | 6,71 | 6,9  | 6,85 | 6,81     | 2,4      | +0,07      |
| 24/25      | Alunos | -    | 7,04 | 6,34 | 6,82 | 6,71     | 2,6      | -0,1       |

**Fonte: Observatórios de Qualidade 2022/23 a 2024/25**

Porém, o registo relativo à perceção dos alunos sobre o assunto supracitado denota uma leitura diferente, embora situando-se em valores intermédios. De facto, os alunos avaliam de forma menos positiva a indisciplina, identificando-se isso nas avaliações, bem como nas variações entre os diferentes percursos e níveis de ensino.

No ano letivo de 2022/23, a perceção global dos alunos situa-se em valores intermédios, com classificações que oscilam entre 6,32, 12.º Ano e 7,04, 10.ºAno. As avaliações dos CEF 6,58 e do 11.º Ano 6,78 revelam uma apreciação relativamente homogénea do fenómeno em análise. O desvio-padrão apresentado (2,6) evidencia, contudo, uma dispersão significativa das respostas, indiciando uma diversidade de experiências e perceções no seio da população discente.

No segundo ano da inquirição, observa-se uma ligeira subida da média. As avaliações tornam-se tendencialmente mais elevadas e equilibradas, destacando-se os valores do 12.º ano (6,85) e do 11.º ano (6,9).

Em 2024/25, verifica-se uma ligeira inflexão negativa da média global, acompanhada por um aumento do desvio-padrão para 2,6, sinalizando um aumento da heterogeneidade nas respostas. Neste ano, o 10.º ano apresenta novamente a avaliação mais elevada 7,04, enquanto o 11.º ano regista o valor mais baixo 6,34, revelando perceções diferenciadas consoante o percurso formativo. Os valores atribuídos pelo 12.º ano 6,82 mantêm-se relativamente estáveis, apontando para uma constância das representações da indisciplina dos alunos deste nível de ensino.

Deste modo, a leitura dos dados evidencia que a perceção dos alunos se mantém globalmente estável, com flutuações de reduzida amplitude, situando-se sistematicamente em valores medianos. As oscilações observadas, associadas a níveis de dispersão relativamente elevados, refletem a diversidade de experiências vividas pelos alunos e sublinham a necessidade de uma abordagem interpretativa que considere as especificidades dos diferentes percursos e contextos educativos.

**Tabela III.10C: Perceção sobre a indisciplina- PND**

| Ano letivo | GA  | AO   | AT   | TS  | Comparação |       |    |
|------------|-----|------|------|-----|------------|-------|----|
|            |     |      |      |     | AO         | AT    | TS |
| 22/23      | PND | 7,78 | 5,75 | -   | -          | -     | -  |
| 23/24      | PND | 7,39 | 7,2  | -   | -0,39      | +1,45 | -  |
| 24/25      | PND | 7,39 | 6,4  | 6,5 | 0          | -0,8  | -  |

**Fonte: Observatórios de Qualidade 2022/23 a 2024/24**

A interpretação dos dados respeitantes à perceção do PND, ao longo dos três anos letivos em análise, revela um quadro marcado por oscilações.

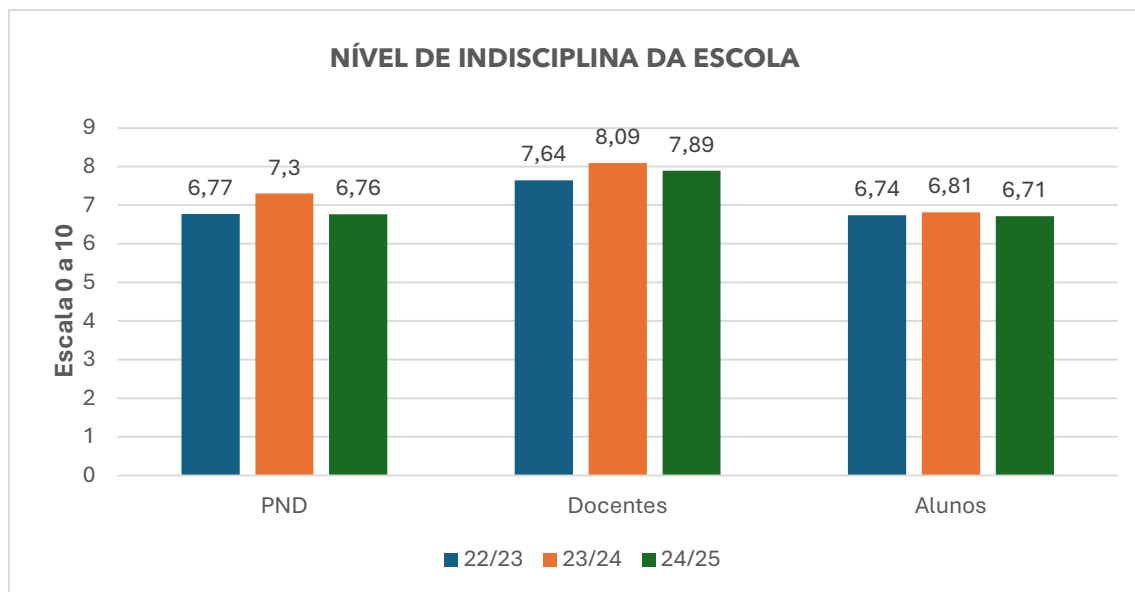
No primeiro ano, os elementos disponíveis indicam uma avaliação claramente diferenciada entre as duas dimensões consideradas. Enquanto os AO registam um valor elevado 7,78, sugerindo uma perceção globalmente positiva, os AT apresentam um valor significativamente inferior 5,75, evidenciando uma apreciação mais crítica.

Em 2023/24, verifica-se uma reconfiguração do padrão de respostas. O valor atribuído pelos AO diminui para 7,39, correspondendo a uma variação negativa relativamente ao ano anterior, ainda que se mantenha num patamar positivo. Em contrapartida, os AT registam um aumento interessante, passando para 7,2. Esta evolução sugere uma reavaliação substancial desta dimensão por parte do pessoal não docente, aproximando-a da perceção global anteriormente expressa.

No ano letivo de 2024/25, observa-se uma estabilização dos AO, que se mantêm em 7,39, sem variação face ao ano anterior. Já os AT apresentam uma diminuição para 6,4, sinalizando uma inflexão na tendência positiva verificada no período precedente. Pela primeira vez, surgem os TS com o valor de 6,5, permitindo uma leitura mais plural das perceções do PND. Estes valores intermédios denotam uma avaliação moderada, distante dos extremos, mas sugerem uma apreciação equilibrada, ainda que prudente, da análise da indisciplina pelos PND.

Nesta linha de sentido, conclui-se que a análise comparativa das perceções dos diferentes grupos da comunidade educativa (docentes, alunos e PND), ao longo dos anos letivos de 2022/23 a 2024/25, evidencia convergências e divergências significativas na leitura da indisciplina, permitindo uma compreensão mais abrangente e estrutural do clima organizacional e pedagógico da instituição.

Gráfico III. 20: Visão conjunta do nível de indisciplina da escola



Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/25

De forma transversal, constata-se que os docentes manifestam, de modo consistente, os níveis mais elevados de avaliação, situando-se sistematicamente em patamares superiores aos dos restantes grupos. A evolução registada revela um reforço substancial da perceção positiva em 2023/24, seguido de uma ligeira inflexão em 2024/25, que não compromete, contudo, a estabilidade global das apreciações. Tal padrão sugere uma leitura institucionalmente consolidada, sustentada numa maior proximidade aos processos de decisão, às estruturas de apoio e aos mecanismos formais de regulação da vida escolar.

O pessoal não docente apresenta igualmente uma perceção globalmente favorável, embora marcada por oscilações ao longo do período analisado, revelando uma sensibilidade acrescida às dinâmicas organizacionais e às condições concretas do funcionamento da escola. Ainda assim, os valores mantêm-se claramente acima de um limiar crítico, denotando uma avaliação positiva do enquadramento institucional e do clima escolar.

Por outro lado, os alunos evidenciam avaliações sistematicamente inferiores, ainda que relativamente estáveis ao longo do tempo. As oscilações registadas são de reduzida amplitude, situando-se em valores medianos, o que aponta para uma perceção mais prudente e menos arrebatada. Esta diferença poderá ser compreendida à luz da experiência quotidiana e direta dos discentes, fortemente condicionada pelas interações fora da sala de aula, pelas exigências académicas e pela vivência relacional, que tendem a gerar leituras mais críticas e diversificadas da realidade escolar.

