UNIVERSIDADE ABERTA

No Interior da Mudança: Caminhos e Contratempos na Melhoria Educativa em Territórios Periféricos

Paula Cristina Rosa Martins

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2026

UNIVERSIDADE ABERTA

No Interior da Mudança: Caminhos e Contratempos na Melhoria Educativa em Territórios Periféricos

Paula Cristina Rosa Martins

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora

Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

junho 2026

Agradecimentos

Trilhar este percurso académico, impulsionado pelo desejo de concretizar mais um sonho, desta vez na área da Supervisão Pedagógica, revelou-se um desafio profundo e, simultaneamente, transformador. Os caminhos do saber raramente são lineares; surgem, por vezes, marcados por adversidades que colocam à prova a nossa resiliência.

O início deste trajeto coincidiu com o inesperado cenário pandémico provocado pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), um tempo de incerteza que alterou rotinas, projetos e certezas. Como alertava a Organização Mundial de Saúde, tratava-se de um vírus sem "padrão previsível", o que acentuava a imprevisibilidade dos dias. A par deste contexto coletivo de crise, vivi uma dor profundamente pessoal: a perda do meu querido pai, não vítima do vírus, mas de circunstâncias agravadas pelo panorama pandémico. Foram momentos de ansiedade, de suspensão emocional e de uma quase ausência de forças para seguir adiante. Foi então que a presença inabalável da minha família se tornou âncora e farol. Ao meu marido, à minha filha e à minha enteada Rita devo a capacidade de reencontrar alento, reorganizar emoções e recuperar a coragem de continuar.

Um agradecimento especial é devido ao meu marido, cuja paciência e dedicação se revelaram essenciais, acompanhando-me em deslocações, tolerando as ausências, ouvindo desabafos e oferecendo sempre compreensão, amor e respeito. Foi com esse apoio que voltei a colocar sobre a mesa a ampulheta com a mais fina areia, símbolo da renovação da esperança, do tempo retomado e da perseverança que me permitiu concluir este ciclo com sentido, entrega e gratidão.

Ainda assim, tudo isto não teria sido suficiente se não tivesse recebido força, apoio e amizade nas palavras de todos os professores, em especial das Professoras Doutoras Ana Mouraz e Filipa Seabra, ambas muito presentes na fase final do segundo semestre do primeiro ano e aquando da partida do meu pai.

Desde então, e até este momento, não posso deixar de registar um especial agradecimento à Professora Doutora Filipa Seabra, não só por ter aceitado orientar o plano da dissertação, mas por tudo o que me ensinou: a assertividade das suas recomendações, o apoio constante e a exigência sempre saudável e profícua.

A sua disponibilidade, a amizade e a oportunidade de participar nos Seminários MAEE (Évora, Braga e Coimbra), bem como noutros eventos formativos do foro académico, encheram-me de confiança para a realização deste trabalho. Tenho plena consciência de que vivi um crescimento profissional ímpar e desenvolvi competências essenciais, quer para o meu desempenho como docente do Ensino Secundário, quer ao nível académico como estudante da Universidade Aberta.

Também não posso deixar de agradecer aos colegas de mestrado pela partilha de ideias, pelos comentários nas Jornadas Online de Supervisão e nas reuniões mensais. Ouvir percursos, constrangimentos, angústias, dúvidas e incertezas levou-me a refletir profundamente sobre o meu próprio modus operandi. Houve também momentos de entusiasmo, de cruzamento de saberes e de verdadeiro companheirismo nos seminários, e aqui agradeço de modo muito especial à colega de mestrado, e já mestre, Maria Helena Álvaro.

Um agradecimento sentido à colega e amiga Maria Henriqueta Sousa, que me apresentou argumentos decisivos sobre a razão pela qual deveria iniciar este mestrado em 2019 e não adiar mais esse passo.

A todos e a todas que participaram neste estudo, o meu mais sincero agradecimento, sem vós, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus alunos e alunas, que me fazem acreditar cada vez mais na verdadeira missão da Escola e no seu poder transformador na formação dos jovens, o meu obrigada por renovarem diariamente o meu compromisso com a educação.

Ao Ensino, deixo igualmente a minha gratidão, por continuar a conduzir-me por caminhos que me desafiam e me apaixonam.

Por fim, um agradecimento muito especial aos meus pais (em memória), por tudo o que me ensinaram, pelos caminhos que me ajudaram a desbravar com perseverança, resiliência e valores que permanecerão inquebrantáveis, guiados por uma sabedoria que nunca deixará de me inspirar.

Não posso concluir sem deixar o meu reconhecido e carinhoso “muito obrigada” a todos e a todas que, embora não estando aqui nomeados, me dirigiram palavras motivacionais e me ajudaram também a olhar em frente e a não desistir.

Dedicatória

A todos e a todas,

presentes ou em memória, que me ampararam nos momentos de dúvida e fizeram com que eu nunca desistisse.

Esta conquista ou este voo também é vosso.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que em não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, _____de _____de _____

Assinatura: _____

No Interior da Mudança:

Caminhos e Contratempos na Melhoria Educativa em Territórios Periféricos

RESUMO

O presente estudo analisa criticamente os impactos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizadas em territórios do interior de Portugal, com especial enfoque na persistência de áreas críticas de melhoria, na apropriação das recomendações avaliativas e na articulação destas com práticas de supervisão pedagógica. Os objetivos consistiram em: (i) caracterizar a evolução dos resultados da AEE ao longo dos três ciclos avaliativos; (ii) identificar as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos que mantêm áreas de melhoria persistentes ou que evidenciam progressos significativos; (iii) analisar as características das práticas de supervisão pedagógica e dos dispositivos de regulação interna presentes nos relatórios da AEE; e (iv) identificar fatores facilitadores e barreiras à apropriação das recomendações avaliativas e à concretização de melhorias efetivas.

Adotou-se uma abordagem metodológica mista, de natureza exploratória e descritiva, articulando análise estatística descritiva dos resultados dos três ciclos da AEE com análise documental e análise de conteúdo de documentos institucionais. O estudo incidiu sobre agrupamentos e escolas não agrupadas situados em territórios do interior, integrando três estudos de caso selecionados por amostragem intencional.

Os resultados evidenciam que a persistência de áreas críticas de melhoria não depende exclusivamente de fatores internos às organizações escolares, encontrando-se fortemente associada a constrangimentos estruturais e territoriais, designadamente o despovoamento, o envelhecimento demográfico, a escassez de recursos e a dificuldade de atração e fixação de profissionais. Verificou-se igualmente que a supervisão pedagógica colaborativa, a autorregulação organizacional e a apropriação crítica das recomendações da AEE constituem fatores relevantes para a melhoria educativa, embora os seus efeitos sejam condicionados pelas especificidades dos contextos territoriais.

Palavras-chave: Avaliação Externa das Escolas; Supervisão Pedagógica; Qualidade Educativa; Melhoria Educativa; Territórios de Interioridade; Equidade Territorial.

ABSTRACT

This study critically analyses the impacts of External School Evaluation (ESE) in school clusters and non-clustered schools located in inland territories of Portugal, with a particular focus on the persistence of critical improvement areas, the appropriation of evaluation recommendations, and their articulation with pedagogical supervision practices. The study aimed to: (i) characterise the evolution of ESE results across the three evaluation cycles; (ii) identify the organisational and territorial characteristics of schools that maintain persistent improvement areas or demonstrate significant progress; (iii) analyse the characteristics of pedagogical supervision practices and internal regulation mechanisms portrayed in ESE reports; and (iv) identify facilitating factors and barriers affecting the appropriation of evaluation recommendations and the implementation of effective improvement processes.

A mixed-methods, exploratory and descriptive approach was adopted, combining descriptive statistical analysis of ESE results across the three evaluation cycles with documentary analysis and content analysis of institutional documents. The study focused on school clusters and non-clustered schools located in inland territories and included three case studies selected through purposive sampling.

The findings indicate that the persistence of critical improvement areas cannot be explained solely by internal school factors, being strongly associated with structural and territorial constraints, namely depopulation, demographic ageing, limited resources, and difficulties in attracting and retaining professionals. The results also suggest that collaborative pedagogical supervision, organisational self-regulation, and the critical appropriation of ESE recommendations constitute relevant factors for educational improvement, although their effects remain conditioned by the specificities of territorial contexts.

Keywords: External School Evaluation; Pedagogical Supervision; Educational Quality; Educational Improvement; Inland Territories; Territorial Equity.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE- Agrupamento de Escolas

AEE- Avaliação Externa das Escolas

ATI- Área Territorial de Inspeção

CNE- Conselho Nacional de Educação

DC – Dificuldades Continuadas

IGEC- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

MC – Melhoria Continuada

MI – Melhoria Intermédia

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA- Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

PT- Plano de Turma

UE- União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- **Objetivos e Questões de Investigação** 27
Tabela 2- Paradigmas da Supervisão Pedagógica: características centrais e autores de referência 40
Tabela 3- 1.º ciclo da AEE 47
Tabela 4- 2.º Ciclo da AEE 51
Tabela 5- 3.º Ciclo da AEE 53
Tabela 6- Comparação dos Três Ciclos da AEE: Eixos de Evolução e Implicações para a Supervisão Pedagógica 56
Tabela 7- Eixos Críticos da Avaliação Externa das Escolas: Impactos, Tensões e Implicações 60
Tabela 8- Modelos de responsabilização: características, riscos e potencial formativo 66
Tabela 9- Médias por dimensão avaliativa agregadas por Área Territorial de Inspeção (ATI) 285
Tabela 10- Média Global (simples) por Área Territorial de Inspeção (ATI) 286
Tabela 11- Evolução institucional da ESQP nos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas 330
Tabela 12- **Articulação entre os eixos do Projeto Educativo e os domínios da Avaliação Externa das Escolas (IGEC)** 336
Tabela 13- Síntese analítica das funções e eixos estruturantes dos instrumentos orientadores da ação educativa 350
Tabela 14- Síntese comparativa dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas 375
Tabela 15- Correspondência entre eixos interpretativos e vetores estratégicos do Projeto Educativo 383
Tabela 16- Articulação entre vetores estratégicos do Projeto Educativo e domínios da Avaliação Externa das Escolas 387
Tabela 17- Correspondência entre vetores do Projeto Educativo e estratégias do Plano de Inovação 412
Tabela 18- Síntese dos objetivos estratégicos, das metas institucionais e dos indicadores de monitorização 416
Tabela 19- Análise comparativa da evolução populacional do concelho 423
Tabela 20- Variação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática 429
Tabela 21- Dados organizacionais relativos ao ano letivo de 2014/2015 434
Tabela 22- Síntese comparativa dos ciclos da Avaliação Externa (AEE) 441
Tabela 23- Matriz de Sistematização dos Eixos Estratégicos e Dimensões de Intervenção 448
Tabela 24- Articulação entre Eixos Estratégicos do Projeto Educativo e Domínios da Avaliação Externa (IGEC) 451
Tabela 25- Eixos Estratégicos, as Metas Institucionais e as Práticas Inovadoras 458
Tabela 26- Sistematização das Estratégias Pedagógicas e Organizacionais 462
Tabela 27- Matriz comparativa das dimensões organizacionais, pedagógicas e contextuais dos estudos de caso 467

Tabela 28- Matriz comparativa das dimensões organizacionais, pedagógicas e territoriais dos estudos de caso 473

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Médias por domínio avaliativo nas Áreas Territoriais de Intervenção da IGEC ... 288

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
Capítulo I – Enquadramento da Investigação 16
1.1 A Escola e o Território: Interioridade e Desigualdades Estruturais 17
1.2 Educação e Coesão Territorial: A Escola como Motor de Desenvolvimento 20
1.3 Avaliação Externa das Escolas e Supervisão Pedagógica 21
1.4 Escola e Meio: Potencial Transformador e Articulação Territorial 23
1.5 Objetivos e Questões de Investigação 25
Capítulo II – Enquadramento Teórico Capítulo e Conceptual 29
2.1 Introdução ao Enquadramento Teórico 29
2.2 Educação em Portugal: evolução histórica e desigualdades territoriais 31
2.3 Território, representações sociais e discurso das carências 32
2.4 Escola, território e coesão social 34
2.5 Avaliação Externa das Escolas: fundamentos, funções e limites 35
2.6 Avaliação, equidade e justiça educativa 37
2.7 Supervisão Pedagógica: fundamentos, perspetivas contemporâneas e papel na mudança educativa 39
2.7.1 Enquadramento político e legal 42
2.7.2 Objetivos e princípios orientadores 43
2.7.3 Ciclos de Implementação e Evolução Metodológica da AEE 44
2.7.3.1 1.º Ciclo (2006–2011): Modelo Fundacional e de Regulação Predominantemente Externa. 45
2.7.3.2 2.º ciclo (2012–2017): Consolidação Metodológica e Emergência de uma Lógica de Melhoria 49
2.7.3.3 3.º ciclo (iniciado em 2018 e prolongado até 2024/2025): Reinvenção do Modelo e Consolidação de uma Lógica Formativa. 52
2.7.3.4 Comparação dos Três Ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE): Da Racionalidade Técnico-Burocrática à Lógica Formativa 55
2.7.4 Articulação entre Avaliação Interna e Externa: implicações para a melhoria das aprendizagens 61
2.7.5 Avaliação, prestação de contas e responsabilização 63
2.7.6 Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional 67
2.8 Qualidade Educativa: entre métricas, equidade e missão da escola pública 69
2.9 Interioridade e Equidade Territorial 71

2.9.1 Acesso à educação e desigualdades territoriais 72
2.10 Políticas Públicas e Justiça Educativa 74
2.11 Avaliação e Supervisão Pedagógica na Promoção da Justiça Educativa 75
2.12 Síntese da Revisão da Literatura 76
Capítulo III 78
Enquadramento Metodológico 78
3.1 Natureza e Objetivos do Estudo 79
3.2 Opções epistemológicas e metodológicas 80
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 81
3.3.1 Análise Documental 82
3.3.2 Tratamento Estatístico Descritivo 83
3.3.3 Estudos de Caso Múltiplos 84
3.3.4 Nota Metodológica 85
3.4 Contexto, População e Amostra 86
3.4.1 Contextualização territorial 86
3.4.2 População-alvo e critérios de seleção 87
3.4.3 Fontes documentais e dados empíricos 88
3.4.4 Distribuição territorial da amostra 89
3.4.5 Contribuição analítica 90
3.5 Procedimentos de Análise dos Dados 91
3.5.1 Análise Quantitativa 92
3.5.2 Análise Qualitativa 94
3.5.3 Nota Metodológica 95
3.5.4 Contribuição Analítica 95
3.6 Distribuição Territorial da Inspeção: critérios operacionais e implicações analíticas 96
3.7 Questões de ética de investigação 97
3.8 Delimitações e Limitações do Estudo 98
3.9 Considerações sobre Validação e Fiabilidade 100
3.10 Síntese do enquadramento metodológico 102
Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados Empíricos 104
4.1 Introdução 104

4.2 Resultados da análise documental 105
4.2.1 Enquadramento da análise documental 105
4.2.1 Relatórios IGEC - Área Territorial Norte da IGEC 105
4.2.1.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Bragança (2007–2025) 107
4.2.1.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Vila Real (2006–2024) 108
4.2.1.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024) 109
4.2.1.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Norte da IGEC 110
4.2.2 Relatórios IGEC – Área Territorial Centro da IGEC 112
4.2.2.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2007–2024) 113
4.2.2.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito da Guarda (2007–2024) 114
4.2.2.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Castelo Branco (2007–2024) 116
4.2.2.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Centro da IGEC 117
4.2.3 Relatórios IGEC - Área Territorial Sul da IGEC 119
4.2.3.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Portalegre (2006–2024) 121
4.2.3.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Évora (2006–2025) 122
4.2.3.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Beja (2006–2025) 124
4.2.3.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Sul da IGEC 125
4.3 Escolas do Interior em Perspetiva 127
4.3.1 Casos exemplificativos de trajetórias avaliativas - leitura interpretativa 128
4.3.2 Trajetórias (distrito: Bragança) 129
4.3.2.1. Escola Secundária Miguel Torga e/ou Agrupamento de Escolas Miguel Torga 130
4.3.2.2 Escola Secundária de Mirandela e Agrupamento de Escolas de Mirandela 134
4.3.2.3 Análise comparativa: Agrupamento de Escolas Miguel Torga e Agrupamento de Escolas de Mirandela 137
4.3.3 Trajetórias – Distrito de Vila Real 139

4.3.3.1 Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro 140
4.3.3.2 Agrupamento de Escolas Mondim de Basto 143
4.3.3.3. Agrupamento de Escolas de Murça 146
4.2.3.4 Escola Secundária São Pedro 148
4.3.3.5 Agrupamento de Escolas Diogo Cão 151
4.3.4 Trajetórias – Distrito de Viseu 153
4.3.4.1 Agrupamento de Escolas de Souselo 155
4.3.4.2 Escola Secundária Latino Coelho e Agrupamento de Escolas Latino Coelho .. 157
4.3.4.3 Agrupamento de Escolas Moimenta da Beira 160
4.3.4.4 Agrupamento de Escolas de Sernancelhe 163
4.3.4.5 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Viseu 166
4.3.5 Trajetórias – distrito de Viseu (ATI Centro) 168
4.3.5.1 Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa 170
4.3.5.2 Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo 172
4.3.5.3 Agrupamento de Escolas de Mundão 174
4.3.5.4 Escola Secundária Alves Martins 176
4.3.5.5 Escola Secundária Emídio Navarro 178
4.3.5.6 Agrupamento de Escolas de Vouzela 180
4.3.5.7 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Viseu (ATI-Centro) 181
4.3.6 Trajetórias – distrito da Guarda (ATI Centro) 183
4.3.6.1 Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres 184
4.3.6.2 Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque 186
4.3.6.3 Agrupamento de Escolas de Manteigas 189
4.3.6.4 Agrupamento de Escolas de Pinhel 191
4.3.6.5 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito da Guarda (ATI-Centro) 193
4.3.7 Trajetórias – Distrito Castelo Branco (ATI-Centro) 195
4.3.7.1. Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve” 196
4.3.7.2. Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã 199
4.3.7.3. Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha 200
4.3.7.4. Escola Secundária do Fundão / Agrupamento de Escolas do Fundão 202

4.3.7.5. Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Castelo Branco (ATI-Centro) 204
4.3.8 Trajetórias – Distrito Portalegre (ATI-Sul) 205
4.3.8.1 Agrupamento de Escolas de Arronches 207
4.3.8.2 Agrupamento de Escolas de Campo Maior 208
4.3.8.3 Agrupamento de Escolas de Gavião 210
4.3.8.5 Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor 213
4.3.8.6 Escola Secundária Mouzinho da Silveira 215
4.3.8.7 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Portalegre (ATI-Sul) 218
4.3.9 Trajetórias - Distrito Évora (ATI-Sul) 220
4.3.9.1 Agrupamento de Escolas de Alandroal 222
4.3.9.2 Escola Secundária Rainha Santa Isabel 224
4.3.9.3 Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira 226
4.3.9.4 Agrupamento de Escolas N.º 2 de Évora 228
4.3.9.5 Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo 231
4.3.9.5.1 Escola Secundária c/3CEB de Montemor-o-Novo 233
4.3.9.6. Agrupamento de Escolas de Mora 236
4.3.9.7. Agrupamento de Escolas de Portel 238
4.3.9.8. Agrupamento de Escolas de Vendas Novas 241
4.3.9.9. Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Évora (ATI-Sul) 244
4.3.10. Trajetórias – Distrito Beja (ATI-Sul) 246
4.3.10.1 Agrupamento de Escolas de Aljustrel 249
4.3.10.2 Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja 251
4.3.10.3. Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – Mário Beirão 253
4.3.10.4. Escola Secundária com 3.º CEB D. Manuel I / Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja (Ensino Secundário) 255
4.3.10.5 Agrupamento de Escolas de Cuba 257
4.3.10.6 Agrupamento de Escolas de Mértola 259
4.3.10.7. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura 261
4.3.10.8. Agrupamento de Escolas de Amareleja 263
4.3.10.9. Agrupamento de Escolas de Sabóia 265
4.3.10.10. Agrupamento de Escolas de São Teotónio 267

4.3.10.11. Escola Secundária de Serpa / Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa 269
4.3.10.12. Agrupamento de Escolas de Serpa 271
4.3.10.12.1. Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa 273
4.3.10.13. Agrupamento de Escolas de Vidigueira 275
4.3.10.14. Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento 277
4.3.11 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Beja (ATI-Sul) 279
4.4 Limitações da análise longitudinal 282
4.4.1 Agrupamentos com um único ciclo de avaliação externa 282
4.4.2 Casos de Borba e Arraiolos: implicações analíticas 283
4.4.2.1 Alertas sobre ausência de continuidade avaliativa e risco de estagnação 284
4.5 Leitura Regional das Médias Globais IGEC 285
4.5.1. ATI Norte - equilíbrio aparente e assimetrias intrarregionais 289
4.5.2. ATI Centro - maturidade organizacional e consistência pedagógica 291
4.5.3. ATI Sul - desafios estruturais e resiliência institucional 292
4.5.4 Comparação distrital das médias globais da IGEC 294
4.5.4.1. Distritos com desempenho mais robusto 295
4.5.4.2. Distritos com desempenho intermédio 296
4.5.4.3. Distritos com desempenho mais frágil 296
4.5.4.4. Interpretação transversal 297
4.5.4.5 Interpretação transversal dos desempenhos distritais 298
4.5.4.6 Causas prováveis e indicadores complementares 299
4.5.5 Tendências regionais (padrões de melhoria, estagnação ou ausência de seguimento) 300
4.5.6. Impacto da avaliação externa no desenvolvimento sistémico 301
4.5.6.1. O potencial transformador da avaliação externa 303
4.5.6.2. Limites e condições de eficácia da avaliação externa 304
4.5.6.3. Limites e entraves nos territórios de interioridade 305
4.5.6.4 Perspetiva crítica 306
4.5.7 Recomendações interpretativas para reforço da monitorização e da equidade 308
4.5.7.1. Reforço da monitorização 308
4.5.7.2. Promoção da equidade territorial 309
4.5.7.3. Recomendações para o sistema educativo 310

4.5.8 Conclusão 311
Capítulo V - Estudos de Caso 314
5.1 Abordagem metodológica e desenho do estudo 314
5.2 Critérios de seleção dos estudos de caso 315
5.3 Enquadramento metodológico da análise 318
5.4 Estudo de Caso 1 - Caso MC: Um percurso de Melhoria Contínua (ESQP - ATI Centro) 319
5.4.1 Introdução ao estudo de caso 319
5.4.2 Enquadramento Institucional e Territorial 321
5.4.3 Trajetória Avaliativa e Resultados 323
5.4.3.1 Primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2006/2007) 324
5.4.3.2 Segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2011/2012) 325
5.4.3.3 Terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2023/2024) 327
5.4.3.4 Síntese interpretativa da trajetória avaliativa 329
5.4.4 Exploração do Projeto Educativo 2022–2025 333
5.4.4.1 Enquadramento estratégico do Projeto Educativo 333
5.4.4.3 Correspondência entre eixos estratégicos e domínios da Avaliação Externa . 335
5.4.4.4 Projeto Educativo como dispositivo de regulação: uma leitura crítica à luz da Avaliação Externa 337
5.4.5 Plano de Inovação da ESQP 2022–2025 338
5.4.5.1 Enquadramento do Plano de Inovação 338
5.4.5.3 Impacto nas práticas pedagógicas e operacionalização 340
5.4.5.4 Articulação com o Projeto Educativo e com a Avaliação Externa 341
5.4.5.5 Interpretação crítica do Plano de Inovação 342
5.4.5.6 Estratégias Pedagógicas e Organizacionais 343
5.4.5.7 Impacto Institucional e Educativo 345
5.4.6 Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional 347
5.4.7 Articulação entre Documentos Estruturantes 348
5.4.8 Contributo para o Território Educativo 351
5.4.9 Síntese Interpretativa do Estudo de Caso 353
5.5 Estudo de Caso 2 - Caso MI (Melhoria Intermédia) (ATI Sul) 355
5.5.1 Enquadramento Institucional e Territorial 357
5.5.2 Trajetória Avaliativa e Resultados 359

5.5.2.1. 1.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) 360
5.5.2.2. 2.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) 362
5.5.2.3. 3.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) 365
5.5.2.3.1 Contexto institucional e caracterização do agrupamento 366
5.5.2.3.2 Domínios avaliados pela IGEC 367
5.5.2.3.3 Dinâmicas pedagógicas e inovação educativa 369
5.5.2.3.4 Relação com o território e desenvolvimento local 371
5.5.2.3.5 Domínios de melhoria identificados pela IGEC 373
5.5.2.3.6 Síntese interpretativa 374
5.5.3 Exploração do Projeto Educativo (2022-2025) 378
5.5.3.1 Enquadramento estratégico do Projeto Educativo 378
5.5.3.2 Eixos estruturantes do Projeto Educativo 380
5.5.3.3 Vetores estratégicos de atuação 381
5.5.3.4 Correspondência entre eixos interpretativos e vetores estratégicos 383
5.5.3.5 Alinhamento entre o Projeto Educativo e os domínios da Avaliação Externa 386
5.5.3.6 Interpretação crítica do Projeto Educativo 390
5.5.4 Plano de Inovação (2022-2025) 391
5.5.4.1 Enquadramento institucional e legal 391
5.5.4.2 Organização pedagógica da medida de inovação 393
5.5.4.3 Necessidades institucionais que fundamentam o plano 395
5.5.4.4 Limitações e fragilidades do plano 397
5.5.4.5 Objetivos pedagógicos e metas estratégicas 398
5.5.4.6 Autonomia curricular e governação pedagógica 400
5.5.4.7 Dimensão ética e cultura institucional 402
5.5.5. Estratégias Pedagógicas e Organizacionais 403
5.5.5.1 Enquadramento geral 403
5.5.5.2 Estratégias Pedagógicas 405
5.5.5.3 Estratégias Organizacionais 407
5.5.5.4 Interpretação no contexto do estudo de caso 410
5.5.6 Articulação Estratégica entre Projeto Educativo e Plano de Inovação 411
5.5.6.1 Convergência estratégica entre os documentos institucionais 411

5.5.6.2 Correspondência entre vetores do Projeto Educativo e estratégias do Plano de Inovação 412
5.5.6.3 Dimensão operatória da inovação: objetivos, metas e indicadores 415
5.5.6.4 Interpretação crítica da articulação institucional 418
5.5.7 Síntese interpretativa do estudo de caso 419
5.6 Estudo de Caso 3 - Caso DC (Dificuldades Continuadas) (ATI Sul) 421
5.6.1 Enquadramento Institucional e Territorial 422
5.6.2 Trajetória Avaliativa e Resultados 426
5.6.2.1 - 1.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) 427
5.6.2.2 Síntese Interpretativa do 1.º ciclo de Avaliação Externa 431
5.6.2.3 2.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) 432
5.6.2.4 Caracterização organizacional e contextual (2014/2015) 434
5.6.2.5 Resultados sociais e envolvimento comunitário 437
5.6.2.6 Síntese interpretativa do segundo ciclo avaliativo 439
5.6.2.7 Análise comparativa dos ciclos de Avaliação Externa 440
5.6.3 Projeto Educativo (2024-2027) 444
5.6.3.1 Estrutura Estratégica do Projeto Educativo 447
5.6.3.2 Sistematização dos Eixos Estratégicos e sua Articulação com os Domínios da Avaliação Externa (IGEC) 451
5.6.3.3 Leitura Crítica e Integração Estratégica do Projeto Educativo 453
5.6.4 Inovação pedagógica e ausência de um Plano de Inovação formal 454
5.6.5 Identificação de práticas inovadoras nos documentos institucionais 456
5.6.6 Sistematização das práticas inovadoras identificadas 457
5.6.7 Estratégias Pedagógicas e Organizacionais 460
5.6.7.1 Sistematização das Estratégias Pedagógicas e Organizacionais 461
5.6.8 Síntese Interpretativa do Estudo de Caso – Caso DC 464
5.7 Síntese Comparativa dos Estudos de Caso 466
Capítulo VI – Conclusões Gerais e Discussão dos Resultados 470
6.1 Discussão Integrada dos Resultados 470
6.2 A Avaliação Externa como Dispositivo de Regulação: Entre Normatividade e Contexto 471
6.3 Supervisão Pedagógica Interna: Potencialidades e Limites da Ação Organizacional 472

6.4 Contrastes Territoriais e Desigualdades Estruturais: Três Realidades em Perspetiva 473
6.4.1 Contributo interpretativo do estudo 475
6.5 Culturas Avaliativas e Justiça Educativa: Entre Participação e Silenciamento 476
6.6 Desafios Persistentes e Temas Emergentes: Pistas para a Transformação Educativa 478
6.7 Eixos da Discussão 480
6.7.1. Eixo 1 - Persistência de áreas críticas de melhoria ao longo dos três ciclos de AEE. 481
6.7.2. Eixo 2 – Fatores Estruturais e Contextuais da Progressão Educativa 483
6.7.3. Eixo 3 – Papel da Autonomia, da Supervisão Pedagógica e da Autoavaliação na Construção de Culturas Organizacionais de Melhoria 484
6.7.4. Eixo 4 - Especificidades e Desafios de Promover Qualidade Educativa em Territórios de Baixa Densidade 486
6.7.5. Eixo 5 - Tensão entre a Responsabilização Externa e a Agência Profissional das Escolas 488
6.7.6 Leitura Transversal dos Casos Estudados 489
6.8 Resposta às Questões de Investigação 491
6.8.1 Articulação com os Objetivos da Investigação 492
6.8.2 Reinterpretação à Luz do Quadro Teórico 494
6.9 Síntese Interpretativa do Capítulo VI 496
Capítulo VII 499
7.1 Síntese Crítica dos Principais Resultados da Investigação 499
7.2 Contributos da Investigação para a Avaliação e Supervisão em Contextos de Interioridade 501
7.3 Limitações do Estudo 503
7.4 Implicações da Avaliação Externa das Escolas para a Prática Educativa e a Formação Profissional 505
7.5 Investigar no Interior da Mudança: Perspetivas de Investigação Futura 506
7.6 Considerações Finais: A Avaliação no Interior da Mudança 508
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 510
APÊNDICES 523
A 523
Matrizes de sistematização e análise dos dados empíricos (IGEC) 523

B 537
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Norte 537
B1 537
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Bragança (2007–2025) 537
B2 538
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Vila Real (2006–2024) 538
B3 539
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024) 539
C 540
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Norte 540
C1 540
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024) 540
C2 542
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito da Guarda (2006–2024) 542
C3 543
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Castelo Branco (2006–2024) 543
D 545
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Sul 545
D1 545
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Portalegre (2006–2024) 545
D2 546
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Évora (2006–2025) 546
D3 548
Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Beja (2007–2024) . 548

INTRODUÇÃO

(...) a escola de hoje é infinitamente melhor do
que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente,
mais sensível à diferença. Mas não chega.
(António Nóvoa)

As palavras de António Nóvoa, proferidas no artigo Educação 2021: para uma história do futuro, constituem um ponto de partida simultaneamente provocador e reflexivo, convocando a consciência crítica de educadores, investigadores e decisores políticos. Reconhecem os progressos alcançados pela escola contemporânea, mas sublinham a persistência de obstáculos que continuam a comprometer o seu potencial transformador. É a partir desta inquietação, e perante a necessidade de compreender o papel da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade educativa, que se constrói o presente estudo, assumindo como propósito contribuir para a equidade e para a valorização das escolas situadas em territórios de interioridade.

A educação constitui um dos pilares estratégicos mais sólidos que uma nação pode edificar, assumindo-se, no século XXI, como investimento estruturante e instrumento essencial para a coesão social e o desenvolvimento humano (UNESCO, 2021; OCDE, 2019). Num mundo em constante mutação económica, tecnológica e cultural, a escola enfrenta o desafio de preparar cidadãos capazes de lidar com a complexidade e a incerteza. Nesse contexto, competências como o pensamento crítico, a empatia e a resiliência, frequentemente designadas como competências socioemocionais (*soft skills*), assumem um papel central, reforçando a importância de práticas pedagógicas e de modelos de supervisão que potenciem o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente em contextos educativos desafiantes.

Falar de educação é, inevitavelmente, falar de escola. Esta só cumprirá plenamente a sua missão se for capaz de responder, de forma equitativa, às necessidades formativas dos jovens em todo o território nacional. A escola pública, enquanto expressão constitucional

do direito à educação, carrega a responsabilidade de promover uma formação de excelência que assegure a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral. Tal princípio encontra-se consagrado no artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que estabelece que "todos têm direito à educação e à cultura" e que "todos têm direito ao ensino com garantia da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar" (Portugal, 2005). Contudo, a concretização deste direito revela-se desigual, sobretudo em territórios de interioridade, onde fatores estruturais e contextuais continuam a condicionar a realização plena destes objetivos.

Apesar dos avanços registados nas últimas décadas, continua a ser necessário observar com maior acuidade os níveis de escolaridade e de literacia da população portuguesa. Desde a década de 1970, os estudos sobre capital humano (Schultz, 1971; Becker, 1993) evidenciam que o baixo nível de qualificação constitui um dos principais fatores de atraso estrutural do país.

De acordo com os Censos 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022), 3,1% da população com dez ou mais anos permanece analfabeta, o que corresponde a cerca de 290 mil pessoas. Embora este valor represente uma melhoria significativa face a décadas anteriores, persistem desigualdades territoriais e geracionais que continuam a desafiar a escola pública na sua missão de garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Estas assimetrias tornam-se particularmente visíveis nos territórios de interioridade, onde fatores estruturais (demográficos, económicos e infraestruturais) condicionam o acesso equitativo a oportunidades educativas de qualidade. Nesse contexto, instrumentos de monitorização e regulação do sistema educativo, como a AEE conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), assumem especial relevância na identificação de áreas de melhoria e na promoção de processos de desenvolvimento organizacional das escolas.

Este défice histórico de escolarização encontra-se profundamente enraizado em fatores estruturais. Embora Portugal seja um dos Estados-nação mais antigos da Europa, a sua forte homogeneidade linguística contribuiu para uma mobilização política limitada em torno da alfabetização massiva (Magalhães, 2010). A este fator acresceu o impacto de quatro décadas de regime ditatorial, durante as quais a educação foi frequentemente relegada para segundo plano. Nesse contexto, a escola foi frequentemente instrumentalizada como

um aparelho ideológico de reprodução social (Althusser, 1970), sustentado por uma compartimentação do ensino que acentuava a separação entre sexos e classes sociais.

O fraco investimento público, a escolaridade obrigatória limitada e os programas de ensino simplificados dificultaram significativamente o acesso ao ensino secundário e superior, sobretudo nas regiões rurais, perpetuando o analfabetismo e a exclusão educativa em largas zonas do país (Nóvoa, 2005). Esta herança histórica deixou marcas duradouras, ainda hoje visíveis nas disparidades territoriais e nos desafios que a AEE procura, em parte, mitigar.

Apesar dos progressos registados nas últimas décadas, particularmente na expansão do ensino secundário e superior, persistem desequilíbrios estruturais significativos entre escolas do litoral e do interior. De acordo com os Censos 2021 (INE, 2022), entre a população com 15 ou mais anos, 27,3% tinham completado o 3.º ciclo do ensino básico, 36,0% concluíram o Ensino Secundário e 30,3% o Ensino Superior. Estes números evidenciam uma distribuição territorial desigual, refletindo um sistema educativo ainda marcado por clivagens históricas e socioeconómicas. Essa disparidade constitui um dos principais desafios que a AEE procura monitorizar e enfrentar, especialmente em territórios de interioridade, onde fatores estruturais limitam o acesso equitativo a oportunidades educativas de qualidade.

No contexto do Orçamento do Estado para 2019, a consultora PricewaterhouseCoopers (PwC Portugal) recomendou a implementação de medidas fiscais diferenciadas para os territórios do interior, com o objetivo de incentivar a fixação da população. Entre estas destacou-se a majoração da dedução, em sede de IRS, das despesas de educação, que passou de 30% para 40%, com o limite anual aumentado de 800 € para 1000 €. Esta majoração aplica-se a contribuintes com dependentes a estudar em estabelecimentos localizados em concelhos do interior.

Embora constitua um incentivo financeiro relevante, esta medida, por si só, não garante a redução das desigualdades educativas nem assegura a qualidade do ensino. Torna-se, por isso, fundamental compreender o papel de mecanismos como a Avaliação Externa das Escolas (AEE), capazes de monitorizar a eficácia e a equidade do sistema educativo nestes territórios.

As disparidades entre centros urbanos e zonas rurais têm raízes históricas profundas, alicerçadas na concentração do desenvolvimento económico e infraestrutural nas regiões litorais. Ainda que se tenham registado progressos significativos, como a redução da taxa de abandono escolar precoce e o aumento da qualificação da população, o interior continua a enfrentar desafios estruturais persistentes.

Segundo a Comissão Europeia (2019), entre 2009 e 2018 Portugal apresentou uma das maiores reduções da taxa de abandono escolar na União Europeia, passando de 30,9% para 11,8%. Contudo, como sublinham Alexandre e Lima (2019), a educação mantém-se como um dos pilares estratégicos da coesão territorial.

Os avanços registados, embora relevantes, não se repartem de forma homogénea, penalizando particularmente os contextos periféricos e de baixa densidade populacional. Esta realidade reforça a importância de instrumentos como a AEE, capazes de diagnosticar, monitorizar e apoiar a melhoria educativa nestes territórios.

Um estudo promovido pela plataforma cultural Gerador (2022) revelou que cerca de 60% dos jovens entre os 15 e os 24 anos residentes no interior ponderam mudar-se para o litoral, motivados sobretudo pela perceção de maiores oportunidades educativas e profissionais.

Esta tendência migratória compromete a sustentabilidade demográfica e educativa das regiões do interior, colocando em causa a vitalidade das comunidades escolares e agravando fenómenos como a redução do número de turmas, a fusão de estabelecimentos de ensino e a diminuição da diversidade de ofertas formativas.

Neste contexto, torna-se fundamental compreender de que forma a AEE pode contribuir para diagnosticar e responder a estes desafios, reforçando a atratividade e a qualidade da educação nos territórios de interioridade.

A persistência deste fenómeno exige políticas públicas mais integradas, territorialmente sensíveis e orientadas para a justiça intergeracional, capazes de contrariar a centralização das oportunidades e reforçar a atratividade das zonas rurais. Como sublinha Rui Canário (2006), “onde há pessoas, a ação educativa é possível” e, nesse sentido, o encerramento de escolas representa frequentemente um ponto de não retorno no processo de desertificação simbólica e social do mundo rural. Perder uma escola significa, muitas vezes, perder um centro vital de cultura, cidadania e pertença.

Para evitar este desfecho, importa compreender de que forma instrumentos de regulação e monitorização da qualidade educativa, como a Avaliação Externa das Escolas conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, podem contribuir para sustentar a presença e a relevância da escola pública em territórios de interioridade.

A tendência de êxodo juvenil dos territórios do interior, frequentemente efetiva e não apenas latente, gera impactos particularmente gravosos no domínio da educação. A dificuldade em atrair e fixar jovens nos 165 municípios classificados como territórios do interior (Portaria n.º 208/2017, de 13 de julho) compromete não apenas a continuidade demográfica, mas também a capacidade de priorizar a educação como vetor estratégico de desenvolvimento regional.

Sem uma massa crítica populacional jovem, torna-se difícil mobilizar vontade política e implementar ações estruturadas, duradouras e territorialmente sensíveis. Este cenário afeta diretamente a vitalidade das comunidades escolares e influencia dimensões avaliadas pela Avaliação Externa das Escolas, como a oferta educativa, a equidade no acesso e o sucesso escolar. Torna-se, assim, particularmente pertinente analisar o papel deste instrumento em contextos de interioridade.

Para além da escassez de oportunidades objetivas, persiste um discurso desvalorizador e estigmatizante que fragiliza, à partida, a imagem do interior, frequentemente retratado como um espaço de menor ambição e escassa projeção (Ferrão, 2019). Esta marginalização simbólica, ancorada em representações sociais historicamente construídas (Bourdieu, 1997), contribui para o esvaziamento das expectativas comunitárias e para o enfraquecimento do tecido educativo e social, perpetuando um ciclo de invisibilidade política e desigualdade estrutural.

No campo da educação, tal estigma pode traduzir-se em expectativas mais baixas relativamente ao desempenho das escolas e ao sucesso dos alunos. Neste contexto, a Avaliação Externa das Escolas pode constituir um instrumento com potencial para contrariar visões redutoras, ao produzir evidências objetivas de qualidade, identificar áreas de melhoria e valorizar práticas educativas eficazes desenvolvidas em territórios de interioridade.

Como sublinha Rui Canário (2006),

> "o discurso mais característico sobre os problemas das regiões rurais do interior é um discurso, regra geral, centrado sobre as carências. Isto é, toda a ideia de desenvolvimento é associada à existência de um acréscimo de recursos, nomeadamente de carácter financeiro. Esta perspetiva tende a transferir para entidades exógenas a responsabilidade de promover o desenvolvimento e favorece lógicas de dependência, quando não de fatalismo. O discurso centrado sobre as carências, que é comum quer às instâncias do centro quer às das regiões periféricas, ditas não desenvolvidas, pode assumir duas facetas, aparentemente contraditórias, mas, de facto, indissociavelmente complementares."

Esta reflexão alerta para o risco de perpetuar uma lógica de dependência que ignora recursos e competências endógenas. No contexto educativo, tal visão pode desvalorizar o potencial das escolas do interior, obscurecendo práticas inovadoras e resultados positivos. A Avaliação Externa das Escolas, ao identificar e valorizar evidências de qualidade em diferentes contextos territoriais, pode contribuir para reequilibrar este discurso, reconhecendo e potenciando as capacidades existentes nas comunidades educativas rurais. Este tipo de narrativa, centrada na escassez, é reiterado tanto pelas instâncias centrais como pelas próprias comunidades locais, assumindo duas facetas interdependentes: por um lado, a vitimização e a dependência assistencialista; por outro, a estigmatização promovida por agentes externos através de uma leitura negativa dos territórios periféricos (Ferrão, 2019). No campo educativo, esta lógica traduz-se frequentemente em programas de intervenção que, mesmo concebidos com propósitos de melhoria, são por vezes recebidos com resistência pelas comunidades destinatárias, por assentarem numa caracterização deficitária e pouco mobilizadora.

Tal abordagem tende a obscurecer os recursos endógenos e as dinâmicas locais de inovação, condicionando a construção de políticas educativas verdadeiramente participadas, enraizadas e transformadoras, desafio no qual a Avaliação Externa das Escolas pode desempenhar um papel estruturante, ao conjugar diagnóstico rigoroso com a valorização das potencialidades locais.

Inverter esta lógica exige, pois, uma mudança profunda de paradigma: importa substituir o discurso das carências por uma visão centrada nos recursos endógenos, na valorização das identidades territoriais e na mobilização das capacidades próprias das comunidades (Amartya Sen, 1999; Cavaco, 2004). A educação, neste enquadramento, deve ser concebida

não apenas como mecanismo de compensação social, mas sobretudo como motor de desenvolvimento territorial, capaz de gerar dinâmicas sustentadas de inovação, participação e coesão comunitária.

A Avaliação Externa das Escolas, enquanto instrumento de regulação e melhoria desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, pode constituir um catalisador desta abordagem, ao reconhecer e promover práticas educativas que potenciem os recursos e as identidades locais, contribuindo para uma transformação estrutural e duradoura nos territórios de interioridade.

A desertificação demográfica, e, em particular, a ausência de população jovem nos territórios do interior, compromete diretamente a viabilidade da ação educativa: sem pessoas, não há escola; sem escola, extingue-se a pulsação comunitária.

Como sublinha Canário (2006),

> "Onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação."

Esta afirmação evidencia a centralidade da educação enquanto processo social profundamente enraizado no território e dependente da vitalidade das comunidades locais.

A escola rural, neste contexto, não deve ser concebida como uma mera unidade administrativa do sistema educativo, mas antes como um pilar estruturante da coesão territorial, da identidade coletiva e da sustentabilidade comunitária.

A sua presença (física e simbólica) constitui um ponto de ancoragem que fomenta pertença, continuidade e capacidade de resistência face às dinâmicas de despovoamento e marginalização. Neste sentido, a Avaliação Externa das Escolas, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, pode desempenhar um papel relevante ao identificar, reconhecer e valorizar o contributo das escolas rurais para a coesão social e o desenvolvimento local.

O encerramento de uma escola rural representa, frequentemente, um ponto de não retorno no processo de desertificação humana e simbólica das aldeias. Mais do que uma medida técnica, trata-se de uma decisão política com repercussões profundas na vitalidade comunitária e no equilíbrio territorial.

Como adverte (Canário, 2006)

> "Acontece que o encerramento de uma escola rural, é um passo importante para apressar a morte da aldeia e da respetiva comunidade. Ou seja, o futuro das pequenas escolas rurais está longe de ser um problema interno ao sistema escolar, ou de ser um problema «técnico». O futuro dessas escolas está estreitamente associado ao futuro do mundo rural e este dependerá do tipo de sociedade que estamos empenhados em construir."

Esta reflexão sublinha que a existência das escolas rurais transcende o plano meramente técnico ou administrativo: trata-se, antes de mais, de uma questão profundamente política e social. A manutenção e valorização das escolas situadas no interior deve, por isso, ser encarada como uma estratégia de desenvolvimento territorial e de justiça social, e não como um mero exercício de racionalização de recursos. Neste sentido, a Avaliação Externa das Escolas, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, pode desempenhar um papel relevante ao fornecer dados e análises que sustentem políticas de preservação e valorização destas instituições nos territórios de baixa densidade.

Nestes contextos, a educação assume um papel multívoco: é simultaneamente um direito fundamental, um instrumento de cidadania ativa e uma força de resistência à invisibilização de territórios historicamente marginalizados. Torna-se, assim, imprescindível uma análise crítica da Avaliação Externa das Escolas (AEE) nestes territórios, questionando até que ponto este instrumento, concebido segundo lógicas universalistas (Bolívar, 2012; Dubet, 2004), consegue captar a diversidade das realidades locais e fomentar uma melhoria educativa equitativa e situada.

É neste enquadramento que se justifica o título da presente dissertação, *No Interior da Mudança: Caminhos e Contratempos na Melhoria Educativa em Territórios Periféricos*. Centrada nas escolas situadas no interior de Portugal, esta investigação parte da convicção de que a interioridade, enquanto condição territorial e sociocultural, continua a colocar desafios específicos à concretização da justiça educativa (Mel Ainscow, 2020).

Apesar dos esforços das políticas públicas de coesão e das dinâmicas locais de mobilização, persistem assimetrias estruturais entre escolas do litoral e do interior, visíveis nos recursos disponíveis, nas oportunidades educativas e nas trajetórias dos alunos, desigualdades que a Avaliação Externa das Escolas tem o potencial de mitigar ou, caso não seja sensível ao contexto territorial, inadvertidamente acentuar.

Daí a relevância de compreender, de forma contextualizada, como a Avaliação Externa das Escolas (AEE) opera nestes territórios e quais os fatores que dificultam ou, pelo contrário,

potenciam o caminho para uma educação de qualidade, equitativa e profundamente enraizada nas comunidades que serve.

A experiência adquirida ao longo de vários anos em funções de liderança escolar, nomeadamente enquanto Presidente do Conselho Executivo, proporcionou um conjunto de vivências que permitiram observar, com particular acuidade, diferentes realidades educativas e os desafios estruturais que as atravessam. Esta perceção tornou-se especialmente evidente durante o exercício dessas funções numa escola localizada no litoral, mas integrada na Direção de Serviços Regionais do Interior (Évora), contexto onde se cruzam realidades territoriais contrastantes e onde se tornam particularmente visíveis as clivagens entre litoral e interior.

Esta experiência constituiu, assim, um ponto de partida privilegiado para questionar de que forma a Avaliação Externa das Escolas, enquanto instrumento de regulação e melhoria desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, pode atender a estas especificidades e contribuir para reduzir desigualdades territoriais.

Foi precisamente dessa vivência que emergiu uma inquietação investigativa: a necessidade de olhar com maior atenção para os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas situadas nos territórios do interior de Portugal, reconhecendo que persistem diferenças substanciais face a outras regiões, com impactos diretos na equidade e na qualidade educativa.

Partindo desse impulso inicial, delineou-se uma abordagem de carácter extensivo, centrada na análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência ao longo dos três ciclos avaliativos realizados até à data. Esta análise procura compreender de que forma a AEE interpreta, representa e intervém sobre escolas situadas em territórios periféricos e até que ponto contribui ou limita processos de melhoria educativa equitativa e contextualizada.

Em Portugal, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) constitui um instrumento central de regulação e melhoria da qualidade educativa, apoiado em referenciais que integram dimensões como a liderança, a prestação do serviço educativo, os resultados e a capacidade de autorregulação das organizações escolares (IGEC, 2019). A sua aplicação sistemática gerou um corpus significativo de evidências sobre o funcionamento e o desempenho das

escolas, criando condições para investigações centradas na análise da sua eficácia e dos seus impactos, particularmente quando observados à luz das especificidades territoriais e das exigências de justiça educativa.

Embora a AEE tenha sido objeto de diversos estudos em Portugal, a maioria das investigações tem-se centrado em contextos urbanos ou em análises globais de resultados, sem uma atenção específica às condições singulares dos territórios de interioridade. O presente estudo procura contribuir para colmatar esta lacuna, ao articular uma análise longitudinal dos três ciclos avaliativos da AEE com um enfoque particular na supervisão pedagógica enquanto possível fator mediador de mudança em escolas situadas no interior do país. Ao integrar análise documental e perceções de atores escolares, num desenho metodológico que combina planos extensivo e intensivo, esta investigação pretende oferecer contributos para uma melhor compreensão dos desafios e das potencialidades da regulação externa em contextos territoriais periféricos.

A partir desta análise, procura-se igualmente refletir sobre caminhos possíveis para políticas educativas mais sensíveis às desigualdades territoriais e à valorização das escolas como agentes de coesão e desenvolvimento local.

Neste contexto, coloca-se a questão central que orienta o presente estudo: de que forma a Avaliação Externa das Escolas tem contribuído para a melhoria da qualidade educativa em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situadas em territórios de interioridade, e que fatores condicionam ou potenciam esse processo de melhoria.

Neste quadro, o objetivo central desta investigação consiste em analisar a evolução dos desempenhos observados em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados nos territórios do interior de Portugal ao longo dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas, identificando padrões, persistências e variações nas dimensões avaliadas e articulando essa análise com preocupações de equidade e melhoria educativa.

Com base na problemática delineada, a presente investigação estrutura-se em torno de quatro objetivos complementares:

1. Caracterizar a evolução dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) nos territórios do interior ao longo dos três ciclos avaliativos realizados pela Inspeção-Geral

da Educação e Ciência (IGEC), através de uma abordagem extensiva baseada na análise documental e no tratamento estatístico descritivo.

2. Identificar as principais características das práticas de supervisão pedagógica e regulação, articulando dados dos relatórios da AEE com fontes documentais internas das escolas e entrevistas exploratórias.
3. Analisar os fatores que dificultam ou potenciam a progressão para a qualidade educativa, combinando uma lógica extensiva com o estudo intensivo de casos.
4. Aprofundar a compreensão das barreiras e dos fatores facilitadores que influenciam a tradução da AEE em melhoria efetiva, com base em estudos de caso qualitativos em escolas do interior.

Esta abordagem metodológica procura captar, em simultâneo, tendências gerais e persistências avaliativas, aprofundando o sentido atribuído às práticas de regulação e supervisão nos contextos territoriais analisados.

A escolha do objeto de estudo assenta na convicção de que a educação deve constituir uma prioridade nacional e de que todas as escolas, independentemente da sua localização geográfica, devem dispor de ferramentas e recursos equitativos, capazes de assegurar uma formação plena, exigente e significativa para todos os jovens. Esta formação deve alinhar-se com os documentos orientadores do sistema educativo, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que defende uma visão humanista e inclusiva da escola, bem como com os normativos legais que consagram o direito à equidade, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e promove respostas educativas ajustadas à diversidade de todos e de cada um dos alunos.

Partindo deste referencial normativo e valorativo, a investigação incide sobre contextos territoriais marcados por constrangimentos estruturais e demográficos, procurando contribuir para uma reflexão crítica e fundamentada sobre a eficácia das políticas públicas de avaliação e promoção da qualidade educativa.

A atenção recai, em particular, sobre escolas situadas em territórios de baixa densidade populacional, onde se verificam desafios acrescidos de equidade educativa. A própria Inspeção-Geral da Educação e Ciência reconhece que, apesar da abrangência nacional da

Avaliação Externa das Escolas (AEE), persistem assimetrias territoriais que influenciam o desempenho e as oportunidades educativas. Torna-se, por isso, imprescindível conhecer melhor estas realidades, condição essencial para promover uma melhoria educativa mais equitativa e contextualizada (IGEC, 2024).