A comparação do período analisado entre os três grupos revela, assim, uma hierarquização clara das perceções, com os docentes a assumirem a avaliação mais positiva, seguidos do PND e, por último, dos alunos. Esta diferenciação confirma que a posição

ocupada na organização escolar influencia significativamente a forma como são interpretados os fenómenos institucionais, reforçando a importância de uma leitura plural e integrada da informação recolhida.

Todavia, os dados analisados apontam para um quadro positivo e relativamente estável, ainda que atravessado por perceções diferenciadas, cuja análise articulada constitui um elemento fundamental para a reflexão estratégica, a definição de prioridades de intervenção e a consolidação de práticas promotoras da melhoria contínua da qualidade educativa.

Podemos cruzar os dados anteriormente obtidos com outros, de modo a alcançar uma perceção mais abrangente do fenómeno da indisciplina na ESJM. Quando questionada sobre se “a escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina”, a comunidade escolar apresentou respostas que permitem aprofundar a análise desta problemática.

**Tabela III.11A: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-docentes**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA    | $\sigma$ | Diferença |
|------------|----------|------|------|------|------|------|-------------|----------|-----------|
| 22/23      | Docentes | 8,09 | 7,87 | 7,67 | 8,18 | -    | <b>7,91</b> |          | -         |
| 23/24      | Docentes | 8,84 | 8,25 | 8,12 | 8,05 | 7,5  | <b>8,23</b> | 1,7      | +0,32     |
| 24/25      | Docentes | -    | 8,37 | 7,67 | 8,52 | 8,85 | <b>8,20</b> | 1,6      | -0,03     |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025**

A leitura da tabela revela uma perceção positiva dos docentes quanto à adequação das medidas adotadas pela escola na resolução de problemas de indisciplina ao longo dos três anos letivos em análise. No ano letivo de 2022/23, a média geral situava-se em 7,91, valor que aumenta em 2023/24 para 8,23. O acréscimo sugere um reforço da confiança dos docentes na eficácia das estratégias implementadas.

No ano letivo de 2024/25, a média mantém-se aproximada do valor anterior 8,20, o que pode apontar para a consolidação das práticas adotadas, sem alterações substanciais na perceção dos docentes.

**Tabela III. 11B: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-alunos**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Diferença |
|------------|--------|------|------|------|------|-------------|----------|-----------|
| 22/23      | Alunos | 5,64 | 6,64 | 6,13 | 6    | <b>6,25</b> | 3        | -         |
| 23/24      | Alunos | 6,41 | 6,87 | 6,23 | 6,48 | <b>6,54</b> | 2,7      | +0,29     |
| 24/25      | Alunos | -    | 6,89 | 6,26 | 6,17 | <b>6,44</b> | 2,9      | -0,1      |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/2025**

A observação da tabela evidencia uma evolução moderada, embora menos expressiva do que a observada nos docentes, na perceção dos alunos relativamente à adequação das medidas adotadas pela escola na resolução de problemas de indisciplina. No ano letivo de 2022/23, a média geral situava-se em 6,25, aumentando em 2023/24 para 6,54, o que sugere uma melhoria gradual da avaliação por parte dos discentes.

No entanto, no ano letivo de 2024/25, verifica-se uma ligeira diminuição da média para 6,44, indiciando alguma instabilidade na perceção dos alunos quanto à eficácia das medidas implementadas. Esta oscilação é acompanhada por um ligeiro aumento do desvio-padrão, de 2,7 para 2,9, o que aponta para uma maior dispersão das respostas e, consequentemente, para uma menor uniformidade de opiniões.

Em termos globais, os valores registados mantêm-se em níveis intermédios, sugerindo uma avaliação favorável, ainda que crítica, da atuação da escola neste domínio. Tal resultado pressupõe a necessidade de reforçar estratégias que promovam um maior alinhamento entre as medidas institucionais adotadas e a perceção dos alunos, enquanto destinatários diretos das intervenções disciplinares.

**Tabela III.11C: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-pais/EE**

| Ano letivo | GA      | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA    | $\sigma$ | Diferença |
|------------|---------|------|------|------|------|-------------|----------|-----------|
| 22/23      | Pais/EE | 6,38 | 7,66 | 7,18 | 7    | <b>7,33</b> | 2,4      | -         |
| 23/24      | Pais/EE | 8    | 7,8  | 7,41 | 6,64 | <b>7,48</b> | 2,5      | +0,15     |
| 24/25      | Pais/EE | -    | 7,42 | 7,23 | 7,03 | <b>7,26</b> | 2,5      | -0,22     |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025**

A análise da tabela ilustra uma perceção positiva, embora com oscilações, relativamente à adequação das medidas adotadas pela escola na resolução de problemas de indisciplina.

No ano letivo de 2022/23, a média geral fixava-se em 7,33, revelando já uma avaliação tendencialmente favorável.

Em 2023/24, regista-se um acréscimo da média para 7,48, que sugere um reforço moderado da confiança deste grupo da ação disciplinar da escola. Contudo, no ano letivo de 2024/25, verifica-se uma ligeira diminuição para 7,26 evidenciando alguma retração na perceção da eficácia das medidas implementadas.

O desvio-padrão mantém-se estável, ao longo dos três anos, o que indica uma dispersão moderada das respostas e uma relativa consistência nas opiniões expressas. De modo geral, os valores obtidos são superiores aos registados pelos alunos e aproximam-se dos docentes, sugerindo uma avaliação positiva, ainda que cautelosa, por parte dos pais/EE. Estes dados

apontam para a importância de reforçar os mecanismos de comunicação e envolvimento familiar, de modo a consolidar uma perceção partilhada e sustentada da ação educativa e disciplinar da escola.

**Tabela III.11D: A escola toma medidas adequadas na resolução de problemas de indisciplina-PND**

| Ano letivo | GA  | AO   | AT   | TS | Media GA | AO    | AT    | TS |
|------------|-----|------|------|----|----------|-------|-------|----|
| 22/23      | PND | 8,3  | 6,2  | -  | 7,93     | -     | -     | -  |
| 23/24      | PND | 7,47 | 7,27 | -  | 7,37     | -0,83 | +1,07 | -  |
| 24/25      | PND | 7,67 | 5,71 | 8  |          | +0,2  | -1,56 | -  |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025**

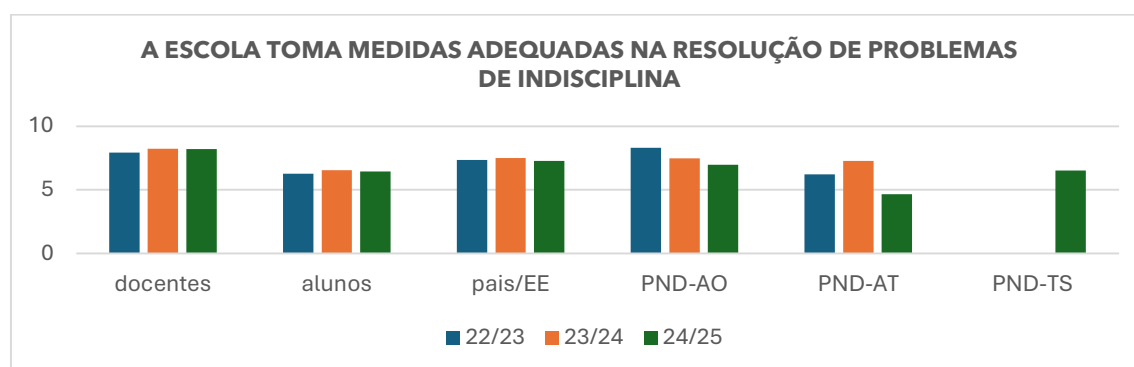
Relativamente à análise da tabela dos PND constata-se variações na avaliação da questão, ao longo dos três anos em consideração.

No ano letivo de 2022/23, regista-se uma avaliação elevada 8,3 pelos AO, contrastando com um valor substancialmente inferior dos AT 6,2. Esta disparidade inicial sugere, indubitavelmente, uma perceção distinta da questão formulada.

Em 2023/24, observa-se uma diminuição para 7,47 nos AO, acompanhada de um aumento relevante na avaliação dos AT, que atinge 7,27.

No ano letivo de 2024/25, os AO apresentam uma ligeira recuperação 7,67, face ao ano anterior, enquanto os AT refletem um decréscimo acentuado para 5,71. Em contrapartida, os TS surgem pela primeira vez com um valor elevado 8, introduzindo um novo elemento de análise. Assim, os dados revelam muitas oscilações na perceção da eficácia da resolução dos problemas de indisciplina do PND, com variações expressivas entre grupos e entre anos letivos, o que poderá indiciar que são necessárias medidas de averiguação sobre este fenómeno de oscilação entre anos.