Neste sentido, estudos recentes sublinham a necessidade de compreender de que forma os instrumentos de regulação externa atuam em territórios periféricos, alertando para o risco de reprodução de desigualdades caso não sejam devidamente consideradas as especificidades locais (Martins & Seabra, 2022).

Reconhecendo a complexidade dos desafios enfrentados pelas escolas situadas em contextos de interioridade, o presente estudo procura evidenciar as dinâmicas locais e os impactos dos processos avaliativos, valorizando a capacidade transformadora da escola pública enquanto agente de equidade e coesão territorial. Esta perspetiva sustenta a organização do trabalho e orienta a definição das opções metodológicas adotadas.

Neste enquadramento, a Supervisão Pedagógica assume-se como um potencial catalisador da mudança educativa, sobretudo quando concretizada numa lógica colaborativa e formativa. Nessa perspetiva, pode constituir-se como uma ponte entre a recomendação externa e a transformação interna das práticas pedagógicas, reforçando o sentido formativo da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Procura-se, assim, compreender em que medida as recomendações formuladas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) foram apropriadas pelas escolas avaliadas e se originaram transformações significativas nas suas práticas organizacionais e pedagógicas.

A análise apoia-se na triangulação entre os relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e os documentos estratégicos das organizações escolares, como *o Projeto Educativo*, o *Plano Anual de Atividades*, os *Planos de Melhoria*, os *Planos de Inovação,* o P*rojeto Curricular de Escola* e os *Relatórios de Autoavaliação*, permitindo uma leitura crítica e contextualizada da articulação entre recomendações externas e práticas institucionais.

Esta abordagem visa assegurar uma análise aprofundada e situada, capaz de revelar o grau de alinhamento entre os referenciais avaliativos, os discursos institucionais e as dinâmicas de mudança efetivamente desenvolvidas nas escolas situadas em territórios do interior, conduzindo às questões de investigação que orientam o presente estudo.

Com base no enquadramento teórico e empírico delineado, e visando aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam a melhoria educativa em territórios periféricos, definiram-se quatro questões orientadoras:

(A) Quais são as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados no interior do país em que as áreas de melhoria identificadas nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) se mantêm inalteradas ao longo de dois ou três ciclos de avaliação?

(B) Quais são as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados no interior do país que evidenciam melhorias ao longo de dois ou três ciclos de Avaliação Externa das Escolas (AEE)?

(C) Como são caracterizadas, nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), as práticas de supervisão pedagógica e regulação nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com melhorias mais significativas e naqueles em que não se verificou melhoria?

(D) Que barreiras ou fatores facilitadores, de natureza interna ou externa, manifestados nos documentos institucionais podem influenciar a tradução da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em melhorias efetivas, em três casos particulares de escolas situadas em territórios do interior?

Neste enquadramento, a Supervisão Pedagógica é perspetivada como um potencial contributo para a melhoria das práticas educativas, dado que a Avaliação Externa das Escolas a tem identificado como uma das áreas críticas mais recorrentes. Como demonstram Seabra, Mouraz, Henriques e Abelha (2021), esta dimensão tem vindo a ganhar destaque nos referenciais e relatórios de avaliação, sobretudo no terceiro ciclo avaliativo, valorizando-se progressivamente uma abordagem colaborativa.

Todavia, os autores alertam para o caráter ainda incipiente da sua implementação nas escolas, o que reforça a pertinência de analisar esta dimensão no âmbito do presente estudo.

Tendo em conta o enquadramento apresentado, a presente dissertação organiza-se em sete capítulos.

O Capítulo 1 introduz a problemática, enquadrando o objeto de estudo, os objetivos e a relevância científica e social da investigação.

O Capítulo 2 desenvolve o quadro teórico e conceptual, abordando os fundamentos da Avaliação Externa das Escolas, a supervisão pedagógica e as especificidades dos contextos territoriais de interioridade.

O Capítulo 3 apresenta o enquadramento metodológico, descrevendo as opções epistemológicas, o desenho do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise.

O Capítulo 4 apresenta os resultados da análise extensiva, centrada nos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas realizados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, com particular incidência nos territórios do interior.

O Capítulo 5 aprofunda a análise através de três estudos de caso, articulando dados documentais e entrevistas e explorando os fatores que dificultam ou potenciam a melhoria educativa nesses contextos.

O Capítulo 6 procede à discussão dos resultados à luz do quadro teórico, integrando as evidências obtidas nas duas vertentes do estudo.

Por fim, o Capítulo 7 apresenta as conclusões, os principais contributos e implicações para a política e prática educativas, bem como as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Num tempo em que as desigualdades educativas tendem a dissimular-se sob a aparência de normalidade, torna-se essencial escutar os territórios onde esses desafios se manifestam de forma mais intensa e persistente. Esta investigação parte desse silêncio periférico e procura iluminar zonas de sombra, amplificar sentidos e tornar visíveis as tensões que influenciam os percursos escolares, reconhecendo a complexidade das dinâmicas envolvidas e evitando leituras simplificadoras ou deterministas.

Sem a pretensão de oferecer respostas fechadas, procura sobretudo interrogar com rigor e refletir com compromisso. Reafirma, assim, que pensar a educação a partir da periferia pode constituir uma das formas mais justas de recentrá-la no seu sentido mais humano.

Porque só quando todas as escolas, incluindo as situadas em territórios do interior, dispuserem de condições reais para alcançar níveis classificativos de excelência, e quando as classificações de “Insuficiente” e “Suficiente” deixarem de refletir desigualdades

estruturais nas avaliações externas, poderemos falar, com verdade, de uma escola pública verdadeiramente equitativa, exigente e plenamente inclusiva.

Capítulo I – Enquadramento da Investigação

Num contexto educativo marcado por crescentes desafios de equidade e por uma tensão latente entre normatividade e realidade territorial, esta investigação emerge do compromisso com uma leitura situada e crítica das políticas públicas de avaliação da qualidade educativa. Ao privilegiar os territórios do interior como objeto de análise, pretende-se refletir sobre a forma como as ferramentas de regulação externa, nomeadamente a Avaliação Externa das Escolas (AEE), conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), atuam sobre realidades marcadas por constrangimentos específicos e frequentemente menos evidentes nos grandes indicadores nacionais.

A investigação parte da constatação de que as assimetrias territoriais continuam a influenciar significativamente os percursos escolares e os resultados avaliativos (INE, 2022; Comissão Europeia, 2019), mesmo num sistema que consagra a igualdade de oportunidades como princípio estruturante (Constituição da República Portuguesa, 1976/2005; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Neste quadro, os processos de avaliação externa das escolas tornam-se não apenas instrumentos de monitorização da qualidade educativa, mas também potenciais agentes de reforço ou mitigação das desigualdades, dependendo da forma como são implementados e apropriados pelos contextos locais.

Importa, por isso, compreender como os Agrupamentos de Escolas e as Escolas Não Agrupadas do interior do país respondem aos desafios colocados pelas recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e em que medida essas respostas se traduzem em esforços de melhoria sustentada. Tal análise implica examinar as práticas de supervisão pedagógica, entendidas como processos intencionais de acompanhamento e desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2018), os discursos institucionais expressos nos documentos estratégicos (*Projeto Educativo*, *Plano de Melhoria*, *Relatório de Autoavaliação*, entre outros) e as perceções dos profissionais diretamente envolvidos nos processos de regulação e transformação educativa.

Neste capítulo, será apresentada a formulação da problemática, os objetivos e as questões de investigação, sustentando a pertinência científica e social do estudo com base no quadro normativo e valorativo do sistema educativo português, consagrado, entre outros, na

Constituição da República Portuguesa (1976/2005) e no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho e nas evidências que apontam para persistentes desigualdades territoriais (INE, 2022; Comissão Europeia, 2019). A abordagem escolhida combina uma perspetiva crítica, uma atenção aos contextos específicos e uma valorização da voz das escolas, assumindo que pensar a educação a partir da margem é um gesto profundamente político e, talvez, o mais justo.

1.1 A Escola e o Território: Interioridade e Desigualdades Estruturais

O sistema educativo português continua a evidenciar disparidades territoriais persistentes, particularmente na dicotomia litoral–interior (Seabra & Martins, 2022; Alcoforado, 2018). Apesar dos avanços significativos registados nas últimas décadas — quer ao nível do acesso universal à escolaridade obrigatória, quer na expansão das redes de ensino secundário e superior —, as assimetrias regionais permanecem visíveis em múltiplos indicadores de desempenho, na disponibilidade e estabilidade dos recursos humanos, na qualidade das infraestruturas e nas oportunidades educativas efetivamente oferecidas.

Os territórios de baixa densidade populacional enfrentam constrangimentos estruturais de natureza demográfica, económica e social que comprometem não apenas a atratividade, mas também a eficácia e a sustentabilidade da escola pública (Canário, 2006; Ferreira, 2020). A escassez de jovens, o envelhecimento acelerado da população e os fluxos migratórios para os centros urbanos alimentam uma desvalorização simultaneamente simbólica e funcional das escolas do interior, frequentemente associadas a contextos de menor inovação, maior rotatividade do corpo docente e fragilidade institucional.

Estes territórios — que ocupam uma parcela significativa da área geográfica nacional e incluem 165 municípios oficialmente classificados como de baixa densidade (Portaria n.º 208/2017, de 13 de julho) — apresentam défices persistentes de acessibilidade, de emprego qualificado e de oferta consistente de serviços públicos fundamentais. Tais limitações acentuam o risco de reprodução de desigualdades sociais e educativas, contribuindo para a perpetuação de ciclos de exclusão e para a erosão das condições de coesão territorial e social.

Como sublinha Canário (2006),

> "Onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação."

Esta perspetiva reforça que a escola não existe em abstrato, mas enquanto parte integrante do ecossistema comunitário, profundamente dependente da vitalidade demográfica e social que lhe dá sentido. Assim, a desertificação humana nos territórios do interior afeta não apenas a presença física das escolas, mas também o seu papel como agentes de coesão territorial, desenvolvimento local e construção de pertença. Como evidenciam Mauritti & Nunes, 2013, Salafranca, 2024, a erosão demográfica contribui para agravar as desigualdades educativas, sobretudo quando as respostas políticas e administrativas se baseiam em modelos uniformizadores que falham em reconhecer a complexidade territorial e sociocultural envolvida.

De acordo com o Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT), a interioridade não se limita a uma condição geográfica, configurando-se antes como uma realidade multidimensional que integra fatores como a densidade populacional, o tipo de povoamento, os níveis de rendimento, o envelhecimento demográfico e a escassez de capital humano (Governo de Portugal, 2020). Neste quadro, a escola pública desempenha um papel paradoxal: é simultaneamente reflexo das fragilidades estruturais do território e potencial motor da sua revitalização, assumindo-se como um agente estratégico de coesão social e de promoção da justiça educativa em contextos de baixa densidade.

Apesar da existência de políticas públicas orientadas para a coesão territorial e para a promoção de uma educação inclusiva, - como o *Programa Nacional para a Coesão Territorial* (Governo de Portugal, 2020) e o *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*, os seus efeitos transformadores nas escolas do interior têm-se revelado limitados. Tal sucede sobretudo quando estas medidas são implementadas de forma descontextualizada, ignorando dinâmicas locais, identidades territoriais e condições efetivas de desenvolvimento comunitário. Como sublinham autores que defendem abordagens *place-based* (Barca et al., 2012; Marques, 2020), a eficácia das políticas educativas depende, em larga medida, da sua capacidade de adaptação às especificidades socioeconómicas e culturais dos territórios.

A ausência dessa adaptação territorial, associada a estratégias de racionalização de recursos e reorganização da rede escolar, tem conduzido em muitos casos ao encerramento de estabelecimentos de ensino no interior. Este fenómeno, longe de se restringir a uma decisão técnica, representa um marco simbólico na desertificação humana e cultural das comunidades, enfraquecendo redes de sociabilidade, reduzindo a oferta educativa de proximidade e comprometendo o papel da escola como centro de dinamização local. Como adverte Canário (2006), a extinção de uma escola rural pode acelerar a morte social da aldeia, traduzindo-se numa perda irreversível para a coesão territorial e para a construção de pertença comunitária.

Entre 2000 e 2020, segundo dados do Ministério da Educação (DGEEC, 2021), mais de 5.500 estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo foram encerrados em Portugal, a esmagadora maioria localizada em territórios de baixa densidade populacional. Esta redução da rede escolar, justificada oficialmente por critérios de eficiência e melhoria das condições pedagógicas, tem suscitado críticas de investigadores e autarcas que alertam para o seu impacto desproporcionado nas zonas rurais (Lima, 2019; Santos, 2022). Para além da diminuição da acessibilidade física, o encerramento das escolas de proximidade fragiliza a relação quotidiana entre comunidade e instituição escolar, contribuindo para a perda de capital social (Putnam, 2000) e para a erosão das identidades locais.

Neste contexto, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) pode desempenhar um papel estratégico na valorização e preservação das instituições educativas em territórios de baixa densidade. Ao fornecer diagnósticos abrangentes e recomendações orientadas para a melhoria, este dispositivo de regulação constitui uma oportunidade para evidenciar práticas pedagógicas de qualidade, mesmo em contextos marcados por constrangimentos estruturais.

Tal abordagem exige, contudo, que a AEE vá além de uma leitura uniformizadora dos critérios de qualidade, incorporando dimensões contextuais e indicadores de impacto comunitário, de modo a reconhecer a relevância social e cultural da escola rural para a coesão territorial. A capacidade de captar e valorizar as singularidades destes contextos pode transformar a avaliação externa num instrumento não apenas de regulação, mas

também de promoção ativa da equidade territorial, reforçando o papel da escola pública como eixo estruturante do desenvolvimento local.

1.2 Educação e Coesão Territorial: A Escola como Motor de Desenvolvimento

Nos territórios de baixa densidade populacional, a escola pública configura-se como muito mais do que uma unidade funcional do sistema educativo: constitui um eixo estruturante da vida coletiva, profundamente enraizado no tecido sociocultural das comunidades. O seu encerramento não representa apenas uma limitação ao direito à educação, mas sinaliza também uma rutura na continuidade social e simbólica dos espaços rurais.

Nestes contextos, marcados pela diminuição dos serviços públicos e pela erosão demográfica, a escola desempenha uma função agregadora e relacional, sendo muitas vezes o único equipamento com presença institucional estável. A sua existência mantém dinâmicas locais de participação, reforça identidades territoriais e contribui para combater a invisibilidade política e social das regiões periféricas. Como sublinham Rodrigues e Sousa (2023), quando pensada em diálogo com o território, a educação pode transformar-se num verdadeiro vetor de desenvolvimento comunitário — capaz de reconhecer especificidades, mobilizar potencialidades e contrariar lógicas de marginalização. Estudos internacionais corroboram esta perspetiva, evidenciando que as escolas rurais atuam como catalisadores de capital social e de fixação populacional (Hargreaves, Kvalsund & Galton, 2009; OCDE, 2020).

Nesse sentido, a escola deve ser valorizada como infraestrutura educativa e social estratégica, com impacto direto na coesão territorial, na equidade e na justiça intergeracional. Para cumprir este papel, impõe-se uma abordagem política e administrativa que integre as particularidades dos contextos locais, promovendo a territorialização das políticas educativas e assegurando recursos humanos e materiais ajustados às exigências destes territórios.

Compreender em que medida as dinâmicas escolares resistem - ou, pelo contrário, reproduzem - a vulnerabilidade territorial torna-se, assim, uma questão central desta investigação. Reconhecer a escola como agente ativo de revitalização comunitária implica ultrapassar visões meramente instrumentais da educação e adotar uma abordagem holística que considere o seu impacto social, cultural e económico. Nos contextos rurais e

periféricos, essa visão torna-se particularmente urgente, dada a ameaça de invisibilização e de descontinuidade comunitária. É precisamente neste cruzamento entre educação e política territorial que se situa a problemática central deste trabalho.

Neste quadro, compreender o papel da escola como motor de desenvolvimento local exige também analisar os mecanismos de regulação que incidem sobre a sua organização e práticas. Entre estes, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) ocupa um lugar central, não apenas como instrumento de monitorização da qualidade educativa, mas também como potencial indutor de mudança nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais. A forma como as escolas localizadas em territórios de baixa densidade populacional se apropriam das recomendações da AEE - em particular no domínio da supervisão pedagógica - torna-se, assim, uma questão decisiva para avaliar a capacidade destes contextos de transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de melhoria sustentada. É neste cruzamento entre educação, coesão territorial e regulação externa que se inscreve a análise desenvolvida na secção seguinte.

1.3 Avaliação Externa das Escolas e Supervisão Pedagógica

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), coordenada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), constitui um dos principais instrumentos de regulação e indução da melhoria contínua das organizações escolares. Ao combinar uma leitura sistemática de indicadores e práticas com recomendações orientadas para a ação, a AEE pode desempenhar um papel estratégico no reforço da qualidade educativa e na promoção da equidade.

Todavia, a análise dos relatórios de avaliação revela que diversos agrupamentos localizados em territórios de baixa densidade populacional apresentam áreas críticas recorrentes ao longo dos três ciclos avaliativos. Essa persistência levanta questões sobre a eficácia transformadora do processo avaliativo, sobretudo enquanto vetor de inovação sensível às condições específicas do território.

Entre os domínios mais frequentemente sinalizados pela AEE destaca-se a supervisão pedagógica, entendida como dimensão estruturante da melhoria das práticas educativas e da qualidade das aprendizagens (Seabra et al., 2021). Ao longo dos ciclos avaliativos verificou-se uma evolução na valorização dos processos pedagógicos, com ênfase na

supervisão colaborativa como prática potenciadora de desenvolvimento profissional e reflexão docente. No entanto, apesar do seu reconhecimento normativo nos referenciais de avaliação, a implementação efetiva desta dimensão mantém-se desigual e, por vezes, incipiente, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades institucionais, instabilidade de recursos humanos e descontinuidade de lideranças.

Esta constatação evidencia uma tensão entre a prescrição normativa da AEE e a sua apropriação prática pelas instituições educativas. A questão que se coloca é: até que ponto as recomendações oriundas da avaliação externa são incorporadas como oportunidades genuínas de transformação pedagógica - e não apenas como exigências formais de conformidade? Nos territórios de baixa densidade, essa apropriação está frequentemente condicionada por fatores como o perfil dos agentes educativos, a cultura organizacional, a disponibilidade de recursos e a própria vulnerabilidade estrutural do contexto.

A Supervisão Pedagógica, quando assumida de forma consistente e colaborativa, pode funcionar como elo entre avaliação institucional e reconfiguração das práticas letivas, reforçando o carácter formativo da AEE. No entanto, quando reduzida a ações fragmentadas e desarticuladas, perde o seu potencial transformador. Esta dualidade coloca no centro do debate a necessidade de compreender como e em que condições a supervisão pedagógica pode converter as recomendações da AEE em mudanças sustentáveis, particularmente em contextos territoriais mais frágeis.

É precisamente desta problematização que decorre o desenho desta investigação: analisar criticamente a forma como as escolas do interior incorporam - ou não - as recomendações da AEE e como a supervisão pedagógica atua (ou falha em atuar) como mediadora de transformação. Este enquadramento conduz diretamente à definição dos objetivos e das questões de investigação apresentados na secção 1.5, nos quais a ligação entre avaliação externa, supervisão pedagógica e contexto territorial se assume como eixo estruturante do estudo.

Compreender a apropriação e o impacto das recomendações da Avaliação Externa das Escolas, bem como o papel efetivo da supervisão pedagógica, implica olhar para além das dinâmicas internas das organizações escolares. Nos territórios de baixa densidade, a escola não pode ser dissociada do meio em que se insere: as vulnerabilidades estruturais, os

recursos endógenos e as redes comunitárias influenciam diretamente a forma como as recomendações são recebidas, reinterpretadas e transformadas em ação.

É neste ponto que a articulação entre escola e território se revela central, pois o potencial transformador da educação depende, em grande medida, da sua capacidade de dialogar com a realidade local, mobilizando-a como aliada na construção de respostas educativas sustentáveis. Esta relação constitui o foco da secção seguinte.

1.4 Escola e Meio: Potencial Transformador e Articulação Territorial

Esta investigação pretende também contribuir para o debate em torno da articulação entre escola e território, sublinhando que o sucesso educativo em contextos de interioridade exige uma escola comprometida com a valorização dos recursos endógenos e com o reforço da atratividade das regiões rurais. Exemplos como o cluster aeronáutico em Évora, com ligações ao ensino superior e à indústria, a unidade da Stellantis em Mangualde - maior empregadora da região - ou o polo tecnológico Parkurbis na Covilhã demonstram como a escola pode e deve participar ativamente na valorização territorial, promovendo percursos formativos alinhados com dinâmicas económicas e socioculturais locais e contribuindo para a retenção de talento e para a dinamização das economias regionais.

Esta perspetiva implica uma visão territorializada da educação, em que a escola é entendida como espaço de mediação entre saberes escolares e comunitários, e como ponto de encontro entre políticas públicas e realidades locais. Como defendem Hortas Martins e Dias (2014), a abertura da escola à comunidade e a articulação com instituições locais promovem dinâmicas educativas mais inclusivas, contextualizadas e sustentáveis. A territorialização da ação educativa, longe de representar um afastamento do currículo nacional, constitui condição essencial para que a escola se concretize com relevância social e equidade, sobretudo em zonas marcadas por invisibilidade estrutural e escassez de recursos.

Nestes territórios, a escola pública ultrapassa a função de ensino formal, assumindo-se como estrutura âncora do desenvolvimento local e agente de coesão, inovação e regeneração social. O seu potencial transformador manifesta-se em múltiplas dimensões:

- Promoção da equidade educativa, assegurando oportunidades em contextos de interioridade e vulnerabilidade socioeconómica.

▪ Mobilização da comunidade local, envolvendo famílias, autarquias e instituições em projetos pedagógicos, culturais e sociais.

▪ Dinamização de redes de parceria orientadas para o combate ao abandono e ao insucesso escolar.

▪ Afirmação de uma identidade territorial, valorizando saberes locais, memória coletiva e património comum.

▪ Ancoragem de políticas públicas descentralizadas, como os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), que reforçam o papel intersetorial da escola no território.

Quando se afirma que "a escola pública deve valorizar a sua abertura ao exterior numa ótica ampla das relações locais, mobilizando outras instituições na conceção e realização de projetos de educação" (Hortas, Martins e Dias, 2014:10), sublinha-se que o conhecimento das interdependências contextuais constitui condição estruturante para sociedades mais coesas, justas e participativas. Ao adotar uma postura de abertura ao meio envolvente, a escola pública consolida o seu papel enquanto instância mediadora, promotora de sinergias entre políticas educativas e dinâmicas comunitárias, entre saberes académicos e experiências locais.

Esta capacidade regeneradora torna-se particularmente evidente em territórios de baixa densidade, onde a escola representa frequentemente a única estrutura pública com presença contínua, legitimidade social e força agregadora. Como referem diversos relatórios da IGEC (2018–2022), agrupamentos escolares localizados nestes territórios são descritos não apenas como espaços de ensino, mas como polos estruturantes de cultura e coesão social, com papel fulcral na valorização identitária e na resistência à exclusão territorial.

Reconhecer a escola como agente ativo de transformação implica, portanto, ultrapassar visões instrumentais da educação e adotar uma abordagem holística, integrada e intersetorial. Mais do que destinatária de políticas uniformizadas, a escola deve assumir-se como coautora de soluções locais, articulando-se com diferentes atores no combate às desigualdades históricas. Em última instância, assumir esta dimensão territorial significa reconhecer o poder da educação para reconstruir geografias humanas onde o mapa

anuncia ausência, fazendo da escola pública não apenas um direito, mas uma presença transformadora, inclusiva e profundamente enraizada no território. Assim, ao reconhecer a escola como agente ativo de transformação territorial, torna-se imprescindível analisar de que forma as políticas e instrumentos de regulação externa - como a Avaliação Externa das Escolas (AEE) - dialogam com as especificidades dos territórios de baixa densidade e se traduzem, ou não, em mudanças sustentáveis. Esta articulação entre escola e território, quando mediada por processos avaliativos consistentes e por práticas de supervisão pedagógica contextualizadas, pode constituir um poderoso motor de coesão social e de melhoria educativa.

É nesta interseção entre dimensão territorial, regulação externa e desenvolvimento organizacional que se situa o núcleo desta investigação, orientando a definição dos objetivos e das questões de investigação que se apresentam de seguida.

1.5 Objetivos e Questões de Investigação

A análise desenvolvida nas secções anteriores evidenciou que, nos territórios de baixa densidade populacional, a escola pública assume um papel estruturante de coesão social e de dinamização comunitária, ao mesmo tempo que enfrenta constrangimentos estruturais persistentes. Nesse quadro, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) emerge como um instrumento regulador que, para além de monitorizar a qualidade educativa, pode - quando articulada com práticas de supervisão pedagógica consistentes e colaborativas - funcionar como catalisador de mudança organizacional e pedagógica.

Contudo, como se discutiu na secção 1.3, a distância entre o reconhecimento normativo da supervisão pedagógica nos referenciais da AEE e a sua apropriação efetiva pelas escolas é particularmente notória em contextos territoriais vulneráveis, onde a escassez de recursos humanos e a descontinuidade das equipas comprometem a consolidação de práticas sistemáticas. Esta tensão reforça a necessidade de investigar, de forma aprofundada e contextualizada, até que ponto as recomendações da AEE são incorporadas como oportunidades de melhoria real - e não apenas como respostas formais de conformidade - e como essa apropriação se relaciona com a capacidade de mobilização territorial da escola.

Neste enquadramento, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar criticamente os impactos de dois ou três ciclos de Avaliação Externa das Escolas em

agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizadas no interior do país, com especial enfoque na persistência de áreas críticas de melhoria, na apropriação das recomendações por parte das comunidades escolares e na forma como estas se articulam com os dispositivos e práticas de supervisão pedagógica. Procura-se, assim, compreender em que medida a AEE contribui para a transformação das práticas pedagógicas e organizacionais em territórios marcados por vulnerabilidades socioespaciais, identificando os fatores que condicionam ou potenciam a apropriação crítica das recomendações avaliativas e o desenvolvimento de uma supervisão pedagógica colaborativa e contextualizada.

Com base neste enquadramento, foram definidos quatro **Objetivos Específicos** que orientam o percurso analítico do estudo:

(i) Caracterizar a evolução dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do interior do país ao longo dos três ciclos de avaliação.

(ii) Conhecer as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos em que as áreas de melhoria identificadas nos relatórios da AEE se mantêm inalteradas ou evidenciam progressos significativos ao longo de dois ou três ciclos.

(iii) Identificar as principais características das práticas de supervisão pedagógica e dos dispositivos de regulação interna, tal como figuram nos relatórios da AEE, quer nos contextos de melhoria consistente, quer naqueles que mantêm fragilidades persistentes.

(iv) Identificar fatores facilitadores ou barreiras - de natureza interna e/ou externa - evidenciados nos documentos institucionais analisados, com impacto na apropriação das recomendações da AEE e na concretização de melhorias efetivas em três casos de escolas do interior.

A tradução destes objetivos em perguntas operacionais dá origem a quatro **Questões de Investigação**, diretamente alinhadas com as dimensões conceptuais identificadas:

(A) Quais as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do interior do país em que as áreas de melhoria identificadas nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) se mantêm inalteradas ao longo de dois ou três ciclos de avaliação?

(B) Quais as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do interior do país que revelaram progressos significativos ao longo de dois ou três ciclos de Avaliação Externa?

(C) Como são caracterizadas, nos relatórios da AEE, as práticas de supervisão pedagógica e de regulação interna nos contextos escolares que evidenciaram melhorias relevantes e naqueles em que se mantêm fragilidades persistentes?

(D) Que barreiras ou fatores facilitadores — de natureza interna e/ou externa — manifestados nos documentos institucionais podem influenciar a tradução das recomendações da AEE em melhorias efetivas, em três casos particulares de escolas do interior?

A correspondência entre os **Objetivos Específicos** e as **Questões de Investigação** é apresentada na Tabela 1, evidenciando a coerência interna do desenho analítico e a articulação entre os objetivos do estudo e as questões que orientam a investigação.

*Tabela 1- **Objetivos e Questões de Investigação***

Objetivo Específico	Questão de Investigação
(i) Caracterizar a evolução dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do interior do país, ao longo dos três ciclos de avaliação.	(A) Quais as características organizacionais e territoriais dos Agrupamentos de Escolas ou Escolas Não Agrupadas do interior do país em que as áreas de melhoria identificadas nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) se mantêm inalteradas ao longo de dois ou três ciclos de avaliação?
(ii) Conhecer as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos em que as áreas de melhoria identificadas nos relatórios da AEE se mantêm inalteradas ou evidenciam progressos significativos ao longo de dois ou três ciclos.	(B) Quais as características organizacionais e territoriais dos Agrupamentos de Escolas ou Escolas Não Agrupadas do interior do país que revelaram progressos significativos ao longo de dois ou três ciclos de Avaliação Externa?
(iii) Identificar as principais características das práticas de supervisão pedagógica e dos dispositivos de regulação interna, tal como figuram nos relatórios da AEE, quer nos contextos de	C) Como são caracterizadas, nos relatórios da AEE, as práticas de supervisão pedagógica e regulação interna nos contextos escolares que evidenciaram melhorias relevantes e naqueles em que se mantêm fragilidades persistentes?

melhoria consistente, quer nos que mantêm fragilidades persistentes.	
(iv) Identificar os fatores facilitadores ou as barreiras - de natureza interna e/ou externa - evidenciadas nos documentos institucionais analisados, com impacto na apropriação das recomendações da AEE e na concretização de melhorias efetivas, em três casos de escolas do interior.	(D) Que barreiras ou fatores facilitadores - de natureza interna e/ou externa - manifestados nos documentos institucionais podem influenciar a tradução das recomendações da AEE em melhorias efetivas, em três casos particulares de escolas do interior?

Capítulo II – Enquadramento Teórico Capítulo e Conceptual

2.1 Introdução ao Enquadramento Teórico

A fundamentação teórica constitui o alicerce epistemológico da presente investigação, ao disponibilizar o referencial conceptual indispensável para a compreensão crítica dos fenómenos que atravessam o campo da avaliação organizacional das escolas. Como sublinha Moreira (2004), a revisão da literatura assume uma função orgânica e estratégica, permitindo mapear contributos relevantes, identificar zonas de silêncio e problematizar tensões conceptuais persistentes na investigação educativa.

O presente capítulo tem como propósito integrar e discutir contributos teóricos e empíricos relativos a dimensões centrais da investigação - Avaliação Externa das Escolas (AEE), qualidade educativa, supervisão pedagógica e equidade territorial - de forma a sustentar a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes. Tal como refere Yin (2010), o referencial teórico funciona como um "mapa" da investigação, orientando não apenas o desenho metodológico, mas também a interpretação dos dados.

A revisão da literatura reveste-se de particular relevância por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, permite situar a investigação no campo de conhecimento já produzido, evidenciando convergências, lacunas e ambiguidades. Em segundo lugar, oferece um quadro conceptual robusto que contribui para a clarificação dos constructos analíticos centrais. Por fim, favorece a articulação entre teoria, dados empíricos e contexto, promovendo uma compreensão densa e situada dos fenómenos educativos.

Neste sentido, a análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (2016), é mobilizada como ferramenta metodológica que reforça a leitura crítica e sistemática dos dados, articulando dimensões descritivas e interpretativas.

A seleção dos eixos temáticos decorre da necessidade de compreender os múltiplos dispositivos que influenciam os processos de desenvolvimento organizacional e de melhoria contínua das instituições educativas. A Avaliação Externa das Escolas, enquanto programa estruturado no âmbito da avaliação organizacional, constitui um ponto de partida estratégico para dinamizar práticas de autoavaliação informadas, consolidar uma ética profissional partilhada e fomentar uma cultura de participação e escrutínio público.

Neste enquadramento, a qualidade educativa é entendida como um processo dinâmico e contextualizado, que envolve não apenas os resultados académicos, mas também os processos pedagógicos que sustentam as aprendizagens e a formação integral dos alunos. A supervisão pedagógica, por seu turno, é perspetivada como um dispositivo estratégico de mediação, capaz de articular a avaliação externa com o desenvolvimento profissional docente e a transformação das práticas educativas (Gaspar et al., 2012).

Paralelamente, as políticas públicas e os enquadramentos legais - nomeadamente a Lei n.º 31/2002 de 20 dezembro - constituem o suporte normativo que legitima e orienta o sistema nacional de avaliação das escolas. A articulação entre estes instrumentos e a prática escolar expressa o compromisso com princípios de transparência, responsabilização e qualidade, estruturando um quadro de referência que procura conciliar exigência institucional com a promoção de melhoria contínua.

A articulação destes eixos permite construir um referencial teórico coerente e operativo, capaz de sustentar a análise dos processos avaliativos e das dinâmicas de melhoria escolar em contextos diferenciados. Este enquadramento constitui, assim, a base conceptual que orienta a leitura dos dados empíricos e a interpretação dos resultados apresentados ao longo da investigação.

Neste quadro, e considerando que o estudo se centra na forma como as recomendações da Avaliação Externa das Escolas se traduzem - ou não - em práticas efetivas de melhoria, a supervisão pedagógica emerge como uma dimensão de particular relevância. Trata-se de um dispositivo privilegiado de mediação entre avaliação externa e desenvolvimento profissional docente, permitindo que as recomendações avaliativas se transformem em processos concretos de inovação e melhoria sustentada.

Assim, as secções seguintes aprofundam os principais eixos conceptuais identificados, organizando-se em torno da evolução histórica e das desigualdades educativas, das relações entre território e educação, do papel da escola na coesão social, dos fundamentos e limites da avaliação externa e, por fim, da supervisão pedagógica enquanto dispositivo estruturante da melhoria educativa.

2.2 Educação em Portugal: evolução histórica e desigualdades territoriais

A compreensão das desigualdades educativas em Portugal exige a consideração do seu percurso histórico, marcado por um desenvolvimento tardio dos níveis de escolarização e por persistentes assimetrias estruturais. Desde a década de 1970, os estudos sobre capital humano (Schultz, 1971; Becker, 1993) têm evidenciado que os níveis de qualificação da população constituem um fator determinante para o desenvolvimento económico e social, sendo o défice de escolarização um dos principais entraves ao progresso sustentado.

Este défice histórico encontra-se profundamente enraizado em fatores estruturais. Apesar de Portugal ser um dos Estados-nação mais antigos da Europa, a sua relativa homogeneidade linguística não se traduziu, durante largos períodos, numa mobilização efetiva em torno da alfabetização massiva (Magalhães, 2010). A este fator acresceu o impacto de várias décadas de regime autoritário, durante as quais a educação foi frequentemente secundarizada, contribuindo para a manutenção de baixos níveis de escolarização e para a reprodução de desigualdades sociais.

Nas últimas décadas, registaram-se progressos significativos, nomeadamente na expansão do ensino secundário e superior e na redução das taxas de abandono escolar precoce. De acordo com dados dos Censos 2021 (INE, 2022), verificou-se um aumento expressivo dos níveis de qualificação da população, embora persistam desigualdades relevantes entre diferentes regiões do país. Ainda segundo a mesma fonte, subsistem diferenças significativas nos níveis de escolaridade, refletindo um sistema educativo que, apesar dos avanços, continua marcado por clivagens territoriais e socioeconómicas.

Estas desigualdades assumem uma expressão particularmente acentuada na dicotomia entre litoral e interior. Os territórios de baixa densidade populacional enfrentam desafios acrescidos, decorrentes de fatores como o envelhecimento demográfico, a dispersão geográfica, a limitação de recursos e a menor diversidade de ofertas educativas. A estes constrangimentos soma-se a tendência de êxodo juvenil, frequentemente motivada pela perceção de melhores oportunidades educativas e profissionais nas áreas urbanas (Gerador, 2022), contribuindo para o enfraquecimento das comunidades locais e das suas instituições educativas.

Neste contexto, a educação assume um papel central na promoção da coesão territorial e na mitigação de desigualdades estruturais. Contudo, a concretização deste objetivo exige uma compreensão aprofundada das condições em que as escolas operam, bem como dos fatores que condicionam o acesso equitativo a oportunidades educativas de qualidade. A persistência de assimetrias territoriais evidencia a necessidade de políticas educativas mais sensíveis ao contexto, capazes de responder às especificidades dos territórios de interioridade.

É neste quadro que instrumentos de regulação e monitorização do sistema educativo, como a Avaliação Externa das Escolas, assumem particular relevância. Ao permitir identificar padrões de desempenho, diagnosticar fragilidades e apoiar processos de melhoria, a AEE pode constituir um mecanismo importante para promover maior equidade no sistema educativo. Contudo, a sua eficácia depende da capacidade de reconhecer e integrar as especificidades territoriais, evitando abordagens uniformizadoras que possam reforçar desigualdades existentes.

Deste modo, a análise das desigualdades educativas em Portugal não pode dissociar-se de uma leitura territorializada da educação, que considere simultaneamente os fatores históricos, sociais e institucionais que moldam o funcionamento das escolas. Este enquadramento constitui uma base fundamental para compreender os desafios enfrentados pelas escolas situadas em territórios de interioridade e para analisar o papel da Avaliação Externa das Escolas na promoção de processos de melhoria educativa mais equitativos e contextualizados.

2.3 Território, representações sociais e discurso das carências

A análise das desigualdades educativas em territórios de interioridade exige a consideração não apenas de fatores estruturais, mas também das representações sociais que sustentam o chamado discurso das carências, amplamente associado a estes contextos.

Neste sentido, diversos autores têm vindo a sublinhar que os territórios periféricos são frequentemente associados a narrativas centradas na carência, na dependência e na falta de oportunidades (Ferrão, 2019). Estas representações tendem a reforçar uma visão deficitária do interior, contribuindo para a sua desvalorização simbólica e para a reprodução de desigualdades estruturais.

Como refere Canário (2006), o discurso dominante sobre os territórios rurais é, em grande medida, um discurso centrado nas carências, que associa o desenvolvimento à necessidade de um acréscimo de recursos externos, frequentemente de natureza financeira. Esta perspetiva tende a deslocar a responsabilidade do desenvolvimento para agentes exógenos, favorecendo lógicas de dependência e, por vezes, de fatalismo.

Esta leitura pode ser articulada com a perspetiva de Bourdieu (1997), segundo a qual as representações sociais desempenham um papel fundamental na reprodução das estruturas sociais, influenciando as expectativas, as práticas e os resultados dos indivíduos e das instituições. No contexto educativo, estas representações podem traduzir-se em expectativas mais baixas relativamente ao desempenho das escolas situadas em territórios de interioridade, condicionando as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A persistência deste tipo de discursos tem implicações relevantes para a ação educativa. Por um lado, pode contribuir para a estigmatização das escolas e das comunidades, reforçando perceções de inferioridade e limitando o reconhecimento de práticas educativas de qualidade. Por outro, pode influenciar a formulação de políticas públicas e programas de intervenção que, ao assentarem numa lógica deficitária, tendem a ignorar os recursos endógenos e as dinâmicas locais de inovação.

Neste quadro, importa promover uma mudança de paradigma, substituindo o discurso das carências por uma abordagem centrada nas potencialidades dos territórios. Como defende Sen (1999), o desenvolvimento deve ser entendido como expansão de capacidades, valorizando os recursos, as competências e as oportunidades existentes nas comunidades. Aplicado ao campo educativo, este princípio implica reconhecer a escola como um espaço de construção de capacidades e de valorização das identidades locais, capaz de contribuir para o desenvolvimento territorial de forma sustentada. Neste sentido, a análise das práticas educativas em contextos de interioridade deve procurar identificar não apenas os constrangimentos, mas também as estratégias de resistência, inovação e adaptação desenvolvidas pelas escolas.

A Avaliação Externa das Escolas, enquanto instrumento de regulação e monitorização, pode desempenhar um papel relevante neste processo, ao produzir evidências que contribuam para contrariar visões estigmatizantes e valorizar práticas educativas eficazes em diferentes

contextos territoriais. Contudo, a sua capacidade para desempenhar esta função depende da forma como integra as especificidades locais e reconhece a diversidade das realidades educativas.

Deste modo, a compreensão das desigualdades educativas em territórios de interioridade exige uma abordagem que articule dimensões estruturais e simbólicas, permitindo uma leitura mais complexa e contextualizada dos fenómenos educativos. Esta perspetiva constitui um contributo fundamental para a análise crítica da Avaliação Externa das Escolas e para a reflexão sobre políticas educativas mais equitativas e territorialmente sensíveis.

2.4 Escola, território e coesão social

Nos territórios de interioridade, a escola pública assume um papel que ultrapassa amplamente a sua função instrucional, afirmando-se como um elemento estruturante da coesão social, da identidade coletiva e do desenvolvimento local. Em contextos marcados por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e dispersão geográfica, a escola constitui frequentemente uma das principais instituições de referência, desempenhando funções sociais, culturais e comunitárias de elevada relevância.

Neste quadro, a escola não deve ser entendida apenas como uma unidade administrativa do sistema educativo, mas como um espaço de construção de cidadania, de pertença e de participação. A sua presença, tanto física como simbólica, contribui para a vitalidade das comunidades locais, funcionando como um ponto de ancoragem que reforça laços sociais e promove dinâmicas de desenvolvimento territorial.

Como sublinha Canário (2006), a ação educativa está intrinsecamente ligada à presença de comunidades vivas e participativas, sendo a escola um espaço privilegiado para a compreensão e transformação da realidade social. Nesta perspetiva, a educação assume-se como um processo coletivo, baseado em princípios de endogeneidade, participação e valorização dos recursos locais.

O O encerramento de escolas em territórios rurais, frequentemente justificado por critérios de racionalização de recursos, representa, neste contexto, uma decisão com implicações que transcendem o domínio educativo. Mais do que uma medida de natureza técnica, trata-se de uma opção com impactos profundos na coesão social, na identidade das comunidades e na sustentabilidade dos territórios. Como refere Canário (2006), o desaparecimento de

uma escola pode constituir um passo significativo no processo de desertificação social e simbólica de uma comunidade.

A relação entre escola e território é, assim, indissociável. A escola influencia o território, mas é também moldada por ele, refletindo as suas dinâmicas, constrangimentos e potencialidades. Nos contextos de interioridade, esta relação assume particular intensidade, exigindo abordagens educativas que reconheçam e valorizem as especificidades locais.

Neste sentido, a escola pode desempenhar um papel estratégico na inversão de dinâmicas de declínio territorial, ao contribuir para a valorização dos recursos endógenos, para o reforço das identidades locais e para a construção de projetos educativos ajustados às necessidades das comunidades. Tal implica a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, bem como o desenvolvimento de lideranças educativas capazes de mobilizar atores e recursos em torno de objetivos comuns.

A Avaliação Externa das Escolas, enquanto instrumento de regulação e melhoria, insere-se neste quadro complexo de relações entre escola e território. A sua atuação pode contribuir para o reconhecimento do papel das escolas na coesão social e no desenvolvimento local, desde que seja capaz de integrar as especificidades dos contextos de interioridade e valorizar as dinâmicas locais de inovação.

Deste modo, a análise da escola enquanto agente de coesão territorial constitui uma dimensão fundamental para compreender os desafios e as potencialidades da educação em territórios de interioridade. Esta perspetiva permite enquadrar de forma mais ampla o papel da Avaliação Externa das Escolas, situando-a não apenas como um mecanismo de regulação, mas também como um possível instrumento de valorização e transformação das comunidades educativas.

2.5 Avaliação Externa das Escolas: fundamentos, funções e limites

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) constitui, no contexto do sistema educativo português, um dos principais instrumentos de regulação e promoção da qualidade educativa. Desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a AEE integra um modelo de avaliação organizacional que incide sobre múltiplas dimensões do

funcionamento das escolas, incluindo a liderança, a prestação do serviço educativo, os resultados e a capacidade de autorregulação institucional (IGEC, 2019).

O enquadramento legal da AEE encontra-se consagrado na Lei n.º 31/2002, que estabelece o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo princípios orientadores como a transparência, a responsabilização e a melhoria contínua. Neste sentido, a avaliação externa é concebida não apenas como um mecanismo de controlo, mas também como um instrumento de apoio ao desenvolvimento organizacional das escolas.

Do ponto de vista conceptual, a AEE articula-se com uma lógica de regulação baseada na produção e utilização de informação sobre o desempenho das organizações educativas. Tal abordagem inscreve-se em tendências internacionais de governação da educação, que valorizam a monitorização de resultados, a prestação de contas e a promoção de culturas de qualidade (Bolívar, 2012). Neste quadro, a avaliação externa assume funções simultaneamente diagnósticas, formativas e reguladoras.

Enquanto dispositivo diagnóstico, a AEE permite identificar pontos fortes e áreas de melhoria no funcionamento das escolas, contribuindo para uma compreensão sistemática das dinâmicas organizacionais. Na sua dimensão formativa, pode apoiar processos de reflexão interna e de desenvolvimento profissional, incentivando a construção de estratégias de melhoria sustentadas. Por fim, na sua função reguladora, a avaliação externa introduz mecanismos de responsabilização, promovendo a prestação de contas perante a comunidade educativa e a sociedade em geral.

Contudo, a AEE não está isenta de limitações e tensões. A literatura tem vindo a sublinhar que os modelos de avaliação externa, quando assentes em referenciais uniformizados, podem não captar adequadamente a diversidade dos contextos educativos, correndo o risco de produzir leituras simplificadas da realidade escolar (Dubet, 2004). Esta questão torna-se particularmente relevante em territórios de interioridade, onde as condições estruturais diferem significativamente das encontradas em contextos urbanos.

Acresce que a ênfase em indicadores de desempenho e resultados pode favorecer uma visão tecnocrática da qualidade educativa, centrada na mensuração e na comparação, em detrimento de dimensões mais qualitativas e contextuais do processo educativo. Neste

sentido, a avaliação pode, paradoxalmente, contribuir para a reprodução de desigualdades, caso não integre uma leitura crítica das condições em que as escolas operam.

Por outro lado, a eficácia da AEE depende, em grande medida, da forma como os seus resultados são apropriados pelas escolas. A avaliação externa só se traduz em melhoria efetiva quando é integrada em processos internos de reflexão, autoavaliação e desenvolvimento organizacional. Neste processo, fatores como a liderança, a cultura organizacional e as práticas de supervisão pedagógica desempenham um papel determinante.

Deste modo, a AEE deve ser entendida como um dispositivo complexo, cuja capacidade de promover a melhoria educativa depende da articulação entre referenciais externos e dinâmicas internas das escolas. Esta articulação revela-se particularmente desafiante em contextos de interioridade, onde as especificidades territoriais exigem abordagens mais flexíveis e contextualizadas.

Neste enquadramento, torna-se pertinente analisar de que forma a Avaliação Externa das Escolas contribui - ou não - para a promoção de processos de melhoria educativa em territórios de interioridade, bem como os fatores que condicionam a sua eficácia. Esta análise constitui o foco central da presente investigação, sendo aprofundada nos capítulos empíricos que se seguem.

2.6 Avaliação, equidade e justiça educativa

A análise da avaliação educativa não pode ser dissociada de uma reflexão mais ampla sobre os princípios de equidade e justiça que orientam os sistemas educativos. Longe de constituir um processo neutro, a avaliação traduz opções de natureza ética e política, refletindo conceções específicas de qualidade, mérito e sucesso escolar.

Neste sentido, importa distinguir entre igualdade e equidade no campo educativo. Enquanto a igualdade pressupõe a oferta de condições idênticas para todos os alunos, a equidade implica o reconhecimento das diferenças de partida e a necessidade de respostas diferenciadas que permitam a todos alcançar níveis significativos de sucesso. Como sublinha Dubet (2004), a justiça escolar não se constrói apenas através da uniformização de procedimentos, mas exige a consideração das desigualdades sociais que atravessam os percursos educativos.

A avaliação desempenha um papel central neste processo, podendo contribuir tanto para a redução como para a reprodução de desigualdades. Quando assente em critérios uniformizados e descontextualizados, tende a favorecer os alunos e as escolas que já dispõem de maiores recursos, reforçando mecanismos de seleção e exclusão. Por outro lado, quando orientada por princípios de equidade, pode constituir um instrumento de apoio à aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas às necessidades dos diferentes contextos.

No plano organizacional, esta tensão manifesta-se igualmente na avaliação das escolas. Modelos de avaliação externa baseados em referenciais comuns podem dificultar a consideração das especificidades territoriais e institucionais, penalizando contextos que enfrentam constrangimentos estruturais mais acentuados. Esta questão assume particular relevância em territórios de interioridade, onde fatores como a dispersão geográfica, a redução demográfica e a limitação de recursos condicionam o funcionamento das organizações escolares.

Neste enquadramento, autores como Ainscow (2020) têm defendido a necessidade de desenvolver sistemas educativos mais inclusivos, capazes de responder à diversidade dos contextos e de promover a participação de todos os alunos. Esta perspetiva implica repensar os modelos de avaliação, de modo a que estes deixem de ser meros instrumentos de classificação e passem a constituir dispositivos de apoio à melhoria e à equidade.

A avaliação externa das escolas pode, assim, desempenhar um papel relevante na promoção da justiça educativa, desde que seja concebida e implementada de forma sensível às condições contextuais e às desigualdades existentes. Tal implica a valorização de indicadores qualitativos, a consideração das trajetórias de melhoria e a integração de processos de diálogo entre avaliadores e avaliados.

Por outro lado, a construção de uma avaliação orientada para a equidade exige o envolvimento ativo dos atores educativos, bem como o desenvolvimento de culturas organizacionais reflexivas e colaborativas. Neste sentido, a articulação entre avaliação externa, autoavaliação e supervisão pedagógica assume particular importância, permitindo transformar a avaliação num processo formativo e não apenas regulador.

Deste modo, a relação entre avaliação, equidade e justiça educativa constitui um eixo central para a compreensão dos sistemas educativos contemporâneos. A sua análise permite problematizar os efeitos dos dispositivos avaliativos e refletir sobre as condições necessárias para que estes contribuam efetivamente para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e capaz de responder à diversidade dos contextos educativos.

Esta perspetiva revela-se particularmente relevante no âmbito da presente investigação, ao permitir enquadrar criticamente o papel da Avaliação Externa das Escolas em territórios de interioridade, questionando em que medida este instrumento contribui para a promoção da equidade ou, pelo contrário, para a reprodução de desigualdades existentes.

2.7 Supervisão Pedagógica: fundamentos, perspetivas contemporâneas e papel na mudança educativa

No quadro da presente investigação, a supervisão pedagógica surge como um dos principais dispositivos de mediação entre as recomendações formuladas pela Avaliação Externa das Escolas (AEE) e a transformação efetiva das práticas pedagógicas e organizacionais. Ao articular exigência avaliativa e desenvolvimento profissional docente, a supervisão constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão, inovação e construção coletiva de saber profissional, com potencial para impulsionar mudanças sustentadas, sobretudo em contextos territoriais marcados por vulnerabilidades estruturais.

Longe de se restringir à formação inicial de professores, a supervisão pedagógica é hoje entendida como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, que acompanha os docentes ao longo da sua carreira e integra, de forma intencional, dimensões de acompanhamento, aconselhamento e avaliação formativa. Neste sentido, assume um papel central na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem, funcionando como ponte entre as orientações externas e a cultura profissional interna das escolas (Alarcão & Tavares, 2010; Vieira & Moreira, 2011).

A literatura especializada identifica diferentes perspetivas e modelos que enquadram as práticas de supervisão, refletindo conceções diversas sobre o papel do professor, os objetivos da supervisão e as modalidades de intervenção. Entre estas abordagens, destacam-se três paradigmas fundamentais, que permitem compreender a evolução conceptual deste campo.

*Tabela 2- **Paradigmas da Supervisão Pedagógica: características centrais e autores de referência***

Paradigma	Características	Autores Relevantes
Técnico	Centrado no controlo da qualidade, na verificação do cumprimento de normas e na correção de práticas inadequadas; privilegia a observação estruturada e a uniformização de procedimentos.	Cogan (1973); Goldhammer (1969)
Desenvolvimental[1]	Foca-se no crescimento profissional contínuo, incentivando a reflexão conjunta, a experimentação pedagógica e a melhoria progressiva das práticas; promove uma relação colaborativa entre supervisor e professor.	Glickman (1990); Alarcão & Tavares (1987)
Crítico-reflexivo	Orientado para a emancipação profissional e organizacional, promove a autonomia docente, a justiça social e a transformação das práticas e estruturas escolares; valoriza a problematização crítica do contexto.	Smyth (1991); Zeichner (1993)

Estes paradigmas não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos; pelo contrário, tendem a coexistir e a articular-se nas práticas de supervisão, em função das especificidades dos contextos institucionais, das orientações das políticas educativas e das conceções profissionais dos intervenientes. No cenário educativo contemporâneo, observa-se uma valorização crescente das abordagens colaborativas e reflexivas, que reconhecem o professor como agente ativo na construção do seu saber profissional e a escola como uma organização aprendente (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007).

Neste quadro, a supervisão pedagógica concretiza-se em múltiplas dimensões interdependentes, de natureza formativa, colaborativa e transformadora, entre as quais se destacam:

(i) Apoio à prática letiva, através da observação, do feedback construtivo e da co-construção de estratégias pedagógicas ajustadas ao contexto.

[1] A expressão *desenvolvimental* é amplamente utilizada na literatura especializada em supervisão pedagógica, designando abordagens centradas no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, conforme referem Alarcão & Tavares (1987) e Vieira & Moreira (2011).

(ii) Promoção da reflexão crítica, estimulando a análise sistemática das práticas e a reconstrução contínua do saber profissional.

(iii) Fomento da colaboração entre pares, contribuindo para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem.

(iv) Articulação com a avaliação do desempenho docente, favorecendo uma cultura de melhoria sustentada, centrada no desenvolvimento e não apenas no controlo.

(v) Dinamização da inovação pedagógica, promovendo a experimentação, a partilha e a disseminação de práticas eficazes e contextualmente relevantes.

A literatura sublinha que uma supervisão pedagógica eficaz requer condições organizacionais específicas, designadamente lideranças intermédias capacitadas, tempo institucional dedicado e uma cultura escolar aberta à aprendizagem e à partilha (Roldão, 2007; Queiroga et al., 2020). Neste contexto, têm vindo a ganhar relevância modelos como o *peer coaching*, a supervisão colaborativa e os dispositivos digitais de partilha e observação pedagógica, particularmente pertinentes em territórios educativos mais isolados.

Em Portugal, a supervisão pedagógica encontra enquadramento em diversos dispositivos legais e políticos que reforçam a sua centralidade no sistema educativo. O Estatuto da Carreira Docente integra a supervisão como componente da avaliação do desempenho, enquanto a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro estabelece um sistema articulado de autoavaliação e avaliação externa das escolas, promovendo uma cultura de qualidade, responsabilização e melhoria contínua. Neste quadro, a supervisão assume simultaneamente uma função formativa e reguladora, articulando-se com os referenciais da AEE.

Mais do que um dispositivo técnico, a supervisão pedagógica constitui uma prática ética, formativa e transformadora, que reconhece o professor como sujeito reflexivo em desenvolvimento contínuo e a escola como uma organização aprendente. O seu impacto no desenvolvimento profissional torna-se tanto mais significativo quanto mais se enraíza nos contextos reais, sustentado por processos de diálogo, escuta e colaboração crítica.

Em síntese, a supervisão pedagógica afirma-se como um pilar essencial no ecossistema da melhoria educativa, articulando exigência e apoio, desenvolvimento profissional e responsabilidade coletiva. Ao integrar dimensões técnicas, éticas e formativas, emerge

como um instrumento privilegiado de mediação entre as políticas avaliativas — nomeadamente a Avaliação Externa das Escolas — e o quotidiano das práticas pedagógicas. Assim, compreender a supervisão pedagógica na sua plenitude implica situá-la no quadro mais amplo das políticas de regulação da qualidade educativa. A articulação entre supervisão pedagógica e Avaliação Externa das Escolas constitui, neste sentido, um eixo central da presente investigação, ao permitir analisar de que modo os dispositivos de regulação externa são apropriados e traduzidos em processos internos de desenvolvimento profissional e organizacional, particularmente em contextos de interioridade.

2.7.1 Enquadramento político e legal

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) afirma-se em Portugal, no início do século XXI, como parte integrante de um movimento mais amplo de modernização administrativa e de reforço da responsabilização pública (*accountability*) no setor educativo. A sua implementação acompanha as orientações de organismos internacionais, como a OCDE, que, desde finais da década de 1990, advogam a transparência, a eficácia e a prestação de contas como princípios estruturantes das políticas públicas de educação.

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, instituiu, de forma pioneira, um sistema nacional de avaliação que articula autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de ensino, abrangendo todos os níveis da educação pré-universitária e aplicando-se às redes pública, privada, cooperativa e solidária. A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) foi designada como entidade responsável pela definição dos referenciais e critérios, pela condução dos processos avaliativos e pela produção dos relatórios finais.

Este enquadramento legal reflete uma transição paradigmática do modelo de "Estado Providência" para o "Estado Avaliador" (*evaluative state*, no sentido proposto por Neave, 1988), no qual o papel do Estado evolui de prestador direto de serviços para regulador e indutor de mudança nas organizações escolares. Neste novo modelo, a ênfase desloca-se da mera execução de políticas para a monitorização sistemática do desempenho, gerando um duplo efeito: por um lado, legitima a ação das escolas perante a sociedade; por outro, condiciona e orienta as prioridades de desenvolvimento institucional.

O paradigma de responsabilização partilhada introduzido pela AEE convoca as escolas a desempenhar um papel ativo na produção, interpretação e uso de evidências sobre o seu próprio funcionamento. Assim, fomenta-se uma cultura de melhoria contínua, sustentada em diagnósticos internos e reforçada pela prestação de contas perante a comunidade educativa e os decisores políticos (Afonso, 2009; Lima, 2010).

No entanto, e aqui importa sublinhar uma reflexão crítica , a eficácia deste modelo depende da sua apropriação contextual. Em territórios de baixa densidade populacional e vulnerabilidade socioeconómica, a articulação entre avaliação externa e supervisão pedagógica torna-se determinante: é neste cruzamento que as recomendações da IGEC podem transformar-se em instrumentos de desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica ou, pelo contrário, em meras obrigações formais sem impacto substantivo.

2.7.2 Objetivos e princípios orientadores

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) configura-se como um instrumento central de regulação educativa, concebido para induzir processos de melhoria contínua e reforçar a responsabilização pública das instituições escolares. Os seus objetivos centrais, interligados e mutuamente potenciadores, incluem:

- Promover a melhoria contínua das práticas pedagógicas, organizacionais e relacionais das escolas, promovendo uma cultura de exigência e melhoria sustentada.
- Reforçar a autonomia e a responsabilidade institucional, através de mecanismos transparentes de prestação pública de contas.
- Sustentar decisões políticas e administrativas com base em evidências recolhidas de forma sistemática, assegurando a relevância e a utilidade pública da informação produzida.
- Estimular a cultura de autoavaliação, articulando-a com a supervisão interna e com os projetos educativos, de modo a fortalecer a apropriação crítica das recomendações.

Estes objetivos são sustentados por um conjunto de princípios orientadores que incluem a transparência, a equidade, a participação ativa dos atores escolares e a valorização do contexto territorial. O propósito é garantir que os juízos avaliativos sejam fundamentados, justos e úteis para a melhoria efetiva, respeitando as especificidades de cada comunidade educativa.

Neste quadro, a supervisão pedagógica ocupa um lugar central como dispositivo de ligação entre a avaliação externa e a transformação das práticas. Ao incentivar o trabalho colaborativo, a reflexão crítica e o acompanhamento próximo das dinâmicas letivas, a supervisão atua como mediadora entre recomendações avaliativas e a concretização de mudanças no terreno. Nos territórios de baixa densidade, esta função assume relevância acrescida, pois a proximidade e o conhecimento do contexto tornam-se condições críticas para a eficácia das intervenções.

A participação ativa de direções, docentes, técnicos e alunos é reconhecida como condição para a legitimidade e pertinência dos processos avaliativos, favorecendo a apropriação crítica dos resultados e a eficácia na implementação de planos de melhoria (IGEC, 2016; Queiroga et al., 2020). Tal participação não constitui apenas um princípio normativo, mas também um requisito essencial para que a avaliação se traduza em ações consistentes e contextualizadas.

Compreendidos os objetivos e princípios que estruturam a AEE, importa agora analisar como estes se materializaram ao longo do tempo, observando os ciclos de implementação, as aprendizagens acumuladas e os ajustamentos introduzidos. A evolução do modelo português de AEE reflete não apenas mudanças nas orientações políticas e legais, mas também um esforço de sofisticação metodológica, procurando responder aos desafios de um sistema educativo em transformação constante, questão que será desenvolvida na secção seguinte.

2.7.3 Ciclos de Implementação e Evolução Metodológica da AEE

A compreensão aprofundada da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em Portugal exige a análise do seu percurso histórico e metodológico, marcado por sucessivos ciclos de implementação, ajustamentos nos referenciais de avaliação e alterações nas estratégias de intervenção. Desde a sua institucionalização, no início do século XXI, este dispositivo regulador tem refletido não apenas orientações político-legais e imperativos de prestação de contas, mas também transformações conceptuais no campo da qualidade educativa e da regulação escolar (Barroso, 2013; Serra et al., 2023).

Este processo evolutivo revela momentos de continuidade e de rutura: continuidade, quando se preservam objetivos e princípios estruturantes - como a melhoria contínua, a

transparência e a responsabilização; rutura, quando se introduzem novos instrumentos, indicadores ou metodologias, muitas vezes em resposta a críticas internas ou a orientações internacionais.

A análise dos diferentes ciclos permite compreender como a AEE tem procurado conciliar uma lógica de controlo externo com uma dimensão formativa e de apoio ao desenvolvimento organizacional, na qual a supervisão pedagógica se afirma como elo de ligação entre diagnóstico e mudança. Essa evolução metodológica não pode, assim, ser dissociada do modo como as escolas, sobretudo em contextos de baixa densidade e vulnerabilidade territorial, têm apropriado - ou não - as recomendações, transformando-as em práticas sustentadas.

O exame sequencial dos ciclos de implementação possibilita ainda identificar tensões persistentes: entre avaliação e apoio; entre homogeneidade de critérios e consideração das especificidades territoriais; entre prescrição normativa e autonomia profissional. Ao mesmo tempo, oferece pistas para compreender o impacto diferenciado da AEE consoante o capital organizacional e os recursos disponíveis em cada comunidade educativa.

É neste quadro que se inscrevem os três grandes momentos da AEE em Portugal, que, mais do que meras fases cronológicas, representam configurações distintas de regulação educativa, com implicações diretas para a supervisão pedagógica e para as possibilidades de transformação contextualizada.

Esta evolução evidencia a complexidade crescente dos dispositivos de regulação educativa e reforça a pertinência de analisar a articulação entre avaliação externa, supervisão pedagógica e contextos territoriais, eixo central da presente investigação.

2.7.3.1 1.º Ciclo (2006–2011): Modelo Fundacional e de Regulação Predominantemente Externa.

O primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) representou a transição para um novo paradigma de regulação no sistema educativo português, ancorado na valorização da responsabilização pública e na emergência de uma cultura de avaliação orientada por princípios de eficácia organizacional. Após uma fase piloto em 2006, que envolveu 24 escolas, o modelo foi progressivamente alargado, abrangendo, até 2011, um total de 1 107 estabelecimentos (335 escolas não agrupadas e 772 agrupamentos). Estruturado em cinco

domínios e 19 critérios, o modelo fundacional baseava-se em referenciais centralizados e numa lógica predominantemente externa de análise do desempenho institucional.

Apesar de ter proporcionado um mapeamento nacional inédito sobre práticas organizacionais e pedagógicas, os dados oficiais indicam que apenas cerca de 30% das escolas elaboraram planos de melhoria formalmente estruturados a partir das recomendações recebidas. Este facto evidencia uma apropriação limitada do diagnóstico produzido e uma fraca articulação entre a avaliação externa e os dispositivos internos de desenvolvimento pedagógico.

A arquitetura deste ciclo assentou numa lógica predominantemente normativa e vertical, centrada na aferição da conformidade face a padrões predefinidos e na legitimação pública dos resultados. Como refere Barroso (2013), tratou-se de um modelo que inscreve a AEE no movimento internacional de regulação educativa centrado na medição de desempenhos e na prestação de contas. Serra et al. (2023) reforçam esta leitura, sublinhando que a conceção técnico-burocrática do ciclo fundacional favoreceu uma supervisão de natureza avaliativa e fiscalizadora, pouco articulada com práticas de acompanhamento formativo e colaborativo.

Neste enquadramento, o impacto da AEE no domínio da supervisão pedagógica foi residual. A articulação entre avaliação externa e supervisão interna, condição fundamental para a melhoria sustentada, revelou-se incipiente, sendo a autoavaliação frequentemente tratada como exercício marginal. A ausência de um investimento consistente na formação contínua orientada para a leitura e apropriação dos relatórios, aliada à reduzida integração de coordenadores e supervisores pedagógicos nos processos de análise e planeamento, limitou significativamente o potencial transformador da AEE. Perdeu-se, assim, uma oportunidade relevante de converter a avaliação externa num verdadeiro motor de reflexão pedagógica e inovação docente.

A opção por um modelo predominantemente *top-down* desvalorizou a dimensão dialógica e participada do processo avaliativo, afastando-se das conceções contemporâneas de supervisão como processo ético, coletivo e emancipador (Alarcão & Tavares, 2010). Como resultado, muitos docentes percecionaram a AEE mais como uma auditoria externa do que como uma oportunidade de valorização profissional.

Ainda assim, importa reconhecer o papel fundacional deste primeiro ciclo. Ao produzir informação sistemática sobre o desempenho das escolas, tornar visíveis as assimetrias territoriais e reforçar a importância da autoavaliação, criou-se uma base de evidência empírica que, embora limitada na sua apropriação prática, abriu caminho a reformulações posteriores. Essas reformulações tenderiam a aproximar a AEE de uma lógica de supervisão mais participada, promotora de culturas de colaboração e de estratégias de melhoria pedagógica enraizadas no contexto.

Assim, o 1.º ciclo da AEE deve ser interpretado como um momento de transição institucional, em que coexistiram duas lógicas em tensão: por um lado, uma regulação técnico-burocrática, focada no controlo e na conformidade; por outro, uma conceção de supervisão pedagógica entendida como construção profissional sustentada no diálogo, na ética e na transformação das práticas.

Segundo o relatório da IGEC *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança - 2006-2011*, este ciclo permitiu "conhecer os aspetos essenciais do desempenho das escolas na perspetiva dos avaliadores" e fomentou, ainda que de forma desigual, o uso dos resultados como estímulo à melhoria organizacional e pedagógica.

Para melhor compreender a estrutura e a lógica avaliativa que orientaram o 1.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, apresenta-se de seguida uma tabela síntese com os cinco domínios e os principais critérios de análise adotados. A última coluna integra observações críticas à luz da supervisão pedagógica, permitindo evidenciar as principais limitações e potencialidades do modelo enquanto dispositivo de regulação e de desenvolvimento profissional.

Tabela 3 - 1.º ciclo da AEE

Domínio	**Descrição/ Foco de análise**	**Observações Críticas (Supervisão Pedagógica)**
Resultados	Avaliação dos resultados académicos dos alunos, incluindo desempenho em exames nacionais, taxas de retenção e sucesso escolar ao longo do percurso educativo.	Forte foco em indicadores quantitativos de desempenho. Limitada exploração dos fatores pedagógicos e organizacionais que influenciam os resultados.

Prestação do Serviço Educativo	Qualidade do ensino e da aprendizagem, práticas pedagógicas, diferenciação pedagógica, apoio aos alunos, articulação curricular e utilização de recursos educativos.	Observação centrada na eficácia técnica das práticas. Limitações na valorização da dimensão reflexiva, colaborativa e supervisiva do trabalho docente.
Organização e Gestão Escolar	Estrutura organizacional, gestão de recursos humanos e materiais, processos de planeamento, eficiência administrativa e cumprimento das normas legais.	Avaliação predominantemente normativa e institucional. Fraca integração com práticas de supervisão pedagógica colaborativa e com estratégias de desenvolvimento profissional docente.
Liderança	Capacidade dos órgãos de gestão em definir orientação estratégica, promover o trabalho colaborativo e liderar a melhoria das práticas pedagógicas e organizativas.	Maior foco na liderança formal do que na liderança distribuída. Potencial pouco explorado para o desenvolvimento de processos estruturados de supervisão pedagógica interna.
Capacidade de Autorregulação e melhoria do Agrupamento	Grau de desenvolvimento da autoavaliação, identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, mecanismos de monitorização e promoção da melhoria contínua.	A autoavaliação assumiu frequentemente um carácter simbólico ou administrativo, com fraca articulação com a supervisão pedagógica formativa e com os processos de desenvolvimento profissional docente.

A análise dos domínios e critérios do 1.º ciclo evidencia uma orientação predominantemente normativa e centrada no desempenho institucional, na qual a supervisão pedagógica surge de forma implícita e pouco estruturada. Tal configuração contribuiu para que a avaliação externa se afirmasse sobretudo como instrumento de regulação e prestação de contas, com impacto ainda limitado na transformação das práticas pedagógicas.

Tal como salientam Barroso (2013) e Serra et al. (2023), esta primeira fase da AEE evidenciou a coexistência de duas lógicas concorrentes: por um lado, uma racionalidade técnico-administrativa, centrada na medição de resultados e na aferição da conformidade institucional; por outro, a necessidade, ainda incipiente, de uma abordagem mais dialógica,

reflexiva e pedagógica, capaz de impulsionar o desenvolvimento profissional e organizacional das escolas.

Foi precisamente esta tensão que impulsionou as reformulações introduzidas no ciclo seguinte, no qual se procurou reduzir o peso da lógica estritamente avaliativa, reforçar a dimensão formativa do processo e valorizar o papel da autoavaliação como catalisador da supervisão pedagógica interna. O 2.º ciclo (2011–2017) assinala, assim, um momento de reconfiguração do modelo de avaliação externa, no qual se procura atenuar a lógica estritamente avaliativa, reforçar a dimensão formativa do processo e valorizar a autoavaliação como eixo estruturante da supervisão pedagógica. Esta transição evidencia uma tentativa de aproximação a modelos mais dialógicos, contextualizados e orientados para a melhoria sustentada.

2.7.3.2 2.º ciclo (2012–2017): Consolidação Metodológica e Emergência de uma Lógica de Melhoria

O segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) decorreu entre os anos letivos de 2011/2012 e 2016/2017, representando uma fase de consolidação metodológica e de progressiva reorientação da avaliação externa para uma lógica mais próxima das dinâmicas internas das escolas. Durante este período foram avaliados 552 agrupamentos e escolas não agrupadas, correspondendo a 824 unidades escolares visitadas, considerando os estabelecimentos integrados nos agrupamentos. Esta distinção é relevante para compreender a amplitude do processo, que procurou garantir uma cobertura nacional efetiva, mantendo a continuidade institucional e respondendo criticamente às limitações identificadas no ciclo anterior.

Uma das principais alterações metodológicas foi a redução de cinco para três domínios de análise - Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão -, com o objetivo de concentrar a avaliação nas dimensões consideradas mais determinantes do desempenho organizacional. Paralelamente, procurou-se equilibrar a função de prestação de contas com uma lógica mais orientada para a melhoria das práticas educativas, valorizando a autoavaliação como eixo complementar do juízo avaliativo. Embora esta continuasse a ser interpretada de forma heterogénea pelas escolas, o seu peso no processo

foi reforçado, promovendo uma articulação mais consistente com os mecanismos internos de autorregulação.

As equipas de avaliação passaram a integrar, de forma sistemática, um avaliador externo e um inspetor da IGEC, medida que visava garantir maior diversidade de perspetivas e reforçar a legitimidade institucional do processo. Verificou-se igualmente um esforço acrescido de contextualização da análise, procurando captar as especificidades das comunidades educativas e as estratégias locais de melhoria em curso.

Do ponto de vista metodológico, este ciclo passou a privilegiar a triangulação de dados, a análise qualitativa dos contextos escolares e a devolução de *feedback* construtivo, contribuindo para uma cultura avaliativa mais participada e orientada para a ação. Destacaram-se dimensões como a liderança pedagógica, o clima organizacional, a prestação do serviço educativo e os resultados dos alunos em contexto, sinalizando uma maior atenção à relação entre liderança, práticas pedagógicas e aprendizagem.

Contudo, persistiram tensões entre a lógica de controlo e a função formativa da avaliação, bem como inconsistências na operacionalização dos critérios avaliativos. A apropriação dos relatórios pelas escolas revelou-se desigual, e a articulação entre avaliação externa, autoavaliação e práticas internas de supervisão pedagógica reflexiva manteve-se frágil, dificultando a consolidação de uma supervisão colaborativa centrada na melhoria contínua.

A reconfiguração do modelo neste ciclo traduziu-se, assim, na simplificação da estrutura avaliativa e na redução para três domínios, procurando recentrar a análise em áreas consideradas mais determinantes para a melhoria do desempenho escolar. A simplificação do modelo tornou a avaliação mais operativa e favoreceu leituras mais integradas do funcionamento das escolas. Contudo, manteve-se o desafio de traduzir as recomendações em práticas formativas e colaborativas. Em particular, a necessidade de traduzir as recomendações da avaliação externa em práticas formativas e colaborativas permaneceu como um ponto crítico, evidenciando que a eficácia da AEE depende tanto do desenho metodológico como da capacidade das escolas para mobilizar, no quotidiano, a sua dimensão formativa.

Para sistematizar os principais elementos do modelo avaliativo do 2.º ciclo, apresenta-se a seguinte tabela-síntese, que integra os domínios de avaliação, os respetivos focos de análise e uma leitura crítica à luz da supervisão pedagógica.

Tabela 4 - ***2.º Ciclo da AEE***

Domínio	**Descrição/ Foco de análise**	**Observações Críticas (Supervisão Pedagógica)**
Resultados	Análise dos resultados escolares e sociais dos alunos, considerando a evolução do desempenho, a equidade no acesso às aprendizagens e a qualidade dos percursos educativos.	O acento nos resultados manteve uma lógica de responsabilização institucional. Persistiu, contudo, uma exploração limitada da relação entre práticas pedagógicas, *feedback* formativo e melhoria sustentada das aprendizagens.
Prestação do Serviço Educativo	Avaliação da qualidade das práticas pedagógicas, da organização curricular, da diferenciação pedagógica, da inclusão e dos mecanismos de apoio aos alunos e às famílias.	Aproxima-se das preocupações da supervisão pedagógica, sobretudo ao valorizar práticas de ensino e aprendizagem. Ainda assim, a análise manteve frequentemente um carácter descritivo, com reduzida articulação com projetos estruturados de desenvolvimento pedagógico interno.
Liderança e Gestão	Foco na liderança estratégica e pedagógica, na gestão de recursos humanos e materiais e na capacidade de mobilização da comunidade educativa para processos de melhoria.	A valorização da liderança pedagógica representou um avanço face ao ciclo anterior. Contudo, as práticas de supervisão pedagógica nem sempre foram explicitamente reconhecidas ou mobilizadas como instrumentos estruturantes de desenvolvimento profissional e melhoria organizacional.

A análise dos domínios do segundo ciclo evidencia uma tentativa clara de aproximar a avaliação externa das dinâmicas pedagógicas e organizacionais das escolas. No entanto, apesar da valorização crescente da liderança pedagógica e da prestação do serviço educativo, a integração efetiva da supervisão pedagógica como mecanismo estruturante de

melhoria permaneceu limitada e dependente das dinâmicas internas de cada organização escolar.

Tal como salientam Barroso (2013) e Serra et al. (2023), esta fase da AEE constitui uma tentativa de superar a racionalidade avaliativa estritamente técnico-burocrática, procurando aproximar-se de modelos mais participativos e pedagogicamente orientados. Contudo, os progressos alcançados revelaram-se desiguais, frequentemente condicionados por tensões estruturais entre lógicas de controlo externo e dinâmicas internas de desenvolvimento profissional.

Esta constatação sublinha que a eficácia da avaliação externa não reside apenas no seu desenho metodológico, mas sobretudo na capacidade das escolas para a integrar, de forma crítica e contextualizada, nos seus dispositivos de supervisão pedagógica. É nesta interseção, onde a avaliação externa se traduz em ação e a supervisão pedagógica se afirma como mediação estratégica, que se tornam visíveis os avanços e as limitações do modelo. Esta leitura prepara a análise do 3.º ciclo, no qual se aprofundam as tentativas de articulação entre regulação externa, desenvolvimento profissional e contexto territorial.

2.7.3.3 3.º ciclo (iniciado em 2018 e prolongado até 2024/2025): Reinvenção do Modelo e Consolidação de uma Lógica Formativa.

O terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) representou um momento de reconfiguração metodológica mais aprofundada, refletindo as aprendizagens acumuladas nos ciclos anteriores e a necessidade de aproximar a avaliação externa das dinâmicas internas das escolas. Após uma fase piloto em 2018, o modelo foi formalmente lançado em 2019, estruturado em quatro domínios fundamentais - *Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados* - com o objetivo de reforçar a coerência interna do quadro de referência, a articulação entre áreas de análise e a centralidade da melhoria das aprendizagens.

Uma das inovações mais relevantes foi a consagração da autoavaliação como domínio autónomo, sinalizando um reconhecimento institucional do seu potencial enquanto dispositivo estruturante de autorregulação e de supervisão pedagógica. Pela primeira vez, a AEE procurou avaliar não apenas o cumprimento formal de procedimentos, mas também

a capacidade efetiva das escolas para transformar informação avaliativa em ação estratégica e desenvolvimento profissional docente.

Este ciclo ampliou igualmente o universo de intervenção, abrangendo escolas profissionais, artísticas e privadas com financiamento público, o que introduziu maior diversidade institucional e territorial no processo avaliativo. O plano inicial previa a avaliação de 100 escolas e agrupamentos, com distribuição equitativa entre as regiões Norte, Centro e Sul, numa clara aposta na representatividade geográfica e na equidade territorial.

A interrupção provocada pela pandemia de COVID-19 (2020–2021) suspendeu temporariamente o processo, mas também abriu espaço para repensar metodologias. A retoma, em 2022, incorporou ajustamentos relevantes: maior articulação entre autoavaliação e avaliação externa, incremento da observação direta de práticas letivas, diversificação das fontes de evidência e reforço do *feedback* construtivo. O prolongamento excecional do ciclo permitiu testar estes ajustamentos em contextos diversos e consolidar práticas avaliativas mais dialógicas e participativas.

Apesar dos avanços metodológicos, persistiram desafios significativos. A clareza dos critérios avaliativos e a coesão interna dos relatórios nem sempre foram plenamente alcançadas, e a apropriação efetiva dos resultados pelas escolas manteve-se desigual. Embora a supervisão pedagógica tivesse ganho maior visibilidade nos discursos e instrumentos, a sua função enquanto motor de transformação organizacional continuou, em alguns contextos, a ser subvalorizada ou tratada como requisito formal.

A tabela seguinte sintetiza os quatro domínios deste ciclo, os respetivos focos de análise e uma leitura crítica à luz da supervisão pedagógica.

Tabela 5 - ***3.º Ciclo da AEE***

Domínio	**Descrição/ Foco de análise**	**Observações Críticas (Supervisão Pedagógica)**
Resultados	Avaliação dos resultados escolares, sociais e organizacionais, com foco na qualidade, equidade e evolução dos desempenhos.	Mantém-se o risco de leitura tecnicista; revela-se necessária uma maior articulação entre práticas pedagógicas, *feedback* formativo e processos de aprendizagem organizacional.

Prestação do Serviço Educativo	Análise das práticas pedagógicas, diferenciação, inclusão, articulação curricular e estratégias de apoio aos alunos.	Elevada pertinência para a supervisão pedagógica; contudo, a análise permanece frequentemente descritiva, com escassa exploração das dinâmicas colaborativas e formativas entre docentes.
Liderança e Gestão	Avaliação da liderança estratégica e pedagógica, gestão de recursos e mobilização da comunidade educativa.	Observam-se avanços na valorização da liderança pedagógica, embora persista fraca visibilidade das práticas supervisionais e do seu contributo para o desenvolvimento profissional docente.
Autoavaliação	Análise da existência, consistência e impacto dos processos de autoavaliação na melhoria da organização e das aprendizagens.	A autonomização deste domínio reforça o potencial da autorregulação institucional; contudo, nem sempre se evidencia a sua articulação efetiva com a supervisão pedagógica interna.

A análise comparada dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas evidencia uma evolução progressiva do modelo português de regulação educativa. Se o primeiro ciclo se caracterizou por uma lógica predominantemente técnico-administrativa, centrada na prestação de contas e na verificação de conformidade, o segundo procurou introduzir uma maior aproximação às dinâmicas pedagógicas e organizacionais das escolas. Já o terceiro ciclo consolidou uma orientação mais formativa e reflexiva, atribuindo maior centralidade à autoavaliação e à supervisão pedagógica como instrumentos de desenvolvimento profissional e de melhoria institucional. Contudo, a eficácia transformadora destes dispositivos continua a depender da capacidade das escolas para integrar criticamente as recomendações avaliativas nos seus processos internos de regulação e aprendizagem organizacional.

Tal como referem Barroso (2013) e Serra et al. (2023), o terceiro ciclo da AEE materializa um esforço de superação progressiva da racionalidade técnico-burocrática que marcou as fases iniciais, aproximando-se de um modelo mais formativo, contextualizado e orientado para a ação. A valorização da autoavaliação, a diversificação das fontes de evidência e o incremento do feedback construtivo constituem sinais de maturidade metodológica e de maior abertura à participação dos atores escolares. Contudo, tais avanços revelaram-se

assimétricos, persistindo tensões estruturais entre lógicas de controlo externo e dinâmicas internas de desenvolvimento, bem como dificuldades na apropriação efetiva dos resultados para a transformação das práticas.

Neste cenário, a supervisão pedagógica assume-se como mediadora crítica e estratégica entre a avaliação externa e a transformação organizacional, articulando diagnóstico e ação, promovendo uma cultura de aprendizagem profissional contínua e de corresponsabilização coletiva. É através desta mediação - sustentada no diálogo, na colaboração e na contextualização - que a informação avaliativa pode converter-se em mudanças estruturais capazes de consolidar a qualidade educativa e reforçar a capacidade autorreguladora das escolas.

A leitura comparativa dos três ciclos - desenvolvida na secção seguinte - permitirá evidenciar a trajetória de evolução da AEE, desde uma lógica de regulação predominantemente técnico-burocrática até à consolidação gradual de um quadro mais formativo, reflexivo e contextualizado. Esta análise longitudinal revela-se fundamental para compreender não apenas as transformações metodológicas do modelo, mas também o modo como a supervisão pedagógica foi sendo progressivamente (re)posicionada como elemento estruturante dos processos de melhoria educativa.

2.7.3.4 Comparação dos Três Ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE): Da Racionalidade Técnico-Burocrática à Lógica Formativa

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), implementada em Portugal desde 2006, desenvolveu-se ao longo de três ciclos avaliativos distintos, cada um marcado por opções metodológicas, referenciais de análise e implicações próprias. Esta trajetória revela um movimento gradual de afastamento da matriz tecnocrática inicial, aproximando-se progressivamente de uma abordagem mais formativa e orientada para a melhoria contínua.

A supervisão pedagógica, enquanto processo mediador entre avaliação e desenvolvimento profissional, constitui uma lente privilegiada de análise para compreender tanto as potencialidades como as limitações de cada fase.

A evolução da AEE reflete uma transformação não apenas metodológica, mas também conceptual e política: de um modelo centrado na regulação normativa e no controlo de

resultados para outro que procura integrar práticas colaborativas, *feedback* construtivo e valorização do contexto.

A tabela seguinte sintetiza, de forma comparativa, os principais eixos de mudança.

Tabela 6 - ***Comparação dos Três Ciclos da AEE: Eixos de Evolução e Implicações para a Supervisão Pedagógica***

Eixo de Comparação		**1.º Ciclo (2006–2011)**	**2.º Ciclo (2012–2017)**	**3.º Ciclo (2018–2024/25)**
Foco dominante		Prestação de contas (*accountability*)	Tentativa de equilíbrio entre controlo e melhoria	Centralidade da melhoria e da participação
Domínios de análise		5 domínios	3 domínios	4 domínios
Papel da Autoavaliação		Marginal e instrumental	Complementar e com maior peso	Domínio autónomo, articulado com supervisão
Metodologia		Predominantemente quantitativa e documental	Maior peso da análise qualitativa e triangulação de dados	Observação direta, *feedback* construtivo e análise contextualizada
Supervisão Pedagógica		Pouco visível, praticamente ausente	Emergente, mas ainda implícita	Maior reconhecimento institucional, embora com apropriação ainda desigual pelas escolas
Principais tensões		Centralismo e padronização	Dicotomia controlo/formação	Tensão entre potencial formativo da avaliação e dificuldades de apropriação prática

A análise comparativa permite evidenciar uma trajetória evolutiva clara: um primeiro ciclo marcado pelo predomínio de uma lógica técnico-burocrática, centrada na prestação de contas e na conformidade; um segundo ciclo caracterizado por uma tentativa de equilíbrio

entre controlo e melhoria, ainda com apropriação desigual dos resultados; e um terceiro ciclo que consolida uma orientação mais participativa e formativa, reforçando o papel da autoavaliação e abrindo espaço a práticas de observação e *feedback*. Ainda assim, persistem tensões estruturais entre regulação externa e desenvolvimento interno, que condicionam a eficácia transformadora do modelo.

Este balanço evidencia que a evolução da AEE não se traduz apenas em reformulações metodológicas, mas numa reconfiguração progressiva das conceções de regulação educativa. A passagem de uma lógica predominantemente técnico-administrativa para uma orientação mais formativa, reflexiva e contextualizada revela avanços significativos, mas também limites persistentes. Em particular, a eficácia transformadora da avaliação externa continua dependente da capacidade das escolas para a integrar criticamente nos seus processos de supervisão pedagógica e aprendizagem organizacional.

É nesta tensão - entre potencial transformador e constrangimentos de apropriação - que se inscreve o foco analítico da presente investigação, procurando compreender de que modo a Avaliação Externa das Escolas se traduz, ou não, em melhoria efetiva das práticas educativas em contextos de interioridade.

2.7.4 Tensões e críticas à Avaliação Externa das Escolas: efeitos performativos, ciclos de melhoria e pressão para resultados

Apesar de amplamente reconhecida como instrumento de regulação e desenvolvimento organizacional, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) tem sido objeto de um conjunto consistente de críticas que evidenciam efeitos performativos, rituais de conformidade e uma pressão acentuada sobre os resultados académicos, nem sempre acompanhada por uma melhoria pedagógica substantiva.

Um dos pontos mais recorrentes diz respeito aos efeitos performativos induzidos pela configuração do modelo avaliativo. Tal como analisam Ball (2003) e Afonso (2014), estes efeitos traduzem-se em comportamentos estratégicos por parte das escolas, orientados para a produção de evidências alinhadas com os critérios do referencial, mas nem sempre representativas da realidade quotidiana. “Este fenómeno, frequentemente descrito na literatura como ‘teatro organizacional’, privilegia a conformidade visível em detrimento da transformação efetiva, deslocando o foco para a gestão da imagem institucional.

Neste quadro, a performatividade traduz-se na produção estratégica de evidências e na formalização de procedimentos que respondem às expectativas dos avaliadores, mas não necessariamente a mudanças estruturais sustentadas (Sousa & Pacheco, 2018). Como sublinha Ball (2003), este processo pode gerar uma cultura de superficialidade, na qual o valor das práticas é aferido pela sua visibilidade documental e não pela sua relevância pedagógica. Carvalho e Costa (2017) reforçam esta perspetiva ao descreverem estas dinâmicas como rituais de conformidade, centrados na validação externa, cuja eficácia na melhoria das aprendizagens permanece ambígua.

A crítica estende-se também aos ciclos de melhoria desencadeados pela AEE, que, em muitos casos, assumem um carácter predominantemente formal. A elaboração de planos de ação e relatórios de autoavaliação cumpre, frequentemente, requisitos burocráticos; contudo, a sua implementação revela-se, por vezes, limitada pela ausência de monitorização contínua, pela escassez de tempo e pela reduzida apropriação por parte dos docentes (Serra et al., 2023). Embora a autoavaliação tenha adquirido maior relevância no terceiro ciclo da AEE, esta continua, em diversos contextos, a ser tratada como exercício administrativo, pouco articulado com processos internos de supervisão pedagógica capazes de sustentar a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional.

A este propósito, a literatura distingue entre ciclos de melhoria formais e ciclos de melhoria efetivos, cuja coexistência tem sido amplamente debatida. Os primeiros tendem a assumir uma lógica burocrática e ritualizada, centrada na produção de documentação e na demonstração de conformidade com os referenciais avaliativos, sem tradução consistente em mudanças nas práticas. Em contraste, os ciclos de melhoria efetivos implicam apropriação crítica do processo avaliativo, envolvimento da comunidade educativa e articulação entre autoavaliação, supervisão pedagógica e formação contínua. Como sublinha Morgado (2024), a sua concretização exige tempo institucional, liderança partilhada e dispositivos de apoio que sustentem a transformação das práticas. Contudo, como alerta o Conselho Nacional de Educação (2022), em muitos contextos os planos de melhoria permanecem no plano formal, com impacto limitado nas aprendizagens, evidenciando a dificuldade em converter a avaliação externa em processos efetivos de mudança.

Outro foco de contestação reside na centralidade atribuída aos resultados académicos como principal indicador de qualidade. Esta ênfase predominantemente quantitativa, quando não devidamente contextualizada, pode gerar pressões significativas sobre escolas e professores, favorecendo estratégias de curto prazo — como o treino intensivo para exames - e desvalorizando abordagens pedagógicas mais inclusivas e orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos (Lima, 2010; Ferreira, 2019).

Neste quadro, consolida-se uma tensão entre métricas de desempenho e missão educativa, em que o valor da escola tende a ser aferido pela sua capacidade de produzir resultados mensuráveis, frequentemente descontextualizados (Ball, 2003, 2015; Sousa & Pacheco, 2018). Esta pressão pode induzir práticas seletivas, reforçar desigualdades e limitar a autonomia pedagógica, sobretudo em contextos territorialmente vulneráveis.

Em pano de fundo, persiste uma tensão estrutural entre lógicas de controlo e de desenvolvimento. Apesar do discurso político e institucional enfatizar a melhoria contínua, a responsabilização externa mantém-se central, criando ambiguidades na implementação do modelo e dificultando a construção de uma cultura avaliativa emancipadora (Barroso, 2013). A AEE oscila, assim, entre uma lógica formativa e uma lógica de prestação de contas, que nem sempre se revelam plenamente compatíveis.

Em síntese, as críticas à AEE não se limitam a aspetos técnicos, incidindo sobre questões estruturais que condicionam o seu potencial emancipador. A superação destes constrangimentos exige uma reconfiguração dos dispositivos avaliativos, ancorada na valorização dos contextos, na confiança profissional e na construção de culturas organizacionais reflexivas e colaborativas.

É precisamente neste ponto que a supervisão pedagógica - entendida como mediação crítica entre avaliação e prática - assume um papel central. Ao possibilitar a articulação entre exigência externa e desenvolvimento interno, pode contribuir para a transformação de ciclos formais em processos efetivos de mudança, equilibrando responsabilização, autonomia profissional e aprendizagem organizacional (Barroso, 2013).

Para sistematizar os principais eixos críticos identificados na literatura, apresenta-se a seguinte tabela, que sintetiza os impactos, tensões e implicações da Avaliação Externa das Escolas para a supervisão pedagógica.

Tabela 7- ***Eixos Críticos da Avaliação Externa das Escolas: Impactos, Tensões e Implicações***

Eixo Crítico	**Descrição**	**Tensões Identificadas**	**Implicações para a Supervisão Pedagógica**
Efeitos Performativos	Adoção de comportamentos estratégicos orientados para corresponder aos critérios avaliativos, privilegiando a aparência de conformidade.	Conformidade vs. autenticidade; representação vs. transformação.	Risco de instrumentalização da supervisão como controlo; perda da função reflexiva e formativa.
Ciclos de Melhoria Formais vs. Reais	Distinção entre planos de melhoria de natureza burocrática e processos efetivos de transformação organizacional.	Ritualismo documental vs. apropriação crítica; cumprimento vs. mudança.	Supervisão como motor de articulação entre autoavaliação, formação e inovação pedagógica.
Pressão por Resultados	Centralidade atribuída aos indicadores quantitativos como principal medida de qualidade educativa.	Métrica vs. missão educativa; eficácia mensurável vs. equidade e inclusão; competitividade vs. justiça social.	Supervisão como espaço de resistência ética e promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

A análise dos eixos críticos apresentados evidencia que a Avaliação Externa das Escolas, embora concebida como instrumento de regulação e melhoria, produz efeitos ambivalentes nas organizações escolares. Por um lado, pode constituir um catalisador de desenvolvimento organizacional e de reflexão sobre as práticas; por outro, tende a induzir dinâmicas de conformidade, simulação estratégica e focalização excessiva em indicadores mensuráveis.

As tensões identificadas - entre conformidade e autenticidade, entre cumprimento e transformação, e entre métrica e missão educativa - revelam que a eficácia da avaliação externa não depende exclusivamente do seu desenho metodológico, mas sobretudo da forma como é apropriada e integrada nos contextos organizacionais. Neste sentido, a coexistência de lógicas de controlo e de desenvolvimento continua a marcar

profundamente os processos avaliativos, condicionando a sua capacidade de produzir mudanças sustentadas.

Neste quadro, a supervisão pedagógica assume-se como espaço privilegiado de mediação crítica. Longe de se limitar a uma função de controlo, pode constituir-se como dispositivo formativo e reflexivo, capaz de articular os referenciais avaliativos com as práticas pedagógicas concretas e com os contextos específicos em que estas se desenvolvem. Ao promover o diálogo profissional, a análise crítica e a construção colaborativa de soluções, a supervisão contribui para transformar a informação avaliativa em conhecimento profissional relevante e em ação pedagógica significativa.

A consolidação de uma avaliação verdadeiramente formativa exige, assim, condições organizacionais e culturais que favoreçam a confiança, a participação e a apropriação crítica dos processos avaliativos. Só neste quadro será possível superar a lógica performativa e promover uma melhoria educativa que não se limite à conformidade, mas que se traduza em desenvolvimento profissional, equidade e qualidade das aprendizagens.

2.7.4 Articulação entre Avaliação Interna e Externa: implicações para a melhoria das aprendizagens

A distinção entre avaliação interna e avaliação externa assume um papel central na compreensão dos modos como as escolas regulam, monitorizam e promovem a melhoria das suas práticas organizacionais e pedagógicas. Ambas se inscrevem no quadro legal do sistema de avaliação das escolas, definido pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e partilham o propósito de contribuir para a qualidade e a equidade do serviço educativo, ainda que assentem em racionalidades, finalidades e impactos diferenciados (Correia, 2016; Fialho et al., 2024).

A avaliação interna — ou autoavaliação institucional — constitui um processo conduzido pelas próprias escolas, assumindo-se como instrumento de autonomia, autorregulação e reflexão crítica. Orientada para a melhoria contínua, incide sobre o projeto educativo, as práticas pedagógicas e organizacionais e o grau de envolvimento da comunidade educativa. Tal como sublinha o Guia de Autoavaliação da Escola (Fialho et al., 2024), trata-se de um processo participativo, contextualizado e orientado para a ação, que permite às

organizações escolares desenvolverem um conhecimento aprofundado de si próprias e sustentarem decisões informadas sobre o seu percurso de desenvolvimento.

Neste sentido, a avaliação interna potencia:

- A adaptação das práticas pedagógicas às necessidades concretas dos alunos.
- O envolvimento ativo dos docentes na análise e interpretação dos resultados.
- O reforço de culturas colaborativas, de inovação pedagógica e de coesão organizacional (Bolívar, 2003).

Por seu turno, a avaliação externa, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) ou por outras entidades competentes, assume uma função predominantemente reguladora, ancorada em referenciais comuns e critérios uniformizados. Está associada à prestação de contas, à legitimação pública e à orientação das políticas educativas. Embora produza diagnósticos relevantes sobre o funcionamento das escolas, o seu impacto na melhoria efetiva depende, em larga medida, da forma como os resultados são apropriados, interpretados e integrados nos processos internos de regulação (Santiago et al., 2012; OCDE, 2012; Correia, 2016).

A literatura tem vindo a demonstrar que o potencial transformador da avaliação reside, sobretudo, na articulação coerente entre estas duas modalidades. Enquanto a avaliação interna funciona como motor de autorreflexão, aprendizagem, organizacional e inovação pedagógica, a avaliação externa pode reforçar a legitimidade dos processos, monitorizar o progresso e fornecer referenciais de orientação estratégica — desde que sustentada por uma lógica formativa, por relações de confiança e por uma atenção efetiva aos contextos específicos das escolas (Dias Sobrinho, 2000; Sanches, 2010).

Quando esta articulação é efetiva, emergem benefícios significativos, entre os quais se destacam:

- O fortalecimento da cultura de autoavaliação e da responsabilidade partilhada.
- A promoção de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.
- A mitigação de efeitos performativos e de respostas meramente formais.
- A produção de decisões contextualizadas com impacto real nas aprendizagens (IGEC, 2019; Morgado, 2024).

Pelo contrário, a dissociação entre avaliação interna e externa tende a gerar redundâncias, sobrecarga administrativa e fragilização da reflexão organizacional. Nestes casos, a avaliação externa corre o risco de se reduzir a um exercício de natureza fiscalizadora, com impacto limitado na transformação das práticas (Correia, 2016). Como refere Ferreira (s.d.), avaliar não deve traduzir-se apenas na medição de resultados, mas na promoção do desenvolvimento profissional e organizacional das escolas.

Neste quadro, a articulação entre avaliação interna e externa não pode ser entendida como uma mera sobreposição de dispositivos, mas como um processo de integração dinâmica, orientado para a construção de culturas escolares reflexivas e sustentadas na melhoria contínua. Tal articulação implica equilibrar autonomia e regulação, participação e exigência, garantindo que a avaliação se coloque efetivamente ao serviço da missão pública da escola.

É neste ponto que a supervisão pedagógica assume um papel estruturante, funcionando como dispositivo de mediação entre os referenciais externos e as práticas internas. Ao promover processos de análise crítica, colaboração profissional e desenvolvimento contínuo, a supervisão contribui para transformar a informação avaliativa em ação pedagógica significativa, reforçando a coerência entre diagnóstico e intervenção.

Assim, compreender a relação entre avaliação interna e externa revela-se fundamental para analisar em que medida os processos avaliativos se traduzem — ou não — em melhoria efetiva das práticas educativas. É precisamente nesta articulação, entre regulação externa, autorregulação institucional e mediação supervisiva, que se inscreve um dos eixos analíticos centrais da presente investigação, particularmente relevante na análise de contextos educativos marcados por especificidades territoriais e por desafios persistentes de equidade.

É neste quadro que emerge a necessidade de problematizar a própria noção de qualidade educativa, enquanto horizonte que orienta e dá sentido aos processos de avaliação e melhoria das escolas.

2.7.5 Avaliação, prestação de contas e responsabilização

A crescente centralidade da avaliação nas políticas educativas contemporâneas tem contribuído para reconfigurar as relações entre avaliação, prestação de contas (accountability) e responsabilização institucional. Embora interligados, estes conceitos não

são sinónimos, sendo a sua distinção fundamental para compreender os efeitos e as implicações das práticas avaliativas nos contextos escolares (Barroso, 2005; Nóvoa, 2009).

A prestação de contas refere-se à obrigação das escolas demonstrarem, de forma transparente, os resultados obtidos face a objetivos previamente definidos, quer perante as autoridades educativas, quer perante a comunidade. Já a responsabilização implica a assunção de consequências — positivas ou negativas — associadas a esses resultados, integrando mecanismos de regulação, incentivo ou sanção. Em diversos sistemas educativos, esta lógica tem sido operacionalizada através de avaliações externas padronizadas, rankings, contratos de autonomia e dispositivos de monitorização baseados no desempenho (Afonso, 2014; Ball, 2016).

Este modelo dominante, fortemente ancorado em métricas quantificáveis, tem contribuído para reforçar a visibilidade pública das escolas e para induzir melhorias em dimensões técnico-organizacionais. Contudo, a literatura tem vindo a evidenciar riscos significativos quando a responsabilização se centra predominantemente em resultados mensuráveis (Barrett et al., 2006; Ainscow et al., 2012). Entre esses riscos destacam-se a indução de comportamentos estratégicos orientados para maximizar indicadores, a prevalência de práticas de teaching to the test, a desvalorização de dimensões educativas menos mensuráveis — como a inclusão, a criatividade ou a formação ética — e o aumento da pressão organizacional, com impactos no bem-estar docente e no clima escolar.

Neste quadro, a prestação de contas tende a assumir uma função predominantemente reguladora, com impacto formativo limitado. Como sublinham Santiago et al. (2012) e a OCDE (2013), a avaliação apenas adquire potencial transformador quando contribui para o reforço da autonomia responsável das escolas, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a consolidação de uma cultura de melhoria contínua.

Face a estas limitações, tem ganho relevância o conceito de responsabilização inteligente (intelligent accountability), desenvolvido por autores como Hopkins (2007) e Fullan e Boyle (2014). Esta abordagem procura articular exigência externa com empoderamento interno, sustentando-se em princípios de confiança, equidade e desenvolvimento profissional. Entre as suas orientações destacam-se a valorização de indicadores multidimensionais, a centralidade da liderança pedagógica, o reconhecimento do saber profissional docente e a

promoção de práticas avaliativas de natureza formativa, centradas na aprendizagem e na colaboração.

Esta perspetiva remete para a necessidade de repensar os dispositivos de responsabilização à luz de uma conceção mais ética, contextualizada e dialógica da qualidade educativa, na qual a avaliação não se esgota na medição de resultados, mas se constitui como instrumento de aprendizagem organizacional e de transformação das práticas. Como sublinha Sahlberg (2016), sistemas educativos eficazes tendem a assentar mais na confiança e no apoio do que no controlo e na punição.

No contexto português, a Avaliação Externa das Escolas, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, representa uma tentativa de articular regulação e promoção da qualidade. Contudo, persistem críticas quanto à sua capacidade para induzir mudanças pedagógicas profundas, sobretudo quando os processos avaliativos não são apropriados de forma crítica pelas escolas nem articulados com dispositivos internos de autoavaliação e supervisão pedagógica (CNE, 2020; Morgado, 2024).

A interdependência crescente entre avaliação, prestação de contas e responsabilização tem, assim, implicações significativas na forma como as escolas são organizadas, geridas e percecionadas. Se, por um lado, a exigência de resultados pode reforçar a transparência e a eficiência, por outro, comporta o risco de induzir práticas redutoras e de desvalorizar dimensões essenciais da missão educativa.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume-se como um dispositivo crítico de mediação, capaz de articular exigência avaliativa e desenvolvimento profissional, contribuindo para a construção de culturas escolares reflexivas, colaborativas e orientadas para a melhoria contínua. Ao promover a interpretação contextualizada dos dados, o diálogo profissional e a experimentação pedagógica, a supervisão pode desempenhar um papel decisivo na transformação da avaliação em prática formativa e emancipadora.

A síntese apresentada na tabela abaixo evidencia as diferenças fundamentais entre modelos tradicionais de responsabilização e abordagens de responsabilização inteligente, destacando as suas implicações para as práticas pedagógicas e para o papel da supervisão.

Tabela 8 - ***Modelos de responsabilização: características, riscos e potencial formativo***

Dimensão	**Responsabilização Tradicional**	**Responsabilização Inteligente (*Intelligent Accountability*)**
Lógica dominante	Controlo externo e cumprimento de metas padronizadas.	Equilíbrio entre exigência externa e empoderamento interno.
Critérios de avaliação	Predominantemente quantitativos (resultados, *rankings*, taxas de sucesso).	Indicadores multidimensionais (quantitativos e qualitativos, incluindo contexto e processos).
Finalidade principal	Prestação de contas pública e legitimação perante autoridades e comunidade.	Melhoria sustentada das aprendizagens e desenvolvimento organizacional.
Impacto na prática pedagógica	Risco de *teaching to the test,* foco em "alunos-limite", práticas uniformizadas.	Estímulo à inovação, à colaboração e à contextualização das respostas pedagógicas.
Risco associado	Redução curricular, pressão excessiva, desvalorização de dimensões não mensuráveis.	Diluição da exigência se não houver mecanismos claros de acompanhamento
Relação com os atores escolares	Supervisão como controlo e verificação.	Supervisão como mediação formativa, reflexiva e colaborativa.
Condições para o sucesso	Cumprimento de normas e padrões externos.	Confiança mútua, liderança pedagógica, participação e cultura colaborativa.

A análise destes modelos permite compreender que a responsabilização, quando orientada por princípios de inteligibilidade, contextualização e confiança, pode constituir um instrumento relevante de melhoria educativa. No entanto, a sua eficácia depende, em larga medida, da forma como é apropriada pelas escolas e integrada nos seus processos internos de reflexão e ação.