**Gráfico III. 21: Visão conjunta da tomada de medidas adequadas na resolução dos problemas de indisciplina**



**Fonte: Relatórios dos Observatórios dos Qualidade 2022/23 a 2024/25**

Os dados revelam que a percepção da eficácia das medidas adotadas pela escola na gestão da indisciplina se distribui de forma desigual entre os diferentes grupos da comunidade educativa. Os docentes, os AO e os pais/EE destacam-se como os grupos que manifestam maior confiança na atuação da escola, apresentando avaliações consistentemente superiores ao longo dos três anos observados. Esta convergência sugere que aqueles que lidam mais diretamente com o quotidiano escolar e com a aplicação prática das medidas disciplinares reconhecem nelas coerência e utilidade.

Porém, os alunos e os AT são os que revelam uma percepção mais moderada, mantendo avaliações estáveis, mas menos efusivas. Tal poderá indicar menor visibilidade das ações implementadas ou um distanciamento maior em relação aos processos internos de gestão disciplinar.

Por sua vez, os TS apresentam as apreciações mais baixas, o que pode refletir um contacto mais indireto com as medidas ou uma visão mais crítica decorrente da intervenção em situações específicas e, por vezes, mais complexas.

Em síntese, o panorama geral evidencia uma escola cuja atuação disciplinar é reconhecida como adequada sobretudo pelos profissionais mais envolvidos na dinâmica diária e os pais, enquanto outros grupos manifestam reservas que apontam para a necessidade de reforçar a comunicação interna e externa sobre as estratégias adotadas e os seus resultados.

Em virtude dos resultados obtidos no OQ de 2022/23 e com o intuito de aprofundar mais a análise da problemática da indisciplina e das suas múltiplas implicações, o OQ dos anos letivos de 2023/24 e 2024/25 incluiu a inquirição da questão: “Os alunos e os pais/encarregados de educação conhecem as medidas educativas disciplinares explanadas no Regulamento Interno.”

A tabela seguinte expressa os valores alcançados no que respeita à percepção docente sobre este item:

**Tabela 1III.12A: Os alunos e os pais/EE conhecem as medidas educativas disciplinares explanadas no Regulamento Interno.**

| Ano letivo | GA       | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | STD  | Média GA | $\sigma$ | Diferença |
|------------|----------|------|------|------|------|------|----------|----------|-----------|
| 23/24      | Docentes | 7,23 | 6,88 | 7,31 | 6,89 | 6,29 | 7,06     | 2,3      | -         |
| 24/25      | Docentes | -    | 7,16 | 7,09 | 6,65 | 7,1  | 7,03     | 2,3      | -0,03     |

Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025

No ano 2023/24, a média global situou-se em 7,06 valores, com uma dispersão de 2,3.

No ano 2024/25, observa-se uma ligeira diminuição da média global para 7,03 valores, mantendo-se inalterada a dispersão, o que traduz uma variação praticamente residual,

sugerindo estabilidade no desempenho médio dos docentes entre os dois anos letivos, apesar de pequenas oscilações internas entre níveis de ensino.

Já no que concerne aos discentes, Tabela III.12B que de seguida se apresenta, a comparação entre os anos letivos 2023/24 e 2024/25 revela uma tendência ligeiramente descendente no desempenho médio deste grupo, observável na maioria dos níveis de ensino.

No ano 2023/24, as classificações médias distribuíram-se entre 6,62 (12.º ano) e 7,40 10.º Ano, resultando numa média global de 7,16 valores, acompanhada de uma dispersão de 2,7.

No ano 2024/25, apesar da ausência de dados dos CEF, verifica-se uma redução generalizada das médias. A média global situa-se nos 6,94, mantendo-se a dispersão em 2,7.

A diferença, embora moderada, associada à dispersão de 2,7, sugere a necessidade de uma reflexão sobre os fatores pedagógicos, organizacionais ou contextuais que possam ter influenciado as respostas.

**Tabela III.12B: Os alunos e os pais/EE conhecem as medidas educativas disciplinares explanadas no Regulamento Interno**

| Ano letivo | GA     | CEF  | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA | $\sigma$ | Diferença |
|------------|--------|------|------|------|------|----------|----------|-----------|
| 23/24      | Alunos | 7,39 | 7,4  | 7,19 | 6,62 | 7,16     | 2,7      | -         |
| 24/25      | Alunos | -    | 7,15 | 7,11 | 6,46 | 6,94     | 2,7      | -0,22     |

Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025

**Tabela 2III.12.C: Os alunos e os pais/EE conhecem as medidas educativas disciplinares explanadas no Regulamento Interno**

| Ano letivo | GA      | CEF | 10.º | 11.º | 12.º | Média GA | $\sigma$ | Diferença |
|------------|---------|-----|------|------|------|----------|----------|-----------|
| 23/24      | Pais/EE | 6,5 | 7,55 | 7,29 | 7,11 | 7,35     | 2,6      | -         |
| 24/25      | Pais/EE | -   | 7,29 | 7,82 | 6,92 | 7,38     | 2,7      | +0,03     |

Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025

Por outro lado, a análise comparativa da tabela referente aos Pais/EE, dos anos letivos 2023/24 e 2024/25, revela uma evolução estável, embora com algumas oscilações, na perceção de este grupo.

No ano 2023/24, as classificações médias variaram entre 6,5 CEF e 7,55 10.ºAno, resultando numa média global de 7,35, acompanhada de uma dispersão de 2,6.

No ano 2024/25, apesar da ausência de dados para o CEF, observa-se uma ligeira descida de algumas médias: o 10.º Ano para 7,29 e o 12.º Ano para 6,92, com a média a dar conta dessa inflexão: 7,38. Contudo, o grupo de pais/EE do 11.º Ano sobe para 7,82. A



dispersão aumenta marginalmente para 2,7, mantendo-se dentro de um intervalo de estabilidade estatística.

A diferença mínima sugere que a perceção dos Pais/EE se manteve praticamente inalterada entre os dois anos letivos, apesar das pequenas flutuações internas por nível de ensino.

Quanto ao PND, a perceção deste grupo é, notoriamente, mais contida, conforme se pode verificar na seguinte tabela:

**Tabela III.12.D: Os alunos e os pais/EE conhecem as medidas educativas disciplinares explanadas no Regulamento Interno**

|            |     |      |      |     | Comparação |       |    |
|------------|-----|------|------|-----|------------|-------|----|
| Ano letivo | GA  | AO   | AT   | TS  | AO         | AT    | TS |
| 23/24      | PND | 6,62 | 5,5  | -   | -          | -     | -  |
| 24/25      | PND | 6,96 | 4,64 | 6,5 | +0,34      | -0,86 | -  |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022 a 2025**

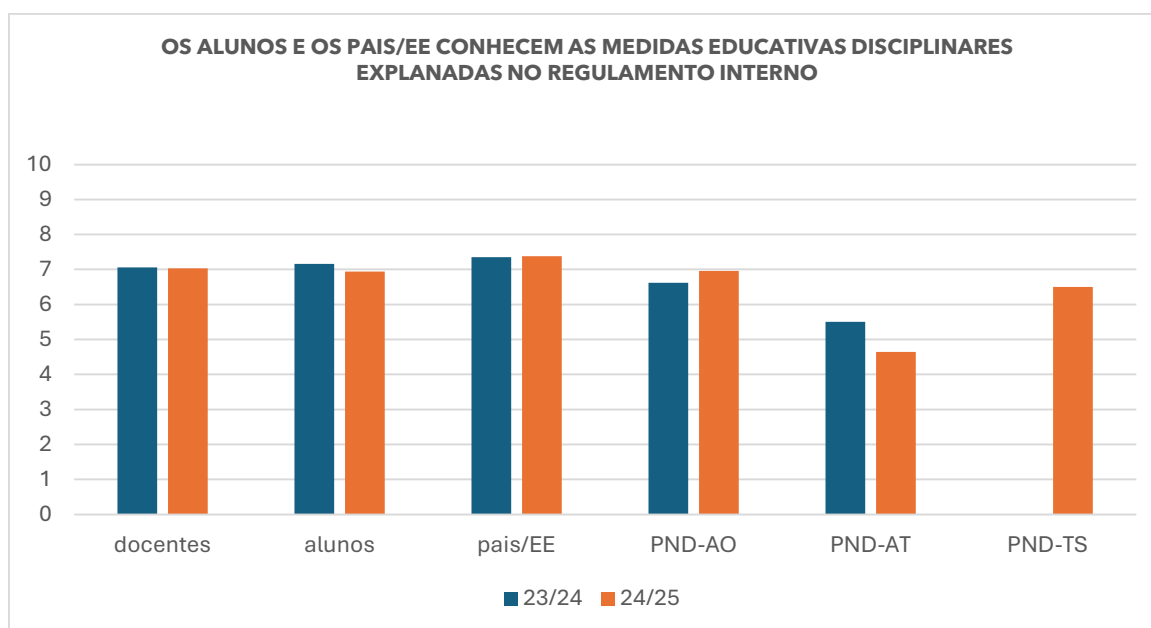
A análise dos dados relativos ao PND nos anos letivos 2023/24 e 2024/25 evidencia uma evolução diferenciada entre as três dimensões avaliadas (AO, AT e TS), revelando oscilações significativas que contrastam com a estabilidade observada noutros grupos de respondentes.