Neste enquadramento, torna-se particularmente pertinente analisar de que modo estes modelos de responsabilização se traduzem — ou não — em práticas efetivas de melhoria

em contextos territoriais diferenciados, questão que se encontra no centro da presente investigação.

É precisamente nesta articulação entre avaliação, responsabilização e melhoria que emerge a necessidade de problematizar a própria noção de qualidade educativa, enquanto conceito estruturante que orienta e dá sentido aos processos avaliativos e às dinâmicas de transformação das escolas.

2.7.6 Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

A supervisão pedagógica constitui, no contexto das organizações escolares contemporâneas, um dispositivo estratégico de desenvolvimento profissional docente e de melhoria contínua das práticas educativas (Alarcão & Tavares, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Longe de se restringir a uma função avaliativa ou à formação inicial, é atualmente entendida como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, que acompanha os professores ao longo da sua trajetória profissional, promovendo a construção de saberes, a inovação pedagógica e a aprendizagem organizacional.

Neste quadro, a supervisão pedagógica concretiza-se através de um conjunto de dimensões interdependentes, entre as quais se destacam o apoio à prática letiva, mediante observação e feedback formativo; a promoção da reflexão crítica sobre a ação pedagógica; o fomento da colaboração entre pares e da construção de comunidades profissionais de aprendizagem; a articulação com os processos de avaliação do desempenho docente; e a dinamização da inovação pedagógica, através da experimentação e partilha de práticas.

A literatura especializada evidencia que a eficácia da supervisão pedagógica depende de condições institucionais e culturais específicas, nomeadamente da existência de lideranças intermédias capacitadas, da disponibilidade de tempo organizacional e da consolidação de uma cultura escolar aberta à aprendizagem, à colaboração e à reflexão crítica (Roldão, 2007; Queiroga et al., 2020). Neste contexto, têm vindo a ganhar relevância abordagens como o *peer coaching*, a supervisão colaborativa e os modelos de observação entre pares, particularmente significativos em contextos de formação contínua e em territórios educativos com maiores constrangimentos estruturais.

A diversidade de modelos de supervisão reflete diferentes conceções de profissionalismo docente e de qualidade educativa. Entre os modelos mais referidos destacam-se o modelo

diretivo, de natureza prescritiva e centrado na conformidade com normas; o modelo colaborativo, assente na partilha e na construção conjunta de estratégias pedagógicas; o modelo reflexivo, orientado para a análise crítica da prática; e o modelo clínico, baseado na observação sistemática e na devolução estruturada de feedback. Paralelamente, emergem abordagens de natureza crítica e ecológica, que enfatizam a contextualização das práticas, a dimensão ética da ação educativa e a necessidade de transformação das culturas escolares (Oliveira-Formosinho, 1997; Roldão, 2007; Vieira & Moreira, 2011).

A concretização da supervisão pedagógica materializa-se, assim, através de estratégias diversificadas, cuja eficácia depende da sua integração nas dinâmicas organizacionais das escolas. Entre as práticas mais relevantes destacam-se a observação de aulas com feedback estruturado, a análise colaborativa de práticas pedagógicas, a mentoria entre docentes, o (co)ensino e a supervisão distribuída, envolvendo diferentes níveis de liderança pedagógica. A articulação destas estratégias com os processos de autoavaliação institucional e com os planos de melhoria constitui uma condição essencial para garantir coerência entre diagnóstico e intervenção.

A evidência empírica, nomeadamente a partir de relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, revela que a implementação destas práticas é desigual entre contextos escolares. Em alguns casos, a supervisão pedagógica está associada a dinâmicas colaborativas e a culturas profissionais orientadas para a aprendizagem, contribuindo para a melhoria das práticas e dos resultados educativos. Noutros, a ausência de dispositivos estruturados de observação e reflexão evidencia fragilidades na articulação entre avaliação, formação e desenvolvimento profissional.

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica afirma-se como um dispositivo estratégico de mediação entre a avaliação externa, os processos de autoavaliação e o desenvolvimento profissional docente, possibilitando a tradução das recomendações avaliativas em práticas concretas de melhoria. Ao promover a interpretação contextualizada dos dados, o diálogo profissional e a construção colaborativa de conhecimento pedagógico, a supervisão contribui para transformar a informação avaliativa em ação pedagógica significativa. É precisamente nesta articulação — entre supervisão, avaliação e contexto — que se torna possível compreender em que medida os processos avaliativos se convertem, ou não, em

mudanças efetivas nas práticas educativas, questão central da presente investigação, que será aprofundada nas secções seguintes.

2.8 Qualidade Educativa: entre métricas, equidade e missão da escola pública

A noção de qualidade educativa assume um lugar central na compreensão dos processos de avaliação e melhoria das escolas, constituindo um eixo conceptual estruturante para a análise desenvolvida ao longo deste capítulo. Todavia, trata-se de um conceito polissémico e disputado, atravessado por diferentes racionalidades - técnicas, políticas e ético-pedagógicas - que refletem visões distintas sobre a finalidade da educação e o papel da escola na sociedade (Barroso, 2005; Sahlberg, 2011).

Nas últimas décadas, sob a influência de agendas internacionais orientadas para a prestação de contas e a eficácia escolar, a qualidade educativa tem sido frequentemente associada a resultados académicos mensuráveis, como taxas de sucesso, desempenho em exames e indicadores comparativos. Esta orientação contribuiu para a consolidação de modelos de regulação centrados em métricas, alinhados com lógicas de eficiência e produtividade, que tendem a privilegiar o que é quantificável em detrimento de dimensões mais complexas do processo educativo (Afonso, 2010; Ball, 2015).

Contudo, diversas perspetivas críticas têm vindo a questionar esta visão restritiva, sublinhando a necessidade de adotar uma conceção mais ampla e multidimensional da qualidade educativa. Nesta abordagem, a qualidade não se esgota nos resultados, mas integra dimensões como a equidade, a inclusão, a participação democrática, o bem-estar dos alunos, a relevância social dos currículos e a formação integral dos sujeitos (Fernandes, 2011; Ferreira, 2019). Trata-se, assim, de reconhecer que os processos, os contextos e os valores que sustentam a ação educativa são tão relevantes quanto os resultados alcançados.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto dispositivo de regulação, inscreve-se neste campo de tensões e revela, na sua própria evolução, as ambiguidades do conceito de qualidade. Por um lado, afirma-se como instrumento de promoção da melhoria contínua e da aprendizagem organizacional; por outro, mantém uma forte ancoragem em indicadores padronizados e comparáveis, que tendem a reforçar uma leitura performativa da qualidade

(Sousa & Pacheco, 2018; Morgado, 2024). Esta dualidade repercute-se na forma como as escolas interpretam, operacionalizam e incorporam os referenciais avaliativos.

No plano das práticas escolares, a qualidade educativa assume contornos particularmente situados e plurais, sendo construída no cruzamento entre orientações externas e dinâmicas internas. Neste contexto, a literatura distingue frequentemente entre uma qualidade formal - centrada na conformidade com normas, indicadores e metas - e uma qualidade substantiva, orientada para a relevância das aprendizagens, o bem-estar e a inclusão. Esta distinção torna evidente que a qualidade não se esgota naquilo que é mensurável, mas emerge das práticas pedagógicas, das relações educativas e das respostas contextualizadas aos desafios das comunidades escolares.

Pensar a qualidade educativa implica, assim, reconhecer a diversidade dos contextos escolares, a heterogeneidade dos territórios e as desigualdades estruturais que condicionam os processos de ensino e aprendizagem. Exige igualmente o envolvimento ativo da comunidade educativa na definição dos critérios de qualidade, promovendo uma cultura avaliativa participada, reflexiva e contextualizada. Neste sentido, a qualidade não pode resultar exclusivamente de referenciais externos, mas deve emergir do diálogo entre evidência empírica, saberes profissionais e princípios ético-pedagógicos que orientam a missão da escola pública.

Neste quadro, a supervisão pedagógica assume um papel decisivo enquanto dispositivo de mediação entre avaliação e prática. Ao promover a análise crítica, o desenvolvimento profissional e a construção colaborativa de conhecimento pedagógico, a supervisão pode contribuir para uma apropriação mais contextualizada e significativa dos processos avaliativos, reforçando a sua dimensão formativa e transformadora.

A discussão sobre qualidade educativa revela, assim, um campo complexo e dinâmico, onde se confrontam diferentes conceções de educação, de regulação e de justiça social. Embora os modelos centrados em métricas tenham consolidado uma visão mais estreita, as abordagens críticas convocam um entendimento mais amplo, capaz de integrar a equidade, a inclusão e o desenvolvimento humano como dimensões indissociáveis da qualidade.

Neste horizonte, a qualidade educativa não se reduz a indicadores mensuráveis, mas constrói-se como um processo coletivo, situado e eticamente orientado, ancorado na

missão pública da escola e na valorização das aprendizagens enquanto experiência humana, social e cultural. É nesta perspetiva que se inscreve a presente investigação, procurando compreender de que modo a Avaliação Externa das Escolas pode contribuir - ou limitar - a construção de uma qualidade educativa mais equitativa, contextualizada e transformadora, particularmente em territórios de interioridade.

2.9 Interioridade e Equidade Territorial

A interioridade, enquanto categoria socio espacial e política, traduz-se na conjugação de fatores geográficos, demográficos, económicos e culturais que condicionam o acesso das populações a bens, serviços e oportunidades. Em Portugal, a definição estatística e política deste conceito, adotada por entidades como o Instituto Nacional de Estatística (INE) ou as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR), assenta em indicadores como a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico, a distância face a centros urbanos de maior dimensão e a reduzida oferta de infraestruturas e serviços públicos (CCDR, 2020; INE, 2022). Estes constrangimentos estruturais têm implicações diretas no funcionamento das instituições educativas, criando contextos marcados por assimetrias territoriais e desafios acrescidos à garantia da equidade no acesso e na qualidade da educação.

No campo educativo, a interioridade associa-se frequentemente a fenómenos como a mobilidade forçada de docentes, a dificuldade de atrair e fixar quadros qualificados, a escassez de recursos especializados e o isolamento profissional. Estas condições influenciam a capacidade das escolas para promover inovação pedagógica, concretizar projetos de melhoria sustentados e responder de forma equitativa às necessidades dos alunos (OCDE, 2020; Ferreira, 2019). Assim, o território deixa de ser um mero enquadramento físico para se afirmar como variável estruturante na análise das desigualdades educativas e da qualidade das respostas escolares.

A equidade territorial, enquanto princípio orientador das políticas públicas, implica reconhecer que a igualdade de oportunidades exige, muitas vezes, tratamentos diferenciados ajustados às especificidades de cada contexto. Contudo, as políticas educativas tendem a aplicar modelos relativamente uniformes de avaliação, supervisão e regulação, que nem sempre consideram plenamente a diversidade dos territórios.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), ao operar com referenciais comuns e métricas padronizadas, pode, neste sentido, correr o risco de reproduzir ou amplificar assimetrias territoriais, penalizando escolas que, embora apresentem resultados absolutos mais baixos, evidenciam progressos significativos quando analisados à luz das condições de partida e das características do contexto em que se inserem.

Estudos recentes sublinham que a justiça educativa exige abordagens sensíveis ao contexto, capazes de valorizar o "valor acrescentado" das escolas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em realidades socioeconómicas mais adversas (Ehren et al., 2016; Ainscow, 2020). Neste quadro, a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel mediador fundamental: ao articular as orientações da AEE com as especificidades locais, pode contribuir para transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de inovação e colaboração, potenciando redes profissionais e práticas de melhoria adaptadas ao território.

Compreender a relação entre interioridade e equidade territorial é, portanto, essencial para interpretar os dados e as narrativas que emergem da avaliação externa e das práticas de supervisão pedagógica. Mais do que um pano de fundo contextual, este eixo analítico constitui uma lente crítica que permite questionar a aparente neutralidade dos instrumentos de avaliação e evidenciar a necessidade de políticas educativas sensíveis ao território, capazes de promover uma escola pública de qualidade em todos os contextos.

Neste sentido, a análise da interioridade e da equidade territorial constitui um eixo central da presente investigação, permitindo compreender de que modo os dispositivos de avaliação externa e supervisão pedagógica se traduzem — ou não — em processos efetivos de melhoria em contextos educativos diferenciados.

2.9.1 Acesso à educação e desigualdades territoriais

A interioridade, enquanto categoria socioespacial e política, resulta da conjugação de fatores geográficos, demográficos, económicos e culturais que condicionam o acesso das populações a bens, serviços e oportunidades. Em Portugal, a sua definição, adotada por entidades como o Instituto Nacional de Estatística (INE) e as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR), assenta em indicadores como a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico, a distância face a centros urbanos de maior

dimensão e a limitada oferta de infraestruturas e serviços públicos (CCDR, 2020; INE, 2022). Estes constrangimentos estruturais têm implicações diretas no funcionamento das instituições educativas, configurando contextos marcados por assimetrias territoriais e desafios acrescidos à promoção da equidade no acesso e na qualidade da educação.

No domínio educativo, a interioridade associa-se frequentemente a dinâmicas que condicionam o desenvolvimento das escolas e o trabalho docente, nomeadamente a mobilidade profissional, a dificuldade de atrair e fixar professores qualificados, a escassez de recursos especializados e o isolamento profissional. Estas condições influenciam a capacidade das escolas para promover inovação pedagógica, consolidar processos de melhoria sustentada e responder de forma diferenciada às necessidades dos alunos (OCDE, 2020; Ferreira, 2019). Neste sentido, o território deixa de constituir um mero enquadramento físico para se afirmar como uma variável estruturante na análise das desigualdades educativas e da qualidade das respostas escolares.

A equidade territorial, enquanto princípio orientador das políticas públicas, pressupõe o reconhecimento de que a igualdade de oportunidades não se traduz necessariamente em uniformidade de respostas, exigindo antes a adoção de medidas diferenciadas, ajustadas às especificidades dos contextos locais. Contudo, as políticas educativas tendem a privilegiar modelos relativamente uniformes de avaliação, supervisão e regulação, que nem sempre incorporam de forma adequada a diversidade territorial.

Neste enquadramento, a Avaliação Externa das Escolas (AEE), ao operar com referenciais comuns e métricas padronizadas, pode correr o risco de reproduzir ou amplificar assimetrias territoriais. Tal sucede quando os resultados são analisados de forma descontextualizada, desconsiderando as condições de partida e os constrangimentos específicos dos territórios em que as escolas se inserem. Nestes casos, escolas que evidenciam progressos significativos em contextos adversos podem ser avaliadas de forma menos favorável quando comparadas com realidades mais privilegiadas.

A literatura tem vindo a sublinhar que a promoção da justiça educativa exige abordagens sensíveis ao contexto, capazes de valorizar o "valor acrescentado" das escolas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em ambientes socioeconómicos mais vulneráveis (Ehren et al., 2016; Ainscow, 2020). Neste quadro, a supervisão pedagógica assume um

papel mediador particularmente relevante: ao articular as orientações da AEE com as especificidades locais, pode contribuir para transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de desenvolvimento profissional, inovação pedagógica e fortalecimento das comunidades educativas.

Compreender a relação entre interioridade e equidade territorial revela-se, assim, fundamental para interpretar criticamente os resultados da avaliação externa e as dinâmicas de supervisão pedagógica. Mais do que um pano de fundo contextual, este eixo constitui uma lente analítica que permite questionar a aparente neutralidade dos instrumentos de avaliação e evidenciar a necessidade de políticas educativas territorialmente sensíveis, orientadas para a promoção de uma escola pública de qualidade em todos os contextos.

Neste sentido, a análise da interioridade e da equidade territorial assume um lugar central na presente investigação, na medida em que permite compreender de que modo os dispositivos de avaliação externa e supervisão pedagógica se traduzem — ou não — em processos efetivos de melhoria em contextos educativos diferenciados, particularmente em territórios de baixa densidade e interioridade.

2.10 Políticas Públicas e Justiça Educativa

A relação entre políticas públicas e justiça educativa implica a articulação entre dispositivos legais, orientações curriculares e mecanismos de avaliação capazes de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Em Portugal, destacam-se, neste quadro, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que consagra o princípio da educação inclusiva, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que define valores, competências e saberes essenciais para o século XXI, constituindo referências estruturantes da ação educativa.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) complementa este quadro, não apenas enquanto instrumento de prestação de contas, mas também como mecanismo de regulação e promoção da melhoria contínua, capaz de identificar fragilidades, reconhecer boas práticas e orientar decisões políticas ajustadas aos contextos educativos (CNE, 2020; Morgado, 2024). Esta arquitetura - que articula legislação, orientações curriculares e avaliação institucional - oferece potencial para alinhar qualidade educativa, equidade e inclusão,

desde que os seus dispositivos sejam apropriados de forma crítica pelas escolas e não se limitem a cumprir exigências formais.

A concretização da justiça educativa requer, contudo, políticas sensíveis às desigualdades territoriais e sociais. Iniciativas como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), os Contratos de Autonomia ou os Planos de Promoção do Sucesso Escolar ilustram tentativas de articular princípios universalistas com medidas de discriminação positiva dirigidas a contextos mais vulneráveis (Sampaio & Leite, 2015).

Apesar destes avanços, estudos recentes indicam que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permanece, em muitos contextos escolares, pouco integrado nas práticas pedagógicas e avaliativas. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024), a sua efetiva apropriação exige espaços institucionais de reflexão coletiva, formação contínua e maior articulação com as Aprendizagens Essenciais e com os projetos educativos das escolas.

Neste quadro, a supervisão pedagógica assume um papel estratégico na mediação entre referenciais normativos e realidades escolares. Ao promover processos de reflexão profissional, apoiar a tradução das orientações políticas em práticas pedagógicas concretas e favorecer a aprendizagem organizacional, a supervisão pode contribuir para consolidar culturas escolares orientadas para a equidade, a inclusão e a justiça social.

Promover justiça educativa significa, assim, transformar princípios normativos em ação pedagógica efetiva, combatendo fatores de exclusão e valorizando a diversidade como fundamento de uma escola pública ética, crítica e socialmente transformadora.

Neste enquadramento, torna-se fundamental analisar de que modo os dispositivos de avaliação e supervisão pedagógica contribuem — ou não — para a concretização destes princípios no contexto das práticas educativas.

2.11 Avaliação e Supervisão Pedagógica na Promoção da Justiça Educativa

A relação entre avaliação, supervisão e justiça educativa constitui um eixo estruturante na construção de sistemas educativos mais equitativos, reflexivos e orientados para a melhoria contínua. Longe de se limitarem a procedimentos técnicos ou administrativos, estes processos assumem uma dimensão ética e política, influenciando as oportunidades de

aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional docente e a qualidade das práticas pedagógicas (Fernandes, 2021; Vieira & Moreira, 2011).

A avaliação pedagógica, quando concebida como prática formativa e reguladora da aprendizagem, pode constituir um instrumento relevante de inclusão e de promoção do sucesso educativo. Contudo, quando reduzida a lógicas predominantemente classificativas ou performativas, tende a reforçar desigualdades e a limitar a autonomia profissional dos docentes (Fernandes, 2020). Neste sentido, a justiça educativa requer práticas avaliativas diversificadas, transparentes e contextualizadas, alinhadas com os princípios curriculares e sensíveis às realidades locais (Leite & Sampaio, 2020).

Neste quadro, a supervisão pedagógica assume particular relevância como processo colaborativo e reflexivo, com potencial transformador, capaz de mediar a relação entre políticas educativas, dispositivos de avaliação e práticas docentes. Longe de se configurar como mecanismo de controlo, pode constituir um espaço de desenvolvimento profissional, inovação pedagógica e construção de culturas escolares mais inclusivas (Vieira, 2009).

Quando articuladas num mesmo ecossistema educativo, avaliação e supervisão podem contribuir para transformar as escolas em espaços de aprendizagem significativa, promovendo a equidade e o desenvolvimento profissional. Em conjunto, permitem identificar desigualdades, mobilizar saberes profissionais e alinhar práticas pedagógicas com princípios de inclusão, participação e qualidade, convertendo o compromisso com a justiça educativa em ação concreta.

2.12 Síntese da Revisão da Literatura

A análise da literatura confirma que a avaliação e a supervisão constituem dispositivos centrais na regulação e transformação dos sistemas educativos, sendo simultaneamente atravessados por tensões entre lógicas performativas e perspetivas emancipatórias. A Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto política pública estruturante, articula funções de prestação de contas e de promoção da melhoria contínua, contribuindo para o diagnóstico das organizações escolares. Contudo, estes dispositivos podem também induzir comportamentos estratégicos e processos de padronização pedagógica, limitando o seu potencial transformador (Fernandes, 2021; Sampaio & Leite, 2015).

Em contextos de interioridade, estes desafios tornam-se particularmente evidentes, uma vez que os constrangimentos de natureza demográfica, socioeconómica e institucional tendem a acentuar desigualdades educativas, reforçando a necessidade de abordagens sensíveis ao contexto e às especificidades territoriais (Mauritti et al., 2019; Freitas, 2023).

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica emerge como um dispositivo formativo e mediador, capaz de traduzir referenciais normativos em estratégias ajustadas às realidades escolares. Quando assumida de forma colaborativa e contextualizada, contribui para reduzir assimetrias, valorizar os saberes profissionais e promover práticas educativas inclusivas, reforçando a autonomia e a capacidade de autorregulação das escolas (Vieira, 2009; Leite & Sampaio, 2020).

A articulação entre avaliação, supervisão e políticas públicas — nomeadamente dispositivos legais, referenciais curriculares e mecanismos avaliativos — constitui, assim, um eixo estratégico para a concretização da justiça educativa. A sua eficácia depende, contudo, da capacidade das escolas para apropriar criticamente esses dispositivos e os adaptar às suas realidades específicas.

Neste quadro, a presente investigação centra-se na análise de como as escolas situadas em territórios do interior experienciam e operacionalizam a Avaliação Externa das Escolas e de que modo a supervisão pedagógica atua como mediadora de processos de mudança organizacional e pedagógica.

Capítulo III
Enquadramento Metodológico

Dando continuidade à reflexão teórica desenvolvida no capítulo anterior, apresenta-se, neste capítulo, o percurso metodológico delineado para responder às questões de investigação, centradas na análise da Avaliação Externa das Escolas (AEE), da supervisão pedagógica e das dinâmicas de melhoria educativa em territórios do interior.

O estudo procura compreender de que modo as escolas localizadas em contextos de interioridade mobilizam — ou não — os contributos da AEE como motor de melhoria, analisando práticas de supervisão pedagógica, processos de mudança organizacional e constrangimentos associados aos contextos territoriais. Para tal, explicitam-se as opções epistemológicas adotadas, os procedimentos de recolha e análise de dados e os princípios éticos que orientam a investigação, assegurando a coerência do desenho metodológico e a credibilidade dos resultados.

Partindo do pressuposto de que diferentes abordagens metodológicas permitem aceder de forma diferenciada ao fenómeno em estudo, adota-se o paradigma interpretativo, centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos atores educativos às suas práticas e experiências. Atendendo à complexidade do objeto de estudo, optou-se por um desenho metodológico flexível e complementar, que articula estratégias extensivas e intensivas, combinando técnicas qualitativas e quantitativas e integrando análise documental e empírica.

Embora de natureza predominantemente qualitativa, a investigação integra procedimentos de análise estatística descritiva, com o objetivo de contextualizar e sustentar a interpretação dos dados. Esta opção metodológica permite conjugar a amplitude da caracterização dos fenómenos educativos com a profundidade da análise situada, favorecendo uma leitura mais crítica e fundamentada das práticas de avaliação e supervisão pedagógica.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados, privilegiando a compreensão dos processos e dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Esta

perspetiva revela-se particularmente pertinente para analisar de que modo as escolas se apropriam — ou não — das recomendações da AEE e como estas se traduzem em práticas de melhoria.

Neste enquadramento, torna-se necessário explicitar a natureza e os objetivos do estudo, clarificando o horizonte interpretativo que sustenta as opções metodológicas adotadas.

3.1 Natureza e Objetivos do Estudo

O presente estudo, de natureza aplicada, inscreve-se no paradigma interpretativo e adota uma abordagem metodológica mista, predominantemente qualitativa, complementada por procedimentos quantitativos. Esta opção metodológica procura responder à complexidade do objeto de análise — a apropriação da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e o papel da supervisão pedagógica em contextos escolares situados em territórios do interior — articulando uma compreensão aprofundada dos fenómenos com uma análise comparativa das dinâmicas educativas.

A investigação integra análise documental, análise estatística descritiva e estudos de caso, permitindo, por um lado, identificar padrões de evolução da AEE e, por outro, analisar de forma situada processos de mudança ou de persistência de fragilidades nos contextos escolares em estudo.

Neste enquadramento, e em coerência com o problema de investigação e as questões formuladas no Capítulo I, definem-se os seguintes objetivos:

(i) Caracterizar a evolução dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do interior do país, ao longo dos três ciclos de avaliação.

(ii) Identificar as características organizacionais e territoriais dos agrupamentos em que as áreas de melhoria se mantêm ou evidenciam progressos ao longo de dois ou três ciclos.

(iii) Analisar as práticas de supervisão pedagógica e os dispositivos de regulação interna, tal como figuram nos relatórios da AEE, em contextos de melhoria consistente e de persistência de fragilidades.

(iv) Identificar fatores facilitadores e barreiras — de natureza interna e/ou externa — com impacto na apropriação das recomendações da AEE e na concretização de melhorias efetivas, em três estudos de caso.

Ao articular dados extensivos e intensivos, este estudo procura não apenas descrever, mas também interpretar criticamente as práticas avaliativas e de supervisão pedagógica, evidenciando de que modo, em territórios marcados por assimetrias estruturais, a AEE pode funcionar como motor de mudança ou como mecanismo de reprodução de desigualdades.

3.2 Opções epistemológicas e metodológicas

A A presente investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, assumindo como eixo central a compreensão dos significados que os atores educativos atribuem às práticas de avaliação e supervisão pedagógica em contextos escolares situados em territórios do interior. Trata-se de uma opção epistemológica que privilegia uma abordagem qualitativa, compreensiva e contextualizada, centrada nos processos e nas interações que configuram os fenómenos educativos (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2018).

Atendendo à complexidade e à natureza multidimensional do objeto de estudo — a apropriação da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e os seus efeitos nos contextos escolares — adotou-se uma abordagem metodológica mista, de natureza aplicada, que articula análise documental, tratamento estatístico descritivo e estudos de caso múltiplos. Esta combinação metodológica permite cruzar a identificação de padrões gerais com uma interpretação aprofundada de situações concretas.

O desenho da investigação assume um carácter exploratório sequencial, no qual os dados extensivos, resultantes da análise dos relatórios da AEE, orientam a seleção dos casos e a construção das dimensões de análise qualitativa. A opção por estudos de caso múltiplos permite aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam a apropriação das recomendações da AEE e a concretização de processos de melhoria nas escolas analisadas. Este modelo metodológico é flexível, permitindo ajustamentos ao longo do processo investigativo em função dos dados emergentes e das especificidades dos contextos analisados. Tal opção traduz um compromisso com a complexidade dos fenómenos educativos e com a valorização das perspetivas dos atores envolvidos.

A articulação entre abordagem interpretativa e fundamentação empírica reforça a coerência interna da investigação e a credibilidade dos resultados, assegurando

simultaneamente a sua relevância para a compreensão e melhoria das práticas educativas (Moreira & Canário, 2019; Santos, 2002).

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A compreensão dos impactos e das formas de apropriação da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em contextos escolares do interior exigiu a mobilização de um conjunto diversificado e articulado de técnicas de recolha de dados, capazes de captar simultaneamente padrões gerais de evolução e dinâmicas situadas de regulação interna das organizações escolares.

Para responder aos objetivos da investigação, recorreu-se a diferentes fontes de informação e a instrumentos complementares, permitindo uma abordagem metodológica assente na triangulação de dados e na combinação de estratégias extensivas e intensivas de análise.

A escolha das técnicas de recolha de dados foi orientada pela necessidade de captar simultaneamente padrões gerais de evolução da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e dinâmicas específicas de regulação interna nos contextos escolares analisados. Para tal, foram mobilizadas diferentes técnicas e fontes de informação, articuladas de forma complementar.

a) Análise documental sistemática

Fontes: Relatórios da Avaliação Externa das Escolas (2006–2024), Projetos Educativos, Relatórios de Autoavaliação e outros documentos institucionais das escolas selecionadas.

Objetivo: Responder aos objetivos (i), (ii) e (iii).

Procedimento: Recolha integral dos relatórios publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), relativos aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizados no interior do país, seguida de uma organização preliminar da informação. Esta informação foi posteriormente sistematizada através de uma matriz analítica (cf. Anexo A), descrita na secção relativa aos procedimentos de análise de dados, permitindo a sua estruturação por ciclo de avaliação, domínio avaliativo e referências a práticas de supervisão pedagógica e dispositivos de regulação interna.

b) Análise estatística descritiva de dados secundários

Fontes: Base de dados construída a partir dos relatórios da AEE, complementada com informação estatística da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) relativa à caracterização sociodemográfica e escolar dos territórios.

Objetivo: Responder aos objetivos (i) e (ii).

Procedimento: Construção de matrizes de dados com as classificações atribuídas em cada ciclo avaliativo, cálculo de médias e frequências por domínio, ciclo e território, e realização de análises comparativas entre escolas e agrupamentos.

c) Análise de conteúdo temática

Referencial: Metodologia proposta por Bardin (2011), adaptada às finalidades do estudo.

Fontes: Relatórios da AEE e documentos internos das escolas selecionadas para estudo de caso.

Objetivo: Responder aos objetivos (iii) e (iv).

Procedimento: Codificação inicial dos dados com apoio do software MAXQDA, construção de categorias temáticas e realização de uma análise interpretativa articulada com os referenciais teóricos mobilizados na revisão da literatura.

d) Triangulação de fontes e métodos

A articulação entre análise documental, análise estatística e análise de conteúdo permitiu cruzar diferentes tipos de evidência, reforçando a validade e consistência das interpretações. Esta triangulação assegura que as conclusões do estudo não resultam de uma única fonte ou técnica de análise, mas da convergência entre múltiplos registos empíricos e contextuais.

No plano operacional, estas técnicas respondem diretamente aos três primeiros objetivos da investigação, assegurando uma leitura abrangente e rigorosa dos dados. O quarto objetivo - centrado na análise aprofundada dos fatores internos e externos que influenciam a apropriação das recomendações da AEE - será desenvolvido na secção 3.5, relativa aos procedimentos de análise dos dados.

3.3.1 Análise Documental

A análise documental constituiu o eixo estruturante do trabalho empírico, fornecendo a base para a caracterização dos contextos escolares e para a interpretação das dinâmicas identificadas. Foram recolhidos e examinados relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), relativos aos três ciclos de avaliação (2006–2011; 2012–2017; 2018–2022), abrangendo agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizados em territórios do interior de Portugal.

A seleção das unidades de análise teve por base a delimitação territorial definida pela Portaria n.º 208/2017, relativa aos territórios de baixa densidade, assegurando diversidade geográfica e organizacional entre os contextos considerados.

Para além dos relatórios da AEE, integrou-se no corpus documental um conjunto de documentos institucionais produzidos pelas escolas, nomeadamente projetos educativos, planos de melhoria, relatórios de autoavaliação, planos de ação estratégica, projetos curriculares, planos anuais de atividades e planos de inovação. Estes documentos permitiram aprofundar a compreensão das respostas internas às recomendações da AEE, bem como identificar dispositivos de supervisão pedagógica e de regulação institucional mobilizados em cada contexto.

Os dados recolhidos foram sistematizados numa base de dados estruturada, permitindo:

(a) codificar as classificações atribuídas;

(b) identificar a evolução das áreas de melhoria;

(c) mapear a frequência e a natureza das referências à supervisão pedagógica e aos dispositivos internos de avaliação.

A análise foi orientada por uma grelha categorial previamente definida, inspirada nas dimensões dos referenciais da IGEC, designadamente liderança e gestão, prestação do serviço educativo, resultados escolares e capacidade de autorregulação e autoavaliação.

A diversidade de fontes documentais mobilizadas permitiu reforçar a triangulação da informação e aprofundar a compreensão das práticas de supervisão pedagógica e dos processos de apropriação das recomendações da AEE.

3.3.2 Tratamento Estatístico Descritivo

A componente quantitativa da investigação centrou-se na organização e análise descritiva das classificações atribuídas nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), com o objetivo de caracterizar a sua evolução ao longo dos três ciclos avaliativos.

Os dados foram sistematizados em tabelas e representações gráficas, com recurso ao Microsoft Excel, permitindo:

(a) identificar padrões de estabilidade, progressão ou regressão nos diferentes domínios avaliados;

(b) detetar situações de persistência ou de melhoria das áreas identificadas nos relatórios;
(c) analisar tendências longitudinais de desempenho entre ciclos avaliativos.

A opção por uma análise exclusivamente descritiva decorre da natureza exploratória do estudo e da dimensão do universo analisado, não se visando estabelecer relações de causalidade nem proceder a generalizações estatísticas. Ainda assim, esta abordagem permitiu construir uma leitura comparativa e sistemática dos dados, funcionando como suporte à interpretação qualitativa.

Os resultados desta análise constituíram igualmente um critério orientador para a seleção das unidades escolares incluídas na fase intensiva da investigação, designadamente no desenvolvimento dos estudos de caso apresentados na secção seguinte.

3.3.3 Estudos de Caso Múltiplos

No plano intensivo da investigação, procedeu-se à análise de três estudos de caso, selecionados com base em critérios de contraste — melhoria significativa, manutenção de resultados e regressão — envolvendo agrupamentos de escolas localizados em territórios classificados como de baixa densidade.

Esta seleção visou assegurar diversidade organizacional e territorial, criando condições para explorar diferentes padrões de apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e distintos percursos de evolução institucional, quer de melhoria, quer de persistência de fragilidades.

Em cada caso, a recolha de dados incidiu na análise aprofundada de documentos institucionais internos, designadamente projeto educativo, plano de melhoria (quando aplicável), relatório de autoavaliação, projeto curricular de escola, plano anual de atividades e plano de inovação, sempre que disponíveis.

A articulação entre fontes documentais externas — relatórios da AEE — e internas — documentos estratégicos produzidos pelas escolas — permitiu desenvolver uma leitura cruzada entre a dimensão avaliativa externa e as respostas organizacionais e pedagógicas construídas em cada contexto.

Esta abordagem possibilitou captar a complexidade dos processos de regulação e supervisão pedagógica, evidenciando de que modo as escolas interpretam e mobilizam as

recomendações avaliativas, bem como os mecanismos internos de melhoria em contextos marcados por constrangimentos estruturais e assimetrias territoriais.

A utilização de estudos de caso múltiplos permitiu, assim, aprofundar a compreensão dos fenómenos analisados, favorecendo a comparação entre contextos e a identificação de padrões e divergências nos processos de apropriação das recomendações da AEE.

3.3.4 Nota Metodológica

Embora inicialmente prevista no desenho da investigação, a realização de entrevistas semiestruturadas não se concretizou devido à reduzida disponibilidade dos potenciais participantes, nomeadamente elementos das equipas de direção e responsáveis pelos processos de autoavaliação das escolas.

Esta limitação foi colmatada através do reforço da análise documental, recorrendo a um conjunto diversificado de fontes institucionais, internas e externas, que permitiram aprofundar a compreensão das dinâmicas organizacionais e pedagógicas em análise.

A decisão de não insistir junto das escolas contactadas resultou de uma postura ética assente no respeito pela autonomia institucional, pela sobrecarga profissional dos atores educativos e pelos princípios do consentimento informado. Esta opção foi discutida e validada no âmbito da supervisão científica, assegurando a integridade do processo investigativo.

Apesar de constituir uma limitação metodológica, a ausência de entrevistas não comprometeu a consistência analítica do estudo. A diversidade e densidade das fontes documentais mobilizadas — articulando relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) com documentos estratégicos produzidos pelas escolas — permitiram assegurar a triangulação necessária à construção de uma leitura crítica e contextualizada, conforme defendem Flick (2005), Denzin (1978) e Yin (2001).

Deste modo, a estratégia metodológica adotada manteve-se coerente com os objetivos da investigação, privilegiando a análise documental como via principal para compreender os processos de apropriação da Avaliação Externa das Escolas em contextos territoriais específicos.

3.4 Contexto, População e Amostra

A definição do contexto de estudo, da população e da amostra constitui um elemento central do desenho metodológico, permitindo delimitar o universo empírico e explicitar os critérios de seleção das unidades de análise.

No presente estudo, a identificação das escolas resulta da articulação entre critérios territoriais e analíticos, assegurando a coerência com os objetivos da investigação e com o foco nos contextos educativos do interior do país.

Apresenta-se, assim, numa primeira fase, a contextualização territorial do estudo, seguindo-se a caracterização da população e, posteriormente, a explicitação dos critérios de seleção da amostra que integra a fase intensiva da investigação.

3.4.1 Contextualização territorial

O estudo incide sobre agrupamentos de escolas situados em territórios do interior de Portugal continental — contextos educativos caracterizados por assimetrias estruturais que influenciam o acesso, a oferta e a qualidade da educação. Estes territórios, frequentemente associados a fenómenos de despovoamento, envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas, constituem um campo particularmente relevante para a análise das dinâmicas de melhoria educativa e dos processos de apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

A escolha deste recorte territorial responde a uma dupla intencionalidade. Por um lado, procura evidenciar o papel dos contextos geográficos e socioeconómicos na concretização — ou limitação — das políticas de melhoria educativa. Por outro, visa aprofundar a reflexão sobre equidade e justiça educativa num país em que a dimensão territorial continua a influenciar de forma significativa as oportunidades escolares.

Ao centrar a análise nestes contextos, frequentemente classificados como periféricos, a investigação pretende compreender não apenas os resultados da ação avaliativa, mas também os seus alcances e constrangimentos quando confrontados com realidades marcadas por desigualdades estruturais persistentes.

Neste enquadramento, a população do estudo corresponde ao conjunto de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizados em territórios classificados como de baixa densidade, cuja identificação e caracterização são apresentadas na secção seguinte.

3.4.2 População-alvo e critérios de seleção

A população-alvo deste estudo corresponde ao conjunto de Agrupamentos de Escolas (AE) e escolas não agrupadas localizados em territórios do interior de Portugal continental, definidos de acordo com a Portaria n.º 208/2017, que estabelece a delimitação dos territórios de baixa densidade, e que participaram em dois ou três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Para enquadramento temporal, considera-se a sequência dos ciclos definida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC): 1.º ciclo (2006–2011), 2.º ciclo (2012–2017) e 3.º ciclo (2018–2022/25).

A escolha desta população decorre da pertinência de analisar trajetórias avaliativas em contextos marcados por assimetrias estruturais — demográficas, socioeconómicas e de provisão de recursos — que influenciam as dinâmicas de melhoria educativa e a apropriação das recomendações avaliativas.

A amostra foi definida através de amostragem intencional (*purposive sampling*), com base em critérios teórico-metodológicos alinhados com os objetivos do estudo, assegurando diversidade territorial e contrastes analíticos relevantes.

Os critérios de seleção foram os seguintes:

- **Cobertura temporal** — inclusão de agrupamentos com participação em pelo menos dois ciclos avaliativos, privilegiando os que dispõem de informação nos três ciclos, permitindo análise longitudinal.
- **Localização territorial** — pertença a territórios de baixa densidade, assegurando representação das diferentes áreas territoriais da IGEC (Norte, Centro e Sul).
- **Trajetória avaliativa** — seleção de casos com padrões contrastantes identificados na análise extensiva:

  (a) melhoria significativa;

  (b) persistência de áreas críticas;

  (c) trajetórias mistas (flutuação ou regressão).
- **Estabilidade organizacional e documental** — preferência por agrupamentos com continuidade institucional e disponibilidade de documentação relevante (projeto educativo, planos de melhoria, relatórios de autoavaliação, entre outros).

- **Viabilidade de análise** — acessibilidade a evidências documentais e diversidade de perfis organizacionais e socioeconómicos.

Com base nestes critérios, definiu-se uma amostra extensiva, correspondente ao conjunto de agrupamentos do interior com participação em dois ou três ciclos da AEE, utilizada na análise estatística descritiva e na identificação de padrões de evolução.

A partir deste universo, foram selecionados três estudos de caso contrastantes, com o objetivo de maximizar o valor explicativo das diferenças observadas e aprofundar a compreensão dos processos de apropriação das recomendações avaliativas em contextos específicos.

Justificação e limites da estratégia de seleção.

A opção por uma amostragem intencional e pela seleção de casos contrastantes assenta numa lógica interpretativa, orientada para a compreensão aprofundada dos fenómenos, privilegiando a explicação em detrimento da generalização estatística.

Reconhecem-se, contudo, limitações inerentes a esta estratégia, nomeadamente o potencial viés de seleção associado à maior disponibilidade documental de determinadas escolas. Para mitigar este efeito, procurou-se incluir agrupamentos com diferentes trajetórias avaliativas e contextos sociodemográficos.

A triangulação de fontes documentais e a explicitação transparente dos critérios de seleção contribuíram para reforçar a consistência interpretativa e a credibilidade dos resultados.

Nota ética e de supervisão científica.

Os critérios de seleção e a estratégia de amostragem foram discutidos e validados no âmbito da supervisão científica, assegurando a coerência metodológica do estudo.

A opção por privilegiar fontes documentais públicas - em detrimento da realização de entrevistas inicialmente previstas - respeita o princípio de não sobrecarregar comunidades escolares. Esta decisão procurou garantir um equilíbrio entre rigor científico e responsabilidade ética, sem comprometer a profundidade analítica do estudo.

3.4.3 Fontes documentais e dados empíricos

A amostra documental analisada integra diferentes tipos de fontes, organizadas em dois conjuntos principais:

- Relatórios públicos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), referentes aos três ciclos avaliativos (2006–2011; 2012–2017; 2018–2022), abrangendo agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizados em territórios do interior.
- Documentação institucional produzida pelas escolas, quando disponível em acesso público, nomeadamente projetos educativos, planos de melhoria, relatórios de autoavaliação, planos anuais de atividades, projetos curriculares de escola e planos de inovação.

A articulação destas fontes permitiu a construção de uma base de dados documental estruturada, combinando informação extensiva — de natureza comparativa e longitudinal, proveniente dos relatórios da IGEC — com informação intensiva, específica dos estudos de caso, resultante da análise da documentação institucional.

Esta estratégia possibilitou a triangulação entre evidências externas e internas, reforçando a credibilidade, a consistência e a profundidade interpretativa da análise desenvolvida.

3.4.4 Distribuição territorial da amostra

A amostra documental analisada abrange agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas distribuídos por oito distritos do interior de Portugal continental — Bragança, Vila Real, Guarda, Viseu, Castelo Branco, Portalegre, Évora e Beja — correspondendo a mais de 80 concelhos. Esta distribuição evidencia a amplitude territorial do estudo e reforça a sua capacidade de captar diversidade geográfica, organizacional e socioeducativa.

A distribuição territorial da amostra organiza-se da seguinte forma:

- Bragança: Bragança, Carrazeda de Ansiães, Freixo de Espada à Cinta, Mirandela, Mogadouro, Vimioso, Vinhais.
- Vila Real: Boticas, Mondim de Basto, Chaves, Murça, Peso da Régua, Vila Real, Santa Marta de Penaguião, Valpaços.
- Guarda: Fornos de Algodres, Guarda, Manteigas, Pinhel, Seia, Vila Nova de Foz Côa.
- Viseu: Cinfães, Lamego, Moimenta da Beira, Penalva do Castelo, São João da Pesqueira, São Pedro do Sul, Sernancelhe, Tondela, Viseu, Vouzela.
- Castelo Branco: Castelo Branco, Covilhã, Fundão.
- Portalegre: Arronches, Campo Maior, Elvas, Gavião, Ponte de Sor, Portalegre, Sousel.

- Évora: Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Portel, Vendas Novas, Vila Viçosa.
- Beja: Aljustrel, Barrancos, Beja, Cuba, Mértola, Moura, Odemira, Serpa, Vidigueira, Vila Nova de São Bento.

A diversidade territorial da amostra permite captar trajetórias avaliativas contrastantes — de melhoria, manutenção ou regressão — identificadas nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas ao longo de diferentes ciclos avaliativos. Esta heterogeneidade não se limita a uma distribuição geográfica, mas constitui uma dimensão analítica central para compreender de que modo os contextos locais influenciam a apropriação das recomendações avaliativas e condicionam as dinâmicas de melhoria educativa.

3.4.5 Contribuição analítica

Em síntese, a configuração da amostra e as estratégias de recolha de dados adotadas asseguram coerência metodológica, rigor analítico e articulação entre diferentes níveis de análise, criando as condições necessárias para responder de forma fundamentada aos objetivos da investigação. Em particular, permitem:

(i) identificar padrões de evolução nos resultados da Avaliação Externa das Escolas ao longo dos diferentes ciclos avaliativos.

(ii) caracterizar dimensões organizacionais e territoriais dos contextos escolares analisados.

(iii) descrever práticas de supervisão pedagógica e dispositivos de regulação interna evidenciados nos documentos institucionais.

(iv) analisar fatores facilitadores e constrangimentos que influenciam os processos de melhoria educativa.

A estrutura amostral definida — que articula um plano extensivo, de abrangência territorial alargada, com um plano intensivo, centrado em estudos de caso contrastantes — requer procedimentos analíticos integrados, capazes de captar simultaneamente regularidades sistémicas e dinâmicas situadas.

Esta articulação permite compreender não apenas o que muda ou se mantém nos resultados da AEE, mas também como e porquê essas mudanças (ou permanências) se produzem nos diferentes contextos escolares.

Deste modo, os critérios de seleção da amostra e dos casos intensivos não só respondem diretamente aos objetivos do estudo, como também sustentam as opções analíticas subsequentes, reforçando a robustez comparativa e a consistência interpretativa da investigação.

A secção seguinte apresenta os procedimentos de análise de dados, detalhando as técnicas utilizadas para tratar e interpretar a informação recolhida — quer ao nível dos documentos avaliativos e institucionais, quer ao nível das respostas organizacionais que evidenciam a apropriação (ou não) das recomendações da Avaliação Externa das Escolas.

3.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados recolhidos seguiu uma lógica exploratória-sequencial (Creswell & Plano Clark, 2018), integrando procedimentos quantitativos e qualitativos no âmbito de uma abordagem metodológica mista. Esta opção visou articular amplitude e profundidade analítica, permitindo captar simultaneamente padrões globais e processos contextualmente situados relativos à apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em territórios escolares do interior.

O processo analítico foi estruturado em dois planos complementares:

- Plano extensivo — orientado para a identificação de tendências nos dados da AEE ao longo dos três ciclos avaliativos, permitindo mapear regularidades, variações e persistências nas classificações atribuídas e nas áreas de melhoria identificadas.
- Plano intensivo — centrado na análise aprofundada de três estudos de caso, com base em documentos institucionais internos e externos, possibilitando compreender os mecanismos organizacionais, as estratégias de supervisão pedagógica e os fatores que favorecem ou dificultam a concretização de melhorias.

No plano extensivo, procedeu-se à organização e tratamento dos dados quantitativos através de análise estatística descritiva, com base em indicadores comparáveis entre ciclos avaliativos. Esta análise permitiu construir leituras longitudinais, identificar padrões de evolução e persistência e fundamentar a seleção dos casos para a fase intensiva do estudo.

Para operacionalizar este processo, foi construída uma matriz de sistematização dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas da IGEC (cf. Anexo A), que constituiu o principal instrumento de tratamento e organização dos dados. Esta matriz foi estruturada por ciclos

de avaliação, domínios avaliativos e unidades orgânicas, permitindo a agregação, comparação e análise longitudinal da informação.

A utilização desta matriz possibilitou identificar padrões de evolução, recorrências e variações nos resultados, bem como mapear referências a práticas de supervisão pedagógica e mecanismos de regulação interna, assegurando simultaneamente a consistência e a comparabilidade dos dados ao longo dos diferentes ciclos avaliativos.

No plano intensivo, recorreu-se à análise de conteúdo de natureza temática, inspirada na proposta de Bardin (2011), envolvendo as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação. O processo foi apoiado pelo software MAXQDA, que assegurou a sistematização, rastreabilidade e coerência da codificação, permitindo cruzar categorias, códigos e unidades de sentido de forma estruturada.

A diversidade das fontes analisadas — relatórios da AEE, documentos institucionais e, quando possível, contactos exploratórios informais — implicou o recurso a técnicas diferenciadas, articuladas num processo de triangulação analítica. Esta estratégia permitiu confrontar diferentes níveis de evidência, reforçando a validade interna e a consistência interpretativa dos resultados.

Tal como refere Flick (2005), "a combinação de métodos e técnicas permite aceder a diferentes dimensões da realidade social, reforçando a validade e a profundidade da análise", contribuindo, neste estudo, para a robustez analítica e a credibilidade dos resultados apresentados. Neste enquadramento, a triangulação entre dados quantitativos e qualitativos constituiu um elemento central para compreender não apenas os resultados da AEE, mas também os processos e significados associados à sua apropriação nos contextos escolares analisados.

3.5.1 Análise Quantitativa

No plano quantitativo, os dados extraídos dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), foram sistematizados numa base de dados estruturada, organizada por ciclo avaliativo (2006–2011; 2012–2017; 2018–2022), domínio ou dimensão avaliada, classificação atribuída e áreas de melhoria identificadas.

A análise estatística descritiva recorreu a frequências absolutas, distribuições percentuais e cruzamentos simples, permitindo:

- mapear tendências longitudinais ao longo dos três ciclos avaliativos;
- identificar variações nas classificações atribuídas aos agrupamentos escolares;
- contrastar trajetórias de evolução entre agrupamentos situados em diferentes territórios do interior.

O tratamento dos dados respeitou os quadros de referência específicos de cada ciclo avaliativo, reconhecendo que os domínios, indicadores e critérios da IGEC sofreram alterações significativas ao longo do tempo.

No 1.º ciclo (2006–2011), o referencial organizava-se em quatro domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Capacidade de Autoavaliação.

No 2.º ciclo (2011–2017), a estrutura foi reorganizada em três domínios principais — Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão — sendo a Autoavaliação tratada como dimensão transversal, integrada sobretudo no domínio da Liderança e Gestão.

No 3.º ciclo (2018–2025), foi adotado um novo Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas (IGEC, 2023), mantendo quatro domínios — Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — reorganizados em 12 campos de análise, com indicadores mais densos e alinhados com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Para assegurar a comparabilidade longitudinal entre ciclos avaliativos com referenciais distintos, foram construídas categorias analíticas agregadas, capazes de preservar a especificidade de cada quadro avaliativo sem comprometer a consistência da análise ao longo do tempo. Esta estratégia permitiu articular uma leitura evolutiva da AEE com a necessária sensibilidade às mudanças normativas e conceptuais que moldaram o modelo avaliativo.

Os resultados desta análise quantitativa constituíram a base para a identificação de padrões de evolução e orientaram a seleção dos casos analisados em profundidade na fase qualitativa da investigação.

3.5.2 Análise Qualitativa

Na vertente qualitativa, os documentos institucionais recolhidos nos estudos de caso — Projetos Educativos, Planos de Melhoria, Relatórios de Autoavaliação, Planos de Ação Estratégica, entre outros — foram submetidos a análise de conteúdo temática, de acordo com as orientações propostas por Bardin (2011) e Braun e Clarke (2006).

O processo analítico seguiu uma lógica indutiva e iterativa, iniciando-se com uma leitura exploratória do corpus documental, seguida da identificação de unidades de significado, da codificação inicial e da construção progressiva de categorias temáticas. Este procedimento permitiu a emergência de categorias interpretativas ancoradas nos dados, ajustadas às especificidades organizacionais e contextuais de cada escola.

O tratamento qualitativo foi apoiado pelo software MAXQDA, amplamente utilizado em investigação qualitativa e em estudos de métodos mistos. Esta ferramenta permitiu organizar, codificar e relacionar os dados de forma sistemática, facilitando a identificação de padrões temáticos, regularidades discursivas e relações intertextuais entre os diferentes documentos analisados. A sua utilização contribuiu para assegurar a rastreabilidade do processo analítico e a gestão rigorosa do corpus documental, reforçando a consistência e a transparência da análise desenvolvida.

Os documentos não foram tratados como fontes isoladas, mas como elementos integrados numa estratégia de validação cruzada (*cross-checking*), permitindo corroborar e aprofundar as interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Como refere Yin (2009, pp. 112–114), "o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes".

Em síntese, a articulação entre análise estatística descritiva (plano extensivo) e análise documental temática (plano intensivo) foi concebida em alinhamento direto com os objetivos do estudo. Enquanto a primeira permitiu identificar tendências e padrões longitudinais nos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE), a segunda possibilitou compreender, em profundidade, as formas de apropriação organizacional e pedagógica das suas recomendações em contextos escolares do interior.

Esta estratégia metodológica mista sustenta uma leitura crítica, multirreferenciada e contextualizada dos processos de melhoria educativa, contribuindo para a análise dos

efeitos, limites e potencial transformador da regulação avaliativa em territórios caracterizados por vulnerabilidades estruturais.

No capítulo seguinte apresentam-se os resultados da análise realizada, organizados de acordo com os eixos analíticos definidos no quadro metodológico.

3.5.3 Nota Metodológica

A não realização das entrevistas semiestruturadas, inicialmente previstas como complemento da análise qualitativa, decorreu da limitada disponibilidade dos participantes-alvo — designadamente diretores e coordenadores responsáveis pelos processos de autoavaliação — para colaborar no período definido para a recolha de dados. Esta contingência foi discutida e validada em sede de supervisão científica, conduzindo a um ajustamento do desenho metodológico, com reforço da análise documental assente num corpus alargado, diversificado e metodologicamente estruturado.

A decisão de não insistir junto dos potenciais participantes respeitou princípios éticos fundamentais, nomeadamente a voluntariedade da participação, a autonomia institucional e a necessidade de evitar intrusão em contextos escolares frequentemente marcados por elevada pressão e exigência profissional.

Apesar desta alteração, a diversidade e densidade das fontes documentais recolhidas — articulando relatórios da Avaliação Externa das Escolas com documentação institucional produzida pelas próprias escolas —, bem como a aplicação de procedimentos sistemáticos e triangulados de análise, permitiram assegurar a robustez interpretativa do estudo e a consistência das inferências produzidas.

3.5.4 Contribuição Analítica

Em síntese, os procedimentos de análise adotados asseguraram coerência metodológica, rigor interpretativo e uma articulação consistente entre os planos extensivo e intensivo da investigação, permitindo dar resposta fundamentada aos objetivos do estudo. Em particular, a abordagem analítica possibilitou:

- identificar padrões de evolução nos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos três ciclos avaliativos;
- caracterizar os contextos escolares a partir das suas configurações organizacionais e da sua inserção territorial;

- descrever e interpretar as práticas de supervisão pedagógica e os dispositivos de regulação interna evidenciados nos documentos institucionais;
- analisar fatores de facilitação e constrangimento que influenciam a apropriação das recomendações da AEE e a consolidação de dinâmicas de melhoria educativa nos territórios escolares do interior.

Esta síntese reforça a coerência entre as opções metodológicas adotadas e os eixos centrais da investigação, estabelecendo uma base sólida para a apresentação e discussão dos resultados no capítulo seguinte.

3.6 Distribuição Territorial da Inspeção: critérios operacionais e implicações analíticas

A delimitação territorial da Avaliação Externa das Escolas (AEE), tal como operacionalizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), segue uma lógica funcional que não coincide necessariamente com a divisão administrativa tradicional por distritos. De acordo com o Despacho n.º 5861/2012, de 3 de maio, a IGEC organiza-se em quatro Áreas Territoriais de Inspeção (ATI): Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo e Algarve.

O referido despacho não apresenta uma lista fechada de concelhos atribuídos a cada ATI, conferindo flexibilidade na afetação das equipas inspetivas. Essa distribuição assenta em critérios como a proximidade geográfica, a capacidade operacional das equipas e o equilíbrio na gestão dos processos avaliativos.

Como consequência, alguns agrupamentos pertencentes ao mesmo distrito podem surgir associados a ATIs distintas. No distrito de Viseu, por exemplo, identificam-se agrupamentos integrados quer na ATI Norte quer na ATI Centro. Esta situação reflete opções organizacionais da estrutura inspetiva e não incoerências nos dados utilizados.

Para efeitos de análise, foram mantidas as designações territoriais constantes nos relatórios da AEE, mesmo quando implicam sobreposições entre ATIs, salvaguardando a fidelidade documental e a comparabilidade longitudinal dos dados.

Foi igualmente excluído o concelho de Alcoutim que, apesar de apresentar características de interioridade — nomeadamente baixa densidade populacional e isolamento geográfico — não dispunha de histórico avaliativo anterior a 2024, inviabilizando a sua inclusão numa análise longitudinal.

A consideração destas especificidades territoriais foi integrada nos critérios de seleção da amostra, contribuindo para reforçar a robustez comparativa, a consistência metodológica e a validade interpretativa da análise das dinâmicas da Avaliação Externa das Escolas em contextos educativos do interior.

3.7 Questões de ética de investigação

A presente investigação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, instituição de ensino superior público que orienta a sua atividade pelos princípios da ciência aberta, da responsabilidade ética e da autonomia investigativa. O estudo respeita os princípios que regem a investigação em educação, assegurando a integridade científica, a proteção dos participantes e a responsabilidade social do processo investigativo.

A investigação baseia-se predominantemente na análise de documentos institucionais e relatórios públicos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), disponibilizados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Embora estas fontes sejam de acesso público e não envolvam diretamente sujeitos humanos, os princípios éticos orientaram todas as fases do estudo.

A realização de entrevistas exploratórias, inicialmente prevista, não se concretizou devido à indisponibilidade dos potenciais participantes, nomeadamente diretores e coordenadores responsáveis pelos processos de autoavaliação. Esta decisão foi discutida e validada em sede de supervisão científica, assumindo-se como expressão de uma ética da não intrusão e de respeito pela autonomia institucional.

Esta limitação foi mitigada através do reforço da análise documental e da triangulação entre fontes internas e externas, assegurando a consistência interpretativa da análise.

Caso tivesse ocorrido envolvimento direto de participantes, teriam sido observados os seguintes procedimentos éticos:

- consentimento informado, com explicitação dos objetivos do estudo, dos procedimentos de recolha de dados e dos direitos dos participantes.
- garantia de confidencialidade e anonimato, sempre que solicitado.
- participação voluntária, com possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

O tratamento dos dados respeitou os princípios da legalidade, transparência e minimização, conforme estabelecido pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), bem como as orientações da Comissão de Ética da Universidade Aberta e os referenciais éticos reconhecidos no campo da investigação educativa, nomeadamente:

- Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação (Universidade de Lisboa, 2016);
- Código de Conduta Ética na Investigação (ISCTE-IUL, 2016).

A investigadora compromete-se a assegurar:

- veracidade e fiabilidade dos dados.
- transparência nos procedimentos metodológicos.
- reconhecimento dos contributos de terceiros.

Tal como sublinha o Código Europeu de Conduta para a Integridade na Investigação (ALLEA, 2018), "a integridade científica constitui-se como um princípio ético a observar em toda a investigação, implicando fiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade" (p. 4). Neste sentido, o presente estudo procura honrar este compromisso, contribuindo de forma crítica, situada e responsável para o avanço do conhecimento na área da educação.

Importa ainda referir que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas analisados são identificados ao longo do estudo, uma vez que a investigação incidiu exclusivamente sobre documentação institucional e relatórios públicos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), não envolvendo recolha de dados pessoais nem informação confidencial. A identificação das organizações permite contextualizar adequadamente os casos analisados e compreender a relação entre as dinâmicas escolares e os respetivos territórios de inserção, constituindo um elemento relevante para a interpretação dos resultados.

3.8 Delimitações e Limitações do Estudo

A presente investigação encontra-se delimitada no tempo, no espaço e no objeto de estudo, de forma a garantir foco analítico e viabilidade metodológica.

Delimitação temporal

O estudo abrange o período compreendido entre 2006 e 2025, correspondente aos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em Portugal. Inclui-se o prolongamento do

terceiro ciclo, motivado pelos constrangimentos decorrentes da pandemia da COVID-19, que afetaram o calendário e os procedimentos avaliativos.

- Delimitação espacial

A investigação incide sobre agrupamentos escolares localizados em territórios do interior, definidos com base em critérios como densidade populacional, acessibilidade geográfica e vulnerabilidade socioeducativa. Esta opção responde ao objetivo de analisar contextos educativos frequentemente menos visibilizados na investigação sobre políticas públicas, articulando-se com os critérios operacionais da IGEC e respeitando as designações territoriais presentes nos documentos oficiais.

- Delimitação temática

O foco analítico centra-se na apropriação das recomendações da AEE, com especial atenção aos fatores que favorecem ou dificultam a sua integração nos processos de melhoria organizacional e pedagógica. Esta delimitação permite aprofundar a análise dos dispositivos de regulação interna e das práticas de supervisão pedagógica em contextos escolares específicos.

Estas delimitações possibilitam uma abordagem aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo. Ainda assim, reconhecem-se algumas limitações metodológicas, assumidas com transparência:

- Ausência de entrevistas com atores escolares

A não realização de entrevistas semiestruturadas, inicialmente previstas, limitou o acesso direto às perceções de elementos da liderança escolar e responsáveis pelos processos de autoavaliação. Esta limitação foi mitigada pela riqueza, diversidade e densidade interpretativa dos documentos institucionais recolhidos, reforçada pela triangulação entre fontes internas e externas.

- Condicionantes logísticas e de disponibilidade

Fatores como tempo, carga de trabalho e acessibilidade poderão dificultar a realização de entrevistas em desenvolvimentos futuros do estudo, sendo, contudo, considerada a sua inclusão como estratégia complementar sempre que viável.

- Comparabilidade entre ciclos avaliativos

A evolução dos referenciais da AEE ao longo do tempo exige cautela na análise longitudinal, dado que alterações nos critérios e indicadores podem afetar a homogeneidade dos dados. Este constrangimento foi minimizado através de contextualização crítica, cruzamento temporal e triangulação analítica.

Apesar destas limitações, o desenho metodológico contemplou estratégias para atenuar o seu impacto, nomeadamente a utilização de múltiplas fontes de evidência, a adaptação das técnicas ao contexto pandémico e a aplicação de ferramentas analíticas robustas. Tal como defende Yin (2001), "a utilização de múltiplas fontes de evidência é uma das estratégias mais importantes para garantir a validade dos dados num estudo de caso".

Em síntese, o estudo assume, de forma ética e cientificamente responsável, os constrangimentos inerentes à investigação em contextos educativos complexos, assegurando coerência metodológica e validade interpretativa. Esta abordagem reforça a relevância do contributo produzido para a compreensão crítica e situada dos desafios da melhoria educativa em territórios escolares periféricos, preparando a análise dos resultados apresentada no capítulo seguinte. seguinte.

3.9 Considerações sobre Validação e Fiabilidade

A garantia da validade e da fiabilidade constituiu um princípio estruturante da presente investigação, assegurando a credibilidade dos resultados e a rastreabilidade dos processos analíticos, em coerência com os objetivos definidos.

No âmbito da investigação em educação, particularmente em estudos de natureza qualitativa ou de métodos mistos, a validade não se restringe à precisão dos dados, envolvendo igualmente a consistência das interpretações e a adequação das estratégias metodológicas ao objeto de estudo (Flick, 2005; Creswell & Plano Clark, 2018). Neste sentido, foram adotadas diversas estratégias destinadas a reforçar a robustez analítica.

Em primeiro lugar, recorreu-se à triangulação de fontes, combinando relatórios públicos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) com documentação institucional produzida pelas escolas. Esta articulação permitiu cruzar perspetivas externas e internas, reforçando a consistência interpretativa das conclusões (Denzin, 1978; Flick, 2005).

Em segundo lugar, assegurou-se a transparência do processo analítico através da construção de uma base de dados estruturada e da utilização do software MAXQDA, que

permitiu organizar o corpus documental, registar decisões analíticas e garantir a rastreabilidade das categorias e interpretações produzidas.

Em terceiro lugar, foi assegurada a comparabilidade longitudinal dos dados, apesar das alterações nos referenciais da AEE ao longo dos ciclos avaliativos. Para esse efeito, foram construídas categorias analíticas agregadas que permitiram estabelecer correspondências entre domínios avaliativos, preservando simultaneamente as especificidades normativas de cada período.

Por fim, a validação das opções metodológicas em sede de supervisão científica constituiu um elemento adicional de controlo de qualidade, permitindo discutir decisões analíticas e reforçar a consistência do desenho investigativo.

Tal como refere Yin (2001), a utilização de múltiplas fontes de evidência, aliada à explicitação dos procedimentos analíticos, contribui significativamente para a validade e a fiabilidade dos estudos de caso. No presente estudo, estas estratégias sustentaram uma análise rigorosa, contextualizada e metodologicamente consistente. analisados.

Validação no plano qualitativo

A validade da análise qualitativa foi promovida através da triangulação de fontes e técnicas, permitindo a convergência entre diferentes tipos de evidência, nomeadamente documentos institucionais internos e relatórios da AEE.

A codificação temática seguiu uma lógica indutiva e iterativa, com revisões sucessivas entre categorias emergentes e dados empíricos, assegurando consistência interpretativa e fidelidade ao material analisado. Sempre que possível, procedeu-se à validação cruzada entre fontes internas e externas, em linha com Bardin (2011) e Yin (2009), contribuindo para minimizar vieses interpretativos e reforçar a credibilidade das conclusões. produzidas.

Fiabilidade no plano quantitativo

A fiabilidade dos dados quantitativos foi assegurada através do recurso a fontes oficiais da AEE, produzidas pela IGEC segundo critérios técnicos padronizados.

A análise baseou-se em indicadores claros e operacionalizáveis, permitindo uma leitura consistente dos resultados. Procurou-se ainda garantir a comparabilidade entre ciclos, através da utilização de critérios analíticos compatíveis e da construção de categorias agregadas ajustadas às especificidades dos diferentes referenciais avaliativos.

Foi igualmente mantida uma atenção crítica às limitações decorrentes das alterações nos referenciais ao longo do tempo, evitando interpretações simplificadoras e reforçando a consistência analítica dos dados. estudo.

Salvaguarda metodológica

Ao longo de todas as fases da investigação manteve-se uma preocupação constante com o rigor metodológico, a coerência analítica e a rastreabilidade dos procedimentos, particularmente relevante em estudos realizados em contextos educativos complexos e multifatoriais.

3.10 Síntese do enquadramento metodológico

O percurso metodológico delineado neste capítulo procurou articular de forma coerente os objetivos da investigação, o enquadramento epistemológico adotado e as técnicas de recolha e análise de dados, assegurando rigor científico, consistência analítica e viabilidade operacional.

A opção por um desenho de investigação de natureza mista, assente na complementaridade entre abordagens qualitativas e quantitativas, revelou-se particularmente adequada à complexidade do objeto de estudo — a apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em contextos escolares do interior do país.

A pluralidade metodológica, expressa na triangulação entre fontes documentais internas e externas e na articulação entre análises extensivas e intensivas, permitiu desenvolver uma leitura multidimensional, situada e criticamente informada dos processos educativos analisados. O recurso a técnicas robustas, como a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), aliado à utilização de ferramentas de apoio à análise qualitativa, como o MAXQDA, contribuiu para reforçar a sistematização, a transparência e a rastreabilidade do processo analítico.

As delimitações e limitações assumidas ao longo do capítulo evidenciam uma postura reflexiva face às condições concretas da investigação. Ainda assim, as estratégias de validação e fiabilidade adotadas permitiram mitigar os seus efeitos, reforçando a consistência analítica e a credibilidade interpretativa dos resultados.

Em síntese, o enquadramento metodológico apresentado constitui a base estruturante da análise empírica desenvolvida no capítulo seguinte, assegurando que as conclusões produzidas assentam em evidência robusta, contextualizada e metodologicamente sustentada.

Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados Empíricos

4.1 Introdução

O presente capítulo apresenta os resultados empíricos da investigação, resultantes da análise extensiva dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e da análise intensiva dos estudos de caso selecionados. A organização dos resultados segue a lógica metodológica delineada no capítulo anterior, articulando análise estatística descritiva e análise documental temática, com o objetivo de evidenciar padrões de evolução, dinâmicas organizacionais e processos de apropriação das recomendações avaliativas em contextos escolares do interior.

A estrutura do capítulo assenta numa lógica sequencial e articulada, mobilizando os dois planos de análise definidos no desenho metodológico. Numa primeira fase, apresenta-se o plano extensivo, centrado na exploração quantitativa dos relatórios da AEE publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), relativos a agrupamentos de escolas situados em territórios do interior de Portugal continental.

Com base nas tendências identificadas nesta análise, foram selecionados três agrupamentos para exploração aprofundada, representativos de trajetórias avaliativas contrastantes: um agrupamento com melhoria sustentada ao longo dos ciclos avaliativos; um agrupamento com persistência de fragilidades identificadas; e um agrupamento com trajetória mista, evidenciando avanços e regressões.

A segunda parte do capítulo corresponde ao plano intensivo, incidindo na análise qualitativa de documentos institucionais internos recolhidos nos estudos de caso — designadamente projetos educativos, planos de melhoria, relatórios de autoavaliação e planos de inovação, articulada com os relatórios da IGEC relativos a cada unidade escolar.

Esta organização permite uma apresentação sistemática e triangulada das evidências, assegurando coerência entre os objetivos da investigação, a natureza mista do estudo e os procedimentos analíticos adotados. A progressão da análise — do panorama global para a exploração contextualizada dos casos — possibilita articular tendências gerais e dinâmicas locais, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos processos de apropriação das recomendações da AEE em contextos escolares do interior.

4.2 Resultados da análise documental

Nesta secção apresentam-se os resultados da análise documental, com particular incidência nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), em coerência com o plano extensivo definido no desenho metodológico.

4.2.1 Enquadramento da análise documental

A análise documental constituiu o eixo central da recolha e interpretação dos dados empíricos, proporcionando acesso a um conjunto de fontes institucionais relevantes produzidas no âmbito dos processos avaliativos e do planeamento estratégico das escolas. O corpus documental integrou, entre outras fontes, relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), projetos educativos, planos de melhoria e relatórios de autoavaliação, elaborados pelos agrupamentos escolares e pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

No plano extensivo da investigação, o trabalho incidiu prioritariamente sobre os relatórios da AEE, permitindo identificar padrões recorrentes, tendências evolutivas e variações nas classificações atribuídas ao longo dos diferentes ciclos avaliativos. A seleção e o tratamento das fontes seguiram critérios de relevância documental, recorrência temática e representatividade institucional, em coerência com os princípios da investigação qualitativa e com a lógica de triangulação metodológica definida no Capítulo III.

A apresentação dos resultados inicia-se com a exploração dos relatórios da AEE disponibilizados pela IGEC, incidindo, numa primeira fase, sobre escolas integradas na Área Territorial Norte, uma das regiões com maior concentração de territórios classificados como de interior. Esta opção permite aprofundar a compreensão dos padrões avaliativos em contextos marcados por assimetrias estruturais, demográficas e educativas.

A leitura dos dados respeita as especificidades dos três ciclos avaliativos da AEE, procurando assegurar a comparabilidade longitudinal e evidenciar as principais reconfigurações ocorridas ao longo do tempo nos referenciais de avaliação e nas classificações atribuídas.

4.2.1 Relatórios IGEC - Área Territorial Norte da IGEC

A Área Territorial Norte (ATI Norte) da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) abrange os distritos de Bragança, Vila Real, Viana do Castelo, Braga e Porto, integrando uma diversidade significativa de contextos educativos, sociais e territoriais. No âmbito do

presente estudo, a análise incidiu sobre os distritos classificados como territórios do interior, com particular enfoque em Bragança e Vila Real, cujos agrupamentos de escolas foram objeto de Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos três ciclos avaliativos.

Importa referir que alguns agrupamentos do distrito de Viseu surgem associados quer à ATI Norte quer à ATI Centro, em resultado da organização funcional das equipas inspetivas. Esta sobreposição não compromete a coerência analítica, uma vez que os agrupamentos foram considerados de acordo com a sua localização administrativa.

A análise desenvolvida centra-se na evolução dos juízos avaliativos expressos nos relatórios da AEE e na consistência das classificações atribuídas aos diferentes domínios. Os dados foram organizados por distrito e sistematizados de forma a permitir uma leitura comparativa entre agrupamentos, evidenciando padrões, continuidades e assimetrias nos percursos de melhoria organizacional.

A diversidade territorial da ATI Norte traduz-se em variações relevantes nos contextos educativos, particularmente visíveis nos territórios de Trás-os-Montes e Alto Tâmega. Nestes contextos - nomeadamente nos distritos de Bragança, Vila Real e em alguns concelhos do interior de Viseu - verifica-se, em vários casos, uma tendência de estabilidade organizacional, refletida na consistência dos juízos atribuídos nos domínios da liderança, gestão escolar e prestação do serviço educativo. A presença continuada da IGEC ao longo dos três ciclos avaliativos permite uma leitura longitudinal que evidencia trajetórias de consolidação institucional e, em alguns casos, sinais de melhoria sustentada.

A análise dos relatórios evidencia três tendências estruturantes:

▪ Persistência de fragilidades nos processos de autoavaliação, sobretudo em agrupamentos localizados em territórios de baixa densidade populacional e com recursos organizacionais mais limitados.

▪ Melhoria gradual nos domínios da liderança e gestão, frequentemente associada à estabilidade das equipas diretivas e à valorização progressiva da supervisão pedagógica.

▪ Desigualdades territoriais nas classificações atribuídas, sugerindo que a aplicação formalmente uniforme dos critérios da AEE pode produzir efeitos diferenciados em função dos contextos escolares.

Esta leitura longitudinal permite compreender de que forma os agrupamentos situados em territórios do interior respondem às exigências da AEE, evidenciando apropriações diferenciadas e percursos institucionais contrastantes, que serão aprofundados na análise intensiva dos estudos de caso.

Para apoiar esta análise, os dados foram organizados em quadros síntese que reúnem os principais juízos expressos nos relatórios da AEE, discriminando o agrupamento, o ano da avaliação e as dimensões analisadas. Esta organização facilita a comparação entre agrupamentos e permite identificar padrões, continuidades e contrastes no desempenho organizacional ao longo dos três ciclos avaliativos.

4.2.1.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Bragança (2007–2025)

O distrito de Bragança, integralmente inserido em territórios de interioridade, integra um conjunto de agrupamentos escolares com percursos institucionais diferenciados, avaliados no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos três ciclos avaliativos. Estes contextos caracterizam-se por baixa densidade populacional, dispersão geográfica e constrangimentos estruturais, fatores com impacto nos processos de organização e regulação das práticas educativas.

A informação recolhida foi sistematizada na Tabela A1 (Anexo A1), onde se apresentam, para cada agrupamento, o ano da visita inspetiva e as classificações atribuídas nas diferentes dimensões avaliadas — Liderança, Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo, Autoavaliação e Resultados —, acompanhadas de notas contextuais relevantes. Esta organização permitiu identificar padrões evolutivos e contrastar desempenhos intra e interorganizacionais ao longo do período em análise.

A análise estatística descritiva evidencia que, no período compreendido entre 2007 e 2025, as classificações atribuídas oscilaram entre os níveis 2 (Suficiente) e 4 (Muito Bom), com uma média global próxima de 3, correspondente à classificação Bom. Este resultado evidencia um desempenho globalmente positivo e relativamente estável dos agrupamentos analisados.

Entre as dimensões avaliadas, Liderança e Gestão Escolar destacam-se pela maior consistência e por sinais de melhoria gradual, particularmente nas avaliações mais

recentes, sugerindo processos de consolidação das estruturas organizacionais e da ação das lideranças escolares. Em contraste, os domínios Resultados e Autoavaliação revelam maior variabilidade, evidenciando fragilidades persistentes ao nível da monitorização interna das práticas educativas e da apropriação sistemática das recomendações da AEE.

Estes resultados evidenciam um processo progressivo de consolidação organizacional, ainda que marcado por assimetrias associadas às especificidades territoriais e às condições estruturais dos contextos educativos do interior. Simultaneamente, sugerem que a melhoria das práticas de autoavaliação constitui um dos principais desafios para a transformação sustentada das organizações escolares, em linha com o que a literatura tem vindo a sublinhar sobre a centralidade destes dispositivos na promoção da qualidade educativa.

4.2.1.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Vila Real (2006–2024)

O distrito de Vila Real integra predominantemente concelhos caracterizados por baixa densidade populacional e forte interioridade, onde os agrupamentos escolares enfrentam desafios associados à dispersão geográfica, ao envelhecimento demográfico e à limitação de recursos humanos e materiais. A análise incide sobre as visitas inspetivas realizadas entre 2006 e 2024, abrangendo os três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), de acordo com os referenciais avaliativos em vigor em cada período.

Os dados encontram-se organizados na Tabela A2 (Anexo A2), onde são apresentadas as classificações atribuídas em cada dimensão avaliativa — Autorregulação/Autoavaliação, Gestão Escolar, Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados —, bem como as médias globais e observações contextuais relevantes. Esta sistematização permitiu identificar trajetórias diferenciadas de melhoria, estabilidade ou regressão, bem como contrastar padrões de desempenho entre agrupamentos.

A análise das médias simples evidencia um resultado global de 3,33 para o conjunto das dimensões avaliadas, evidenciando um desempenho globalmente positivo. A dimensão Gestão Escolar apresenta o valor médio mais elevado (4,00), seguida de Liderança (3,75), o que aponta para uma consolidação dos processos de governação e organização escolar.

A dimensão Autoavaliação, com média de 3,38, indica a existência de práticas já parcialmente institucionalizadas, ainda que com margem para maior sistematização e aprofundamento. Em contraste, as dimensões Prestação do Serviço Educativo e Resultados registam médias de 3,33, evidenciando que as melhorias ao nível organizacional nem sempre se traduzem de forma direta e consistente nos desempenhos académicos dos alunos.

As trajetórias avaliativas revelam-se, contudo, heterogéneas. Alguns agrupamentos, como Murça e Diogo Cão, evidenciam percursos de melhoria sustentada ao longo dos ciclos avaliativos, enquanto outros apresentam sinais de estagnação ou regressão em determinados domínios. Estes resultados evidenciam a complexidade dos processos de melhoria educativa em contextos de interioridade, onde fatores territoriais, demográficos e organizacionais influenciam de forma significativa a evolução das classificações atribuídas pela AEE.

A análise do distrito de Vila Real reforça, assim, a existência de trajetórias diferenciadas entre agrupamentos situados em territórios do interior, sugerindo que a tradução das recomendações da AEE em melhoria efetiva das práticas educativas depende de condições organizacionais e contextuais específicas. Na secção seguinte procede-se à análise de outros territórios da Área Territorial Norte, aprofundando a leitura comparativa entre contextos educativos.

4.2.1.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024)

No distrito de Viseu foram considerados apenas os agrupamentos localizados em concelhos sob jurisdição da Área Territorial Norte da IGEC, de acordo com os critérios territoriais definidos para o presente estudo, excluindo-se os pertencentes à Área Territorial Centro. Estes agrupamentos situam-se maioritariamente em zonas de baixa densidade populacional, enfrentando desafios associados ao isolamento geográfico, ao envelhecimento demográfico e à diminuição da população escolar.

Os resultados encontram-se apresentados na Tabela A3 (Anexo A3), onde se registam as classificações atribuídas em cada dimensão avaliativa — Autorregulação/Autoavaliação, Gestão Escolar, Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados —, bem como notas

contextuais relevantes. Esta organização permite uma leitura comparativa entre agrupamentos e a identificação de padrões recorrentes nas classificações atribuídas.

A análise das médias simples evidencia desempenhos globalmente equilibrados, ainda que com assimetrias relevantes entre dimensões avaliativas. As dimensões Liderança (3,36) e Prestação do Serviço Educativo (3,09) apresentam os valores mais elevados, evidenciando capacidade de orientação estratégica por parte das lideranças e relativa consistência na organização das práticas educativas.

Em contrapartida, as dimensões Autoavaliação (2,71) e Gestão Escolar (2,50) registam valores médios mais baixos, evidenciando fragilidades ao nível da monitorização interna, do planeamento estratégico e da articulação entre dispositivos de regulação organizacional. Esta discrepância sugere uma dissociação entre a capacidade de liderança formal e a consolidação de processos estruturados de gestão e autoavaliação.

A média global (2,91) aproxima-se do nível 3 (Bom), indicando um desempenho global satisfatório, embora com margem significativa para melhoria, particularmente no reforço das culturas de autoavaliação institucional e da gestão estratégica.

A análise conjunta dos distritos de Bragança, Vila Real e Viseu evidencia simultaneamente padrões comuns e diferenças relevantes na evolução das classificações atribuídas pela AEE. Embora se observe, em vários agrupamentos, um processo de consolidação organizacional e melhoria gradual, persistem fragilidades estruturais — sobretudo nos domínios da autoavaliação e da gestão — que parecem mais acentuadas em contextos territoriais com maiores constrangimentos. Estes resultados sugerem que a aplicação de referenciais avaliativos comuns pode produzir efeitos diferenciados, dependendo das condições organizacionais e territoriais em que as escolas se inserem.

4.2.1.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Norte da IGEC

Os dados apresentados para os distritos de Bragança, Vila Real e Viseu correspondem ao conjunto dos agrupamentos escolares localizados em territórios de interior integrados na Área Territorial Norte da IGEC. A sua organização por distritos assume uma função expositiva, permitindo uma leitura mais clara dos resultados, sem implicar segmentação analítica do objeto de estudo.

A análise global evidencia uma realidade territorial e institucional marcada por assimetrias estruturais e diversidade organizacional, refletida na existência de trajetórias avaliativas diferenciadas entre os agrupamentos. Observa-se, de forma consistente, a coexistência de dois padrões principais:

▪ Agrupamentos com percursos organizacionais consolidados, evidenciando juízos positivos sobretudo nas dimensões Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Autorregulação/Autoavaliação.

▪ Agrupamentos com padrões avaliativos mais instáveis ou assimétricos, particularmente nas dimensões Resultados e Gestão Escolar.

Esta variabilidade encontra-se associada a condicionantes territoriais persistentes, como a dispersão populacional, o envelhecimento demográfico, a escassez de recursos técnicos e humanos e a distância relativamente aos principais centros urbanos. Estes fatores influenciam as dinâmicas organizacionais das escolas e condicionam a capacidade de implementação de processos sustentados de melhoria.

A sobreposição pontual de alguns agrupamentos entre diferentes áreas territoriais da IGEC — decorrente da organização funcional das equipas inspetivas — não compromete a coerência da análise, antes evidenciando a complexidade dos critérios operacionais subjacentes à distribuição territorial da ação inspetiva.

Apesar destes constrangimentos, os dados evidenciam um processo gradual de institucionalização da cultura avaliativa, com reconhecimento crescente da Avaliação Externa das Escolas (AEE) como instrumento de regulação e orientação estratégica. Em vários agrupamentos observa-se maior estabilidade nos juízos atribuídos nos ciclos avaliativos mais recentes, sugerindo processos de ajustamento organizacional e de consolidação de práticas orientadas para a melhoria contínua.

No plano comparativo, a média global da Área Territorial Norte apresenta os seguintes valores:

- Autorregulação/Autoavaliação - 3,00
- Gestão Escolar - 3,00
- Liderança - 3,17
- Prestação do Serviço Educativo - 3,08

- Resultados - 2,83

Os agrupamentos do distrito de Viseu aproximam-se destes valores nas dimensões Prestação do Serviço Educativo (3,00 face a 3,08) e Liderança (3,00 face a 3,17), mas apresentam desempenhos inferiores nas restantes dimensões, particularmente em Resultados (2,50 face a 2,83). Estes desvios evidenciam a persistência de desigualdades no desempenho organizacional, que podem ser interpretadas à luz de fatores estruturais e contextuais associados aos territórios de interior.

Em síntese, a análise da Área Territorial Norte evidencia que a aplicação de referenciais avaliativos comuns não produz efeitos homogéneos, sendo mediada por condições organizacionais e territoriais específicas. Este resultado reforça a necessidade de compreender a Avaliação Externa das Escolas não apenas como dispositivo de regulação, mas como processo cuja eficácia depende da sua apropriação contextualizada pelas organizações escolares.

Na secção seguinte procede-se ao aprofundamento destas tendências através da análise intensiva dos estudos de caso selecionados.

4.2.2 Relatórios IGEC – Área Territorial Centro da IGEC

A Área Territorial Centro da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) abrange os distritos de Viseu, Guarda, Castelo Branco, Coimbra e Leiria, integrando uma diversidade significativa de contextos educativos, desde territórios de interioridade profunda a zonas de transição com maior densidade populacional.

No âmbito do presente estudo, a análise incidiu exclusivamente sobre os agrupamentos escolares localizados em concelhos classificados como territórios do interior, de acordo com os critérios definidos no Programa Nacional para a Coesão Territorial. Esta delimitação permite focalizar a análise em contextos marcados por condicionantes estruturais mais acentuadas, com impacto nas dinâmicas organizacionais e nos processos de melhoria educativa.

Importa assinalar que alguns agrupamentos do distrito de Viseu, previamente analisados na Área Territorial Norte, surgem também nesta área territorial, refletindo a lógica funcional da organização da IGEC. Esta sobreposição não compromete a consistência da

análise, antes evidenciando a complexidade dos critérios operacionais subjacentes à distribuição das equipas inspetivas.

A análise dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) relativos à Área Territorial Centro evidencia, à semelhança do observado na ATI Norte, a coexistência de trajetórias avaliativas diferenciadas entre agrupamentos, ainda que com variações associadas às especificidades territoriais desta região. A diversidade de contextos — que inclui territórios de interior profundo e zonas de transição — traduz-se em padrões de desempenho menos homogéneos, com maior dispersão nas classificações atribuídas.

Para efeitos de apresentação, os dados foram organizados por distrito e por ciclo avaliativo, permitindo uma leitura longitudinal e comparativa das classificações atribuídas pela IGEC. Esta organização evidencia continuidades e descontinuidades nas trajetórias avaliativas, possibilitando identificar padrões de estabilidade, melhoria ou regressão nos diferentes agrupamentos analisados.

4.2.2.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2007–2024)

Os dados relativos ao distrito de Viseu evidenciam uma diversidade relevante de desempenhos entre os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizadas em territórios classificados como de interioridade, refletindo diferenças nos percursos institucionais, nos contextos socioeducativos e nas estratégias de melhoria desenvolvidas ao longo do tempo.

No total, foram analisadas 21 unidades orgânicas, distribuídas por vários concelhos do distrito, com maior incidência em Tondela, Viseu, São Pedro do Sul e Vouzela. Estas entidades foram objeto de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em diferentes momentos entre 2006/07 e 2023/24, ao longo dos três ciclos avaliativos conduzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), sendo que, em alguns casos, se registaram duas ou mais avaliações, permitindo uma leitura evolutiva dos desempenhos organizacionais.

No 1.º ciclo de avaliação, a dimensão Autorregulação/Autoavaliação apresenta uma média simples de 3,09, evidenciando fragilidades persistentes ao nível da monitorização interna e da sistematização dos processos avaliativos. Em contrapartida, a dimensão Gestão Escolar

regista uma média particularmente elevada (4,00), refletindo avaliações muito favoráveis relativamente à organização institucional e à coordenação pedagógica.

Considerando o conjunto das dimensões avaliadas, a média global situa-se em 3,62, traduzindo um desempenho globalmente positivo dos agrupamentos analisados. Destacam-se classificações particularmente elevadas em múltiplas dimensões em agrupamentos como Santa Cruz da Trapa, Caramulo, Marzovelos, Infante D. Henrique e Vouzela, evidenciando percursos de consolidação organizacional.

Em contraste, registam-se desempenhos mais modestos em contextos marcados por maior vulnerabilidade social, nomeadamente em algumas escolas integradas no Programa TEIP, sugerindo a influência de fatores contextuais na evolução das classificações atribuídas.

A análise longitudinal permite ainda identificar trajetórias de melhoria sustentada em alguns casos, como no Agrupamento de Escolas de Mundão e na Escola Secundária Alves Martins, cujo progresso é explicitamente reconhecido nos relatórios da IGEC. Todavia, também se observam situações de estagnação ou ligeira regressão, evidenciando a complexidade da consolidação de processos de melhoria contínua em territórios de interioridade.

Em síntese, o distrito de Viseu evidencia que, mesmo em contextos de interior, a existência de práticas consistentes de liderança e organização escolar pode sustentar percursos de melhoria relativamente estáveis. Contudo, a persistência de fragilidades na autoavaliação e a influência de fatores socioeducativos reforçam a ideia de que a tradução das recomendações da AEE em melhoria efetiva depende de condições organizacionais e contextuais específicas.

4.2.2.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito da Guarda (2007–2024)

O distrito da Guarda, caracterizado por forte interioridade, dispersão territorial e baixa densidade populacional, integra um conjunto de agrupamentos de escolas cujas avaliações externas evidenciam dinâmicas organizacionais heterogéneas e percursos de desenvolvimento diferenciados.

Foram considerados 13 agrupamentos escolares, localizados em concelhos como Guarda, Gouveia, Pinhel, Seia, Mêda, Trancoso, Figueira de Castelo Rodrigo e Sabugal — todos

classificados como territórios de interior, de acordo com os critérios do Programa Nacional para a Coesão Territorial. Estes agrupamentos foram objeto de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em diferentes momentos entre 2006/07 e 2023/24, permitindo uma leitura longitudinal dos seus desempenhos organizacionais ao longo dos ciclos avaliativos.

A média global das classificações atribuídas situa-se em 3,47, traduzindo um desempenho globalmente positivo, embora ligeiramente inferior ao observado noutros distritos da mesma Área Territorial da IGEC. A dimensão Gestão Escolar destaca-se como a mais valorizada (3,85), seguida pela Liderança e pela Prestação do Serviço Educativo (ambas com 3,69), evidenciando uma relativa consolidação dos processos de organização e coordenação pedagógica.

A dimensão Autoavaliação apresenta uma média de 3,38, superior à registada em alguns distritos vizinhos, evidenciando um investimento relativamente consistente nesta área por parte de determinados agrupamentos. Em contrapartida, a dimensão Resultados apresenta a média mais baixa (3,23), refletindo constrangimentos estruturais associados às características do território, nomeadamente assimetrias demográficas, envelhecimento populacional e limitada mobilidade social.

Entre os desempenhos mais consistentes destacam-se o Agrupamento de Escolas de Gouveia e o Agrupamento de Escolas da Guarda, ambos com classificações elevadas e relativamente estáveis em várias dimensões avaliativas. Em contraste, algumas escolas situadas em territórios mais isolados ou socioeconomicamente vulneráveis, como Mêda e Figueira de Castelo Rodrigo, apresentam classificações mais modestas, sobretudo na dimensão Resultados.

A análise evolutiva dos ciclos da AEE evidencia trajetórias de consolidação da melhoria organizacional em agrupamentos como Trancoso e Sabugal, com progressos particularmente visíveis nas dimensões Gestão Escolar e Liderança. Persistem, contudo, desafios relacionados com a estabilização das equipas diretivas, a escassez de recursos técnicos especializados e a consolidação de mecanismos internos de autoavaliação.

Em síntese, o caso do distrito da Guarda evidencia de forma clara que as condições territoriais e socioeconómicas influenciam diretamente os percursos de desenvolvimento organizacional das escolas e os resultados obtidos nos processos de avaliação externa. Estes

dados reforçam a ideia de que a aplicação de referenciais avaliativos comuns não produz efeitos homogéneos, sendo mediada pelas especificidades dos contextos educativos.

Os dados detalhados relativos ao distrito encontram-se sistematizados no Anexo B1, onde se apresentam, para cada agrupamento, as classificações por dimensão e por ciclo avaliativo, bem como observações contextuais relevantes. organizacionais.

4.2.2.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Castelo Branco (2007–2024)

No distrito de Castelo Branco, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) incidiu sobre agrupamentos escolares e escolas secundárias localizados maioritariamente em concelhos de perfil rural, marcados por fenómenos característicos da interioridade, como a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico e a desertificação educativa. A análise dos relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) entre 2006 e 2024 evidencia percursos institucionais diferenciados, tanto no plano organizacional como nos resultados obtidos ao longo dos três ciclos avaliativos.

As classificações atribuídas revelam desempenhos globalmente positivos, com destaque para a dimensão Prestação do Serviço Educativo (média de 3,67) e para os Resultados (3,33), numa escala de 1 a 5. As dimensões associadas à Gestão Escolar e à Liderança apresentam valores consistentes e tendencialmente elevados ao longo dos ciclos avaliativos, com a Gestão Escolar a atingir uma média de 4,00 e a Liderança (avaliada no 1.º ciclo) a registar 3,75. A dimensão Autoavaliação/Autorregulação apresenta uma média de 3,50, evidenciando um processo gradual de consolidação das práticas internas de monitorização e regulação organizacional.

Entre as trajetórias mais significativas observadas destaca-se a de um dos agrupamentos posteriormente selecionados para estudo de caso, que, no 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, alcança a classificação máxima (5) em todas as dimensões avaliadas, evidenciando uma evolução particularmente expressiva face à avaliação anterior. Em contraste, o agrupamento que apresenta a média global mais baixa (2,67) continua a revelar fragilidades persistentes, especialmente no domínio dos Resultados, indiciando maiores dificuldades na consolidação de processos de melhoria educativa.

As notas contextuais presentes nos relatórios da IGEC permitem interpretar as classificações atribuídas, salientando fatores estruturais e organizacionais relevantes, designadamente:

- Processos de agregação e reconfiguração de agrupamentos, como nos casos do Fundão e da Covilhã, implicando reorganizações institucionais significativas.
- Ausência de ensino secundário em algumas unidades orgânicas, condicionando a análise de determinados indicadores avaliativos.
- Inexistência de dados em ciclos avaliativos anteriores, como sucede com a Escola Secundária Quinta das Palmeiras no 1.º ciclo da AEE, limitando parcialmente a leitura longitudinal das trajetórias institucionais.

Este conjunto de evidências confirma que, em territórios de interioridade como o distrito de Castelo Branco, as trajetórias de melhoria escolar resultam da interação entre fatores organizacionais internos e condicionantes estruturais de natureza territorial e demográfica. Assim, os dados reforçam a ideia de que a aplicação de referenciais avaliativos comuns não produz efeitos homogéneos, sendo mediada pelas especificidades dos contextos educativos.

Os dados relativos ao distrito de Castelo Branco encontram-se sistematizados no Anexo B2, onde se apresentam, para cada agrupamento, as classificações por dimensão e por ciclo avaliativo, bem como elementos contextuais relevantes para a compreensão das respetivas trajetórias organizacionais.

4.2.2.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Centro da IGEC

A análise dos agrupamentos escolares situados em territórios do interior da Área Territorial Centro da IGEC evidencia padrões simultâneos de continuidade e variação nas classificações atribuídas pela Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos três ciclos avaliativos. Esta área territorial integra contextos de forte interioridade — como o distrito da Guarda e parte significativa de Castelo Branco — bem como territórios de transição com maior densidade populacional, como alguns concelhos do distrito de Viseu, revelando uma diversidade significativa de perfis organizacionais, demográficos e socioeducativos.

De forma transversal, as dimensões Gestão Escolar e Liderança mantêm-se entre as mais valorizadas nos relatórios da AEE, com médias tendencialmente situadas entre 3,50 e 4,00,

registando-se inclusive casos de classificações de excelência (5 valores) no 3.º ciclo avaliativo. Estes resultados sugerem uma relativa estabilidade institucional, associada à consolidação das estruturas de governação escolar, ao reforço do papel das equipas diretivas e ao desenvolvimento progressivo de lideranças intermédias com funções pedagógicas e organizacionais mais estruturadas.

A dimensão Prestação do Serviço Educativo apresenta desempenhos globalmente equilibrados, embora com oscilações mais pronunciadas em contextos sujeitos a processos de reconfiguração organizacional, nomeadamente em situações de agregação de escolas ou reorganização de redes educativas locais. Estas variações são particularmente visíveis em territórios onde coexistem constrangimentos demográficos e desafios associados à gestão de recursos humanos e pedagógicos.

Por sua vez, a dimensão Resultados continua a surgir como o domínio mais sensível e crítico. As classificações médias tendem a situar-se abaixo das restantes dimensões, refletindo impactos cumulativos de fatores estruturais associados aos contextos territoriais, como a dispersão geográfica das populações escolares, o envelhecimento demográfico, as assimetrias socioeconómicas e a reduzida mobilidade social. Estes fatores ajudam a explicar a dificuldade em traduzir melhorias organizacionais em progressos consistentes nos resultados escolares.

Relativamente à dimensão Autoavaliação/Autorregulação, observam-se sinais progressivos de consolidação em vários agrupamentos, com valores médios situados entre 3,30 e 3,50. Ainda assim, persistem casos em que esta dimensão continua a ser identificada como área de melhoria prioritária, sobretudo em unidades orgânicas com histórico recente de agregação institucional ou em contextos onde as equipas diretivas se encontram em fase de estabilização.

A comparação entre os três distritos analisados nesta Área Territorial permite identificar tendências diferenciadas:

- Viseu apresenta as médias globais mais elevadas (3,62), destacando-se nas dimensões Gestão Escolar e Liderança, sugerindo maior consolidação das práticas de governação e coordenação pedagógica.

- Guarda evidencia um perfil relativamente equilibrado (3,47), com resultados consistentes na Gestão Escolar, mas mantendo fragilidades na dimensão Resultados, fortemente condicionadas pelo contexto socioeducativo.
- Castelo Branco apresenta maior heterogeneidade nos desempenhos, combinando casos de excelência no 3.º ciclo da AEE com situações de desempenho mais modesto em territórios caracterizados por maior vulnerabilidade demográfica e socioeconómica.

Em síntese, a Área Territorial Centro caracteriza-se por uma base organizacional relativamente sólida ao nível da liderança e da gestão escolar, mas enfrenta desafios persistentes na tradução dessa capacidade institucional em melhorias sustentadas nos resultados educativos. Este padrão evidencia que a eficácia dos processos de avaliação externa não depende apenas da qualidade dos dispositivos organizacionais internos, sendo profundamente influenciada pelas condições territoriais e socioeducativas em que as escolas se inserem.

A informação detalhada que sustenta esta leitura encontra-se sistematizada no Anexo B, permitindo mapear as trajetórias avaliativas dos diferentes agrupamentos e apoiar a seleção dos casos a aprofundar na fase intensiva do estudo, apresentada na secção seguinte.

4.2.3 Relatórios IGEC - Área Territorial Sul da IGEC

A Área Territorial Sul (ATI Sul) da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) integra os distritos de Portalegre, Évora e Beja, configurando-se como uma das regiões mais extensas e menos densamente povoadas do país. Trata-se de um território marcado por forte interioridade, predominância de contextos rurais e uma estrutura demográfica envelhecida, fatores que condicionam diretamente o funcionamento das escolas e a implementação das políticas educativas.

Embora parte do distrito de Setúbal integre formalmente esta área territorial, os agrupamentos aí localizados foram excluídos do presente estudo, uma vez que a investigação se centra especificamente em contextos de baixa densidade e interioridade profunda, tal como definidos no Programa Nacional para a Coesão Territorial.

Os agrupamentos escolares situados nesta região enfrentam constrangimentos estruturais persistentes, entre os quais se destacam a dispersão geográfica das populações escolares,

a dificuldade de fixação de docentes e a escassez de recursos técnicos especializados. Ainda assim, os relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) evidenciam sinais de investimento organizacional em dimensões como Liderança, Prestação do Serviço Educativo e promoção de práticas inclusivas.

Os dados foram organizados por distrito e por ciclo avaliativo, permitindo leituras comparativas e longitudinais das dinâmicas organizacionais e dos juízos atribuídos pela IGEC ao longo dos três ciclos da AEE. A divisão por distritos — Portalegre, Évora e Beja — assume um carácter expositivo, mantendo-se a coerência metodológica da análise.

A leitura global dos relatórios evidencia um território estruturalmente fragilizado, no qual fatores demográficos e geográficos criam condições particularmente exigentes para a estabilidade e melhoria organizacional das escolas. Os resultados revelam assimetrias marcadas, coexistindo agrupamentos com trajetórias de consolidação institucional e outros que continuam a apresentar fragilidades persistentes, sobretudo nas dimensões Resultados, Gestão Escolar e Ação Social Escolar.

Importa, contudo, destacar a existência de núcleos de resiliência organizacional, nos quais se observam melhorias consistentes em dimensões como Liderança e Prestação do Serviço Educativo, mesmo em contextos fortemente condicionados. Estes casos evidenciam a capacidade adaptativa das organizações escolares e sugerem que os contextos de baixa densidade não determinam, de forma linear, os percursos de melhoria.

Observa-se igualmente um reforço progressivo da cultura avaliativa, traduzido num maior alinhamento entre os ciclos mais recentes da AEE e numa crescente estabilidade dos juízos atribuídos. Este padrão sugere processos de apropriação gradual dos referenciais avaliativos e de consolidação de práticas internas de monitorização e autorregulação.

Em síntese, a análise da Área Territorial Sul evidencia que os efeitos da Avaliação Externa das Escolas são mediados pelas condições territoriais e organizacionais, confirmando que a aplicação de referenciais comuns produz resultados diferenciados em função dos contextos educativos em que se inscrevem.

4.2.3.1 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Portalegre (2006–2024)

No distrito de Portalegre, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) incidiu sobre um conjunto diversificado de estabelecimentos de ensino, maioritariamente inseridos em contextos de interioridade profunda, caracterizados por baixa densidade populacional, dispersão geográfica, envelhecimento demográfico e escassez de recursos educativos especializados. Os relatórios analisados, relativos aos três ciclos avaliativos da AEE (2006–2024), evidenciam dinâmicas simultâneas de continuidade e de reorganização estrutural dos agrupamentos, cujos efeitos se refletem nas classificações atribuídas.

A análise das médias simples por dimensão revela desempenhos globalmente positivos, embora moderados. A Prestação do Serviço Educativo (3,13) e os Resultados (3,06) apresentam valores próximos, ainda que com variações significativas entre agrupamentos. A Gestão Escolar regista uma média de 3,36 e a Liderança (avaliada no 1.º ciclo da AEE) apresenta 3,00, traduzindo desempenhos relativamente consistentes nestas dimensões organizacionais. Por sua vez, a Autorregulação/Autoavaliação (avaliada no 1.º ciclo) apresenta a média mais baixa (2,64), evidenciando fragilidades persistentes na consolidação de uma cultura de autoavaliação e de monitorização interna, particularmente em contextos mais isolados.

Alguns agrupamentos evidenciam trajetórias de melhoria sustentada ao longo dos ciclos avaliativos. Destaca-se o Agrupamento de Escolas de Campo Maior, que no terceiro ciclo (2023/2024) alcançou a classificação 4 em todas as dimensões avaliadas, posicionando-se entre os desempenhos mais elevados do distrito. Também o Agrupamento de Escolas de Arronches registou progressão significativa, passando de uma média global de 2,60 no primeiro ciclo para 3,75 no terceiro, evidenciando um percurso consistente de melhoria organizacional.

Em contrapartida, observam-se casos de regressão ou instabilidade avaliativa, como o Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, cuja média global no terceiro ciclo desceu para 2,25, acompanhada por reduções nas dimensões de Liderança e Prestação do Serviço Educativo. As notas contextuais presentes nos relatórios da IGEC apontam possíveis fatores explicativos para estas oscilações, nomeadamente processos de reconfiguração

organizacional (criação ou reorganização de agrupamentos e integração de escolas secundárias), ausência de ensino secundário em algumas unidades orgânicas e participação em programas específicos de intervenção educativa, como o TEIP.

Existem ainda situações de estabilidade relativa, como a da Escola Secundária Mouzinho da Silveira, cujas classificações se mantêm próximas da média distrital, embora com indícios de estagnação ou ligeira regressão em dimensões críticas, como a liderança escolar.

Em síntese, o distrito de Portalegre evidencia a coexistência de trajetórias de consolidação organizacional e de persistência de fragilidades estruturais, particularmente nas dimensões associadas à autorregulação interna e aos resultados escolares. Estes dados reforçam a importância de processos de supervisão pedagógica contínuos e contextualizados, capazes de apoiar o desenvolvimento organizacional e pedagógico em territórios marcados por vulnerabilidades múltiplas, onde a melhoria depende fortemente da estabilidade das lideranças e da capacidade das instituições para mobilizar recursos e consolidar mecanismos de regulação interna.

Os dados detalhados encontram-se sistematizados no Anexo C1, permitindo a análise por agrupamento, ciclo avaliativo e dimensão avaliada.

4.2.3.2 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Évora (2006–2025)

Entre 2006 e 2025, as visitas de Avaliação Externa das Escolas (AEE) no distrito de Évora incidiram sobre um conjunto diversificado de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, inseridos em contextos socioeducativos característicos do interior alentejano, marcados pela baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e dispersão geográfica das comunidades escolares. Estas condições estruturais influenciam diretamente as dinâmicas organizacionais e pedagógicas das instituições avaliadas.

A análise das médias simples das classificações atribuídas revela desempenhos globalmente positivos, embora moderados. A dimensão Gestão Escolar apresenta o valor médio mais elevado (3,48), seguida da Liderança (3,11), da Prestação do Serviço Educativo (3,08) e dos Resultados (3,07), numa escala de 1 a 5. Em contrapartida, as dimensões Autorregulação (2,84) e Autoavaliação (2,91), avaliadas em ciclos distintos da AEE, apresentam os valores

mais baixos, evidenciando fragilidades persistentes nos processos internos de monitorização, reflexão, organizacional e melhoria contínua.