No ano 2023/24, apenas se encontram registados valores para os AO 6,62 e AT 5,5, não havendo dados para TS

No ano 2024/25, observa-se uma subida nos AO, que sobe para 6,96, correspondendo a uma variação positiva. Em contrapartida, os AT descem, passando de 5,50 para 4,64. Surge ainda, pela primeira vez, os TS com um valor de 6,50.

Recomenda-se a institucionalização de um modelo de formação contínua para o PND, assente em práticas de reflexão sobre estas temáticas e que permita acompanhar e avaliar o impacto efetivo das medidas implementadas, assegurando uma gestão informada, reflexiva e orientada para a melhoria sustentada.

Gráfico III. 22: Conhecimento do Regulamento Interno



**Fonte: Observatório de Qualidade anos 2023/24 e 2024/25**

O gráfico em apreço permite analisar a perceção dos diferentes grupos da comunidade educativa – docentes, PND, alunos e pais/EE – relativamente ao conhecimento das medidas educativas disciplinares previstas no RI, em dois anos letivos consecutivos: 2023/24 e 2024/25.

De forma geral, verifica-se que os níveis de conhecimento se situam em patamares moderadamente elevados, excluindo os AT, compreendidos entre 4,64 e 5,5, o que evidencia uma perceção positiva quanto à divulgação e compreensão das normas disciplinares.

Infere-se que existe uma certa homogeneidade: os docentes apresentam valores de 7,0 em ambos os anos; os alunos oscilam ligeiramente entre cerca de 7,2 em 2023/24 e 6,9 em 2024/25; e os pais/EE evidenciam uma opinião estável que se aproxima de 7,4. Estes dados sugerem uma relativa consistência institucional na comunicação das regras, bem como uma apropriação consolidada desta forma de atuação por parte dos diversos intervenientes.

Relativamente aos PND-AO, verifica-se uma evolução positiva, com o valor a subir de cerca de 6,6 em 2023/24 para aproximadamente 7,0 em 2024/25, o que poderá traduzir um reforço da perceção deste grupo. Por oposição, os PND-AT evidenciam um decréscimo significativo, passando de cerca de 5,4 para 4,7, constituindo este o valor mais baixo de todo o conjunto e um indicador claro de fragilidade na compreensão ou na divulgação deste tipo de atuação. Esta descida acentuada sugere a necessidade de uma intervenção específica, orientada para o esclarecimento e a comunicação eficaz deste domínio.

Por sua vez, os PND-TS surgem apenas representadas no ano letivo de 2024/25, com um valor próximo de 6,5. Embora tal não permita uma análise evolutiva direta, este resultado

posiciona-se em linha com a média geral dos restantes indicadores, indiciando uma receção globalmente satisfatória, ainda que passível de aprofundamento e monitorização futura.

Em termos interpretativos, o gráfico evidencia um quadro de estabilidade global, sustentado por valores consistentes entre anos e entre grupos, mas simultaneamente marcado por assimetrias relevantes ao nível das tipologias específicas de medidas disciplinares. A manutenção de níveis positivos de conhecimento do RI deverá ser acompanhada por uma estratégia de melhoria contínua, com particular incidência nas áreas que revelam maior fragilidade, designadamente os PND-AT. Torna-se, assim, imprescindível reforçar os mecanismos de comunicação institucional, promover práticas pedagógicas mais explícitas e garantir uma apropriação mais uniforme das normas por parte de toda a comunidade educativa, em especial ao grupo PND.

Assim, embora o panorama geral seja favorável, a análise fina dos dados aponta para a necessidade de ajustamentos estratégicos que assegurem não apenas a manutenção, mas também o aprofundamento do conhecimento das medidas disciplinares, condição essencial para o bom funcionamento e a coesão do ambiente escolar.

Não obstante, quando inquiridos sobre se “o pessoal docente recorre a abordagens específicas para corrigir os comportamentos inadequados dos alunos, promovendo o reconhecimento das respetivas atitudes”, os resultados obtidos ao longo de três anos letivos consecutivos revelam uma avaliação amplamente favorável. Com efeito, as percentagens apuradas evidenciam uma perceção muito positiva e consistente quanto à atuação pedagógica dos docentes neste domínio, conforme ilustrado na tabela que se apresenta de seguida.

**Tabela III. 12: O pessoal docente recorre a abordagens específicas para corrigir os comportamentos inadequados dos alunos, promovendo o reconhecimento das respetivas atitudes**

| Ano letivo | Alunos | Docentes | Média GA | Diferença | $\sigma$ | Comparação |          |
|------------|--------|----------|----------|-----------|----------|------------|----------|
|            |        |          |          |           |          | Alunos     | Docentes |
| 22/23      | 8,72   | 9,23     | 8,74     | 0,51      | 2,3      | -          | -        |
| 23/24      | 8,54   | 9,12     | 8,56     | 0,58      | 2,4      | -0,18      | -0,11    |
| 24/25      | 8,53   | 9,04     | 8,55     | 0,51      | 2,4      | -0,01      | -0,08    |

**Fonte: Observatório de Qualidade 2022/23 a 2024/25**

A Tabela III.12 evidencia a evolução da perceção relativa ao recurso, por parte do pessoal docente, a abordagens específicas orientadas para a correção de comportamentos inadequados dos alunos, com particular incidência na promoção do reconhecimento das respetivas atitudes. A análise do triénio permite identificar padrões de estabilidade, bem como ligeiras oscilações que importa interpretar de forma contextualizada.

Desde logo, os valores atribuídos pelos alunos mantêm-se consistentemente elevados ao longo do período em análise, embora revelem uma ligeira tendência decrescente: de 8,72 em 2022/23 para 8,54 em 2023/24 e 8,53 em 2024/25. Esta diminuição, ainda que residual, poderá indiciar um ténue enfraquecimento da perceção de eficácia ou visibilidade das estratégias docentes sem, contudo, comprometer o juízo positivo que os alunos manifestam relativamente a esta dimensão.

Por seu turno, os docentes apresentam igualmente valores elevados, superiores aos dos alunos em todos os anos considerados, o que sugere uma autoavaliação consistentemente mais favorável das práticas adotadas. Ainda assim, verifica-se também neste grupo uma ligeira descida progressiva: de 9,23 em 2022/23 para 9,12 em 2023/24 e 9,04 em 2024/25. Esta evolução poderá ser interpretada como um indício de maior reflexividade crítica por parte do corpo docente, eventualmente associada a processos de autoavaliação institucional mais exigentes ou a um maior reconhecimento das dificuldades inerentes à gestão de comportamentos em contexto escolar.

A média global acompanha esta tendência de estabilização com ligeiro decréscimo, passando de 8,74 para 8,56 e, posteriormente, para 8,55. Trata-se de uma variação pouco significativa, que reforça a ideia de manutenção de um nível elevado de desempenho nesta dimensão, ainda que sem sinais de melhoria significativa ao longo do triénio.

Um aspeto particularmente relevante prende-se com a diferença entre as respostas de alunos e docentes, a qual se mantém relativamente constante. Esta discrepância sistemática evidencia uma divergência de perceções entre os dois grupos, sendo que os docentes tendem a avaliar mais positivamente as suas práticas do que os alunos. Tal assimetria, embora não acentuada, sugere a pertinência de uma análise qualitativa complementar que permita compreender as razões subjacentes a esta diferença, designadamente ao nível da forma como as estratégias são percebidas, interpretadas e experienciadas pelos alunos.

Relativamente ao desvio padrão, os valores situam-se entre 2,3 e 2,4, indicando um grau moderado de dispersão das respostas. Esta relativa estabilidade sugere que, apesar das diferenças individuais, existe uma perceção relativamente homogénea no seio da comunidade educativa quanto a esta matéria.

Resumindo, a tabela revela um quadro amplamente positivo e consistente, caracterizado por níveis elevados de concordância quanto ao recurso a abordagens pedagógicas orientadas para a correção comportamental e a responsabilização dos alunos.