Alguns agrupamentos evidenciam trajetórias de melhoria sustentada ao longo dos ciclos avaliativos. Destacam-se o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira e o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, cujos percursos revelam evolução positiva nas várias dimensões avaliadas. No caso deste último, o terceiro ciclo da AEE (2023/2024) regista uma média global de 4,50 valores, sinalizando níveis elevados de consolidação organizacional e eficácia pedagógica.

Em contraste, os agrupamentos de Arraiolos, Borba e Montemor-o-Novo (no 1.º ciclo avaliativo) apresentam as médias mais baixas, situadas entre 2,20 e 2,60, refletindo fragilidades persistentes, sobretudo nas dimensões Liderança e Resultados escolares. Nestes casos, os relatórios da IGEC sublinham a necessidade de acompanhamento externo mais próximo e da definição de planos de melhoria específicos e monitorizados.

Importa ainda considerar que processos de reestruturação organizacional, como os verificados nos agrupamentos de Montemor-o-Novo e Vendas Novas, tiveram impacto direto nas trajetórias avaliativas, influenciando os ritmos e padrões de melhoria observados. Adicionalmente, a ausência de relatórios em determinados ciclos avaliativos para algumas unidades escolares limita a análise longitudinal plena, condicionando a identificação de tendências evolutivas consolidadas.

Em síntese, o distrito de Évora evidencia um sistema educativo em processo de consolidação organizacional, caracterizado por heterogeneidade interna e percursos diferenciados entre agrupamentos, fortemente condicionados por fatores históricos, organizacionais e territoriais. Estes dados demonstram que, mesmo em contextos de interioridade, a consolidação das práticas de liderança e gestão pode constituir um fator determinante na promoção de dinâmicas de melhoria organizacional e pedagógica.

A leitura comparativa dos dados sistematizados no Anexo C2 permite aprofundar a compreensão destas dinâmicas.

4.2.3.3 Classificações atribuídas pela AEE aos agrupamentos escolares do distrito de Beja (2006–2025)

O distrito de Beja, inserido num contexto educativo predominantemente rural e fortemente marcado por fenómenos associados à interioridade — como a dispersão populacional, o envelhecimento demográfico e a baixa densidade habitacional — foi alvo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) entre 2007 e 2024, abrangendo agrupamentos escolares com perfis organizacionais e trajetórias institucionais diversificadas.

A análise das médias simples das classificações atribuídas evidencia um desempenho global moderado. As dimensões Gestão Escolar (3,33) e Liderança (3,20) apresentam os resultados mais consistentes e relativamente estáveis ao longo dos ciclos avaliativos. A Prestação do Serviço Educativo regista uma média de 3,00, enquanto a dimensão Resultados apresenta o valor médio mais baixo (2,93), sinalizando desafios persistentes na tradução das práticas organizacionais em melhorias efetivas nos desempenhos académicos dos alunos.

As dimensões Autorregulação (2,53) e Autoavaliação (2,67), avaliadas apenas em determinados ciclos da AEE, apresentam igualmente valores inferiores, revelando fragilidades nos mecanismos internos de monitorização da qualidade educativa e na consolidação de culturas organizacionais reflexivas e orientadas para a melhoria contínua. Estes resultados reforçam a importância de processos de supervisão pedagógica consistentes e de planeamento estratégico sustentado, particularmente em contextos de maior isolamento geográfico e institucional.

No plano individual, destaca-se o percurso positivo do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja, que evidencia uma evolução significativa entre o primeiro e o terceiro ciclo avaliativo, atingindo 4,25 valores na média final. Em contraste, o Agrupamento de Escolas de Aljustrel apresenta, no terceiro ciclo, a média mais baixa (2,25), refletindo dificuldades persistentes nas dimensões Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados escolares.

Os relatórios da IGEC apontam ainda para constrangimentos estruturais associados à organização da rede educativa, designadamente a ausência de ensino secundário em alguns contextos, como Ourique, Castro Verde e Almodôvar, o que limita a diversidade da oferta educativa. Em determinados agrupamentos, como Moura e Vila Nova de Milfontes, processos recentes de reorganização administrativa influenciaram os percursos avaliativos,

verificando-se igualmente casos em que não foi possível aceder a relatórios completos de ciclos anteriores.

A sistematização detalhada encontra-se apresentada no Anexo C3, constituindo um suporte fundamental para a compreensão da evolução da qualidade educativa no distrito.

Em síntese, o distrito de Beja confirma que, em contextos de interioridade profunda, os percursos de melhoria organizacional estão fortemente condicionados por fatores demográficos, territoriais e institucionais, exigindo estratégias de supervisão e regulação educativa particularmente sensíveis ao contexto local.

4.2.3.4 Síntese Analítica dos Agrupamentos da Área Territorial Sul da IGEC

A análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas (AEE) relativos aos distritos que integram a Área Territorial Sul da IGEC — Portalegre, Évora e Beja — evidencia a coexistência de padrões estruturais comuns e dinâmicas locais específicas, refletindo a diversidade dos contextos educativos e sociais desta vasta região. Trata-se de um território caracterizado por acentuadas assimetrias territoriais, marcado pelo predomínio de concelhos rurais, pela dispersão populacional, pela desertificação demográfica e por constrangimentos estruturais que colocam desafios significativos à sustentabilidade da oferta educativa.

De forma consistente ao longo dos ciclos avaliativos, as dimensões Gestão Escolar e Liderança surgem como os domínios mais estáveis e positivamente avaliados, apresentando médias simples entre 3,20 e 4,00 valores. Estes resultados sugerem a presença de equipas diretivas com capacidade para assegurar a operacionalidade organizacional mesmo em contextos particularmente exigentes. Em alguns casos, a estabilidade observada parece estar associada à continuidade das lideranças escolares, frequentemente mantidas por períodos prolongados, permitindo a consolidação de práticas de governação e coordenação pedagógica.

Em contraste, as dimensões Resultados e Prestação do Serviço Educativo revelam maior variabilidade e, em média, situam-se frequentemente abaixo dos 3,00 valores, sobretudo nos distritos de Beja e Portalegre. Esta discrepância entre eficácia organizacional e resultados escolares aponta para a influência de fatores estruturais exógenos, como a

dificuldade de fixação de docentes, a escassez de recursos técnicos especializados e a mobilidade estudantil associada às dinâmicas demográficas do território.

Paralelamente, as dimensões Autorregulação e Autoavaliação apresentam valores médios modestos, raramente ultrapassando os 3,00 valores, o que indica que a cultura de monitorização interna da qualidade permanece em fase de consolidação. Ainda assim, observa-se uma valorização progressiva destas dimensões nos ciclos mais recentes da AEE, sugerindo um fortalecimento gradual das práticas de avaliação interna e planeamento estratégico.

Do ponto de vista evolutivo, identificam-se trajetórias de melhoria sustentada em alguns agrupamentos — como Arronches, Évora ou Beja — que registam progressos significativos entre o primeiro e o terceiro ciclo de avaliação. Contudo, subsistem situações de estagnação ou regressão, particularmente em agrupamentos de menor dimensão ou sujeitos a processos recentes de reconfiguração organizacional. Casos como Campo Maior ou Aljustrel ilustram as dificuldades de estabilizar equipas e estratégias de melhoria em contextos marcados por reorganizações administrativas e limitações estruturais.

As notas contextuais presentes nos relatórios da IGEC alertam ainda para fatores que condicionam a comparabilidade longitudinal entre ciclos e agrupamentos, tais como a ausência de ensino secundário em algumas unidades orgânicas, a participação em programas específicos de intervenção educativa (como o TEIP), a agregação de escolas com culturas organizacionais distintas ou a indisponibilidade de relatórios em determinados ciclos avaliativos. Estes elementos reforçam a importância de leituras contextualizadas dos dados avaliativos, evitando interpretações simplificadoras ou desprovidas de enquadramento territorial e institucional.

Em síntese, a Área Territorial Sul da IGEC apresenta um quadro educativo heterogéneo, no qual dificuldades estruturais persistentes coexistem com núcleos de resiliência organizacional capazes de promover melhorias visíveis, mesmo em contextos fortemente condicionados pela interioridade. Estes resultados reforçam a ideia de que os efeitos da Avaliação Externa das Escolas são profundamente mediados pelas especificidades territoriais e organizacionais, constituindo um elemento central para a compreensão das dinâmicas de melhoria educativa em contextos do interior.

4.3 Escolas do Interior em Perspetiva

A análise extensiva apresentada na subsecção anterior permitiu traçar um panorama quantitativo e comparativo do desempenho dos agrupamentos escolares localizados em territórios de interioridade, nas três Áreas Territoriais de intervenção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Este exercício, sustentado na sistematização dos dados provenientes dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) entre 2006 e 2025, evidenciou padrões recorrentes — como a relativa estabilidade das dimensões Gestão Escolar e Liderança, as fragilidades persistentes nas dimensões Resultados e Autorregulação, e a influência de constrangimentos estruturais associados aos territórios de baixa densidade — mas também revelou heterogeneidades significativas entre distritos, ciclos avaliativos e contextos organizacionais.

Com base nesse quadro global, torna-se pertinente aprofundar a análise através da observação de casos concretos de escolas inseridas em contextos de interioridade, capazes de ilustrar de forma mais densa e situada as trajetórias avaliativas e organizacionais identificadas na análise extensiva. Esta passagem da escala macro — comparativa e regional — para a escala micro — individual e contextual — permite articular evidências quantitativas e qualitativas, explorando com maior profundidade as condições internas e externas que influenciam os percursos de melhoria, estabilidade ou regressão das organizações escolares.

A análise destes casos pretende, assim, compreender de que forma os agrupamentos escolares interpretam, mobilizam e operacionalizam as recomendações resultantes da AEE, bem como identificar os fatores organizacionais, pedagógicos e territoriais que condicionam os seus processos de desenvolvimento institucional. Ao privilegiar uma leitura situada das práticas e das dinâmicas organizacionais, esta abordagem contribui para uma compreensão mais aprofundada das relações entre avaliação externa, supervisão pedagógica e melhoria educativa em territórios de interioridade.

Nos pontos seguintes apresentam-se os estudos de caso selecionados, escolhidos de acordo com critérios de contraste identificados na análise extensiva — designadamente trajetórias de melhoria sustentada, persistência de fragilidades ou evolução mista —

permitindo aprofundar os mecanismos que explicam os diferentes percursos organizacionais observados e sustentar, de forma mais fina, a interpretação dos resultados à luz do quadro teórico da investigação.

4.3.1 Casos exemplificativos de trajetórias avaliativas - leitura interpretativa

A presente secção propõe uma leitura interpretativa de um conjunto de casos exemplificativos de agrupamentos escolares situados em territórios do interior das três Áreas Territoriais da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) — Norte, Centro e Sul. A seleção destas unidades orgânicas baseou-se na sua participação em pelo menos dois ciclos distintos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), condição que permite desenvolver uma análise comparativa e evolutiva dos respetivos percursos institucionais.

Mais do que proceder a uma mera sistematização quantitativa dos juízos atribuídos pela IGEC, pretende-se compreender os sentidos e significados dos percursos avaliativos, evidenciando padrões de estabilidade, descontinuidade ou melhoria entre ciclos e relacionando-os com os contextos territoriais, institucionais e organizacionais que os moldam.

Embora não configurem estudos de caso aprofundados, os agrupamentos incluídos nesta análise oferecem um quadro suficientemente representativo para identificar tendências analíticas relevantes no âmbito da AEE aplicada a realidades escolares marcadas por baixa densidade populacional e por contextos de vulnerabilidade social e territorial.

Reconhece-se, contudo, que a leitura comparativa entre ciclos enfrenta constrangimentos metodológicos, particularmente associados aos processos de (re)agrupamento de escolas, que, em muitos casos, alteraram de forma significativa a composição e o perfil organizacional das unidades avaliadas. Esta limitação é assumida de forma crítica nas interpretações apresentadas, procurando assegurar simultaneamente rigor analítico e fidelidade às fontes avaliativas disponíveis.

Neste enquadramento, as análises desenvolvidas nas subseções seguintes procuram mapear padrões diferenciados de evolução institucional, identificando fatores organizacionais e territoriais que contribuem para explicar os percursos observados. Pretende-se, assim, oferecer uma base interpretativa que permita compreender com maior profundidade a complexidade das dinâmicas de melhoria educativa em territórios de

interioridade, articulando os efeitos da avaliação externa com os processos de supervisão pedagógica e regulação interna das organizações escolares.

4.3.2 Trajetórias (distrito: Bragança)

A leitura interpretativa inicia-se com o distrito de Bragança, onde se analisam trajetórias avaliativas de agrupamentos escolares localizados em territórios de baixa densidade populacional, caracterizados por desafios estruturais persistentes e por dinâmicas organizacionais diferenciadas que influenciam diretamente os resultados dos processos avaliativos, em linha com perspetivas que sublinham o peso dos contextos na regulação das organizações escolares (Barroso, 2005).

As análises que se seguem privilegiam uma abordagem crítica à evolução dos juízos atribuídos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), articulando os indicadores de desempenho evidenciados nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) com os constrangimentos territoriais e as potencialidades institucionais próprias desta realidade geodemográfica.

No conjunto dos agrupamentos do distrito de Bragança observa-se uma heterogeneidade significativa nos percursos avaliativos, ainda que atravessados por alguns denominadores comuns. As limitações impostas pela dispersão geográfica, o envelhecimento demográfico e a reduzida atratividade das zonas interiores condicionam o funcionamento das escolas e a estabilidade dos corpos docentes, fatores que influenciam diretamente os resultados dos processos avaliativos.

Em alguns agrupamentos, como os de Mirandela ou Bragança, verifica-se uma relativa estabilidade nos juízos globais atribuídos pela IGEC ao longo de dois ou mais ciclos avaliativos, o que pode sugerir a existência de práticas organizacionais consolidadas e lideranças com capacidade de adaptação a contextos adversos. Contudo, essa estabilidade não corresponde necessariamente a imobilismo organizacional. Em várias dimensões, nomeadamente na prestação do serviço educativo e na gestão escolar, observam-se progressos incrementais, ainda que, por vezes, insuficientes para se traduzirem em alterações significativas na classificação global.

Por outro lado, em agrupamentos de menor dimensão ou situados em concelhos com maiores fragilidades socioeconómicas, como Vinhais ou Torre de Moncorvo, são visíveis

sinais de regressão ou de oscilação entre ciclos avaliativos, sobretudo nas dimensões da liderança e da autoavaliação. Estas flutuações parecem refletir dificuldades na renovação pedagógica e organizacional, associadas a constrangimentos decorrentes de processos de reagrupamento, reestruturação interna ou alterações nos perfis das equipas diretivas.

Importa ainda salientar que, em diversos casos, as notas contextuais presentes nos relatórios da IGEC referem o impacto de fatores externos à escola — como a escassez de técnicos especializados, a elevada rotatividade do corpo docente ou a descontinuidade de programas de apoio educativo — enquanto condicionantes da prestação do serviço educativo e dos resultados dos alunos. Estes fatores, frequentemente alheios à capacidade de gestão local, contribuem para contextualizar desempenhos que, de outro modo, poderiam ser interpretados exclusivamente como expressão de fragilidades internas.

Em síntese, as trajetórias avaliativas dos agrupamentos do distrito de Bragança refletem a complexidade da ação educativa em territórios de interioridade, evidenciando que os efeitos da Avaliação Externa das Escolas não podem ser compreendidos de forma dissociada dos contextos territoriais e organizacionais em que se inscrevem. A leitura destes percursos exige, por isso, uma abordagem contextualizada, capaz de integrar dados avaliativos, condições estruturais e estratégias institucionais, permitindo compreender de que modo a avaliação externa se articula — ou não — com processos efetivos de melhoria educativa. Padrões semelhantes, ainda que com configurações distintas, emergem noutros distritos do interior, como se observará na análise seguinte relativa ao distrito de Vila Real.

Entre os agrupamentos analisados, destaca-se, em primeiro lugar, o caso da Escola Secundária/Agrupamento de Escolas Miguel Torga, cuja trajetória evidencia um percurso de consolidação organizacional particularmente relevante.

4.3.2.1. Escola Secundária Miguel Torga e/ou Agrupamento de Escolas Miguel Torga

A trajetória avaliativa da Escola Secundária Miguel Torga — atualmente integrada no Agrupamento de Escolas Miguel Torga, formalmente constituído a 1 de setembro de 2012 — pode ser interpretada no quadro dos modelos de regulação das políticas educativas, tal como conceptualizados por Barroso (2005), evidenciando a articulação entre dispositivos de regulação externa — nomeadamente a Avaliação Externa das Escolas — e processos de regulação interna desenvolvidos pela organização escolar. Neste contexto, configura um

percurso de reconfiguração institucional progressiva, caracterizado por oscilações avaliativas moderadas e por dinâmicas consistentes de recomposição organizacional.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no primeiro ciclo avaliativo (2007), quando a escola funcionava ainda como unidade não agrupada, o perfil avaliativo global se apresentava positivo, com uma média de 3,20 valores. Destacavam-se os domínios de Liderança e de Prestação do Serviço Educativo, ambos classificados com nível 4 (Muito Bom), evidenciando uma liderança mobilizadora, práticas pedagógicas eficazes e uma cultura organizacional reconhecida pela comunidade educativa, em linha com perspetivas de melhoria escolar centradas na eficácia organizacional (Hopkins, 2001).

Os domínios de Gestão Escolar e de Resultados obtiveram nível 3 (Bom), refletindo estabilidade nos processos de funcionamento institucional e um desempenho académico globalmente consistente. Em contraste, o domínio da Capacidade de Autorregulação foi classificado com nível 2 (Suficiente), evidencia fragilidades ao nível dos dispositivos de regulação interna, particularmente no que respeita à construção de mecanismos de autoavaliação estruturados, entendidos como instrumentos centrais de regulação organizacional e melhoria contínua.

O relatório da IGEC (2007) assinala a existência de estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica que promoviam a análise e reflexão sobre os resultados escolares. Contudo, a ausência de metas mensuráveis e de indicadores operacionais de monitorização evidencia uma fragilidade ao nível da regulação estratégica baseada em evidências, limitando a capacidade de regulação interna e de planeamento orientado para a melhoria. Neste contexto, a supervisão pedagógica configurava-se como uma prática ainda em consolidação, com potencial para se afirmar como eixo estruturante dos processos de autorregulação institucional, tal como defendido nas abordagens reflexivas da supervisão (Alarcão, 2001).

Esta configuração avaliativa sugere que, numa fase inicial, a escola dispunha de uma organização pedagógica e administrativa relativamente sólida, ainda que marcada por limitações nos mecanismos formais de regulação interna. Tal padrão pode ser interpretado à luz das especificidades organizacionais frequentemente associadas a contextos

educativos de baixa densidade demográfica, nos quais a regulação tende a assumir um carácter mais informal e assente nas dinâmicas profissionais locais.

No **2.º ciclo avaliativo (2011/2012),** ainda em fase pré-agrupamento, observa-se uma descida da média global para 2,67 valores, com os domínios de Liderança e de Gestão Escolar a situarem-se no nível 2 (Suficiente) e os domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados no nível 3 (Bom). Esta inflexão avaliativa poderá refletir os efeitos de um processo de transição organizacional induzido por políticas públicas de reconfiguração da rede escolar, num contexto de intensificação dos mecanismos de *accountability* e de reforço da regulação externa sobre as organizações escolares.

Estes processos, frequentemente acompanhados por alterações nas equipas de liderança e por reconfigurações internas, tendem a gerar fases transitórias de instabilidade organizacional, com impacto nos resultados avaliativos. Importa salientar que, neste ciclo, a supervisão pedagógica não surge referida de forma explícita como prática estruturada, o que reforça a interpretação de um contexto organizacional marcado por fragilidades nos dispositivos de regulação interna.

Esta fase de decréscimo avaliativo corresponde, assim, a um momento de reorganização institucional que antecede a constituição formal do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, em 2012, processo que viria a redefinir de forma significativa as dinâmicas de liderança, coordenação pedagógica e supervisão interna.

No **3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2019/2020),** já com a identidade do agrupamento consolidada, observa-se uma reconfiguração positiva sustentada, com todos os domínios avaliados a atingir o nível 3 (Bom). Destaca-se, neste ciclo, o reforço da dimensão da Autoavaliação, agora assumida como domínio autónomo, sinalizando a institucionalização da autoavaliação enquanto dispositivo estruturante de regulação interna, em linha com modelos orientados para a melhoria contínua das organizações escolares.

O relatório da IGEC (2020) corrobora esta evolução ao referir a existência de práticas educativas inclusivas, uma cultura organizacional estável e um processo de autoavaliação sistemático e rigoroso, confirmando a maturidade organizacional alcançada e a consolidação de práticas pedagógicas consistentes. Ainda que persistam algumas

fragilidades ao nível da definição de prioridades estratégicas e da articulação entre documentos orientadores, o conjunto dos dados aponta para uma organização em fase de consolidação sustentada.

Apesar da ausência de dados quantitativos explícitos relativos à estabilidade do corpo docente, os indícios qualitativos disponíveis permitem inferir a existência de uma equipa pedagógica relativamente estável, condição frequentemente associada à eficácia dos processos de melhoria escolar e ao desenvolvimento de culturas colaborativas (Hargreaves, 1998). Esta leitura assume particular relevância num território como Bragança, marcado por constrangimentos estruturais associados à interioridade.

A evolução da supervisão pedagógica acompanha este processo de consolidação institucional, evidenciando uma evolução no sentido de modelos de supervisão pedagógica de natureza colaborativa e reflexiva, orientados para o desenvolvimento profissional docente e para a aprendizagem organizacional, passando de práticas incipientes para uma presença mais sistemática e integrada nos dispositivos de regulação organizacional. O desenvolvimento de práticas de reflexão colaborativa, monitorização contínua e análise de resultados evidencia uma aproximação a modelos de supervisão pedagógica centrados na aprendizagem organizacional e no desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, a trajetória da Escola Secundária/Agrupamento de Escolas Miguel Torga evidencia um processo de consolidação institucional sustentado, no qual se observa uma progressiva articulação entre regulação externa e regulação interna.

A avaliação externa emerge como dispositivo de *accountability*, enquanto a autoavaliação e a supervisão pedagógica se afirmam como mecanismos centrais de regulação organizacional e de promoção da melhoria contínua.

Este percurso confirma que, mesmo em contextos marcados por constrangimentos de interioridade, a capacidade de internalização dos dispositivos de regulação e a estabilização das dinâmicas organizacionais constituem fatores críticos para a eficácia e sustentabilidade das organizações escolares.

A análise seguinte incide sobre outro agrupamento do distrito de Bragança, cuja trajetória avaliativa apresenta características distintas, permitindo aprofundar a compreensão das dinâmicas de regulação e melhoria em contextos educativos diferenciados.

4.3.2.2 Escola Secundária de Mirandela e Agrupamento de Escolas de Mirandela

A trajetória avaliativa da Escola Secundária de Mirandela — posteriormente integrada no Agrupamento de Escolas de Mirandela, formalmente constituído a 4 de julho de 2012 — evidencia uma trajetória de relativa estabilidade em níveis avaliativos intermédios, marcada por uma evolução limitada e por dinâmicas de mudança organizacional pouco expressivas. Este percurso pode ser interpretado no quadro dos modelos de regulação das políticas educativas, evidenciando a articulação entre dispositivos de regulação externa, nomeadamente a Avaliação Externa das Escolas, e processos de regulação interna desenvolvidos pela organização escolar (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Localizado num território de baixa densidade populacional, no distrito de Bragança, o agrupamento enfrenta constrangimentos estruturais persistentes, designadamente o envelhecimento demográfico, a dispersão geográfica da rede escolar e a reduzida atratividade profissional para docentes e técnicos especializados. Estes fatores condicionam os processos de regulação organizacional e limitam a capacidade de desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada.

A rede educativa do agrupamento apresenta uma configuração extensa e heterogénea, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, distribuídos por freguesias rurais e urbanas do concelho. Esta configuração traduz uma elevada complexidade organizacional e territorial, colocando desafios significativos à governação pedagógica, à articulação curricular e à construção de coerência institucional entre unidades educativas com perfis socioculturais diferenciados.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), identificam-se três momentos distintos na trajetória institucional, correspondentes aos ciclos avaliativos realizados ao longo do período em análise.

No **2º ciclo avaliativo (2011/2012),** ainda antes da formalização do agrupamento, a Escola Secundária de Mirandela apresentava um perfil avaliativo assimétrico. Os domínios de Liderança e de Gestão Escolar atingiam nível 3 (Bom), enquanto os domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados se situavam no nível 2 (Suficiente). Esta configuração sugere a existência de uma liderança com capacidade de mobilização organizacional, mas

com limitada capacidade de tradução dessa ação em melhorias consistentes ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) identifica a existência de práticas de apoio educativo e de envolvimento da comunidade, reconhecendo esforços institucionais no acompanhamento dos alunos. Contudo, aponta fragilidades ao nível da articulação curricular e da consistência dos resultados académicos, particularmente no 9.º ano de escolaridade, onde se registavam oscilações significativas nos indicadores de sucesso escolar.

No que respeita à supervisão pedagógica, embora formalmente prevista nas estruturas de coordenação educativa, esta não se afirmava ainda como prática sistemática ou institucionalizada. A monitorização dos resultados existia, mas não se articulava com dispositivos estruturados de observação da prática letiva ou com processos formais de autoavaliação. Neste sentido, a regulação interna assumia um carácter predominantemente informal, dependente da ação dos diretores de turma e da iniciativa das equipas disciplinares, revelando uma supervisão pedagógica pouco estruturada e com impacto limitado na melhoria das práticas educativas (Alarcão, 2001).

Este padrão avaliativo sugere que, à semelhança de outras organizações escolares em contextos de interioridade, a escola dispunha de algumas bases organizacionais consolidadas, mas carecia de dispositivos mais estruturados de regulação interna, designadamente ao nível da supervisão pedagógica e da autoavaliação, enquanto instrumentos de promoção da melhoria organizacional (MacBeath, 2006).

No **3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2019/2020**), já com o agrupamento consolidado, observa-se uma relativa uniformização dos juízos avaliativos, situando-se a maioria dos domínios — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — no nível 2 (Suficiente), enquanto a dimensão Autoavaliação atinge o nível 3 (Bom). Esta configuração evidencia um processo de institucionalização ainda incipiente da autoavaliação enquanto dispositivo de regulação interna, sem impacto plenamente consolidado nos restantes domínios da qualidade educativa.

A ligeira descida da média global — de 2,33 para 2,25 — reforça a leitura de uma evolução limitada ao longo do período analisado, marcada por melhorias pontuais, mas sem uma

transformação estrutural capaz de produzir efeitos consistentes nos resultados organizacionais.

A supervisão pedagógica tornou-se progressivamente mais visível, traduzindo-se numa maior monitorização dos resultados escolares e em momentos de reflexão colaborativa nas estruturas intermédias. Ainda assim, a sua integração nos processos de regulação interna permanece parcial, evidenciando um impacto limitado na transformação efetiva das práticas pedagógicas, em parte devido à fraca articulação entre níveis de coordenação e à reduzida apropriação coletiva dos dispositivos avaliativos (Hargreaves, 1998).

Em síntese, a trajetória da Escola Secundária/Agrupamento de Escolas de Mirandela evidencia um padrão de estabilidade institucional com progresso limitado, caracterizado por níveis intermédios de desempenho avaliativo e por fragilidades persistentes nos domínios diretamente associados à qualidade das práticas pedagógicas e aos resultados escolares.

A análise sugere que, apesar da progressiva institucionalização de dispositivos de autoavaliação e do reforço das práticas de monitorização interna, a articulação entre regulação externa e regulação interna permanece insuficientemente consolidada para produzir melhorias sustentadas.

Neste contexto, a supervisão pedagógica emerge como um dispositivo ainda em desenvolvimento, carecendo de maior sistematização, intencionalidade formativa e integração nos processos de regulação organizacional.

O caso de Mirandela evidencia, assim, os limites de processos de mudança organizacional que, embora formalmente instituídos, não se traduzem plenamente em transformação das práticas pedagógicas, particularmente em contextos marcados por constrangimentos estruturais da interioridade.

A consolidação de uma liderança pedagógica forte, articulada com dispositivos eficazes de supervisão e autoavaliação, configura-se, neste quadro, como condição crítica para a superação do padrão avaliativo intermédio e para a promoção de uma melhoria educativa sustentada.

4.3.2.3 Análise comparativa: Agrupamento de Escolas Miguel Torga e Agrupamento de Escolas de Mirandela

A análise comparativa das trajetórias avaliativas do Agrupamento de Escolas Miguel Torga e do Agrupamento de Escolas de Mirandela evidencia dois percursos institucionais distintos no modo como as organizações escolares se apropriam dos dispositivos de regulação externa e os integram nos seus processos internos de funcionamento.

Ambos os agrupamentos se situam em territórios de baixa densidade demográfica, no distrito de Bragança, partilhando constrangimentos estruturais associados à interioridade, designadamente o envelhecimento populacional, a dispersão geográfica da rede educativa e a menor atratividade profissional. No entanto, os dados evidenciam respostas organizacionais diferenciadas a estes contextos, traduzindo-se em trajetórias avaliativas divergentes.

No caso do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, observa-se um percurso de consolidação institucional progressiva, caracterizado por uma evolução positiva ao longo dos ciclos avaliativos, culminando numa estabilização em níveis de desempenho consistentes. Esta trajetória sugere uma crescente capacidade de articulação entre regulação externa e regulação interna, com destaque para a institucionalização da autoavaliação e para o reforço da supervisão pedagógica enquanto dispositivos estruturantes de melhoria organizacional (Barroso, 2005; MacBeath, 2006).

Em contraste, o Agrupamento de Escolas de Mirandela evidencia um padrão de estabilidade em níveis avaliativos intermédios, com uma evolução limitada ao longo do período analisado. Apesar da progressiva formalização de dispositivos de autoavaliação, a sua apropriação enquanto instrumento efetivo de regulação organizacional revela-se ainda incipiente, não se traduzindo de forma consistente em melhorias nos domínios da prestação do serviço educativo e dos resultados escolares.

A diferença entre os dois casos parece residir, em grande medida, no grau de internalização dos dispositivos de regulação. No Agrupamento Miguel Torga, a autoavaliação e a supervisão pedagógica assumem um carácter estruturante, estando articuladas com práticas de monitorização, reflexão colaborativa e desenvolvimento profissional docente. Em Mirandela, pelo contrário, estes dispositivos tendem a assumir uma natureza mais

formal e menos integrada, com impacto limitado na transformação das práticas pedagógicas (Alarcão, 2001; Hargreaves, 1998).

Do ponto de vista da liderança, os dados sugerem igualmente dinâmicas distintas. No caso de Miguel Torga, a liderança revela-se mais consistente na mobilização da organização em torno de objetivos estratégicos e na promoção de uma cultura de melhoria contínua. Em Mirandela, embora se identifiquem esforços de coordenação e acompanhamento, estes parecem não se traduzir plenamente em coerência organizacional e eficácia pedagógica, refletindo limitações na capacidade de transformação das práticas educativas.

A análise comparativa permite, assim, reforçar a ideia de que a existência de dispositivos formais de avaliação e regulação não é, por si só, suficiente para garantir processos de melhoria sustentada. O fator diferenciador reside na forma como esses dispositivos são apropriados, integrados e mobilizados pelas organizações escolares no seu funcionamento quotidiano, em linha com perspetivas que sublinham a importância da regulação interna e da aprendizagem organizacional nos processos de melhoria educativa (Afonso, 2013).

Em síntese, os dois casos analisados ilustram trajetórias contrastantes: enquanto o Agrupamento de Escolas Miguel Torga evidencia um processo de consolidação sustentada, assente na articulação eficaz entre avaliação externa, autoavaliação e supervisão pedagógica, o Agrupamento de Escolas de Mirandela revela um percurso de estabilidade com progresso limitado, marcado por uma menor integração dos dispositivos de regulação interna.

Estes resultados reforçam a ideia de que, em contextos de interioridade, a melhoria das organizações escolares não depende exclusivamente das condições estruturais — que são, em larga medida, partilhadas — mas sobretudo da capacidade interna de construção e apropriação de dispositivos de regulação eficazes.

A articulação entre avaliação externa, autoavaliação e supervisão pedagógica emerge, neste quadro, como condição determinante para a transformação das práticas educativas e para a consolidação de processos de melhoria sustentada, evidenciando o papel central das lideranças pedagógicas e das culturas profissionais colaborativas na mediação entre contexto e desempenho organizacional.

4.3.3 Trajetórias – Distrito de Vila Real

Esta subsecção analisa, numa perspetiva longitudinal, as trajetórias avaliativas de agrupamentos escolares do distrito de Vila Real, com base nos juízos atribuídos pela Avaliação Externa das Escolas (AEE) em dois ciclos distintos. A leitura interpretativa assenta na continuidade institucional, assegurada pela manutenção da identidade organizacional das unidades analisadas ao longo do período em estudo, articulando os resultados avaliativos com os condicionantes territoriais e demográficos que caracterizam o interior norte transmontano, em linha com perspetivas que sublinham o papel dos contextos na regulação das organizações educativas (Barroso, 2005).

Trata-se de um território predominantemente classificado como de baixa densidade populacional, marcado pela dispersão geográfica da rede escolar, pelo acentuado envelhecimento demográfico e por dificuldades persistentes na atração e fixação de profissionais qualificados. Estes fatores estruturais condicionam os processos de regulação organizacional e limitam a capacidade de desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada, afetando a estabilidade das equipas educativas e a consolidação de culturas profissionais colaborativas e reflexivas.

Neste contexto, as trajetórias analisadas evidenciam padrões diferenciados de evolução institucional: desde percursos de consolidação organizacional sustentada, a casos de estabilidade com progressos limitados, passando por situações em que se observa uma superação gradual de constrangimentos estruturais. A diversidade destas evoluções reflete não apenas as diferenças nos recursos disponíveis e na composição das comunidades educativas, mas também a capacidade das lideranças escolares para mobilizar equipas, integrar práticas de supervisão pedagógica e alinhar estratégias internas com as recomendações externas formuladas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

As análises seguintes incidem sobre agrupamentos sediados em Boticas, Mondim de Basto e Murça, cujos relatórios evidenciam abordagens distintas à liderança, à regulação interna e à promoção do sucesso educativo. A leitura crítica destas trajetórias será orientada pelos pressupostos da melhoria organizacional em territórios vulneráveis e pelo papel estruturante da supervisão pedagógica enquanto dispositivo de monitorização, reflexão e desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2001; Hargreaves, 1998).

À semelhança do observado no distrito de Bragança, também no distrito de Vila Real as trajetórias avaliativas refletem a interação entre contextos territoriais desafiantes e as dinâmicas internas de liderança e supervisão pedagógica. Contudo, a análise comparativa entre distritos sugere que, mesmo em contextos estruturais semelhantes, os percursos institucionais podem divergir significativamente em função do grau de apropriação dos dispositivos de regulação interna, designadamente da autoavaliação e da supervisão pedagógica enquanto mecanismos de promoção da melhoria organizacional.

4.3.3.1 Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro

A trajetória avaliativa do Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, sediado no concelho de Boticas e formalmente constituído a 31 de maio de 2007, permite uma leitura longitudinal consistente entre os dois ciclos considerados, uma vez que ambos incidem sobre a mesma unidade organizacional. Esta continuidade institucional reforça a robustez da análise e evidencia uma evolução estável e tendencialmente positiva, com progressos assinaláveis em domínios estruturantes da ação educativa, como a liderança, a autoavaliação e a prestação do serviço educativo.

Localizado num território de baixa densidade populacional, marcado por constrangimentos demográficos e geográficos característicos da interioridade transmontana, o agrupamento demonstra capacidade de adaptação organizacional e de consolidação de dinâmicas educativas consistentes, assentes no envolvimento da comunidade e na valorização de práticas pedagógicas inclusivas. A análise dos juízos atribuídos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) nos ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) revela tendências de melhoria progressiva, suportadas por dispositivos internos de regulação e por uma liderança estratégica com capacidade mobilizadora, em linha com modelos de regulação organizacional das políticas educativas (Barroso, 2005).

No âmbito da AEE, observam-se dois momentos distintos. No **2.º ciclo avaliativo (2011/2012)**, o agrupamento apresentava já um perfil institucional favorável, com os domínios de Liderança e Gestão Escolar avaliados com nível 4 (Muito Bom) e os domínios de Prestação do Serviço Educativo e Resultados classificados com nível 3 (Bom). Esta configuração evidencia uma organização capaz de mobilizar recursos, assegurar práticas pedagógicas consistentes e promover um ambiente educativo colaborativo e inclusivo.

O relatório da IGEC destaca, neste ciclo, a valorização das lideranças intermédias, reconhecidas pela sua criatividade e autonomia, bem como a existência de um ambiente educativo próximo e cooperativo, favorável ao desenvolvimento das aprendizagens. Assinala igualmente a promoção do bem-estar pessoal e social dos alunos, com impacto na prevenção de comportamentos de risco, e a articulação com entidades locais, nomeadamente através do serviço de psicologia e orientação, reforçando os processos de orientação escolar e profissional. Não obstante, identifica a necessidade de reforçar a utilização estratégica dos recursos pedagógicos e de consolidar mecanismos de autorregulação das práticas letivas.

No **3.º ciclo avaliativo (2021/2022),** registou-se uma melhoria nos juízos atribuídos aos domínios da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança, ambos classificados com nível 4 (Muito Bom), enquanto os domínios de Autoavaliação e Resultados obtiveram nível 3 (Bom). Esta redistribuição do desempenho organizacional evidencia uma consolidação significativa nas dimensões diretamente relacionadas com a qualidade pedagógica e a condução estratégica da organização, reforçando a consistência das práticas escolares e a afirmação de uma cultura institucional orientada para a avaliação, monitorização e melhoria contínua.

Este reforço nos domínios da liderança e da prestação do serviço educativo sugere a existência de mecanismos internos de coordenação pedagógica e supervisão capazes de sustentar processos de melhoria organizacional, mesmo em contextos territoriais marcados por constrangimentos estruturais. O relatório da IGEC evidencia, neste ciclo, a promoção de metodologias ativas de ensino, como o trabalho de projeto e atividades experimentais, alinhadas com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como a implementação de mecanismos regulatórios e autorregulatórios da prática letiva, com impacto no desenvolvimento profissional docente e na monitorização das práticas pedagógicas.

Destaca-se ainda a produção sistemática de relatórios de autoavaliação articulados com os processos de ensino e aprendizagem, evidenciando a consolidação de uma cultura organizacional reflexiva e colaborativa, bem como uma tendência geral de crescimento dos

resultados escolares, particularmente no período entre 2016 e 2019, associada à implementação de estratégias orientadas para o sucesso educativo. A articulação estreita com a comunidade local, traduzida em benefícios mútuos e em iniciativas promotoras de cidadania ativa, reforça igualmente a integração do agrupamento no tecido social envolvente.

Num concelho com cerca de 15 habitantes por km² e um elevado índice de envelhecimento, o agrupamento assume-se como um polo central de coesão comunitária e sustentabilidade local. Apesar das limitações estruturais identificadas no Diagnóstico Social de Boticas (2019), posteriormente corroboradas por instrumentos de planeamento estratégico local, o contexto territorial adverso não comprometeu a afirmação de um projeto educativo coerente, mobilizador e orientado para a melhoria contínua.

Este caso evidencia como, mesmo em territórios marcados por forte interioridade, a articulação entre liderança pedagógica, supervisão docente e envolvimento comunitário pode contribuir para a construção de organizações escolares resilientes e orientadas para a melhoria educativa.

A leitura dos dois ciclos avaliativos confirma a existência de uma cultura de avaliação institucional consolidada, ancorada na valorização das lideranças intermédias, na coerência dos documentos estruturantes e na promoção de um ambiente educativo estável e inclusivo. Neste contexto, a supervisão pedagógica surge integrada nos mecanismos de autoavaliação, contribuindo para a monitorização das práticas letivas, o alinhamento curricular e o desenvolvimento de processos de reflexão colaborativa entre docentes.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro apresenta um percurso de consolidação e melhoria sustentada, no qual a articulação entre liderança pedagógica, supervisão curricular e envolvimento comunitário se afirma como eixo estruturante da regulação organizacional. Este caso evidencia que, mesmo em territórios de interioridade profunda, a capacidade de internalização dos dispositivos de avaliação e de mobilização das dinâmicas profissionais constitui um fator determinante para a construção de organizações escolares resilientes e orientadas para a melhoria contínua.

4.3.3.2 Agrupamento de Escolas Mondim de Basto

A trajetória avaliativa do Agrupamento de Escolas de Mondim de Basto, formalmente constituído a 15 de abril de 2003, permite uma leitura longitudinal consistente, uma vez que os dois ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) analisados incidem sobre a mesma unidade organizacional. Esta continuidade institucional reforça a robustez da análise e evidencia uma evolução significativa ao longo de aproximadamente uma década, com progressos expressivos nas diferentes dimensões avaliadas, designadamente liderança, prestação do serviço educativo, resultados escolares e autoavaliação.

Localizado no concelho de Mondim de Basto, no sudoeste do distrito de Vila Real, o agrupamento inscreve-se num território de transição geográfica e cultural entre Trás-os-Montes e o Minho, marcado por dispersão territorial, envelhecimento demográfico e vulnerabilidade socioeconómica. A densidade populacional situa-se em cerca de 37 habitantes por km², sendo que a população residente era de 6.405 habitantes em 2023, com um índice de envelhecimento superior a 200%. Entre 2011 e 2023, a taxa média anual de crescimento populacional foi negativa (-1,3%), evidenciando um processo contínuo de despovoamento e envelhecimento demográfico.

Neste contexto, a escola assume-se como um polo central de coesão social, educativa e cultural, desempenhando um papel estruturante na dinamização da comunidade local e na promoção de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para a população jovem.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observam-se dois momentos distintos. No **2.º ciclo avaliativo (2011/2012),** o agrupamento apresentava um perfil institucional fragilizado, com juízo 2 (Suficiente) em todas as dimensões avaliadas — Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — e uma média global de 2,00. Esta configuração evidenciava uma organização com práticas ainda pouco consolidadas, impacto limitado na qualidade pedagógica e necessidade de reforço da liderança estratégica, da articulação curricular e dos dispositivos de regulação interna.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) identifica a existência de uma liderança funcional, mas com limitações na mobilização estratégica da organização e na articulação entre estruturas pedagógicas. Assinala igualmente uma prestação do serviço

educativo marcada por ações pontuais de apoio aos alunos, coexistindo com fragilidades na diversificação metodológica e na articulação curricular entre ciclos de ensino. Os resultados escolares apresentavam-se assimétricos, refletindo dificuldades persistentes em alguns níveis de ensino e uma eficácia limitada das medidas implementadas para a promoção do sucesso educativo. Acresce que a supervisão pedagógica se encontrava ainda numa fase incipiente, sem dispositivos sistemáticos de observação da prática letiva nem articulação estruturada com os processos de autoavaliação, evidenciando a necessidade de reforço das lideranças intermédias, de consolidação dos mecanismos de regulação interna e de promoção de maior coesão organizacional.

No **3.º ciclo avaliativo (2021/2022),** o agrupamento evidencia uma evolução substancialmente positiva face ao ciclo anterior. A dimensão de Liderança e Gestão Escolar atinge o nível 4 (Muito Bom), enquanto os domínios de Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação são avaliados com nível 3 (Bom), elevando a média global para 3,25. Esta evolução sugere um processo de reconfiguração organizacional sustentado, fortemente associado à ação das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, que se afirmam como dispositivos centrais de regulação interna, em linha com modelos de regulação organizacional das políticas educativas (Barroso, 2005).

Neste ciclo, a liderança assume um carácter mais estratégico, evidenciado pelo envolvimento ativo de instituições e agentes da comunidade, pela definição clara de metas educacionais e pela promoção de práticas inclusivas. As estruturas intermédias e de supervisão pedagógica revelam-se mobilizadoras do desenvolvimento profissional docente e da consolidação de processos de melhoria contínua, contribuindo para o fortalecimento da coesão organizacional.

A supervisão pedagógica adquire, neste contexto, um papel estruturante, incidindo na monitorização sistemática das práticas letivas, na análise dos resultados escolares e na articulação curricular entre ciclos e estruturas pedagógicas. Esta evolução traduz-se numa maior intencionalidade das práticas educativas e numa melhoria da coerência pedagógica, favorecendo a eficácia das estratégias de ensino.

Paralelamente, observa-se a consolidação de uma cultura de autoavaliação institucional, expressa na produção sistemática de evidência avaliativa e na sua utilização na reflexão

sobre as aprendizagens e na definição de estratégias de melhoria, em linha com modelos orientados para a melhoria contínua das organizações escolares (MacBeath, 2006). Esta dinâmica contribui para reforçar a capacidade do agrupamento para responder de forma mais eficaz aos desafios educativos de um território vulnerável.

O relatório da IGEC (2022) evidencia ainda a existência de um ambiente escolar seguro e acolhedor, amplamente valorizado pela comunidade educativa, bem como uma prestação do serviço educativo marcada pela implementação de projetos locais com impacto na flexibilidade curricular, na promoção da igualdade de oportunidades e no reforço do envolvimento parental. Os resultados escolares apresentam uma tendência de evolução positiva, particularmente nos 1.º e 2.º ciclos, bem como melhorias sustentadas no ensino profissional, refletindo a eficácia das estratégias implementadas.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Mondim de Basto evidencia uma trajetória de melhoria significativa entre os dois ciclos avaliativos, evoluindo de um cenário institucional fragilizado para uma organização mais coesa, caracterizada por uma liderança pedagógica fortalecida, uma supervisão estruturada e práticas consolidadas de autoavaliação. Este percurso demonstra que a mobilização das estruturas intermédias, articulada com dispositivos eficazes de supervisão pedagógica e com o envolvimento ativo da comunidade educativa, pode sustentar processos de transformação organizacional consistentes.

Num contexto territorial marcado por forte interioridade, baixa densidade populacional e constrangimentos demográficos persistentes, o agrupamento afirma-se como um exemplo de evolução organizacional positiva, evidenciando que territórios rurais podem constituir espaços de inovação pedagógica, qualidade educativa e coesão comunitária quando sustentados por liderança estratégica e práticas institucionais orientadas para a melhoria contínua.

A análise seguinte incide sobre o Agrupamento de Escolas de Murça, cuja trajetória avaliativa apresenta características distintas, permitindo aprofundar a compreensão das diferentes dinâmicas de apropriação da Avaliação Externa das Escolas em contextos de interioridade.

4.3.3.3. Agrupamento de Escolas de Murça

A trajetória avaliativa do Agrupamento de Escolas de Murça, formalmente constituído em setembro de 2001, evidencia uma continuidade institucional entre os dois ciclos analisados, o que reforça a consistência da leitura longitudinal. Ao longo de cerca de 11 anos, o agrupamento evoluiu de um perfil já favorável para uma avaliação global de Muito Bom (4) em todos os domínios no ciclo mais recente (2022/2023), sinalizando uma fase de maturidade organizacional plena e a consolidação de uma cultura institucional orientada para a melhoria contínua.

O agrupamento desenvolve a sua ação num território de baixa densidade populacional (27,8 hab./km²), com 5.256 habitantes em 2023, um índice de envelhecimento de 219,9 e uma taxa de natalidade de 4,2‰. Entre 2011 e 2023, a população diminuiu 11,88%, refletindo um processo acentuado de despovoamento e envelhecimento demográfico. Neste contexto, a escola assume um papel central como âncora territorial, funcionando simultaneamente como espaço de coesão social, desenvolvimento comunitário e promoção da cidadania ativa.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observam-se dois momentos distintos. No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento evidenciava já um perfil institucional favorável, com os domínios de Liderança e Gestão Escolar avaliados com nível 4 (Muito Bom) e os domínios de Prestação do Serviço Educativo e Resultados classificados com nível 3 (Bom). Esta configuração revela uma organização com práticas pedagógicas consistentes, ambiente educativo estável e uma direção estratégica mobilizadora, capaz de envolver a comunidade e orientar a ação educativa com intencionalidade.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) destaca a existência de uma cultura colaborativa, com envolvimento das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica na análise dos resultados escolares, bem como a valorização da liderança pela sua capacidade de planeamento, articulação institucional e mobilização dos profissionais. Evidencia ainda uma prestação do serviço educativo marcada por práticas inclusivas, estabilidade organizacional e atenção ao bem-estar dos alunos, associada a uma monitorização sistemática dos resultados escolares, com comparação face a metas internas e referenciais nacionais, integrada em planos de ação orientados para a melhoria. A reflexão

pedagógica estruturada, centrada na qualidade das aprendizagens e na adequação das práticas às necessidades dos alunos, constitui igualmente um traço distintivo deste ciclo avaliativo. Apesar destes indicadores positivos, o relatório identifica margem de progressão ao nível dos resultados escolares em alguns ciclos e disciplinas, recomendando o reforço da articulação curricular, da diversificação metodológica e da consolidação dos mecanismos de regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), o Agrupamento de Escolas de Murça atinge juízos de nível 4 (Muito Bom) em todas as dimensões avaliadas, incluindo a Autoavaliação, o que traduz uma maturidade institucional consolidada e uma cultura organizacional claramente orientada para a melhoria contínua. Esta evolução evidencia a consolidação de práticas pedagógicas eficazes, a intencionalidade estratégica da liderança e o envolvimento ativo da comunidade educativa nos processos de desenvolvimento escolar, em linha com modelos de regulação organizacional centrados na articulação entre avaliação externa e dispositivos internos de melhoria (Barroso, 2005).

O relatório da IGEC (2023) descreve uma liderança mobilizadora e centrada nos objetivos educacionais, evidenciada pela coerência dos documentos estruturantes e pela adequação da formação contínua às necessidades identificadas. A prestação do serviço educativo caracteriza-se por uma oferta abrangente e flexível, pela integração curricular de atividades culturais, científicas e artísticas e pela valorização da inclusão, com destaque para projetos como a Orquestra Energia, que promovem aprendizagens significativas e participação ativa dos alunos. Os resultados escolares refletem práticas pedagógicas consistentes, com impacto positivo nos percursos dos alunos e reconhecimento por parte da comunidade educativa, evidenciado nos níveis de satisfação e nas taxas de sucesso, particularmente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

A supervisão pedagógica, integrada nas estruturas de coordenação educativa, assume um papel estruturante na monitorização das práticas letivas, na articulação curricular vertical e na consolidação de uma cultura colaborativa e reflexiva, com efeitos visíveis na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento profissional docente. Paralelamente, a autoavaliação institucional afirma-se como um dispositivo sistemático e integrado na

regulação organizacional, sustentando processos de reflexão e melhoria contínua, em linha com abordagens centradas na aprendizagem organizacional (MacBeath, 2006).

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Murça exemplifica a capacidade de consolidação institucional e de afirmação de qualidade educativa em contexto de interioridade. A evolução observada entre ciclos confirma o efeito conjugado de liderança estratégica, supervisão pedagógica estruturada e autoavaliação institucional integrada, sustentados por estabilidade organizacional e valorização dos recursos humanos. Num território marcado por fragilidades demográficas e sociais, o agrupamento demonstra como condições adversas podem ser transformadas em oportunidades para a construção de uma cultura escolar resiliente, inovadora e comprometida com o desenvolvimento local, evidenciando que a qualidade educativa resulta, em grande medida, da capacidade de internalização dos dispositivos de regulação e da mobilização das dinâmicas profissionais.

4.2.3.4 Escola Secundária São Pedro

Localizada no centro urbano de Vila Real, a Escola Secundária São Pedro constitui uma instituição educativa com forte tradição histórica, fundada em 1888 e a funcionar nas atuais instalações desde 1961. Com mais de 130 anos de existência, assume um papel relevante no panorama educativo regional. Embora não tenha beneficiado do programa nacional de requalificação da Parque Escolar, tem vindo a modernizar-se através de diversos projetos financiados por fundos europeus, que permitiram melhorar progressivamente as condições físicas e pedagógicas da instituição.

Atualmente, a escola acolhe cerca de 1.000 alunos, distribuídos pelo 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, oferecendo cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, numa combinação que procura articular a tradição académica com respostas formativas diversificadas e alinhadas com as exigências contemporâneas do sistema educativo.

Nos últimos anos, registaram-se investimentos estruturantes que reforçaram a capacidade institucional da escola. Destaca-se a requalificação física concluída em 2021, no âmbito do projeto NORTE-05-5673-FEDER-000125, que permitiu modernizar edifícios, melhorar as condições de acessibilidade e aumentar a eficiência energética das infraestruturas. Mais recentemente, em 2025, foi inaugurado um Centro Tecnológico Especializado em Energias

Renováveis, financiado pelo Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), ampliando a oferta formativa e reforçando a ligação da escola às dinâmicas de inovação tecnológica e às necessidades do tecido económico regional.

Estes investimentos contribuíram para reforçar o capital organizacional, simbólico e funcional da instituição, consolidando-a como polo educativo e cultural de referência no contexto urbano de Vila Real. Todavia, apesar deste enquadramento institucional aparentemente favorável, a trajetória avaliativa da escola evidencia uma quebra entre ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), contrariando as expectativas habitualmente associadas a contextos com maior concentração de recursos, estabilidade organizacional e investimento infraestrutural. Esta discrepância revela particular interesse analítico, na medida em que permite problematizar a relação entre condições estruturais favoráveis e resultados avaliativos, evidenciando que fatores internos de natureza organizacional e pedagógica assumem um papel determinante na configuração das trajetórias institucionais (Afonso, 2013).

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas, observam-se dois momentos distintos.

No **1.º ciclo avaliativo (2011/2012),** os juízos atribuídos foram globalmente positivos, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Gestão Escolar, Liderança e Prestação do Serviço Educativo, e nível 3 (Bom) nos domínios de Autorregulação e Resultados, resultando numa média global de 3,60. Esta configuração evidencia uma escola com práticas organizacionais consolidadas, liderança mobilizadora e qualidade pedagógica reconhecida, ainda que com margem de progressão na sistematização dos processos de autorregulação e na consistência dos resultados escolares.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) evidencia a existência de uma cultura colaborativa generalizada, sustentada por articulação curricular eficaz entre departamentos e equipas interdisciplinares, bem como a valorização da inclusão através de respostas ajustadas aos alunos com necessidades educativas específicas. Destaca igualmente a integração de práticas inovadoras e o desenvolvimento de iniciativas de cidadania ativa, associadas a uma reflexão pedagógica estruturada, baseada na análise sistemática dos resultados escolares e na sua comparação com referenciais externos. A participação dos alunos nos processos institucionais e a articulação com o Serviço de

Psicologia e Orientação reforçam a dimensão formativa e preventiva da ação educativa. Não obstante, o relatório identifica a necessidade de consolidar os mecanismos de observação da prática letiva, de reforçar os processos de autorregulação e de promover maior consistência nos resultados escolares, particularmente no ensino secundário.

No **2.º ciclo avaliativo (2016/2017),** observa-se uma descida transversal nos juízos atribuídos, com nível 3 (Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo, e nível 2 (Suficiente) na dimensão Resultados, traduzindo-se numa média global de 2,67. Esta inflexão evidencia o surgimento de fragilidades ao nível da regulação interna, alguma inconsistência na eficácia pedagógica e limitações na consolidação de uma cultura avaliativa estruturada, capaz de transformar a análise dos resultados em estratégias sustentadas de melhoria.

O relatório da IGEC (2017) aponta para uma liderança com capacidade de mobilização e envolvimento da comunidade educativa, mas com limitações na definição de metas estratégicas claras e na monitorização sistemática das práticas pedagógicas. A prestação do serviço educativo, embora marcada por iniciativas pontuais de inovação e inclusão, revela fragilidades na articulação curricular e na consistência das respostas pedagógicas. Os resultados escolares apresentam assimetrias significativas entre ciclos e ofertas formativas, com níveis de sucesso abaixo do esperado em vários contextos, particularmente no ensino secundário e profissional, bem como sinais de agravamento em disciplinas estruturantes e taxas de desistência elevadas.

Acresce que a autoavaliação institucional, embora prevista nos documentos estratégicos, não se encontrava suficientemente estruturada nem operacionalizada, comprometendo a reflexividade organizacional e a capacidade de regulação pedagógica. A supervisão pedagógica, por sua vez, não se afirmava como prática sistemática, apresentando reduzida evidência de impacto na melhoria das aprendizagens, na articulação curricular e no desenvolvimento profissional docente.

Esta regressão evidencia uma desconexão entre o potencial institucional da escola e a eficácia das práticas educativas, num contexto urbano caracterizado por recursos educativos e capital sociocultural relativamente favoráveis. Tal situação remete para fragilidades na articulação entre planeamento estratégico e operacionalização

pedagógica, evidenciando limites na capacidade de internalização dos dispositivos de regulação e de mobilização dos recursos organizacionais para a melhoria efetiva das aprendizagens (Barroso, 2005; MacBeath, 2006).

Em síntese, a Escola Secundária São Pedro apresenta uma trajetória marcada por um desempenho inicial robusto, seguido de uma inflexão significativa, particularmente visível nos domínios dos resultados escolares e da autoavaliação institucional. A ausência de avaliação externa mais recente impede aferir, com base em evidência independente, o impacto das transformações entretanto ocorridas, nomeadamente ao nível da requalificação infraestrutural e da diversificação da oferta formativa.

Trata-se, assim, de um caso em aberto, cujo reposicionamento enquanto referência educativa dependerá da capacidade de consolidar dispositivos de supervisão pedagógica sistemática, de estruturar uma autoavaliação institucional eficaz e de afirmar uma liderança estrategicamente orientada para a melhoria das aprendizagens. Este caso evidencia, de forma particularmente expressiva, que a qualidade educativa não decorre automaticamente das condições estruturais disponíveis, mas resulta da capacidade organizacional de transformar recursos em práticas pedagógicas eficazes e em resultados consistentes.

4.3.3.5 Agrupamento de Escolas Diogo Cão

A análise longitudinal das trajetórias avaliativas das escolas e agrupamentos do distrito de Vila Real revela um conjunto diversificado de percursos organizacionais, fortemente influenciados por contextos territoriais distintos. Estes variam entre territórios marcados por forte ruralidade e baixa densidade populacional — como Boticas, Mondim de Basto e Murça — e realidades urbanas mais consolidadas, representadas pela cidade de Vila Real, onde se situam a Escola Secundária São Pedro e o Agrupamento de Escolas Diogo Cão.

Apesar destas diferenças contextuais, emergem padrões estruturantes que permitem uma leitura integrada das dinâmicas organizacionais. Em primeiro lugar, observa-se que os agrupamentos localizados em territórios de interioridade profunda, embora sujeitos a constrangimentos estruturais significativos — como a dispersão geográfica da rede escolar, o envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas —, evidenciam, em vários casos, trajetórias de melhoria organizacional consistentes ao longo dos ciclos da Avaliação

Externa das Escolas (AEE). Os casos dos agrupamentos Gomes Monteiro, Mondim de Basto e Murça demonstram que a presença de lideranças mobilizadoras, culturas profissionais colaborativas e dispositivos estruturados de supervisão pedagógica pode traduzir-se em consolidação institucional e melhoria sustentada dos resultados escolares.

Nestes contextos, a escola tende a assumir uma função que ultrapassa a dimensão estritamente educativa, afirmando-se como instituição central na coesão comunitária e no desenvolvimento local. A articulação entre liderança estratégica, regulação interna e envolvimento da comunidade educativa revela-se determinante para transformar constrangimentos territoriais em oportunidades de inovação pedagógica e de fortalecimento institucional.

No polo urbano, o Agrupamento de Escolas Diogo Cão evidencia igualmente uma trajetória de melhoria sustentada e consolidação organizacional, associada à estabilidade da liderança, à valorização das equipas pedagógicas e à integração da autoavaliação nos processos de ensino e aprendizagem. A pertença ao programa TEIP e a função de escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão conferem-lhe um nível acrescido de complexidade organizacional que, contudo, não compromete a afirmação de uma cultura institucional orientada para a qualidade educativa e a inclusão.

Em contraste, a Escola Secundária São Pedro apresenta uma trajetória de inflexão negativa entre ciclos avaliativos, passando de um perfil institucional muito positivo (2011/2012) para uma avaliação menos favorável em 2016/2017, com fragilidades identificadas nos domínios da autoavaliação, da consistência pedagógica e dos resultados escolares. Este caso, situado num contexto urbano com recursos físicos e simbólicos significativos, evidencia que a existência de condições estruturais favoráveis não garante, por si só, a consolidação de trajetórias organizacionais positivas. A análise sugere que a ausência de dispositivos robustos de regulação interna e a fragilidade na articulação entre planeamento estratégico e prática pedagógica podem comprometer a materialização do potencial institucional, em linha com abordagens que sublinham o papel da regulação interna na eficácia das organizações escolares (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Neste conjunto de trajetórias, a supervisão pedagógica emerge como um fator diferenciador central. Nos agrupamentos Gomes Monteiro, Mondim de Basto, Murça e

Diogo Cão, esta assume um carácter estruturado, articulado com os processos de autoavaliação e com impacto visível na articulação curricular, na monitorização das práticas pedagógicas e na melhoria das aprendizagens. Pelo contrário, no caso da Escola Secundária São Pedro, a supervisão surge de forma menos sistemática, com reduzida capacidade de influenciar a coesão pedagógica e a consistência dos resultados escolares.

Em síntese, o distrito de Vila Real evidencia um quadro marcado por contrastes organizacionais significativos, no qual coexistem trajetórias de consolidação institucional sustentada, assentes em liderança estratégica, culturas profissionais colaborativas e dispositivos eficazes de supervisão e autoavaliação, e trajetórias de regressão ou inflexão avaliativa, associadas a fragilidades na regulação interna e na operacionalização pedagógica das orientações estratégicas.

Estes padrões confirmam que, em contextos de interioridade — e mesmo em contextos urbanos com recursos mais favoráveis —, a qualidade educativa não depende exclusivamente do enquadramento territorial ou dos recursos disponíveis, mas sobretudo da capacidade das organizações escolares para internalizar dispositivos de regulação, mobilizar as suas dinâmicas profissionais e articular de forma eficaz avaliação externa, autoavaliação e supervisão pedagógica enquanto instrumentos estruturantes de melhoria institucional.

4.3.4 Trajetórias – Distrito de Viseu

O distrito de Viseu apresenta uma realidade educativa particularmente complexa e diversificada, refletindo a sua configuração territorial, administrativa e demográfica. Composto por 24 concelhos e cerca de 362 mil habitantes (INE, 2022), estende-se por mais de 5.000 km², distribuindo-se entre a Região Centro (sub-região Dão-Lafões) e a Região Norte (sub-regiões Douro e Tâmega). Esta heterogeneidade territorial configura um quadro educativo multifacetado, no qual coexistem contextos urbanos relativamente densos e territórios marcados por forte interioridade.

Esta divisão territorial e administrativa repercute-se diretamente na organização e acompanhamento das escolas, nomeadamente na sua integração nas Áreas Territoriais de Intervenção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Alguns agrupamentos encontram-se integrados na Área Territorial Norte, enquanto outros pertencem à Área

Territorial Centro, circunstância que influencia a calendarização das visitas inspetivas, a composição das equipas avaliadoras e a leitura contextual das dinâmicas educativas locais, introduzindo variáveis adicionais na interpretação dos processos avaliativos.

A análise longitudinal das trajetórias avaliativas no distrito evidencia padrões diferenciados de evolução institucional, refletindo a diversidade dos contextos territoriais e organizacionais. Entre os agrupamentos urbanos de maior dimensão, como Grão Vasco ou Viseu Norte, inseridos em contextos relativamente mais densos e socialmente heterogéneos, emergem desafios acrescidos ao nível da governação organizacional, da articulação curricular e da supervisão pedagógica, decorrentes da complexidade das comunidades educativas e da diversidade sociocultural dos alunos.

Em contraste, identificam-se agrupamentos de base rural ou mista, como Moimenta da Beira, São Pedro do Sul ou Sátão, fortemente condicionados por fenómenos persistentes de despovoamento, envelhecimento populacional e dispersão geográfica da rede escolar. Nestes territórios, as escolas assumem frequentemente um papel central enquanto instituições estruturantes da vida comunitária, sendo chamadas a responder simultaneamente a desafios educativos, sociais e territoriais, o que reforça a sua função enquanto agentes de coesão social e desenvolvimento local.

As trajetórias avaliativas observadas revelam, assim, realidades contrastantes. Por um lado, identificam-se casos de melhoria sustentada, nos quais a liderança pedagógica, a estabilidade das equipas docentes e a consolidação de práticas de autoavaliação institucional contribuíram para o desenvolvimento de culturas organizacionais orientadas para a qualidade educativa e para a melhoria contínua. Por outro lado, emergem percursos marcados por oscilações ou regressões avaliativas, frequentemente associados a fragilidades nos mecanismos de regulação interna, supervisão pedagógica e articulação curricular, bem como a dificuldades na definição e operacionalização de estratégias institucionais consistentes.

A territorialização da análise confirma que a qualidade educativa não depende exclusivamente da localização geográfica ou da densidade populacional, mas sobretudo da capacidade estratégica das lideranças escolares, da coesão das equipas pedagógicas e da eficácia dos dispositivos de supervisão pedagógica e autoavaliação institucional, em linha

com modelos de regulação organizacional que sublinham a articulação entre avaliação externa e processos internos de melhoria (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Neste contexto, a Avaliação Externa das Escolas assume um papel relevante enquanto instrumento de regulação, reconhecimento e mobilização institucional, desafiando as organizações escolares a internalizarem os seus referenciais e a afirmarem-se como espaços de inovação pedagógica, inclusão e promoção do sucesso educativo. Mais do que um mecanismo de classificação, a AEE emerge como um dispositivo potenciador de aprendizagem organizacional, cuja eficácia depende da forma como é apropriada e integrada nas dinâmicas internas das escolas.

4.3.4.1 Agrupamento de Escolas de Souselo

O Agrupamento de Escolas de Souselo, criado a 26 de junho de 2003, localiza-se no concelho de Cinfães, distrito de Viseu, abrangendo as freguesias de Souselo, Tarouquela, Espadanedo, Moimenta e Travanca. Inserido num território de características marcadamente rurais, caracteriza-se por forte dispersão populacional, baixos níveis de escolarização e reduzido poder de compra, a par de um acentuado decréscimo da população jovem. Estes fatores agravam os desafios educativos e sociais enfrentados pela escola, exigindo respostas institucionais orientadas para a inclusão, a equidade e a promoção do sucesso educativo.

Desde 2009, o agrupamento integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), reforçando a sua missão de combate às desigualdades educativas e de promoção da coesão social em comunidades vulneráveis. A rede escolar integra quatro jardins de infância, seis escolas básicas do 1.º ciclo, dois centros escolares e uma escola-sede com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, acolhendo cerca de 886 alunos, dos quais 73,1% beneficiam de apoios da ação social escolar, indicador que evidencia a exigência do contexto socioeconómico em que o agrupamento desenvolve a sua ação.

A trajetória avaliativa revela uma ligeira inflexão entre ciclos, com descida da média global de 3,33 para 3,00 entre o 2.º ciclo (2011/2012) e o 3.º ciclo (2022/2023) da Avaliação Externa das Escolas (AEE). Apesar desta redução, os juízos atribuídos mantêm-se no nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados, sugerindo uma situação de estabilidade

organizacional com margem de progressão, particularmente ao nível da eficácia pedagógica e da regulação interna.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento apresentava uma liderança forte, classificada com nível 4 (Muito Bom), enquanto os domínios de Prestação do Serviço Educativo e Resultados escolares obtiveram nível 3 (Bom), resultando numa média global de 3,33. Esta configuração evidencia uma organização com direção estratégica mobilizadora e capacidade de coordenação institucional, ainda que marcada por fragilidades na consistência das práticas pedagógicas e na monitorização sistemática dos impactos educativos.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) destaca a mobilização da comunidade educativa, evidenciada pelo envolvimento de encarregados de educação, autarquias e parceiros locais em projetos de valorização cultural e social, bem como a valorização da biblioteca escolar enquanto espaço estruturante de aprendizagem e promoção da literacia. Evidencia ainda a existência de práticas de articulação curricular e colaboração docente, associadas a uma gestão escolar eficaz e a uma liderança pedagógica reconhecida pela sua capacidade de planeamento e mobilização. Contudo, o relatório assinala fragilidades na monitorização sistemática dos resultados escolares, na consolidação dos processos de autoavaliação e na consistência metodológica das práticas letivas, fatores que limitam a eficácia da supervisão pedagógica enquanto dispositivo estruturado de regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), os juízos atribuídos foram uniformemente de nível 3 (Bom) em todos os domínios — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação — o que traduz uma estabilidade organizacional consolidada, ainda que sem progressão face ao ciclo anterior. A inclusão da autoavaliação como domínio autónomo evidencia, contudo, um avanço na institucionalização dos processos de regulação interna.

O relatório da IGEC (2023) identifica uma autoavaliação estruturada e participada, dinamizada pelo Observatório da Qualidade, com envolvimento da comunidade educativa e articulação com os documentos orientadores, contribuindo para o reforço da cultura organizacional. A liderança mantém-se mobilizadora, evidenciando coerência estratégica e

capacidade de estabelecer parcerias externas relevantes. A prestação do serviço educativo revela-se orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, com valorização de dimensões como a sustentabilidade, a interculturalidade, a promoção da saúde e a expressão artística e desportiva, destacando-se a oferta de ensino artístico especializado.

Apesar destes avanços, persistem fragilidades ao nível da monitorização do impacto das ações de melhoria, da utilização estratégica dos recursos pedagógicos e da diversificação metodológica das práticas letivas. Os resultados nas provas externas, particularmente no 9.º ano, mantêm-se abaixo da média nacional em disciplinas estruturantes como Português e Matemática, evidenciando dificuldades na consolidação das aprendizagens. Estas limitações apontam para a necessidade de reforçar a articulação entre planeamento estratégico, práticas pedagógicas e avaliação dos resultados, em linha com modelos de regulação organizacional centrados na utilização de evidência para a melhoria (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Souselo apresenta uma trajetória de estabilização organizacional num contexto territorial exigente, marcado pela dispersão geográfica e por vulnerabilidades socioeconómicas persistentes. A manutenção de juízos de nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados traduz uma organização funcional e relativamente coesa, mas com desafios significativos ao nível da transformação das práticas pedagógicas e da melhoria consistente dos resultados escolares.

O caso evidencia que, em contextos TEIP e de interioridade, a consolidação de trajetórias de melhoria depende não apenas da existência de liderança mobilizadora e de práticas de inclusão, mas sobretudo da capacidade de estruturar dispositivos eficazes de supervisão pedagógica e de autoavaliação, orientados para a monitorização sistemática das práticas e para a produção de evidência sobre as aprendizagens. A evolução futura do agrupamento dependerá, assim, da capacidade de aprofundar a articulação entre regulação interna e ação pedagógica, promovendo maior coerência entre planeamento institucional, práticas letivas e resultados educativos.

4.3.4.2 Escola Secundária Latino Coelho e Agrupamento de Escolas Latino Coelho

A Escola Secundária Latino Coelho, localizada na cidade de Lamego, é uma instituição centenária fundada em 1880 e instalada nas atuais instalações desde 1937. Ao longo da

sua história, assumiu um papel central na formação de sucessivas gerações da região do Douro, distinguindo-se pela tradição humanista, pela qualidade do ensino secundário e pela valorização das artes, das ciências e da cidadania.

A 28 de junho de 2012, a escola integrou o Agrupamento de Escolas Latino Coelho, passando a reunir dez estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, distribuídos por várias freguesias do concelho de Lamego. Este processo de agregação reforçou a articulação vertical entre ciclos, permitiu uma gestão mais integrada dos recursos humanos e materiais e contribuiu para consolidar uma cultura organizacional orientada para a qualidade educativa e para a inovação pedagógica.

A trajetória avaliativa evidencia uma ligeira descida entre ciclos, com a média global a passar de 3,67 para 3,50, mantendo, contudo, um perfil institucional globalmente positivo. Esta evolução deve ser interpretada com cautela, na medida em que os dois momentos avaliativos incidem sobre configurações organizacionais distintas — primeiro enquanto escola secundária autónoma e, posteriormente, enquanto agrupamento — o que introduz dinâmicas de reorganização institucional suscetíveis de influenciar os juízos avaliativos.

No 2.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2011/2012), a Escola Secundária Latino Coelho apresentava um perfil institucional robusto, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Prestação do Serviço Educativo e nível 3 (Bom) no domínio Resultados, resultando numa média global de 3,67. Esta configuração traduz uma organização com práticas pedagógicas consolidadas, liderança estratégica reconhecida e forte envolvimento da comunidade educativa, ainda que com margem de progressão na consolidação dos resultados escolares.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) evidencia uma liderança mobilizadora, com visão estratégica clara e capacidade de envolver as estruturas intermédias, promovendo uma cultura de responsabilidade partilhada. Destaca igualmente uma prestação do serviço educativo diversificada, com forte valorização da cidadania ativa, da inclusão e das dimensões artística e cultural, bem como uma oferta formativa ajustada às características do contexto local. A biblioteca escolar assume-se como um espaço estruturante de aprendizagem e dinamização cultural, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais. Contudo, o relatório identifica a

necessidade de reforçar a monitorização sistemática dos resultados escolares, de consolidar a articulação curricular entre ciclos e disciplinas e de estruturar de forma mais consistente os processos de autoavaliação institucional, ainda não autonomizados no modelo avaliativo vigente.

No 3.º ciclo avaliativo (2019/2020), já enquanto agrupamento, os juízos atribuídos revelam uma configuração assimétrica, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios da Liderança e Gestão Escolar e dos Resultados, e nível 3 (Bom) na Prestação do Serviço Educativo e na Autoavaliação, traduzindo-se numa média global de 3,50. Esta avaliação confirma a solidez institucional e a eficácia estratégica da liderança, bem como a consistência dos resultados escolares, mas evidencia também áreas de melhoria nos planos pedagógico e avaliativo.

O relatório da IGEC (2020) destaca uma liderança estratégica assente em metas claras e coerentes, alinhadas com os referenciais nacionais, bem como a existência de resultados escolares globalmente positivos, frequentemente superiores às médias nacionais em vários níveis de ensino e ofertas formativas. A prestação do serviço educativo é enriquecida por projetos estruturantes que promovem inovação curricular, trabalho colaborativo e valorização das dimensões científica, artística e social. Paralelamente, a autoavaliação assume um caráter regular e sistemático, com impacto na definição de metas e na elaboração de planos de melhoria, embora ainda com necessidade de maior articulação entre os diferentes dispositivos institucionais.

Não obstante estes indicadores positivos, o relatório identifica fragilidades ao nível da monitorização do impacto das ações de melhoria, da utilização estratégica dos recursos pedagógicos e da consolidação de práticas de articulação curricular. A operacionalização de critérios de avaliação comuns e a promoção de práticas pedagógicas mais diversificadas e centradas no aluno surgem igualmente como áreas prioritárias de intervenção. Estas limitações apontam para a necessidade de reforçar os dispositivos de supervisão pedagógica e de aprofundar a articulação entre planeamento estratégico e práticas letivas, em linha com modelos de regulação organizacional centrados na utilização de evidência para a melhoria (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Em síntese, a Escola Secundária Latino Coelho e, posteriormente, o Agrupamento de Escolas Latino Coelho, constituem um exemplo de continuidade institucional e

consolidação organizacional, conseguindo manter padrões elevados de qualidade educativa num contexto de reconfiguração estrutural. A liderança estratégica, a valorização progressiva da supervisão pedagógica e o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação contribuem para a eficácia na gestão dos processos educativos e para a obtenção de resultados sustentados.

Num território de interioridade com forte capital cultural e histórico, este percurso evidencia que a articulação vertical entre ciclos, o investimento em práticas colaborativas e a mobilização da comunidade educativa podem potenciar a qualidade e a equidade educativa. Importa, contudo, sublinhar que a transição de escola secundária para agrupamento introduz variáveis organizacionais relevantes, pelo que a leitura longitudinal deve considerar esta reconfiguração institucional como elemento interpretativo central, ainda que a continuidade territorial e organizacional permita sustentar uma análise coesa e fundamentada.

4.3.4.3 Agrupamento de Escolas Moimenta da Beira

O Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, situado no distrito de Viseu, serve um território predominantemente rural, caracterizado por forte dispersão geográfica, envelhecimento populacional e indicadores socioeconómicos desfavoráveis. A escola-sede, a Escola Básica e Secundária de Moimenta da Beira, integra todos os níveis de ensino — do pré-escolar ao ensino secundário — e oferece cursos profissionais, dispondo ainda de uma unidade de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

O agrupamento assume igualmente um papel relevante no plano formativo e organizacional, sendo sede do Centro de Formação da Associação de Escolas do Douro e Távora e tendo celebrado contrato de autonomia em 2013, o que reforça a sua responsabilidade estratégica na promoção da qualidade educativa e na inovação pedagógica.

A trajetória avaliativa evidencia uma regressão significativa entre o 1.º e o 2.º ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), com a média global a descer de 3,20 para 2,67. Esta descida resulta sobretudo da quebra na dimensão Resultados, que passa de nível 3 (Bom) para nível 2 (Suficiente), refletindo um decréscimo na eficácia pedagógica e nos

desempenhos dos alunos, particularmente nos exames nacionais do ensino básico e secundário, cujas classificações ficaram aquém dos valores de referência.

No 1.º ciclo avaliativo (2009/2010), o agrupamento apresentava um perfil institucional intermédio com áreas de excelência, destacando-se as dimensões de Liderança e Prestação do Serviço Educativo, ambas avaliadas com nível 4 (Muito Bom), enquanto os Resultados foram classificados com nível 3 (Bom), resultando numa média global de 3,20. Esta configuração traduz uma organização com práticas pedagógicas consistentes, forte envolvimento comunitário e capacidade de mobilização institucional.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2010) evidencia uma liderança estratégica capaz de responder aos desafios do território, valorizando as equipas educativas e promovendo uma cultura de responsabilidade partilhada. Destaca igualmente uma prestação do serviço educativo estruturada, sustentada por práticas de articulação curricular, planificação cooperativa e valorização da formação contínua, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens. O envolvimento da comunidade educativa constitui um elemento distintivo, com participação ativa de alunos, famílias e parceiros locais em iniciativas de cidadania e valorização cultural. Os resultados escolares apresentavam-se globalmente positivos, com taxas de sucesso superiores às médias nacionais em vários níveis de ensino e ausência de abandono no ensino básico.

Apesar destes indicadores favoráveis, o relatório identificava fragilidades relevantes ao nível da monitorização das práticas letivas e da inexistência de um sistema estruturado de autoavaliação, o que limitava a capacidade de análise sistemática dos impactos das práticas educativas e a consolidação de mecanismos de regulação interna. A supervisão pedagógica assumia um carácter predominantemente indireto, centrado nas estruturas intermédias, sem dispositivos formais de observação da prática em sala de aula.

No 2.º ciclo avaliativo (2016/2017), verifica-se uma regressão significativa, com a média global a descer para 2,67, refletindo fragilidades na consolidação organizacional e uma quebra acentuada nos resultados escolares. Esta evolução evidencia dificuldades na eficácia pedagógica e na monitorização das aprendizagens, apontando para limitações na capacidade de regulação interna e na concretização das estratégias de melhoria anteriormente identificadas.

O relatório da IGEC (2017) evidencia uma monitorização pouco sistemática dos resultados escolares, com lacunas na análise dos dados e na devolução de informação às estruturas pedagógicas, limitando a sua utilização enquanto instrumento de regulação. Assinala ainda a ausência de um diagnóstico rigoroso sobre os fatores explicativos do sucesso e do insucesso, bem como a inconsistência das ações de melhoria, frequentemente pontuais e com impacto reduzido nas aprendizagens. A articulação curricular revela-se pouco consolidada, com práticas colaborativas limitadas entre ciclos e disciplinas, comprometendo a coerência dos percursos formativos. Paralelamente, a supervisão pedagógica mantém-se pouco estruturada, centrada em formas indiretas de acompanhamento, e a inexistência de monitorização dos percursos dos alunos após a escolaridade obrigatória limita a avaliação do impacto das aprendizagens.

Apesar destas fragilidades, o relatório reconhece o empenhamento da comunidade educativa, a dinâmica dos projetos extracurriculares e a valorização da formação integral dos alunos. Contudo, sublinha a necessidade de reforçar os dispositivos de supervisão pedagógica, estruturar de forma consistente os processos de autoavaliação e intensificar a intencionalidade pedagógica das práticas educativas, como condições essenciais para inverter a tendência de regressão.

Em síntese, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira ilustra os riscos de quebra na qualidade educativa quando os dispositivos de regulação interna, nomeadamente a supervisão pedagógica e a autoavaliação institucional, não se encontram suficientemente estruturados e articulados com as práticas de ensino. Num território marcado por constrangimentos demográficos e socioeconómicos significativos, a ausência de um diagnóstico institucional robusto e de mecanismos eficazes de monitorização limitou a capacidade de transformação organizacional, refletindo-se nos resultados avaliativos obtidos.

Importa, contudo, considerar que a análise longitudinal se baseia nos relatórios de avaliação externa dos ciclos de 2009/2010 e 2016/2017, não existindo ainda avaliação no 3.º ciclo. Esta limitação é parcialmente mitigada pela informação disponível no âmbito do Acompanhamento da Ação Educativa realizado em 2017/2018 e por dados institucionais complementares, que permitem identificar tendências evolutivas relevantes. Ainda assim,

a ausência de um terceiro momento avaliativo impede uma leitura completa da trajetória recente, mantendo este caso como um exemplo paradigmático de regressão associada a fragilidades nos dispositivos de regulação organizacional, em linha com abordagens que sublinham a centralidade da regulação interna na sustentabilidade da melhoria educativa (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

4.3.4.4 Agrupamento de Escolas de Sernancelhe

O Agrupamento de Escolas de Sernancelhe, situado no distrito de Viseu, serve um território de forte interioridade, caracterizado por condições marcadamente rurais e por um acentuado declínio demográfico. A escola-sede, a Escola Básica Padre João Rodrigues, integra os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo complementada por centros escolares e jardins de infância dispersos pelas freguesias do concelho.

A realidade territorial é profundamente marcada por processos de desertificação e envelhecimento populacional, com índices superiores à média nacional e uma densidade demográfica reduzida, fatores que comprometem a renovação geracional e dificultam a fixação de população jovem (Roxo & Casimiro, 2007). Estas dinâmicas repercutem-se diretamente na redução do número de alunos, na sustentabilidade da rede escolar e na complexidade da gestão educativa, impondo desafios acrescidos à organização da oferta educativa e à coesão social local.

A trajetória avaliativa evidencia uma melhoria significativa entre o 1.º e o 2.º ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), com a média global a subir de 2,20 para 3,00, acompanhada por evolução positiva nos domínios da Liderança e Gestão Escolar, da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados. Esta progressão traduz um processo de reorganização institucional e de reforço dos dispositivos de regulação interna, com impacto visível na qualidade da ação educativa.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), o então Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe apresentava um perfil organizacional ainda em fase de consolidação, com nível 3 (Bom) na Prestação do Serviço Educativo e nível 2 (Suficiente) nas restantes dimensões, resultando numa média global de 2,20. Este quadro evidenciava fragilidades ao nível da eficácia pedagógica, da consistência dos resultados escolares e da capacidade de

regulação interna, fortemente condicionadas pelas características territoriais e demográficas do concelho.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2007) destaca dificuldades significativas nos resultados dos exames nacionais do 9.º ano, com níveis elevados de insucesso e discrepâncias entre avaliação interna e externa, comprometendo a credibilidade dos processos avaliativos. Evidencia ainda uma supervisão pedagógica pouco estruturada, assente em formas indiretas de acompanhamento das práticas letivas, bem como uma regulação interna frágil, marcada por ações dispersas e com impacto limitado na melhoria das aprendizagens. Paralelamente, identifica-se a existência de baixas expectativas académicas, sobretudo nos níveis iniciais de ensino, sem estratégias consistentes de promoção do envolvimento dos alunos.

Apesar destas fragilidades, o relatório reconhece alguns aspetos positivos, nomeadamente a existência de um clima escolar seguro e de bem-estar, a valorização da educação pré-escolar e o envolvimento da comunidade em iniciativas de natureza educativa e social. Este conjunto de fatores apontava para um potencial de desenvolvimento institucional que dependia, contudo, da consolidação de mecanismos estruturados de supervisão pedagógica e de autoavaliação.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), já enquanto Agrupamento de Escolas, observa-se uma evolução claramente positiva, com a atribuição de nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados e uma média global de 3,00. Esta progressão evidencia a consolidação de práticas educativas mais consistentes, o reforço da intencionalidade estratégica da liderança e o desenvolvimento de mecanismos mais estruturados de regulação interna.

O relatório da IGEC (2012) evidencia a existência de práticas sistemáticas de monitorização dos resultados escolares, com definição de metas, comparação com referenciais nacionais e implementação de planos de melhoria. Destaca igualmente a valorização da educação para a cidadania e o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares, bem como a mobilização da comunidade educativa, com papel relevante das estruturas intermédias e das parcerias locais. A redução do abandono escolar e o acompanhamento individualizado dos alunos constituem igualmente indicadores de melhoria organizacional.

A supervisão pedagógica surge neste ciclo com maior consistência, integrada nas estruturas de coordenação educativa e orientada para a análise dos resultados, definição de metas e acompanhamento das práticas pedagógicas. Embora ainda em fase de consolidação, estas práticas revelam um potencial estruturante para a regulação interna, contribuindo para a identificação de áreas de melhoria e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais intencionais.

Não obstante os progressos alcançados, o relatório identifica a necessidade de aprofundar a análise dos resultados escolares, promover maior articulação curricular entre ciclos e reforçar a avaliação formativa enquanto instrumento de regulação das aprendizagens. Estas recomendações apontam para a necessidade de consolidar os dispositivos de regulação interna, garantindo maior coerência entre planeamento, práticas pedagógicas e resultados educativos.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Sernancelhe evidencia uma trajetória clara de melhoria institucional, demonstrando capacidade de transformação organizacional num contexto territorial particularmente exigente. A evolução observada sugere que o reforço da liderança pedagógica, a estruturação da supervisão das práticas letivas e a mobilização da comunidade educativa constituíram fatores determinantes para a melhoria dos resultados e para a consolidação da qualidade educativa.

Importa, contudo, considerar que a análise longitudinal se baseia nos ciclos avaliativos de 2006/2007 e 2011/2012, correspondendo a momentos distintos de configuração organizacional, com a transição de Agrupamento Vertical para Agrupamento de Escolas. Esta reconfiguração institucional introduz variáveis relevantes na interpretação dos resultados, embora a continuidade territorial e organizacional permita sustentar uma leitura coerente da trajetória evolutiva.

O caso de Sernancelhe evidencia, assim, que a qualidade e a melhoria educativa podem afirmar-se mesmo em territórios marcados por vulnerabilidades demográficas e socioeconómicas, desde que sustentadas por dispositivos eficazes de regulação interna, liderança mobilizadora e forte articulação entre escola, comunidade e território. Em linha com abordagens centradas na regulação organizacional, este percurso confirma que a capacidade de internalização dos processos de supervisão pedagógica e de autoavaliação

constitui um fator crítico para a sustentabilidade da melhoria educativa (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

4.3.4.5 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Viseu

A análise longitudinal das trajetórias avaliativas dos agrupamentos e escolas do distrito de Viseu evidencia um quadro marcado por significativa heterogeneidade de percursos organizacionais e por uma forte influência dos contextos territoriais na consolidação da qualidade educativa. Embora coexistam trajetórias de melhoria sustentada com situações de estabilização e de regressão avaliativa, observa-se um padrão transversal de resiliência organizacional, mesmo em territórios caracterizados por vulnerabilidade demográfica, dispersão geográfica e limitações socioeconómicas.

Entre os fatores estruturantes, destaca-se o papel central da liderança escolar na promoção da melhoria organizacional. Nos casos em que se verifica continuidade das equipas diretivas, associada a uma visão estratégica clara e à capacidade de mobilização das estruturas intermédias, emergem trajetórias mais consistentes de desenvolvimento institucional. Exemplos como o Agrupamento de Escolas Latino Coelho ou o Agrupamento de Escolas de Souselo evidenciam a importância de lideranças capazes de articular planeamento estratégico, envolvimento comunitário e regulação pedagógica.

Paralelamente, observa-se uma progressiva institucionalização da autoavaliação enquanto instrumento de regulação interna, particularmente mais visível nos ciclos avaliativos mais recentes. Apesar de persistirem diferenças no grau de maturidade e apropriação destes processos, a autoavaliação tende a assumir um papel crescente na definição de metas educativas, na monitorização dos resultados escolares e na elaboração de planos de melhoria, aproximando-se de modelos de regulação organizacional baseados na utilização de evidência (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Outro elemento recorrente prende-se com a abertura das escolas a projetos, programas e parcerias externas, frequentemente mobilizados como estratégia de resposta às limitações estruturais dos territórios do interior. Estas iniciativas contribuem para a diversificação das práticas pedagógicas, o enriquecimento curricular e o reforço das oportunidades educativas, ao mesmo tempo que consolidam a ligação entre escola, comunidade e território.

A supervisão pedagógica assume igualmente um papel diferenciador relevante. Nos agrupamentos em que se encontra estruturada e articulada com os dispositivos de autoavaliação e coordenação curricular, observa-se maior coerência nas práticas pedagógicas, maior capacidade de monitorização das aprendizagens e melhores condições para a melhoria sustentada dos resultados. Pelo contrário, nos contextos em que a supervisão se mantém incipiente ou pouco sistemática, tendem a persistir fragilidades ao nível da eficácia pedagógica e da consistência dos percursos educativos.

No plano dos contrastes, a análise evidencia diferenças significativas entre agrupamentos que, embora inseridos em contextos territoriais distintos, revelam capacidades organizacionais diferenciadas. As variações no desempenho não decorrem exclusivamente da disponibilidade de recursos físicos ou do posicionamento geográfico, mas sobretudo da capacidade institucional para mobilizar esses recursos em estratégias coerentes de melhoria educativa. Assim, enquanto casos como o Agrupamento de Escolas de Sernancelhe evidenciam percursos de melhoria sustentada, outros, como o Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, ilustram trajetórias de regressão associadas a fragilidades nos mecanismos de regulação interna, nomeadamente ao nível da monitorização dos resultados, da articulação curricular e da supervisão pedagógica.

Do mesmo modo, observam-se desigualdades no impacto dos processos de autoavaliação, que em alguns agrupamentos se apresentam como dispositivos estruturados, participados e integrados na regulação pedagógica, enquanto noutros permanecem numa fase incipiente, com limitada apropriação institucional e reduzido impacto na transformação das práticas educativas.

Em síntese, o distrito de Viseu apresenta um mosaico avaliativo diversificado, no qual coexistem trajetórias de consolidação, estabilização e regressão organizacional. A análise evidencia que a liderança estratégica, a capacidade de mobilização da comunidade educativa e a coerência entre autoavaliação e supervisão pedagógica constituem fatores determinantes na diferenciação das trajetórias institucionais.

Os dados analisados permitem sustentar que a variabilidade das trajetórias avaliativas no distrito de Viseu não decorre prioritariamente das condições territoriais, mas da capacidade das organizações escolares para estruturar e internalizar dispositivos eficazes

de regulação interna. A articulação entre liderança estratégica, autoavaliação e supervisão pedagógica emerge, assim, como fator determinante na consolidação de processos de melhoria educativa. Neste sentido, a avaliação externa assume relevância não tanto pelos seus efeitos classificatórios, mas pela forma como é apropriada pelas organizações escolares enquanto instrumento de regulação, aprendizagem organizacional e transformação das práticas educativas.

4.3.5 Trajetórias – distrito de Viseu (ATI Centro)

A análise das trajetórias avaliativas no distrito de Viseu, centrada nos agrupamentos e escolas integrados na Área Territorial de Inspeção (ATI) do Centro, evidencia padrões diferenciados de evolução institucional em territórios marcados pela interioridade, pelo envelhecimento populacional e por desafios persistentes de coesão educativa.

Esta delimitação territorial exclui os concelhos integrados na ATI Norte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), maioritariamente pertencentes às sub-regiões do Douro e do Tâmega, concentrando a análise nos concelhos da sub-região Dão-Lafões. Este enquadramento territorial introduz especificidades relevantes, tanto ao nível das dinâmicas socioeducativas como das próprias lógicas de acompanhamento e avaliação externa das organizações escolares.

Neste contexto, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) evidencia trajetórias organizacionais diversificadas, que oscilam entre processos de melhoria sustentada, situações de estabilização com variações pouco significativas e manutenção de perfis intermédios de desempenho. Esta diversidade reflete não apenas a heterogeneidade dos contextos territoriais, mas sobretudo as diferentes formas de apropriação dos dispositivos de regulação interna pelas organizações escolares.

Entre os casos de melhoria organizacional, destaca-se o exemplo de São Pedro do Sul, onde se observa um reforço da liderança pedagógica, a progressiva estruturação de dispositivos de supervisão interna e a mobilização da identidade cultural e comunitária como recurso estratégico para a consolidação institucional. Este percurso ilustra a capacidade das escolas para transformar constrangimentos territoriais em oportunidades de desenvolvimento educativo.

Paralelamente, identificam-se percursos de relativa estabilidade, como os observados em agrupamentos de Mangualde ou Tondela, caracterizados pela existência de práticas organizacionais consolidadas, ainda que com margens de progressão ao nível da autoavaliação institucional, da diferenciação pedagógica e da monitorização sistemática dos impactos das estratégias educativas. Estes casos evidenciam situações de equilíbrio organizacional que, embora positivas, não se traduzem necessariamente em dinâmicas consistentes de melhoria.

A análise territorial confirma que, mesmo em contextos de baixa densidade populacional e sujeitos a processos de desertificação demográfica, a qualidade educativa não depende exclusivamente das condições estruturais, mas da capacidade das organizações escolares para mobilizar liderança pedagógica, assegurar coesão das equipas docentes e estruturar dispositivos eficazes de supervisão e regulação interna. Nestes contextos, a avaliação externa assume um papel relevante enquanto instrumento de regulação e mobilização institucional, cuja eficácia depende da forma como é apropriada pelas escolas, em linha com modelos de regulação organizacional centrados na articulação entre avaliação externa e processos internos de melhoria (Barroso, 2005; Afonso, 2013).

Acresce o papel estratégico da cidade de Viseu enquanto cidade média e polo articulador regional, cuja centralidade educativa e formativa contribui para a fixação de população jovem, a valorização dos recursos endógenos e a promoção da coesão territorial. Esta centralidade introduz dinâmicas diferenciadoras no sistema educativo local, funcionando como elemento de equilíbrio face às fragilidades dos territórios mais periféricos.

Em síntese, a análise das trajetórias avaliativas no distrito de Viseu, no âmbito da ATI Centro, permite sustentar que a interioridade não constitui, por si só, um fator determinante de constrangimento à melhoria educativa. Pelo contrário, a evidência empírica demonstra que a qualidade das trajetórias institucionais depende fundamentalmente da capacidade das organizações escolares para estruturar e internalizar dispositivos eficazes de regulação interna, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica, da autoavaliação e da liderança estratégica.

Esta leitura reforça a ideia de que a avaliação externa assume relevância não apenas como mecanismo de classificação, mas como dispositivo potenciador de aprendizagem

organizacional e de transformação das práticas educativas, preparando o enquadramento analítico para a compreensão das dinâmicas específicas dos agrupamentos e escolas deste território.

4.3.5.1 Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa

O Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, situado no distrito de Viseu e integrado na Área Territorial de Inspeção da Zona Centro (ATI Centro), insere-se na sub-região Dão-Lafões, num território predominantemente rural e de baixa densidade populacional. Este contexto caracteriza-se por fenómenos persistentes de envelhecimento demográfico, perda de população jovem e fragilidades socioeconómicas, que colocam desafios relevantes à sustentabilidade da rede escolar e à coesão educativa local.

Apesar destes constrangimentos estruturais, o agrupamento evidencia uma trajetória de elevada consistência organizacional, demonstrando que a interioridade não constitui, por si só, um fator limitador da qualidade educativa, desde que existam dispositivos eficazes de regulação interna e liderança pedagógica mobilizadora.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), identificam-se três momentos relevantes de evolução institucional.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve juízos de nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios avaliados — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — atingindo uma média global de 4,00. Este perfil evidencia uma organização coesa, com práticas pedagógicas consistentes e capacidade de mobilização da comunidade educativa, mesmo num contexto socioeconómico desfavorável.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) destaca a forte mobilização da comunidade educativa, a valorização da formação contínua docente, a articulação curricular eficaz e a consistência dos resultados escolares, com taxas de conclusão superiores às médias nacionais nos primeiros ciclos de ensino. Sublinha ainda a redução do abandono escolar e o elevado prosseguimento de estudos no ensino secundário. As recomendações incidem sobretudo no reforço da autoavaliação institucional e na diversificação das estratégias pedagógicas, sinalizando a necessidade de aprofundar os dispositivos de regulação interna.

Importa salientar que estes resultados se verificam num contexto sociocultural exigente, caracterizado por baixos níveis de qualificação parental e por uma elevada estabilidade do corpo docente, fator que contribui para a continuidade das práticas pedagógicas e para o conhecimento aprofundado da realidade local.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento reforça o seu perfil de excelência, alcançando nível 5 (Excelente) na dimensão Liderança e Gestão Escolar e nível 4 (Muito Bom) nos restantes domínios — Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação —, com uma média global de 4,25. Esta evolução traduz uma trajetória de melhoria sustentada e a consolidação de uma cultura organizacional fortemente orientada para a qualidade educativa.

O relatório da IGEC (2024) evidencia uma liderança estratégica clara e partilhada, estruturada em torno de eixos que articulam cultura organizacional, gestão curricular e envolvimento comunitário. Destaca igualmente a existência de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas, a centralidade da avaliação formativa enquanto instrumento de regulação das aprendizagens e a consolidação de dispositivos de supervisão pedagógica estruturada, incluindo observação de aulas e partilha sistemática de práticas.

Os resultados escolares apresentam-se consistentemente superiores às médias nacionais, incluindo em contextos socioeconómicos desfavoráveis, evidenciando níveis elevados de equidade e eficácia pedagógica. A autoavaliação assume um carácter sistemático e articulado com os processos de ensino e aprendizagem, embora com margem de progressão ao nível da disseminação dos resultados junto da comunidade educativa.

Em síntese, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa evidencia um percurso de excelência sustentada, no qual a articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica estruturada e autoavaliação institucional constitui o principal fator explicativo da qualidade educativa alcançada.

Este caso permite sustentar que, em contextos de interioridade, a consolidação de processos eficazes de regulação interna pode não apenas mitigar os efeitos dos constrangimentos estruturais, mas constituir um fator diferenciador na produção de resultados educativos de elevado nível.

A escola afirma-se, assim, como uma organização capaz de transformar o contexto territorial em recurso estratégico, assumindo um papel estruturante na coesão social e no desenvolvimento local. A evidência empírica confirma que a qualidade das trajetórias institucionais depende, sobretudo, da capacidade de liderança e da apropriação consistente dos dispositivos de supervisão pedagógica e autoavaliação, enquanto mecanismos centrais de regulação e melhoria organizacional.

4.3.5.2 Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo

O Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo, criado no ano letivo de 2003/2004, localiza-se no concelho de Tondela, distrito de Viseu, integrando uma rede escolar abrangente que inclui todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A partir de 2009/2010, com a integração da Escola Secundária de Molelos e do Centro Escolar de Tondela, o agrupamento reforçou a sua configuração organizacional e a articulação vertical entre ciclos de ensino.

Inserido na Área Territorial de Inspeção da Zona Centro da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), integra a sub-região Dão-Lafões, caracterizada por uma realidade demográfica intermédia, marcada pela coexistência de contextos urbanos e rurais e por dinâmicas socioeducativas diversificadas. Esta heterogeneidade traduz-se numa comunidade educativa plural, com diferentes níveis de escolarização familiar e presença de alunos provenientes de contextos migrantes, o que confere ao agrupamento uma missão educativa particularmente exigente ao nível da equidade e da diferenciação pedagógica.

A trajetória avaliativa do agrupamento evidencia um perfil institucional globalmente positivo, caracterizado por estabilidade organizacional e por uma evolução consistente entre ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), ainda que com assimetrias entre domínios avaliados.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 4 (Muito Bom) na dimensão Prestação do Serviço Educativo e nível 3 (Bom) nas dimensões de Liderança e Gestão Escolar e Resultados, com uma média global de 3,33. Esta configuração evidencia práticas pedagógicas consistentes, uma articulação curricular eficaz e uma mobilização relevante da comunidade educativa. Contudo, o relatório da IGEC identifica fragilidades

nos anos terminais de ciclo, particularmente no 9.º e 12.º anos, sinalizando dificuldades na consolidação das aprendizagens e na gestão das transições entre ciclos.

Este padrão sugere uma organização pedagógica eficaz nos níveis iniciais, mas com desafios acrescidos ao nível da consistência dos resultados nos momentos críticos do percurso escolar, evidenciando a necessidade de reforçar os dispositivos de regulação pedagógica orientados para a continuidade das aprendizagens.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), o agrupamento evidencia uma evolução positiva, com nível 4 (Muito Bom) na dimensão de Liderança e Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos domínios de Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação, atingindo uma média global de 3,50. Esta evolução traduz uma consolidação organizacional progressiva, assente no reforço da liderança estratégica e na crescente intencionalidade dos processos de regulação interna.

O relatório da IGEC destaca a consolidação de uma liderança estratégica alinhada com as orientações nacionais, a diversificação das práticas pedagógicas e a existência de mecanismos de supervisão pedagógica, incluindo monitorização das práticas letivas e partilha de boas práticas. Sublinha ainda a existência de uma autoavaliação estruturada, com envolvimento da comunidade educativa, embora com margem de progressão ao nível da articulação entre os diferentes dispositivos avaliativos.

Os resultados escolares apresentam-se globalmente consistentes, com reconhecimento por parte da comunidade educativa, embora sem evidenciar ainda uma melhoria suficientemente robusta que permita ultrapassar de forma consistente as fragilidades identificadas nos ciclos anteriores.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo evidencia uma trajetória de consolidação institucional, caracterizada por estabilidade organizacional e por uma evolução gradual dos dispositivos de regulação interna. A liderança pedagógica, a supervisão das práticas letivas e a estruturação da autoavaliação têm contribuído para reforçar a coerência organizacional e a qualidade das práticas educativas.

Contudo, a evidência empírica sugere que a internalização destes dispositivos ainda não atingiu um nível plenamente transformador, mantendo-se desafios ao nível da articulação

curricular e da consistência dos resultados escolares nos momentos de transição e conclusão de ciclo.

Este caso permite sustentar que a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a melhoria contínua depende não apenas da existência formal de dispositivos de regulação interna, mas da sua apropriação efetiva enquanto instrumentos de transformação das práticas pedagógicas e de promoção de resultados educativos consistentes.

4.3.5.3 Agrupamento de Escolas de Mundão

O Agrupamento de Escolas de Mundão, criado em 2000, localiza-se na zona norte do concelho de Viseu e abrange um conjunto de freguesias de características predominantemente rurais. Inserido na Área Territorial de Inspeção da Zona Centro da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), integra, desde o ano letivo de 2009/2010, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o que reflete a complexidade do seu contexto socioeducativo e a centralidade da sua missão no combate às desigualdades educativas.

A comunidade educativa caracteriza-se por baixos níveis de escolarização das famílias, fragilidades socioeconómicas e uma estrutura demográfica envelhecida, fatores que reforçam o papel da escola enquanto espaço de inclusão, equidade e coesão social no território.

A trajetória avaliativa do agrupamento evidencia um percurso de melhoria sustentada entre ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), com reforço progressivo dos dispositivos de regulação interna e da qualidade das práticas educativas.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 4 (Muito Bom) na dimensão Liderança e nível 3 (Bom) nos restantes domínios, com uma média global de 3,33. Esta configuração evidencia uma liderança mobilizadora e uma organização pedagógica funcional, embora com fragilidades ao nível da eficácia pedagógica e da monitorização sistemática dos resultados escolares, particularmente no 3.º ciclo do ensino básico.

O relatório da IGEC identifica a capacidade de mobilização das equipas educativas, a valorização da formação contínua e a articulação curricular como aspetos positivos, apontando simultaneamente a necessidade de reforçar os mecanismos de acompanhamento das aprendizagens e de regulação pedagógica.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), observa-se uma evolução positiva, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, e nível 3 (Bom) na Autoavaliação, elevando a média global para 3,75. Esta evolução traduz uma consolidação organizacional assente no reforço da liderança pedagógica, na diversificação das práticas educativas e na melhoria dos resultados escolares.

O relatório da IGEC destaca uma liderança de proximidade, centrada na inclusão e na mobilização da comunidade educativa, bem como uma oferta educativa diversificada, com impacto no desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos. Sublinha igualmente o papel estruturante de dispositivos como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que contribuem para a promoção do sucesso educativo em contextos vulneráveis.