#### **4.1.3 Comportamentos desviantes e metas do PEE em vigor**

A problemática dos comportamentos desviantes em contexto escolar constitui um domínio de análise central para a compreensão das dinâmicas educativas contemporâneas. Estes comportamentos, que se afastam das normas institucionais e dos padrões de

convivência socialmente expectáveis, não apenas perturbam o clima pedagógico, como desafiam a capacidade da escola para cumprir a sua missão formativa. A sua leitura exige, por isso, uma abordagem multidimensional, articulando fatores individuais, familiares, socioculturais e organizacionais.

Neste enquadramento, as metas do PEE em vigor assumem particular relevância, ao estabelecerem orientações e objetivos que visam promover a inclusão, reforçar a autorregulação dos alunos e consolidar uma cultura escolar assente na responsabilidade, no respeito mútuo e na participação cívica.

**Tabela III.13: Volume de medidas disciplinares aplicadas: Anos letivos 2022/2026**

|                                                    | TIPIFICAÇÃO DAS MEDIDAS (Dec. Leg. Reg. N.º 21/2013/ M)                                                     | 2022/2023 |           |           |           | 2023/2024 |           |           |           | 2024/2025 |           |          |           |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
|                                                    |                                                                                                             | 10.º      | 11.º      | 12.º      | CEF       | 10.º      | 11.º      | 12.º      | CEF       | 10.º      | 11.º      | 12.º     | CEF       |
| MEDIDAS DISCIPLINARES CORRETIVAS (Artigo 26.º)     | a) Advertência (desde que se proceda ao registo da ocorrência)                                              | 57        | 35        | 6         | 3         | 19        | 15        | 3         | 4         | 56        | 28        | 1        | 17        |
|                                                    | b) Ordem de saída da sala de aula                                                                           | 30        | 18        | 7         | 16        | 73        | 23        | 7         | 8         | 30        | 7         |          | 5         |
|                                                    | c) Realização de tarefas ou atividades de integração na escola ou na comunidade                             | 1         |           |           |           |           | 2         |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | d) Inibição de participar nas atividades da escola                                                          |           |           |           |           |           | 1         |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | e) Condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | f) Mudança de turma                                                                                         |           |           |           |           |           |           |           |           | 1         |           |          |           |
|                                                    | <b>TOTAL</b>                                                                                                | <b>88</b> | <b>53</b> | <b>13</b> | <b>19</b> | <b>92</b> | <b>41</b> | <b>10</b> | <b>12</b> | <b>87</b> | <b>35</b> | <b>1</b> | <b>22</b> |
| MEDIDAS DISCIPLINARES SANCIONATÓRIAS (Artigo 29.º) | a) Repreensão registada pelo professor                                                                      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | b) Repreensão registada pelo Conselho Executivo                                                             |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | c) Suspensão da escola até 3 dias úteis                                                                     |           |           |           |           |           | 1         |           |           |           |           |          |           |
|                                                    | d) Suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis                                                              |           |           |           |           | 1         |           |           |           |           |           |          |           |

|                            |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| e) Transferência de escola |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| f) Expulsão da escola      |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>TOTAL</b>               | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> |

**Fonte: CE - Inquérito-Registo dos Comportamentos Desviantes, 2022/2026**

A análise da Tabela III.13, referente ao volume de medidas disciplinares aplicadas entre os anos letivos de 2022/2023 a 2025/2026, revela um padrão de regulação comportamental que se inscreve, de forma clara, num paradigma pedagógico de natureza eminentemente formativa, em consonância com o espírito do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M.

Com efeito, observa-se a prevalência inequívoca das medidas disciplinares corretivas, previstas no artigo 26.º, em detrimento das medidas sancionatórias, cuja expressão quantitativa se afigura praticamente residual. Tal configuração evidencia uma orientação institucional que privilegia a correção imediata e dos comportamentos desviantes, bem como a integração do aluno no contexto escolar, em detrimento de uma lógica de punição de maior gravidade e, potencialmente, de exclusão.

Entre as diversas tipologias corretivas, a advertência com registo formal assume um papel de destaque, configurando-se como o instrumento mais frequentemente mobilizado ao longo de todo o período em análise. A sua recorrência sugere a adoção de uma estratégia de intervenção precoce e sistemática, visando a contenção de condutas disruptivas ainda em estádios incipientes. Concomitantemente, a ordem de saída da sala de aula surge como a segunda medida mais aplicada, particularmente em contextos em que a perturbação da dinâmica letiva exige uma resposta imediata e visível.

Do ponto de vista evolutivo, verifica-se uma ligeira tendência de decréscimo do número total de medidas aplicadas entre 2022/2023 e 2024/2025, ainda que não isenta de oscilações internas. Tal diminuição poderá ser interpretada como indício de uma progressiva estabilização do clima disciplinar ou, alternativamente, como reflexo de uma maior eficácia das estratégias preventivas adotadas pela instituição. Não se exclui, contudo, a possibilidade de variações decorrentes de alterações nos critérios de registo ou na sensibilidade dos agentes educativos face às ocorrências disciplinares.

A distribuição das medidas por níveis de ensino revela, por seu turno, uma concentração significativa no 10.º ano, o que se afigura coerente com a natureza transitória deste momento do percurso escolar. A entrada no ensino secundário implica um processo de adaptação a novas exigências académicas e normativas, frequentemente acompanhado por um acréscimo de comportamentos de desajustamento. Em contraste, o 12.º ano apresenta valores

substancialmente inferiores, sugerindo um maior grau de maturidade comportamental ou, eventualmente, um efeito de depuração do corpo discente ao longo do percurso formativo.

No que concerne aos CEF, a incidência de determinadas medidas – nomeadamente advertências – evidencia especificidades próprias destes contextos, possivelmente associadas a perfis de alunos com trajetórias escolares mais heterogêneas e, por vezes, marcadas por maior vulnerabilidade académica e social. Tal realidade poderá justificar a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas e mais ajustadas às características destes públicos.

Importa ainda salientar a escassa utilização das restantes medidas corretivas, como a realização de atividades de integração ou a inibição de participação em atividades escolares, bem como a quase inexistência de medidas mais estruturantes, como a mudança de turma. Esta atuação poderá indiciar uma preferência institucional por medidas de aplicação imediatas e menos complexas.

Por fim, é evidente a residualidade das medidas sancionatórias, limitadas a casos isolados de suspensão temporária, o que confirma o seu cariz excecional. Tal opção reforça a ideia de uma cultura disciplinar orientada para a prevenção, a responsabilização progressiva e a reintegração do aluno no espaço escolar, evitando, sempre que possível, a adoção de medidas de natureza mais gravosa.

Em conclusão, a leitura da tabela permite concluir que a instituição ESJM privilegia um modelo disciplinar assente na moderação, na proporcionalidade e na função pedagógica da sanção, ainda que se revele pertinente refletir sobre a diversificação das estratégias de intervenção, nomeadamente através do reforço de práticas de mediação de conflitos, suscetíveis de promover uma regulação mais profunda e sustentável dos comportamentos.

## **5. CONSIDERAÇÕES**

### **5.1 Classificações**

#### **5.1.1 Aspetos Positivos:**

##### **Classificações internas**

- Concentração de excelência no 12.º ano, com médias muito elevadas em disciplinas como Química (18,3), Biologia (18,4), AIB (17,3-17,6) e Inglês (17,2-17,8), refletindo empenho, esforço e sentido de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem;
- A disciplina de Educação Física apresenta médias elevadas (16 a 18 valores) e taxas de insucesso praticamente nulas em todos os anos de escolaridade e ao longo de todo o quadriénio;
- Disciplinas opcionais e de especialização – como Geografia C, Direito, Economia C, Oficinas de Artes – registam médias elevadas e estáveis;
- A disciplina PLNM apresenta médias elevadas (até 19 valores no 12.º ano);
- Estabilidade das classificações ao longo do quadriénio, sem variações abruptas.

##### **Classificações externas**

- Na disciplina de Português, os resultados da escola situam-se acima dos regionais ao longo do quadriénio e acima dos nacionais em vários anos;
- Na disciplina de Matemática os resultados da escola mantêm-se acima dos regionais e nacionais ao longo de todo o quadriénio;
- Na disciplina de Biologia e Geologia, os resultados superam os nacionais em 2024 e 2025, com uma redução da percentagem de negativas (11%);
- Na disciplina de MACS, os resultados da escola situam-se acima dos regionais durante todo o quadriénio e acima dos nacionais na maioria dos anos;
- A disciplina de Literatura Portuguesa, os resultados superam os nacionais na maioria dos anos analisados;
- Nas disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva, a escola supera os resultados nacionais em vários anos, com redução das negativas no caso do Desenho A.

#### **5.1.2 Aspetos a melhorar**

##### **Classificações internas:**

- A disciplina de Matemática A regista percentagens de insucesso em todos os anos;
- A disciplina MACS apresenta taxas de insucesso ao longo do quadriénio;
- A disciplina Francês no 10.º ano mantém algumas percentagens de negativas, ao longo dos quatro anos;
- A disciplina de Literatura Portuguesa, particularmente, no 10.º ano regista médias baixas;



- A disciplina de História da Cultura e das Artes apresenta percentagens de algum insucesso;
- A disciplina de Geometria Descritiva A no 10.º ano mantém percentagens de negativas.

**Classificações externas:**

- Na disciplina de Filosofia, os resultados da escola situam-se e abaixo dos regionais e nacionais;
- Na disciplina de História A, verifica-se um aumento na percentagem de negativas;
- Na disciplina de Alemão, verifica-se igualmente um aumento na percentagem de negativas;
- Na disciplina de Geometria Descritiva, a percentagem de negativas também aumentou;
- Na disciplina de Física e Química A, os resultados ficam abaixo dos regionais e nacionais;
- Na disciplina de Economia A, os resultados também se situam-se abaixo dos regionais e nacionais;
- Na disciplina de Inglês, a percentagem de negativas aumentou progressivamente.

## **5.2 (In)sucesso**

### **5.2.1 Aspetos Positivos**

**Elevadas taxas de aprovação nos CEF**

- Os CEF revelam um desempenho globalmente muito positivo, com vários cursos a atingirem 100% de aprovação, como *Técnico de Gestão do Ambiente* e *Técnico/a de Informação e Animação Turística*.

**Oferta formativa diversificada e alinhada com necessidades regionais**

- A escola disponibiliza cursos em áreas estratégicas – informática, turismo, ambiente, gestão desportiva – que respondem às exigências do mercado de trabalho da RAM.

**Estabilidade e consolidação das aprendizagens no 11.º ano**

- Na maioria dos cursos, o 11.º ano apresenta taxas de reprovação baixas e estáveis.

### **5.2.2 Aspetos a melhorar**

**Instabilidade acentuada no 10.º ano**

- O 10.º ano revela oscilações significativas, indicando dificuldades de adaptação ao ensino secundário e fragilidades na transição entre ciclos.

**Aumento dos alunos que não apresentam candidatura ao ensino superior**

- Há um crescimento dos alunos que, embora inscritos para exame, não prosseguem estudos superiores.

**Dificuldade em medir rigorosamente o abandono precoce**

- A escola não dispõe de mecanismos para confirmar se os alunos que não renovam matrícula prosseguem estudos noutros estabelecimentos.

### **5.3 Abandono**

#### **5.3.1 Aspetos Positivos**

##### **Abandono**

- Rigor institucional: Evidência de procedimentos formais bem estruturados dos CT (por exemplo, os registos em ata, os relatórios dos DT e da coordenação);
- Enquadramento normativo sólido: Referência implícita à legislação e às práticas regulamentadas;
- Ação preventiva: Destaque do papel ativo do DT no contacto com o pais/ EE e monitorização do absentismo;

##### **Risco de abandono**

- Critérios bem definidos e operacionais: Lista clara e objetiva de indicadores de risco;
- Abordagem preventiva estruturada: Identificação precoce baseada em múltiplos fatores.

##### **Alunos com absentismo por ano**

- Análise diacrónica consistente: Comparação entre três anos letivos que permite identificar tendências;
- Diferenciação por níveis de ensino: Identificação clara do 10.º ano como ponto crítico;
- Capacidade interpretativa crítica-não se limita à descrição-, procurando causas plausíveis;
- Identificação de padrões estruturais: Relação entre absentismo e anulação de matrícula.

##### **Abandono e desistência**

- Enquadramento legal rigoroso-referência explícita ao Estatuto do Aluno e RI;
- Articulação institucional clara: papel da CPCJ bem contextualizado;
- Integração entre dimensão escolar e social.

##### **Alunos em situação de abandono**

- Utilização de dados quantitativos robustos-tabela com múltiplos indicadores relevantes;
- Análise evolutiva clara: Identificação de agravamento progressivo;
- Leitura crítica fundamentada-reconhecimento de fragilidades estruturais;
- Integração de diferentes dimensões-absentismo, recuperação, CPCJ e anulação de matrícula.

##### **Alunos em situação de abandono precoce**

- Definição clara e alinhada com padrões europeus;
- Leitura crítica prudente: Questiona a fiabilidade da melhoria abrupta em 2024/25;
- Proposta de alternativas educativas (CEF) o que demonstra preocupação institucional.

#### **5.3.2 Aspetos a melhorar**

##### **Abandono**

- Pouca evidência de impacto das medidas- falta ainda refletir sobre o sucesso / insucesso de estratégias que possam prevenir o abandono.

##### **Risco de abandono**

- Falta de hierarquização dos indicadores-todos os critérios são apresentados com o mesmo peso analítico e não se verifica uma articulação com medidas específicas que contrariem este risco.

### **Alunos com absentismo por ano**

- Análise diacrónica ainda mais consistente, visando a prevenção precoce do absentismo;
- Identificação clara do 10.º ano como ponto crítico;
- Identificação de padrões estruturais-relação entre absentismo e anulação de matrícula.

### **Alunos com absentismo por ano**

- Ausência de cruzamento com variáveis externas-não se considera fatores socioeconómicos ou pedagógicos.

### **Abandono e desistência**

- Falta de alguma de avaliação crítica das medidas legais aplicada, visando a prevenção precoc do abandono e da desistência.

### **Alunos em situação de abandono**

- Ausência de análise por perfil de aluno-não distingue grupos (idade, género, percurso);
- Avaliação insuficiente da eficácia das medidas de recuperação.

## **5.4 Ambiente escolar**

### **5.4.1 Aspetos Positivos:**

#### **Valores e clima escolar**

- Toda a comunidade educativa – docentes, alunos, pais/EE e pessoal não docente – converge na valorização do respeito e da responsabilidade como pilares do bom ambiente escolar, revelando uma cultura de valores partilhada e transversal;
- As regras de convivência registam um crescimento assinalável na valorização por parte de todos os grupos, sinalizando uma crescente consciência coletiva da importância das normas relacionais.

#### **Ocorrências disciplinares**

- Tendência decrescente e significativa das ocorrências no 10.º ano em 2024/25, com redução da percentagem de turmas com registos (de 62,9% para 43,5%) e de alunos envolvidos (de 7,4% para 3,0%);
- O 12.º ano apresenta uma expressão residual e decrescente da indisciplina ao longo de todo o quadriénio, atingindo em 2024/25 apenas uma turma com um único registo;
- A prevalência das medidas disciplinares corretivas sobre as sancionatórias evidencia uma cultura disciplinar de cariz formativo, proporcional e orientada para a reintegração do aluno;

- As medidas sancionatórias são praticamente inexistentes ao longo do quadriénio, limitando-se a casos isolados de suspensão temporária, confirmando o carácter excecional dessas intervenções.

#### **Perceção das medidas disciplinares**

- Os docentes avaliam de forma consistente e positiva a adequação das medidas de resolução da indisciplina (médias acima de 8), com redução progressiva do desvio-padrão, indicando consenso crescente;
- Os pais/EE apresentam avaliações globalmente favoráveis e estáveis sobre as medidas disciplinares, com valores superiores aos dos alunos e próximos dos docentes;
- O conhecimento do RI é percecionado de forma positiva por todos os grupos, com os pais/EE a registar os valores mais elevados;
- As abordagens docentes para corrigir comportamentos inadequados são amplamente reconhecidas por alunos e docentes, com médias muito elevadas e estáveis ao longo dos três anos.

### **5.3.2 Aspetos a melhorar**

#### **Ocorrências disciplinares**

- O 10.º ano concentra sistematicamente a maior incidência de situações disciplinares, com valores elevados ao longo do quadriénio;
- A perturbação do funcionamento da aula é o comportamento mais frequente e persistente, registando uma reincidência preocupante no 10.º ano (47 em 2022/23, descendo para 26 em 2023/24, mas voltando a subir para 44 em 2024/25);
- A utilização não autorizada de equipamentos tecnológicos mantém-se como problemática persistente, sobretudo no 10.º e 11.º anos, sem tendência de resolução clara ao longo do quadriénio;
- Os conflitos na relação com o professor apresentam alguma expressão.

#### **Perceção dos alunos**

- Os alunos apresentam sistematicamente as avaliações mais baixas sobre a adequação das medidas de resolução da indisciplina, revelando uma opinião diferente;
- A perceção discente sobre o conhecimento do RI regista uma tendência decrescente (7,16 → 6,94), sugerindo a necessidade de reforçar estratégias de comunicação e apropriação normativa junto dos alunos.

#### **Pessoal não docente**

- O pessoal não docente apresenta os valores mais baixos no conhecimento do RI (6,06 → 6,03) e oscilações acentuadas na perceção das medidas disciplinares, apontando para a necessidade de ações específicas de informação e esclarecimento dirigidas a este grupo;

- Os Assistentes Técnicos registam uma descida acentuada em 2024/25 na perceção da eficácia das medidas disciplinares (7,27 → 5,71), sinalizando uma diminuição relevante que merece atenção institucional.

### **Regulação e monitorização**

- A incompatibilidade entre os prazos de entrega dos relatórios dos DT e o calendário de produção do RAA impede uma análise mais aprofundada e atempada da dimensão disciplinar, constituindo uma limitação estrutural do processo de monitorização;

## **6.CONCLUSÕES:**

### **6.1 Áreas de atuação prioritária**

#### **6.1.1 Recursos**

##### **•Planeamento estratégico da renovação geracional dos recursos humanos**

(Transversal a docentes e não docentes)

O envelhecimento acentuado de ambos os corpos profissionais, aliado à reduzida renovação geracional e à previsibilidade de aposentações, exige uma estratégia antecipada e deliberada de recrutamento, rejuvenescimento e transferência de conhecimento institucional.

##### **•Reforço da qualificação avançada do corpo docente**

Apesar da formação contínua já valorizada, a crescente complexidade das exigências pedagógicas e organizacionais impõe um investimento mais direcionado na qualificação especializada dos docentes, nomeadamente em áreas emergentes e de inovação pedagógica.

##### **•Competência digital e especializada do pessoal não docente**

O reforço formativo do quadro não docente, com foco em competências digitais, atendimento e funções especializadas, afigura-se prioritário para garantir a qualidade dos serviços prestados e acompanhar a transformação tecnológica e organizacional da escola.

##### **•Manutenção, atualização e sustentabilidade das infraestruturas**

A qualidade atual dos espaços e equipamentos exige um plano de manutenção contínua que previna a degradação progressiva dos equipamentos e assegure condições adequadas de conforto, funcionalidade e acessibilidade para toda a comunidade educativa.

##### **•Adaptação dos espaços às novas metodologias pedagógicas**

A inovação nas práticas de ensino e aprendizagem requer uma reconfiguração intencional dos espaços físicos, tornando-os mais flexíveis e adequados a metodologias ativas, a trabalho de projeto e a uma utilização intensiva de tecnologia.

#### **6.1.2 Processos:**

##### **• Reforço do envolvimento e da participação das famílias na vida escolar**

(É transversal à Cultura Relacional e à Organizacional)

A ausência de Associação de Pais, a baixa participação nas atividades (médias abaixo de 6), a diminuição do acompanhamento familiar no 12.º ano e a fraca disponibilidade para integrar estruturas organizadas revelam uma fragilidade estrutural persistente que nenhuma das estratégias atuais conseguiu inverter.

##### **•Melhoria das perceções e do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**

(Presente no Ensino, na Aprendizagem e na Cultura Organizacional)

O desfasamento expressivo entre a perceção dos docentes e dos alunos (diferenças superiores a 40 pontos percentuais em várias competências), a descida consistente das médias discentes sobre o feedback, as tarefas motivadoras e o trabalho interdisciplinar, bem como os

fracos hábitos de estudo (apenas 24,21% estuda diariamente) apontam para uma contradição crescente entre o que a escola oferece e o que os alunos reconhecem e valorizam.

### • **Consolidação de uma cultura colaborativa e interdisciplinar entre docentes**

(Identificada na Cultura Organizacional e no Ensino)

Apesar da evolução positiva no trabalho em equipa geral, a colaboração na preparação de atividades letivas mantém médias moderadas (6,63), o trabalho interdisciplinar regista valores muito baixos (4,94 em 2024/25) e o desvio-padrão elevado revela práticas muito desiguais entre grupos disciplinares.

### • **Estabilização e reforço dos serviços de apoio especializado, em particular o SPOV**

(Visível no Serviço Educativo e na Aprendizagem)

A instabilidade grave do SPOV ao longo do quadriénio, com ausência total do serviço em períodos significativos, comprometeu a identificação precoce de situações de risco, a orientação vocacional e o apoio socioemocional, precisamente quando a procura e as necessidades dos alunos aumentaram.

### • **Diversificação e qualificação das práticas avaliativas**

(Presente na Aprendizagem e no Ensino)

A persistência de uma cultura avaliativa centrada em testes sumativos (91,8% dos docentes em 2024/25), o decréscimo dos trabalhos de investigação e atividades experimentais, e a tendência de descida da perceção discente sobre o feedback recebido revelam que a diversificação das formas de avaliação, embora iniciada, não está ainda suficientemente consolidada nem reconhecida pelos alunos.

## 6.1.3 Resultados

### • **Matemática A e MACS (insucesso estrutural)**

Estas disciplinas apresentam as taxas de insucesso mais elevadas e persistentes, com valores que chegam a 32,1% e 45,6%. São fragilidades, que afetam sobretudo o 10.º ano e comprometem percursos académicos futuros.

### • **10.º ano (instabilidade transversal)**

O 10.º ano concentra os maiores problemas de adaptação, insucesso e indisciplina, sendo identificado repetidamente como “ponto crítico”.

### • **Resultados externos negativos em Filosofia, História A, Alemão, FQA, Economia A e Inglês**

Estas disciplinas apresentam tendências negativas consistentes, frequentemente abaixo dos referenciais regionais e nacionais.

### • **Indisciplina no 10.º ano e uso indevido de tecnologia**

A indisciplina mantém-se elevada e reincidente, sobretudo no 10.º ano, com comportamentos persistentes como perturbação da aula e uso indevido de dispositivos.

## **7. O MODELO**

### **7.1 Aspetos positivos**

O modelo de autoavaliação preconizado pelo Referencial Comum de Avaliação de Escolas possibilita uma visão holística do universo escolar, decorrente não apenas da natureza da informação apresentada em cada um dos eixos que o estruturam, mas também da intrínseca interdependência e articulação entre os mesmos.

Esta inter-relação favorece um conhecimento aprofundado da realidade escolar, promovendo a consciência de que todas as suas componentes concorrem para a melhoria global do sistema, sendo inviável alcançar progressos sustentados mediante a consideração isolada de apenas uma das suas partes.

Os resultados da Escola dependem, de forma indissociável, dos processos implementados e dos recursos disponíveis. Neste sentido, torna-se imprescindível a mobilização da comunidade educativa para a participação ativa neste processo, enriquecendo-o com as suas especificidades e contributos singulares.

#### **•Visão holística da escola:**

O modelo permite uma compreensão global da realidade escolar;  
Integra diferentes eixos de análise de forma articulada.

#### **•Interdependência dos eixos:**

Evidencia que os vários domínios da escola estão interligados;  
Promove uma abordagem integrada para a melhoria organizacional.

#### **•Promoção de melhoria sustentada:**

Reforça a ideia de que o progresso não pode resultar da análise isolada de componentes;  
Incentiva estratégias globais e consistentes.

#### **•Relação entre resultados, processos e recursos:**

Destaca a ligação estreita entre desempenho, práticas e meios disponíveis;  
Favorece uma leitura contextualizada dos resultados escolares.

#### **•Envolvimento da comunidade educativa:**

Incentiva a participação ativa de diferentes intervenientes;  
Valoriza contributos diversificados e específicos.

#### **•Transparência e partilha de resultados:**

Promoção de uma cultura de prestação de contas e de inclusão.

### **7.2 Constrangimentos**

A dificuldade na obtenção de informação continua a constituir um constrangimento significativo, já identificado no RAA anterior. Não obstante, a conceção de instrumentos



organizados, designadamente tabelas para a recolha de dados, veio facilitar a participação dos diversos setores da Escola.

Persiste, todavia, a necessidade de uma definição mais clara das entidades responsáveis pela disponibilização da informação essencial à EAA.

Entende-se, além disso, que, para assegurar o rigor da análise dos dados apresentados no RAA, deveriam ser considerados apenas os dados recolhidos durante os três primeiros anos do quadriénio, com exceção daqueles que a EAA achar pertinentes para esclarecer algum aspeto importante. Conforme está concebida a recolha de elementos, o processo revela-se muito complexo e, em certos casos, de difícil operacionalização, uma vez que os dados provenientes dos relatórios das estruturas intermédias de gestão da Escola são, frequentemente, concluídos apenas após o término das atividades letivas.

•**Dificuldade na recolha de informação:**

Persistência de obstáculos já identificados em relatórios anteriores;

Processo ainda dependente da colaboração de múltiplos intervenientes.

•**Necessidade de clarificação de responsabilidades:**

Falta de definição clara das entidades responsáveis pela disponibilização de dados, impactando a eficiência do trabalho da EAA.

•**Gestão temporal dos dados:**

Proposta de limitar a análise a dados dos primeiros três anos do quadriénio;

•**Complexidade do processo de elaboração do relatório:**

Dificuldade em conciliar análise e recolha de dados simultaneamente;

Sobrecarga operacional no último ano do ciclo.

•**Atrasos na disponibilização de informação:**

Dados provenientes de estruturas intermédias frequentemente concluídos após o fim das atividades letivas, impedindo uma análise criteriosa e integral do quadriénio.

## 8. A EQUIPA

O trabalho desenvolvido pela EAA caracterizou-se pelo empenho, rigor metodológico e objetividade. O seu funcionamento assentou numa lógica de colaboração, enriquecida pela diversidade de experiências de docentes provenientes de diferentes grupos disciplinares, contando, sempre que necessário, com o apoio do CE.

Considera-se que a eficácia do trabalho da Equipa será incrementada se todos os seus elementos dispuserem de uma distribuição equitativa de horas atribuídas, privilegiando-se, sempre que possível, a coincidência temporal dessas horas. Importa salientar que a

elaboração do RAA exige um investimento significativo de tempo de trabalho semanal, em todas as suas fases, ao longo de todo o quadriénio.

### **8.1 Aspetos positivos**

- **Elevado nível de compromisso:**

Trabalho pautado pelo empenho e dedicação dos membros.

- **Rigor metodológico e objetividade:**

Garantia de qualidade na recolha e análise dos dados.

- **Cultura de colaboração:**

Funcionamento baseado no trabalho cooperativo, enriquecimento pela diversidade disciplinar dos docentes.

- **Apoio institucional:**

Acompanhamento do CE quando necessário.

### **8.2 Constrangimentos / Oportunidades de melhoria**

- **Elevada exigência temporal:**

O processo exige dedicação contínua ao longo de todo o quadriénio.

## **9. REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A INFORMAÇÃO OBTIDA**

O presente RAA constitui um documento de maturidade institucional assinalável, fruto de mais de uma década de prática avaliativa continuada e de um investimento progressivo na construção de uma cultura organizacional reflexiva e orientada para a melhoria. A adoção do Referencial Comum de Avaliação de Escolas como matriz estruturante confere ao processo uma visão holística e integrada da realidade escolar, reconhecendo a interdependência entre recursos, processos e resultados e recusando, de forma metodologicamente fundamentada, qualquer leitura parcelar ou descontextualizada do desempenho institucional. Este posicionamento epistemológico revela uma consciência clara de que a qualidade educativa não emerge de intervenções pontuais ou sectoriais, mas antes de uma arquitetura organizacional coerente, em que cada componente concorre, de forma articulada e intencional, para a consecução de uma missão partilhada.

A análise transversal dos diferentes domínios evidencia um conjunto de pontos fortes consolidados que importa reconhecer e preservar: um corpo docente qualificado, estável e com forte sentido de pertença; uma oferta educativa



diversificada e alinhada com as transformações do contexto socioeconómico regional; serviços de apoio com impacto reconhecido pela comunidade; e uma liderança de proximidade que tem sabido manter um clima organizacional estável e propício ao desenvolvimento profissional.

Não obstante, a leitura integrada dos dados revela também fragilidades estruturais que atravessam múltiplos domínios de forma recorrente e que, precisamente por essa transversalidade, não admitem respostas isoladas nem intervenções de carácter meramente administrativo. O envelhecimento progressivo dos recursos humanos, o desfasamento persistente entre as perceções docentes e discentes, a consolidação de práticas interdisciplinares e avaliativas diversificadas, e a participação ainda insuficiente das famílias na vida escolar configuram desafios que exigem estratégias deliberadas, sustentadas e de médio e longo prazo.

As áreas de atuação prioritária identificadas – quer no domínio dos recursos, quer no dos processos – não devem ser lidas como um inventário de insuficiências, mas antes como um programa de desenvolvimento institucional que a própria escola, através do seu exercício autoavaliativo, foi capaz de construir com rigor e honestidade intelectual. Esta capacidade de autocritica fundamentada, longe de traduzir fragilidade, é precisamente o sinal mais consistente de uma organização que aprende, que se questiona e que se recusa à autocomplacência. O facto de algumas destas prioridades (como o reforço do envolvimento das famílias ou a diversificação das práticas avaliativas) persistirem, ao longo de vários ciclos avaliativos, impõe, com urgência, uma reflexão mais aprofundada sobre a adequação das estratégias até agora adotadas e sobre os condicionalismos estruturais que têm limitado a sua eficácia.

Conclui-se, assim, que a escola se encontra numa fase de maturidade avaliativa que lhe confere as condições necessárias para dar um salto qualitativo significativo: a meta-avaliação, passar de uma cultura de autoavaliação predominantemente descritiva e consultiva para uma cultura verdadeiramente reguladora, em que os dados recolhidos se traduzam de forma mais direta e mensurável em mudanças efetivas nas práticas, nas estruturas e nos resultados. Para tal, será determinante aprofundar os mecanismos de monitorização do impacto das ações de melhoria, alargar a participação ativa de todos os atores da comunidade educativa- incluindo alunos, famílias e pessoal não docente – e assegurar à EAA as condições temporais,

institucionais e humanas indispensáveis ao exercício rigoroso e continuado das suas funções.

## **10. BIBLIOGRAFIA /LEGISLAÇÃO**

ALAÍZ, V., GÓIS, E., & GONÇALVES, G. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Edições Asa.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez. [\[amazon.com.br\]](https://www.amazon.com.br/), [\[wook.pt\]](https://www.wook.pt/)

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

ALARCÃO, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

CAPUCHA, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guião prático*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

CHAPMAN, C., & Sammons, P. (2022). *School self-evaluation for school improvement*. Education Development Trust. [educationdevelopmenttrust.com](https://www.educationdevelopmenttrust.com)

COSTA, E., & ALMEIDA, M. (Coords.). (2020). *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <https://hdl.handle.net/10451/46719>

FIALHO, I. (2009). *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente*. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116.

FIALHO, I., CORREIA, A. P., SARAGOÇA, J., SILVESTRE, M. J., & GOMES, S. (2024). *Guia de autoavaliação da escola*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [\[bing.com\]](https://www.bing.com)

FREITAS, A. I. F. P. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. [handle.net](https://hdl.handle.net/10451/46719)

FREITAS, A. M. F. C. N. O. de. (2023). *O impacto da autoavaliação na planificação estratégica das escolas da RAM*. Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (25), 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15922>

OLIVEIRA, A. M. B. (2016). *Autoavaliação e melhoria das escolas: Numa lógica de compromisso*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 16, 129-144. [https://doi.org](https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15922)

MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M., & JAKOBSEN, L. B. (2005). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. ASA.

1-Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

2-Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, alterado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções.

3- Decreto Regulamentar Regional n.º 15/2024/M, de 23 de agosto - Aprova a orgânica da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

4- Decreto Regulamentar Regional n.º 41/2024/M, de 16 de dezembro - Aprova a orgânica da Direção Regional de Administração Escolar. - Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto - Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro.

5- Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro - Aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional, com a Declaração de Retificação n.º 1/2015, de 8 de janeiro.

6- Portaria n.º 92/2025, de 29 de janeiro - Aprovada a estrutura nuclear da Direção Regional de Administração Escolar e define as atribuições e competências das respetivas unidades orgânicas.

7- Despacho n.º 74/2025, de 6 de fevereiro - Aprova a estrutura flexível da Direção Regional de Administração Escolar e estabelece as respetivas competências.

8- Despacho n.º 124/2017, de 8 de março - Determina que a aplicabilidade do sistema de aferição nas escolas básicas e secundárias da rede pública regional, em regime experimental, deverá manter-se até à aprovação e publicação do decreto legislativo regional que aprovará o novo regime jurídico da aferição da qualidade do sistema educativo regional.

### 10. ANEXOS

PAM

2022/23

2023/24

2024/25

2025/26

Guião de procedimentos | Autoavaliação de escolas - 2025