Os resultados escolares apresentam-se globalmente positivos, incluindo entre alunos beneficiários da ação social escolar, evidenciando níveis relevantes de equidade educativa. A autoavaliação assume um carácter regular e sistemático, com impacto na recuperação das aprendizagens e no bem-estar dos alunos, embora com necessidade de maior articulação com outros processos de avaliação interna.

No domínio da supervisão pedagógica, o relatório evidencia progressos, mas sublinha a necessidade de estruturar uma estratégia mais explícita de monitorização e avaliação das ações de melhoria, com devolução sistemática de informação às estruturas de coordenação educativa, de modo a reforçar a coerência das práticas pedagógicas e a intencionalidade estratégica da organização (IGEC, 2023).

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Mundão evidencia uma trajetória de consolidação institucional sustentada, na qual a liderança pedagógica, a inclusão educativa e a diversificação das respostas formativas se articulam com resultados escolares consistentes, particularmente relevantes face ao contexto socioeconómico adverso.

Contudo, a evidência empírica sugere que a consolidação dos dispositivos de regulação interna — nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica e da articulação entre processos avaliativos — permanece em desenvolvimento, constituindo um eixo estratégico fundamental para a evolução futura do agrupamento.

Este caso permite sustentar que, em contextos TEIP e de elevada vulnerabilidade social, a melhoria educativa depende não apenas da mobilização organizacional e da qualidade das práticas inclusivas, mas sobretudo da capacidade de estruturar e integrar dispositivos eficazes de regulação interna, capazes de transformar práticas pedagógicas e sustentar resultados consistentes.

4.3.5.4 Escola Secundária Alves Martins

A Escola Secundária Alves Martins, localizada no centro urbano de Viseu, serve uma população escolar diversificada, predominantemente proveniente de contextos socioeconómicos médios e médios-altos. A sua oferta educativa abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, integrando cursos científico-humanísticos, profissionais e percursos de educação e formação de adultos, ajustados às necessidades e expectativas dos alunos.

As instalações foram profundamente requalificadas entre 2009 e 2011, no âmbito do programa da Parque Escolar, o que contribuiu para a criação de um ambiente educativo moderno, inclusivo e tecnologicamente apetrechado, potenciador de práticas pedagógicas diversificadas. A diversidade da comunidade educativa — que inclui alunos de origem imigrante, estudantes surdos em modelo bilingue e diferentes perfis formativos — reforça o papel da escola enquanto espaço de inclusão, inovação pedagógica e promoção do sucesso educativo.

A trajetória avaliativa da escola evidencia um percurso globalmente positivo ao longo dos ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), ainda que marcado por alguma estabilidade nos níveis de desempenho e por desafios persistentes ao nível da regulação interna.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), a escola obteve nível 4 (Muito Bom) na dimensão Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos restantes domínios, com uma média global de 3,20. O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) destaca a qualidade das práticas letivas, a valorização da formação contínua dos docentes e a diversidade da oferta educativa. Contudo, identifica fragilidades na eficácia pedagógica no ensino secundário, bem como limitações na sistematização da monitorização dos resultados e na estruturação da supervisão pedagógica e da autoavaliação, ainda em fase incipiente.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), observa-se uma evolução positiva, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados, e nível 3 (Bom) na Liderança e Gestão Escolar, elevando a média global para 3,67. Esta melhoria traduz a consolidação de práticas pedagógicas, o reforço da articulação curricular e uma maior coerência organizacional, com impacto positivo nos resultados escolares, globalmente superiores às médias nacionais em vários níveis de ensino.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), a escola mantém um perfil globalmente positivo, com nível 4 (Muito Bom) na Prestação do Serviço Educativo e nos Resultados e nível 3 (Bom) na Liderança e Gestão Escolar e na Autoavaliação, fixando a média global em 3,50. Esta configuração evidencia estabilidade organizacional e consistência das práticas educativas, mas também a persistência de desafios ao nível da liderança estratégica e da consolidação dos dispositivos de regulação interna.

O relatório da IGEC destaca a diversificação das práticas pedagógicas, a valorização da educação inclusiva — nomeadamente através do trabalho da EMAEI e do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família — e a existência de resultados escolares globalmente positivos, com percursos de sucesso acima da média nacional. Contudo, sublinha que a autoavaliação, embora assumida como eixo de regulação, carece de maior sistematização e articulação com os restantes dispositivos organizacionais. No mesmo sentido, a supervisão pedagógica surge como um mecanismo em desenvolvimento, sendo recomendada a sua maior integração nos processos de monitorização e melhoria das práticas educativas (IGEC, 2023).

Em síntese, a Escola Secundária Alves Martins evidencia uma trajetória de consolidação institucional sustentada, caracterizada por práticas pedagógicas consistentes, resultados escolares positivos e uma oferta educativa diversificada, num contexto urbano favorável.

Todavia, a evidência empírica sugere que a estabilidade dos resultados não decorre apenas das condições estruturais ou do capital sociocultural do contexto, mas da capacidade da organização para estruturar e integrar dispositivos eficazes de regulação interna. Neste caso, a supervisão pedagógica e a autoavaliação, embora presentes, não se encontram ainda plenamente articuladas como mecanismos estruturantes de transformação das práticas pedagógicas.

Este percurso permite sustentar que, mesmo em contextos urbanos e institucionalmente favorecidos, a melhoria educativa depende menos dos recursos disponíveis e mais da capacidade das organizações escolares para mobilizar, integrar e operacionalizar dispositivos de regulação interna, enquanto instrumentos centrais de coerência organizacional e de promoção de resultados sustentados.

4.3.5.5 Escola Secundária Emídio Navarro

A Escola Secundária Emídio Navarro, fundada em 1898 como Escola de Desenho Industrial de Viseu, localiza-se no centro urbano da cidade de Viseu e constitui uma das instituições de ensino mais antigas da região, detentora de uma identidade histórica e cultural consolidada. Atualmente, oferece o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, com uma oferta formativa diversificada que integra cursos científico-humanísticos, profissionais e percursos de educação e formação de adultos.

Requalificada no âmbito do programa da Parque Escolar, a escola dispõe de instalações modernas e funcionalmente adequadas, embora com algumas limitações pontuais. A comunidade educativa apresenta uma composição sociocultural heterogénea, com níveis de escolarização familiar diferenciados, configurando um contexto simultaneamente desafiante e potenciador de diversidade pedagógica.

A trajetória avaliativa da escola evidencia uma evolução positiva entre ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), marcada por um reforço das dimensões organizacionais e pedagógicas, ainda que com alguma estabilidade nos resultados escolares.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados, com uma média global de 3,00. O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) destaca a mobilização institucional, a valorização da formação contínua e a diversidade da oferta educativa. Contudo, identifica fragilidades nos resultados dos exames nacionais, particularmente nos cursos profissionais, bem como a ausência de um plano estratégico consistente para a melhoria dos resultados, limitando a eficácia dos processos de regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), observa-se uma evolução positiva, com nível 4 (Muito Bom) nas dimensões de Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo, e nível 3 (Bom) nos Resultados escolares e na Autoavaliação, elevando a média global para

3,50. Esta evolução traduz uma consolidação da liderança pedagógica e das práticas educativas, com impacto na qualidade do ambiente escolar e no desenvolvimento integral dos alunos.

O relatório da IGEC evidencia a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o reforço da participação da comunidade educativa e a valorização da educação para a cidadania. Destaca ainda a existência de processos de supervisão pedagógica orientados para a monitorização das práticas letivas e para a partilha de boas práticas, bem como uma autoavaliação estruturada, embora ainda com fragilidades ao nível da articulação entre os diferentes dispositivos de regulação interna.

A análise sistemática dos dados, com produção de relatórios dirigidos aos órgãos de coordenação e gestão, evidencia uma crescente intencionalidade na utilização da informação para suporte à tomada de decisão, ainda que com margem de progressão na sua operacionalização pedagógica (IGEC, 2023).

Em síntese, a Escola Secundária Emídio Navarro evidencia uma trajetória de melhoria organizacional progressiva, marcada pelo reforço da liderança e da qualidade da prestação do serviço educativo, mantendo níveis consistentes de desempenho nos restantes domínios.

A evidência empírica sugere que este percurso segue um padrão recorrente nos processos de melhoria institucional, em que a evolução se inicia nas dimensões organizacionais — liderança e práticas pedagógicas —, sendo os resultados escolares o domínio que apresenta maior inércia temporal.

Neste contexto, a supervisão pedagógica e a autoavaliação assumem-se como dispositivos centrais de regulação interna, ainda em processo de consolidação, cuja integração mais sistemática poderá potenciar uma maior coerência organizacional e impactos mais consistentes nos resultados educativos.

Este caso permite sustentar que, mesmo em contextos urbanos com recursos institucionais consolidados, a melhoria educativa depende fundamentalmente da capacidade das organizações escolares para estruturar, articular e operacionalizar dispositivos de regulação interna, transformando a informação produzida em ação pedagógica eficaz.

4.3.5.6 Agrupamento de Escolas de Vouzela

O Agrupamento de Escolas de Vouzela, criado em 2001 e reorganizado no âmbito das reconfigurações da rede escolar em 2020, integra escolas da sub-região de Lafões, num território marcadamente rural e caracterizado por constrangimentos demográficos e socioeconómicos relevantes. Esta reorganização recente contribuiu para reforçar a coesão territorial e consolidar a estrutura organizacional e pedagógica do agrupamento.

A escola-sede, a Escola Básica de Vouzela, assegura o 2.º ciclo do ensino básico, inexistindo oferta de ensino secundário no território, o que implica a deslocação dos alunos para outros concelhos e constitui um fator condicionante da continuidade dos percursos formativos. Ainda assim, o agrupamento desenvolve uma oferta educativa centrada na inclusão, apoiada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e por uma rede diversificada de parcerias institucionais, que reforçam o seu papel enquanto agente de coesão social e educativa.

A trajetória avaliativa evidencia um percurso de elevada consistência institucional ao longo dos ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), traduzindo uma cultura organizacional consolidada e orientada para a qualidade educativa.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios avaliados — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — com uma média global de 4,00. Este desempenho evidencia uma liderança eficaz, práticas pedagógicas consistentes e resultados escolares superiores às médias nacionais nos primeiros ciclos de ensino.

O relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) destaca a capacidade de mobilização das equipas educativas, a valorização da formação contínua e a articulação curricular coerente, bem como o envolvimento ativo da comunidade educativa, traduzido numa cultura organizacional assente na participação e no sentido de pertença.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento mantém um perfil de excelência, com nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios avaliados, incluindo a Autoavaliação, consolidando uma média global de 4,00. Esta estabilidade evidencia não apenas a manutenção dos níveis de qualidade, mas também a sustentabilidade dos processos de melhoria organizacional.

O relatório da IGEC destaca a existência de uma visão estratégica clara, alinhada com os referenciais nacionais, bem como a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas e a consistência dos resultados escolares, incluindo em contextos socioeconómicos desfavorecidos. Sublinha igualmente a centralidade da autoavaliação enquanto dispositivo estruturante de regulação interna, articulado com outros processos organizacionais, e o papel da supervisão pedagógica na monitorização das práticas letivas e no desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Vouzela evidencia uma trajetória de excelência sustentada, caracterizada por elevada coerência organizacional, eficácia pedagógica e consistência dos resultados escolares, num contexto territorial exigente.

A evidência empírica permite sustentar que este desempenho não decorre exclusivamente de condições estruturais favoráveis — que, neste caso, são limitadas —, mas da capacidade da organização para estruturar e integrar dispositivos eficazes de regulação interna, nomeadamente ao nível da liderança pedagógica, da supervisão das práticas letivas e da autoavaliação institucional.

Este caso constitui, assim, um exemplo paradigmático de como, em territórios de interioridade, a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a melhoria contínua pode transformar constrangimentos contextuais em oportunidades de desenvolvimento educativo, afirmando a escola como referência de qualidade, inclusão e coesão territorial.

4.3.5.7 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Viseu (ATI-Centro)

A análise das trajetórias avaliativas no distrito de Viseu, no âmbito da Área Territorial do Centro, evidencia um conjunto diversificado de padrões institucionais, que oscilam entre processos de melhoria sustentada, situações de consolidação organizacional e trajetórias de estabilidade com margens de progressão. Esta diversidade confirma que a evolução das organizações escolares não pode ser explicada exclusivamente pelas condições territoriais, mas resulta, sobretudo, da forma como os dispositivos de regulação interna são estruturados e apropriados pelas escolas.

Os casos analisados ilustram esta heterogeneidade. A Escola Secundária Alves Martins evidencia um percurso de estabilidade em níveis elevados de desempenho, sustentado

pela qualidade das práticas pedagógicas e pela diversificação da oferta educativa, ainda que com desafios ao nível da articulação dos dispositivos de regulação interna. O Agrupamento de Escolas de Mundão revela uma trajetória de melhoria progressiva em contexto TEIP, assente na promoção da inclusão e no reforço da liderança pedagógica, embora com necessidade de maior sistematização da supervisão e da autoavaliação. Por sua vez, o Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa constitui um caso de excelência sustentada, demonstrando que contextos de interioridade não inviabilizam a qualidade educativa quando existe uma forte articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica estruturada e mobilização da comunidade educativa.

A leitura comparativa destes casos permite sustentar que a interioridade, embora configurando um enquadramento estrutural exigente — marcado pela dispersão geográfica, envelhecimento demográfico e menor atratividade profissional —, não constitui um fator determinante da qualidade educativa. Pelo contrário, a evidência empírica demonstra que a diferenciação das trajetórias institucionais depende, sobretudo, da capacidade das organizações escolares para estruturar e integrar dispositivos eficazes de regulação interna, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica, da autoavaliação e da liderança.

Contudo, os dados sugerem igualmente que, em territórios de interior, a consolidação destas dinâmicas organizacionais se revela mais vulnerável a fatores externos, como a instabilidade das equipas docentes, a escassez de recursos especializados ou a descontinuidade das políticas educativas, o que pode limitar a sustentabilidade dos processos de melhoria.

Neste sentido, os resultados reforçam o argumento central desta investigação: a melhoria educativa em contextos de interioridade depende menos das condições estruturais e mais da capacidade interna das organizações escolares para mobilizar dispositivos de regulação eficazes, sendo, no entanto, fortemente condicionada pela existência — ou ausência — de políticas educativas diferenciadas, estáveis e territorialmente ajustadas, capazes de sustentar e amplificar esses processos de transformação.

4.3.6 Trajetórias – distrito da Guarda (ATI Centro)

O distrito da Guarda, localizado no interior centro de Portugal, apresenta uma realidade educativa fortemente marcada pela interioridade geográfica, pelo envelhecimento demográfico e pela desertificação populacional. Estes fatores configuram um contexto estrutural exigente, no qual as escolas assumem um papel central enquanto instituições de coesão social, inclusão e desenvolvimento local, particularmente em territórios rurais e de baixa densidade populacional.

Apesar destes constrangimentos, as trajetórias avaliativas evidenciam um padrão consistente de melhoria organizacional, sustentado no reforço dos dispositivos de regulação interna, na valorização da supervisão pedagógica e na progressiva consolidação da autoavaliação enquanto eixo estratégico da ação educativa. A mobilização institucional, a diversificação das práticas pedagógicas e a centralidade atribuída ao sucesso educativo têm contribuído para a afirmação das escolas como referências regionais de qualidade.

Entre os casos mais consistentes, destaca-se o Agrupamento de Escolas da Sé, cuja evolução positiva ao longo dos ciclos avaliativos se traduz no reforço dos mecanismos de acompanhamento pedagógico e na sistematização da monitorização interna. O Agrupamento de Escolas de Almeida evidencia igualmente um percurso de consolidação institucional, caracterizado pela implementação de práticas estruturadas de supervisão pedagógica em sala de aula e pela articulação entre devolução de informação e definição de planos de melhoria. Por sua vez, o Agrupamento de Escolas de Gouveia revela uma trajetória de progressão gradual, apoiada em estratégias de articulação curricular e na valorização da proximidade à comunidade como recurso educativo.

A supervisão pedagógica emerge, neste contexto, como um dispositivo estruturante de regulação interna, traduzido na observação sistemática das práticas letivas, na produção de feedback formativo e na articulação com estratégias de intervenção pedagógica. Paralelamente, a autoavaliação institucional, ainda que com diferentes níveis de maturidade, evidencia uma evolução no sentido de modelos mais integrados, contribuindo para a sustentabilidade dos processos de melhoria organizacional.

Embora nenhum agrupamento do distrito tenha atingido o nível 5 (Excelente) na Avaliação Externa das Escolas, vários apresentam médias globais próximas de 4,00, com classificações

de nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios, o que evidencia níveis elevados de qualidade institucional estável e consistente.

A análise comparativa com outros distritos do interior, como Portalegre ou Bragança, permite sustentar que a interioridade constitui um fator condicionante relevante, mas não determinante, da qualidade educativa. A evidência empírica demonstra que, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais — como a dificuldade de fixação de docentes ou a dispersão territorial —, a consolidação de trajetórias de melhoria depende fundamentalmente da capacidade das organizações escolares para estruturar e integrar dispositivos eficazes de regulação interna.

Neste sentido, o caso do distrito da Guarda confirma o argumento central desta investigação: a qualidade educativa em territórios de interioridade resulta menos das condições contextuais e mais da capacidade das escolas para mobilizar liderança pedagógica, supervisão estruturada e autoavaliação consistente, sendo, no entanto, influenciada pela existência de políticas educativas diferenciadas e sustentadas, capazes de mitigar os constrangimentos estruturais e potenciar a sustentabilidade dos processos de melhoria.

4.3.6.1 Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres

O Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres, constituído em 23 de abril de 2002, localiza-se num território de baixa densidade populacional, marcado pela interioridade, pelo envelhecimento demográfico e por processos persistentes de desertificação rural. Abrange a totalidade do concelho, integrando estabelecimentos distribuídos por várias freguesias e oferecendo uma resposta educativa que inclui educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, bem como cursos profissionais e de educação e formação de adultos.

A escola-sede, EB/S de Fornos de Algodres, constitui o principal polo organizacional e pedagógico do agrupamento, assegurando uma oferta educativa diversificada e ajustada às necessidades da comunidade, alinhada com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A comunidade educativa caracteriza-se por contextos socioeconómicos desfavorecidos, baixos níveis de escolarização familiar e uma estrutura

demográfica envelhecida, fatores que reforçam o papel da escola enquanto eixo de inclusão, coesão social e desenvolvimento local.

Neste contexto, o agrupamento evidencia capacidade de mobilização institucional, associada à valorização da supervisão pedagógica e à implementação de projetos inovadores, incluindo parcerias internacionais no âmbito do Erasmus+. A autoavaliação institucional, sustentada no modelo CAF adaptado à educação, assume-se como um instrumento estruturante de regulação interna, envolvendo diferentes atores educativos na identificação de áreas de melhoria e na definição de estratégias organizacionais.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados — Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — com uma média global de 3,00. Esta configuração traduz uma organização funcional e relativamente coesa, ainda com necessidade de reforço dos dispositivos de regulação pedagógica.

O relatório da IGEC evidencia a mobilização institucional e o envolvimento dos diferentes atores educativos, bem como a valorização da formação contínua como instrumento de desenvolvimento profissional. Destaca igualmente a existência de articulação curricular eficaz e de uma oferta educativa ajustada às características do território. Contudo, são identificadas fragilidades nos resultados das provas de aferição do 4.º ano, com desempenhos inferiores à média nacional em disciplinas estruturantes como Português e Matemática. Paralelamente, a monitorização dos planos de melhoria revela-se pouco sistemática, limitando o impacto das estratégias implementadas, sendo ainda assinalada a necessidade de reforçar os mecanismos de supervisão pedagógica, nomeadamente através da estruturação da observação da prática letiva e da articulação entre planeamento e ação pedagógica.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), o agrupamento evidencia uma evolução positiva, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo, mantendo nível 3 (Bom) em Resultados escolares e Autoavaliação, o que eleva a média global para 3,50. Esta evolução sugere uma consolidação das dimensões organizacionais diretamente relacionadas com a liderança e a ação pedagógica.

O relatório da IGEC destaca a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com particular relevância para o trabalho da EMAEI, bem como a valorização do desenvolvimento socioemocional e da educação para a cidadania, com impacto no bem-estar e no envolvimento dos alunos. A atuação da direção é descrita como promotora de uma cultura organizacional participativa e mobilizadora. Neste ciclo, a supervisão pedagógica surge mais claramente estruturada enquanto dispositivo de regulação interna, evidenciada pela análise sistemática de dados e pela produção de relatórios analíticos que sustentam a tomada de decisão pedagógica. A autoavaliação institucional assume igualmente um papel relevante, embora persistam fragilidades na sua articulação com outros processos internos, o que limita o seu impacto estratégico.

A evolução observada sugere que o reforço dos mecanismos de supervisão pedagógica e de regulação interna desempenhou um papel determinante na melhoria dos domínios diretamente relacionados com a liderança e com a prestação do serviço educativo. Contudo, a manutenção dos resultados escolares no nível 3 evidencia um desfasamento temporal entre a consolidação das práticas organizacionais e o impacto pleno dessas mudanças nos desempenhos académicos dos alunos.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres apresenta uma trajetória de melhoria sustentada, particularmente nos domínios da liderança e da prestação do serviço educativo, confirmando a centralidade da supervisão pedagógica e da regulação interna como fatores estruturantes da evolução organizacional. A estabilidade dos resultados escolares e da autoavaliação sugere, contudo, a necessidade de aprofundar a articulação entre os diferentes dispositivos de regulação, de modo a potenciar impactos mais consistentes nas aprendizagens.

Num território marcado pela interioridade e por vulnerabilidades socioeducativas, o agrupamento afirma-se como uma organização educativa resiliente, capaz de transformar constrangimentos contextuais em oportunidades de desenvolvimento institucional, sustentando uma cultura orientada para a equidade, a inclusão e a melhoria contínua.

4.3.6.2 Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque

O Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, constituído em abril de 2013, localiza-se na cidade da Guarda, inserindo-se num território marcado pela interioridade geográfica,

pelo envelhecimento demográfico e por desafios populacionais característicos das regiões do interior centro.

A escola-sede, a Escola Secundária com 3.º Ciclo de Afonso de Albuquerque, herdeira do antigo Liceu Nacional da Guarda, possui uma forte tradição educativa e institucional, desempenhando um papel central na comunidade local, sendo reconhecida pela sua qualidade formativa e relevância histórica.

O agrupamento integra 15 estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por diferentes freguesias urbanas e periurbanas, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, e oferecendo uma resposta formativa diversificada que inclui vias científico-humanísticas, cursos profissionais, ensino recorrente e programas de qualificação de adultos.

A comunidade educativa caracteriza-se por uma heterogeneidade sociocultural significativa, com níveis de escolarização familiar médios a elevados, e por uma estrutura organizacional consolidada, marcada pela estabilidade do corpo docente e pelo envolvimento dos diferentes atores educativos. Neste contexto, o agrupamento evidencia capacidade de mobilização institucional, valorização da supervisão pedagógica e desenvolvimento de práticas inclusivas, com impacto na qualidade das aprendizagens e na coesão educativa.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), a Escola Secundária com 3.º CEB de Afonso de Albuquerque, ainda enquanto unidade organizacional autónoma, obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados, correspondendo a uma média global de 3,00. Esta avaliação traduzia uma organização estável, com oferta educativa diversificada e corpo docente experiente, embora com fragilidades ao nível das infraestruturas e da monitorização sistemática dos resultados escolares. Foi igualmente identificada a necessidade de reforçar a articulação institucional com outras escolas da cidade, nomeadamente na gestão da oferta formativa.

Importa sublinhar que esta avaliação incidia sobre uma realidade organizacional distinta da atual, anterior ao processo de agregação. A constituição do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, em 2012/2013, introduziu uma reconfiguração institucional relevante, permitindo a integração de recursos, o reforço da articulação pedagógica e a

consolidação de uma gestão mais coesa e estratégica. Esta mudança constitui uma variável explicativa central na leitura longitudinal dos resultados.

No 2.º ciclo avaliativo (2015/2016), já na configuração de agrupamento, a escola obteve nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Prestação do Serviço Educativo e Resultados escolares, e nível 3 (Bom) na dimensão de Liderança e Gestão Escolar, elevando a média global para 3,67. Esta evolução evidencia uma melhoria significativa, particularmente nas dimensões diretamente relacionadas com a qualidade pedagógica e os resultados dos alunos.

O relatório da IGEC destaca a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com especial relevância para a ação da EMAEI, bem como a valorização da educação socioemocional e da cidadania. A atuação da liderança é descrita como promotora de uma cultura organizacional participativa e mobilizadora. A supervisão pedagógica surge como um elemento estruturante da regulação interna, evidenciada pela análise sistemática de dados e pela produção de relatórios orientados para a melhoria, com impacto na reflexão e na tomada de decisão pedagógica. A autoavaliação institucional assume igualmente um papel relevante, embora ainda com fragilidades na articulação com outros dispositivos internos.

A evolução observada sugere que a reorganização estrutural decorrente da constituição do agrupamento, associada ao reforço dos mecanismos de supervisão pedagógica e de regulação interna, contribuiu de forma decisiva para a melhoria dos resultados e da qualidade do serviço educativo. A manutenção do nível 3 na dimensão da liderança indica, contudo, que a consolidação da visão estratégica e da governação escolar permanece como área de desenvolvimento.

A comparação com outras realidades do mesmo território, como o Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres, permite aprofundar a análise interpretativa. Embora ambos os contextos partilhem constrangimentos associados à interioridade, verificam-se trajetórias diferenciadas, o que sugere que os fatores contextuais, embora relevantes, não são determinantes por si só. A evidência aponta antes para o papel decisivo das dinâmicas internas de organização, nomeadamente a capacidade de articulação pedagógica, a

consistência da liderança e a integração da supervisão pedagógica nos processos de regulação.

Neste sentido, o caso do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque confirma que, em territórios de interioridade, a melhoria organizacional resulta da capacidade das instituições para mobilizar recursos internos e estruturar dispositivos eficazes de regulação, mais do que das condições contextuais em si mesmas. A interioridade emerge, assim, como um fator condicionante, mas não impeditivo, da consolidação de trajetórias de qualidade educativa.

4.3.6.3 Agrupamento de Escolas de Manteigas

O Agrupamento de Escolas de Manteigas, criado em 1999, insere-se num território de baixa densidade populacional, na vertente norte da Serra da Estrela, caracterizado pela interioridade, pelo envelhecimento demográfico e por processos persistentes de desertificação rural. A sua oferta educativa abrange a educação pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, assumindo a escola-sede um papel central enquanto polo agregador da comunidade e espaço privilegiado de dinamização pedagógica.

A população estudantil tem vindo a decrescer de forma contínua, refletindo as dinâmicas demográficas regionais. Ainda assim, o agrupamento mantém uma ligação sólida à comunidade local, investindo em projetos de valorização curricular, inclusão e inovação pedagógica. Entre as iniciativas mais relevantes destacam-se o Projeto Ser+, a Academia Júnior de Ciências, o Eco-Escolas e a integração da abordagem STEAM, articulando dimensões científicas, tecnológicas, artísticas e matemáticas. Estas ações são desenvolvidas em parceria com entidades como o Município de Manteigas, a Universidade da Beira Interior e a Agência Nacional Erasmus+, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, a promoção do bem-estar e a valorização do território.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — com uma média global de 3,00. Esta configuração traduz uma organização estável, com forte mobilização da comunidade educativa e uma oferta formativa ajustada ao contexto local, sustentada pela estabilidade do corpo docente e pela valorização da formação contínua. No entanto,

o relatório da IGEC identifica fragilidades na monitorização dos resultados escolares e na articulação entre ciclos, apontando igualmente a necessidade de reforçar os processos de autoavaliação e supervisão pedagógica, considerados essenciais para a consolidação da regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), o agrupamento evidencia uma evolução moderada, com nível 4 (Muito Bom) na dimensão de Liderança e Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos restantes domínios — Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação — elevando a média global para 3,25. Esta evolução sugere um reforço da capacidade estratégica da liderança, descrita como aberta, pró-ativa e mobilizadora, com forte articulação com entidades locais e nacionais.

A prestação do serviço educativo assenta em ambientes favoráveis à aprendizagem, ao bem-estar e à inclusão, sendo reforçada pela integração da abordagem STEAM como eixo pedagógico estruturante. Esta opção contribui para a promoção de aprendizagens multidisciplinares e para o alinhamento com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os resultados escolares, embora sustentados por projetos de desenvolvimento pessoal e social, mantêm-se no nível 3 (Bom), evidenciando margem para consolidação.

A autoavaliação institucional apresenta efeitos positivos em domínios específicos, mas revela ainda alguma dispersão e limitada integração entre procedimentos, o que dificulta a sua plena apropriação enquanto instrumento estratégico de regulação. Paralelamente, a supervisão pedagógica, embora mais presente do que no ciclo anterior, não evidencia ainda um nível de estruturação suficientemente consistente para produzir impactos mais expressivos na qualidade das aprendizagens.

A evolução observada sugere que o reforço da liderança constituiu o principal motor de melhoria organizacional, enquanto os restantes domínios evidenciam maior inércia, refletindo a necessidade de aprofundar a articulação entre supervisão pedagógica, autoavaliação e práticas letivas. Esta configuração confirma que a melhoria organizacional depende não apenas da existência de iniciativas pedagógicas inovadoras, mas da sua integração em dispositivos consistentes de regulação interna.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Manteigas apresenta uma trajetória de melhoria moderada, centrada sobretudo na dimensão da liderança, mantendo níveis estáveis nos restantes domínios avaliativos. A valorização de projetos interdisciplinares e a articulação com o território reforçam a identidade institucional e o papel da escola enquanto agente de coesão local.

Num contexto marcado pela interioridade e por vulnerabilidades socioeducativas, o agrupamento evidencia capacidade de adaptação e inovação pedagógica. Contudo, a consolidação de trajetórias de melhoria mais robustas dependerá do reforço dos mecanismos de supervisão pedagógica e da integração efetiva da autoavaliação nos processos de regulação interna, potenciando impactos mais consistentes nas aprendizagens e na qualidade educativa.

4.3.6.4 Agrupamento de Escolas de Pinhel

O Agrupamento de Escolas de Pinhel, constituído a 3 de agosto de 2009, insere-se num território de interioridade acentuada, marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e desertificação rural. A escola-sede — Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pinhel — agrega a oferta educativa desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo cursos profissionais e de educação e formação, contribuindo para a valorização das trajetórias escolares e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A rede escolar integra jardins de infância, escolas básicas do 1.º ciclo e a escola-sede, onde se concentram os alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário. A população escolar tem registado um decréscimo significativo, refletindo as dinâmicas demográficas do território e exigindo respostas educativas adaptadas a um contexto de progressiva redução da base populacional.

A liderança do agrupamento caracteriza-se por uma orientação mobilizadora e inclusiva, com forte envolvimento da comunidade local e desenvolvimento de parcerias com entidades como a Rádio Elmo (A Voz da Escola) e o Plano Nacional de Leitura, promovendo competências comunicativas, culturais e cidadãs. Paralelamente, o agrupamento investe na criação de ambientes educativos inclusivos, sustentados por um clima de sala de aula favorável à aprendizagem e por relações positivas entre alunos e adultos.

A autoavaliação institucional, embora com efeitos positivos em alguns domínios, evidencia fragilidades metodológicas, nomeadamente ao nível da definição de referenciais e da sistematização dos processos de análise e devolução de informação, configurando-se como um dos principais eixos de desenvolvimento organizacional.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados, correspondendo a uma média global de 3,00. Esta configuração traduz uma organização funcional, com práticas educativas consistentes e uma oferta formativa ajustada ao contexto local, sustentada pela estabilidade do corpo docente e pelo envolvimento da comunidade educativa.

Contudo, o relatório da IGEC identifica fragilidades relevantes, nomeadamente ao nível das infraestruturas da escola-sede, da articulação curricular entre ciclos e da monitorização dos resultados escolares. Embora as taxas de sucesso nos primeiros ciclos se situassem acima da média nacional, os resultados no 3.º ciclo e no ensino secundário evidenciavam oscilações, particularmente nas provas externas. A análise dos dados, apesar de realizada pelas estruturas intermédias, revelava-se pouco articulada com os planos de melhoria. Neste contexto, era igualmente sublinhada a necessidade de reforçar os mecanismos de autoavaliação e de supervisão pedagógica, considerados essenciais para a consolidação da regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), o agrupamento evidencia uma evolução moderada, com nível 4 (Muito Bom) na dimensão de Liderança e Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos restantes domínios — Prestação do Serviço Educativo, Resultados e Autoavaliação — elevando a média global para 3,25. Esta evolução sugere um reforço da capacidade estratégica da liderança, assente numa visão partilhada e numa forte mobilização dos atores educativos.

A prestação do serviço educativo mantém-se sustentada por uma oferta diversificada e por ambientes favoráveis à aprendizagem, enquanto os resultados escolares, embora estáveis, evidenciam ainda margem de progressão. A autoavaliação institucional apresenta contributos relevantes para a melhoria organizacional, mas continua a revelar limitações ao nível da sua sistematização e integração estratégica.

A supervisão pedagógica emerge neste ciclo como um domínio em desenvolvimento, sendo identificada a necessidade de aprofundar práticas de supervisão entre pares e de reforçar a análise dos resultados, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade. Esta configuração indica que, apesar dos progressos alcançados, os dispositivos de regulação interna não se encontram ainda plenamente consolidados.

A evolução observada sugere que o reforço da liderança constitui o principal motor de melhoria organizacional, enquanto a relativa estabilidade dos restantes domínios evidencia a necessidade de maior articulação entre supervisão pedagógica, autoavaliação e práticas letivas. Esta leitura confirma que a consolidação de trajetórias de melhoria depende da integração consistente dos diferentes mecanismos de regulação interna, mais do que da implementação isolada de iniciativas pedagógicas.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Pinhel apresenta uma trajetória de melhoria moderada, centrada sobretudo na dimensão da liderança, mantendo níveis estáveis nos restantes domínios avaliativos. A capacidade de mobilização da comunidade, a valorização da inclusão e a diversidade da oferta educativa reforçam a identidade institucional e o papel do agrupamento enquanto agente de coesão territorial.

Num território marcado pela interioridade e por fragilidades demográficas, o agrupamento evidencia capacidade de adaptação e resiliência organizacional. Contudo, a consolidação de uma trajetória de melhoria mais robusta dependerá do reforço dos mecanismos de supervisão pedagógica e da estruturação da autoavaliação como instrumento central de regulação interna, potenciando impactos mais consistentes na qualidade das aprendizagens.

4.3.6.5 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito da Guarda (ATI-Centro)

A análise das trajetórias avaliativas no distrito da Guarda evidencia um conjunto de padrões organizacionais que refletem as especificidades de territórios marcados pela interioridade, pela baixa densidade populacional e por dinâmicas demográficas regressivas. Estes fatores configuram um contexto estrutural exigente, caracterizado pela dispersão da rede escolar, pelo envelhecimento das comunidades e pela instabilidade da população estudantil, com impactos na gestão dos recursos humanos e na organização da oferta educativa.

Contudo, a evidência empírica demonstra que estes constrangimentos não determinam, por si só, a qualidade das trajetórias avaliativas. Pelo contrário, os dados analisados revelam uma prevalência de classificações situadas entre Bom e Muito Bom, com níveis relevantes de estabilidade entre ciclos e melhorias mais expressivas no domínio da Liderança e Gestão Escolar. Esta evolução surge frequentemente associada à ação de lideranças mobilizadoras, à coesão das equipas educativas e à capacidade de articulação com a comunidade local.

O domínio dos Resultados escolares apresenta, contudo, maior variabilidade, evidenciando a complexidade dos processos de consolidação das aprendizagens em contextos socioeducativos vulneráveis. Esta oscilação sugere um desfasamento entre a melhoria das dimensões organizacionais e o impacto efetivo dessas mudanças nos desempenhos académicos dos alunos, confirmando que os resultados constituem o domínio mais sensível e temporalmente diferido nos processos de melhoria educativa.

A autoavaliação institucional surge como prática generalizada, mas ainda com níveis diferenciados de maturidade. Em vários casos, evidencia limitações ao nível da sistematização dos processos, da devolução de informação e da sua integração no planeamento estratégico, o que reduz o seu potencial enquanto instrumento de regulação interna. De forma convergente, a supervisão pedagógica apresenta um desenvolvimento desigual, frequentemente dependente de dinâmicas locais e nem sempre estruturada como prática sistemática e institucionalizada.

Neste quadro, os contrastes observados entre agrupamentos permitem aprofundar a análise. Casos como o Agrupamento de Escolas de Pinhel evidenciam a importância da liderança estratégica e da mobilização comunitária na consolidação de práticas inclusivas e na diversificação da oferta educativa. Por sua vez, outros agrupamentos demonstram progressos na articulação curricular e no apoio a alunos com trajetórias mais vulneráveis, embora enfrentem dificuldades na consolidação da autoavaliação e na integração dos dispositivos de regulação interna.

A leitura comparativa das trajetórias analisadas permite identificar um padrão consistente: as organizações escolares com desempenhos mais sustentados são aquelas que conseguem articular três dimensões fundamentais — liderança estratégica, estabilidade e qualificação das equipas docentes e integração de dispositivos de supervisão pedagógica e

autoavaliação. Pelo contrário, os contextos com maiores dificuldades evidenciam fragilidades na articulação curricular, na monitorização sistemática das aprendizagens e na intervenção junto de alunos em risco de insucesso.

Em síntese, o distrito da Guarda confirma o argumento central desta investigação: em contextos de interioridade, a qualidade educativa não depende exclusivamente das condições territoriais, mas sobretudo da capacidade das organizações escolares para estruturar e integrar mecanismos eficazes de regulação interna. A liderança pedagógica, a supervisão estruturada e a autoavaliação consistente emergem como fatores decisivos para a consolidação de trajetórias de melhoria.

Neste sentido, a interioridade deve ser compreendida como um fator condicionante, mas não determinante, sendo a diferenciação das trajetórias explicada, sobretudo, pelas dinâmicas internas das organizações escolares. A consolidação de processos de melhoria contínua dependerá, assim, da institucionalização destes dispositivos e do seu alinhamento com uma visão estratégica de longo prazo orientada para a qualidade e a equidade educativa.

4.3.7 Trajetórias – Distrito Castelo Branco (ATI-Centro)

O distrito de Castelo Branco, integrado na Área Territorial da Inspeção da Zona Centro, caracteriza-se por uma acentuada interioridade geográfica, com impactos significativos na organização e no funcionamento das estruturas educativas. Trata-se de um território de baixa densidade populacional — cerca de 26,9 habitantes por km² (2022) — marcado por desafios demográficos persistentes, como o envelhecimento da população (32,6% com 65 ou mais anos em 2023) e a migração dos mais jovens para centros urbanos, fatores que contribuem para um processo contínuo de despovoamento dos concelhos mais periféricos. Entre 2011 e 2021, o distrito perdeu mais de 18 mil habitantes, registando decréscimos populacionais em todos os seus 11 concelhos, com particular incidência em Penamacor, Idanha-a-Nova e Oleiros. Esta realidade demográfica condiciona a sustentabilidade das escolas, a organização da rede educativa e a diversidade da oferta formativa, exigindo respostas institucionais ajustadas às especificidades territoriais e uma gestão estratégica dos recursos humanos e materiais.

Neste contexto, a análise das trajetórias avaliativas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE) revela padrões diferenciados de evolução institucional, incluindo percursos de melhoria sustentada, situações de estabilização e casos de maior fragilidade organizacional. A leitura longitudinal dos ciclos avaliativos permite, assim, compreender não apenas os efeitos dos constrangimentos territoriais, mas sobretudo a capacidade das organizações escolares para responder a esses desafios através da mobilização de recursos internos e da implementação de estratégias de regulação eficazes.

A evidência empírica sugere que, embora a interioridade constitua um fator condicionante relevante, não determina, por si só, a qualidade das trajetórias avaliativas. Pelo contrário, os resultados observados indicam que a diferenciação entre agrupamentos decorre, em grande medida, da capacidade de liderança, da coesão das equipas educativas e da estruturação dos dispositivos de supervisão pedagógica e de autoavaliação institucional.

Neste enquadramento, a atuação da ATI-Centro assume particular relevância enquanto mecanismo de regulação externa, contribuindo para a valorização institucional das escolas e para a promoção de práticas organizacionais orientadas para a melhoria contínua. A articulação entre supervisão pedagógica, autoavaliação e liderança estratégica configura-se como um eixo estruturante das dinâmicas de melhoria, permitindo às escolas responder de forma mais eficaz aos desafios colocados por territórios de baixa densidade.

A diversidade de contextos concelhios exige, neste sentido, abordagens diferenciadas, nas quais se destacam projetos de valorização curricular, parcerias locais e modelos de liderança adaptativa. Estes elementos, quando integrados em dispositivos consistentes de regulação interna, revelam-se determinantes para a construção de organizações educativas resilientes, capazes de transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de desenvolvimento institucional.

4.3.7.1. Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”

Criado em julho de 2003, o Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve” localiza-se na cidade da Covilhã, num território do interior centro caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e mobilidade juvenil para centros urbanos. Estes fatores colocam desafios estruturais à sustentabilidade da rede escolar e à

diversificação da oferta educativa, exigindo respostas organizacionais adaptadas ao contexto.

A sua oferta educativa abrange a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, articulando-se com o ensino artístico especializado da música, em parceria com o Conservatório Regional de Música da Covilhã. A escola-sede concentra os níveis intermédios e superiores, enquanto a rede de estabelecimentos do 1.º ciclo e jardins de infância assegura a proximidade ao território e à comunidade local.

O agrupamento distingue-se pela promoção de ambientes educativos inclusivos e colaborativos, com um clima escolar positivo, boas relações entre alunos e adultos e centralidade da biblioteca escolar como espaço dinamizador de aprendizagens. A articulação com múltiplos parceiros — como a Universidade da Beira Interior, a Coolabora, a Beira Serra e programas como o Erasmus+ — contribui para a diversificação das experiências educativas e para o apoio a alunos em contextos de maior vulnerabilidade.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), a análise comparativa entre ciclos revela uma trajetória global de consolidação organizacional, ainda que com uma ligeira descida da média global, de 3,67 para 3,50. No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento apresentava um perfil institucional robusto, com classificações de nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Prestação do Serviço Educativo e nível 3 (Bom) nos Resultados escolares. Este desempenho evidenciava uma organização coesa, sustentada na estabilidade do corpo docente, na mobilização da comunidade educativa e numa oferta formativa diversificada.

No entanto, eram já identificadas fragilidades ao nível da análise dos resultados escolares e da autoavaliação institucional, ainda pouco sistematizada e insuficientemente articulada com os processos de melhoria. A tendência para uma leitura pouco problematizada das causas do insucesso revelava limitações na profundidade da regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento mantém níveis elevados nos domínios de Liderança e Prestação do Serviço Educativo, ambos classificados com nível 4, enquanto os Resultados escolares e a Autoavaliação permanecem no nível 3. Esta configuração confirma a estabilidade organizacional e a consistência das práticas pedagógicas, mas

evidencia igualmente uma estagnação relativa em domínios estruturantes para a melhoria sustentada.

A liderança é descrita como próxima e mobilizadora, com forte envolvimento das estruturas intermédias e da comunidade educativa. A prestação do serviço educativo mantém-se diversificada e inclusiva, com integração de atividades culturais, artísticas e desportivas e valorização da biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento de competências.

Contudo, persistem fragilidades ao nível da autoavaliação institucional, que, embora reconhecida como prática relevante, continua a apresentar limitações na sua sistematização e na sua integração estratégica. Mais significativa ainda é a ausência de uma supervisão pedagógica estruturada, com escassa evidência de práticas consistentes de observação de aulas, feedback entre pares e acompanhamento sistemático das práticas letivas.

Esta lacuna constitui um elemento crítico na leitura da trajetória do agrupamento. Apesar da existência de uma organização estável, de uma liderança eficaz e de práticas inclusivas consolidadas, a ausência de dispositivos robustos de supervisão pedagógica limita a articulação entre autoavaliação, planeamento curricular e melhoria das aprendizagens. A evolução observada sugere, assim, que a melhoria organizacional se encontra parcialmente condicionada pela insuficiente institucionalização destes mecanismos de regulação interna.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve” apresenta uma trajetória de consolidação organizacional, sustentada na estabilidade da liderança, na valorização da inclusão e na forte ligação à comunidade. No entanto, a ausência de uma supervisão pedagógica sistemática e a limitada integração da autoavaliação nos processos de decisão constituem fatores que restringem o aprofundamento da melhoria educativa.

Este caso evidencia, de forma clara, que a qualidade organizacional não depende apenas da existência de práticas educativas positivas, mas da sua integração em dispositivos estruturados de regulação interna, confirmando o papel central da supervisão pedagógica e da autoavaliação na consolidação de trajetórias de melhoria sustentada.

4.3.7.2. Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Constituído em 2003, o Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã localiza-se num território de interioridade acentuada, abrangendo freguesias urbanas e rurais do concelho da Covilhã. A escola-sede integra apenas o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, articulando-se com uma rede de estabelecimentos do 1.º ciclo e jardins de infância distribuídos por contextos socioeconómicos diversificados. As dinâmicas demográficas do território — marcadas pelo envelhecimento populacional e pela mobilidade juvenil — condicionam a organização da oferta educativa e colocam desafios à continuidade dos percursos escolares.

A análise dos dois ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) evidencia uma trajetória de estabilidade institucional, com manutenção da média global de 3,00 e atribuição de nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados. Este padrão traduz uma organização funcional e coesa, com práticas educativas consistentes, mas sem progressão significativa nos indicadores de qualidade.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento apresentava já um perfil institucional equilibrado, sustentado na mobilização da comunidade educativa, na estabilidade do corpo docente e na valorização de práticas inclusivas. Contudo, eram identificadas fragilidades ao nível das infraestruturas, da articulação curricular entre ciclos e da insuficiente estruturação dos processos de autoavaliação e supervisão pedagógica, fatores que limitavam a capacidade de regulação interna.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), observa-se a manutenção deste perfil, com reforço de algumas dimensões organizacionais, nomeadamente ao nível da liderança, descrita como aberta e participativa, e da promoção de ambientes educativos inclusivos e favoráveis à aprendizagem. Destaca-se a adoção de práticas de diferenciação pedagógica e de avaliação formativa, particularmente no 1.º ciclo, bem como a inexistência de abandono escolar no período recente, evidenciando a eficácia das medidas de acompanhamento dos alunos.

Apesar destes progressos, os resultados da avaliação externa revelam uma persistente ausência de evolução qualitativa nos diferentes domínios. A autoavaliação institucional, embora presente e participada, continua a evidenciar limitações na sua articulação com os referenciais estratégicos e na sua utilização como instrumento efetivo de regulação organizacional.

Mais significativa ainda é a ausência de um modelo estruturado de supervisão pedagógica. Os relatórios não evidenciam a existência de práticas sistemáticas de observação de aulas, de feedback entre pares ou de acompanhamento regular das práticas letivas, o que limita a coerência pedagógica e reduz o potencial de desenvolvimento profissional colaborativo. Esta lacuna compromete a articulação entre autoavaliação, planeamento curricular e melhoria das aprendizagens, contribuindo para a manutenção de um padrão de estabilidade sem progressão.

Neste contexto, a trajetória do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã ilustra um fenómeno recorrente em organizações educativas de contextos de interioridade: a existência de práticas educativas globalmente consistentes não se traduz necessariamente em melhoria sustentada quando os dispositivos de regulação interna não se encontram suficientemente estruturados.

Em síntese, o agrupamento evidencia uma cultura organizacional estável e resiliente, sustentada na valorização da inclusão, na diferenciação pedagógica e no envolvimento da comunidade educativa. Contudo, a ausência de mecanismos sistemáticos de supervisão pedagógica e a limitada integração da autoavaliação nos processos de decisão constituem fatores críticos que restringem a evolução qualitativa da organização. Este caso confirma, assim, a relevância da supervisão pedagógica enquanto elemento estruturante da melhoria contínua, particularmente em territórios marcados por desafios demográficos e socioeducativos próprios das regiões de interioridade.

4.3.7.3. Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha

Constituído em julho de 2003 e sediado no Fundão, o Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha integra uma rede educativa diversificada, abrangendo a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, em contextos urbanos e rurais. A sua evolução organizacional foi particularmente marcada pela reconfiguração ocorrida em 2006/2007, com a integração dos estabelecimentos do extinto Agrupamento Horizontal Eugénio de Andrade, processo que implicou a harmonização de culturas organizacionais distintas e a construção progressiva de uma identidade institucional comum.

Esta transformação ampliou a complexidade organizacional do agrupamento, exigindo o reforço dos mecanismos de articulação curricular, a valorização das lideranças intermédias

e a consolidação de práticas colaborativas entre docentes. Contudo, colocou igualmente desafios relevantes à estruturação dos dispositivos de supervisão pedagógica e à monitorização sistemática das aprendizagens, evidenciando a necessidade de mecanismos mais robustos de regulação interna.

A análise longitudinal da Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de consolidação com ligeira regressão, traduzida na passagem de uma média global de 3,60 no 1.º ciclo avaliativo (2006/2007) para 3,33 no 2.º ciclo (2011/2012). No primeiro momento, o agrupamento apresentava um perfil institucional forte, com níveis elevados nos domínios da liderança e da prestação do serviço educativo, sustentados por uma liderança mobilizadora e por práticas organizacionais eficazes, ainda que com processos de autorregulação em fase de desenvolvimento.

No ciclo seguinte, observa-se a manutenção de uma liderança estratégica consistente e de uma prestação educativa ajustada ao contexto, bem como resultados escolares globalmente positivos, com taxas de conclusão acima das médias nacionais. No entanto, persistem oscilações nas provas externas e evidenciam-se fragilidades na sistematização da monitorização das aprendizagens e na articulação entre os diferentes dispositivos de regulação interna.

Particularmente relevante é a identificação de limitações na integração da autoavaliação com os processos de supervisão pedagógica. Apesar de existirem práticas de reflexão institucional, estas não se encontram suficientemente articuladas com mecanismos estruturados de acompanhamento das práticas letivas, o que reduz o seu impacto na melhoria efetiva das aprendizagens. A ausência de dispositivos consistentes de supervisão — nomeadamente ao nível da observação de aulas e do feedback entre pares — constitui, assim, um fator explicativo da relativa estagnação observada entre ciclos avaliativos.

Neste sentido, a trajetória do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha evidencia que a existência de liderança forte e de práticas organizacionais consolidadas não é, por si só, suficiente para garantir progressos sustentados na qualidade educativa. A evolução limitada entre ciclos sugere que a melhoria organizacional depende da articulação efetiva entre liderança estratégica, autoavaliação e supervisão pedagógica, enquanto dispositivos estruturantes de regulação interna.

Em síntese, o agrupamento apresenta uma organização estável, com identidade institucional consolidada e forte compromisso com a inclusão e a qualidade educativa. Contudo, a insuficiente estruturação dos mecanismos de supervisão pedagógica e a limitada integração da autoavaliação nos processos de decisão constituem fatores críticos que condicionam a evolução qualitativa da organização. Este caso reforça, assim, a evidência de que a consolidação de trajetórias de melhoria sustentada exige não apenas estabilidade organizacional, mas a institucionalização de dispositivos de regulação interna capazes de produzir impacto efetivo nas práticas pedagógicas e nos resultados das aprendizagens.

4.3.7.4. Escola Secundária do Fundão / Agrupamento de Escolas do Fundão

O território educativo do concelho do Fundão apresenta uma trajetória marcada por processos de reorganização institucional com efeitos estruturantes na identidade organizacional, na gestão pedagógica e na qualidade das práticas educativas. A Escola Secundária do Fundão, localizada no centro urbano da cidade, assumiu durante décadas um papel de referência regional, caracterizando-se por uma oferta formativa diversificada, resultados académicos consistentes e forte articulação com a comunidade local.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), a escola evidenciava, no 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), um perfil institucional de elevada qualidade, com nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios avaliados e uma média global de 4,00. Este desempenho refletia uma organização coesa, sustentada numa liderança mobilizadora, numa oferta educativa diversificada e em resultados escolares superiores às médias nacionais. A estabilidade do corpo docente e a valorização de práticas inovadoras, como a educação para o empreendedorismo e a participação ativa dos alunos, reforçavam a consistência das práticas educativas e a identidade institucional da escola.

A criação do Agrupamento de Escolas do Fundão, formalizada a 28 de junho de 2012, marcou uma reconfiguração organizacional profunda, com a integração da escola secundária e de vários estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico. Este processo implicou a articulação de níveis de ensino distintos, a integração de culturas profissionais diferenciadas e a construção de uma nova identidade institucional, num contexto de maior complexidade organizacional e territorial.

No 3.º ciclo avaliativo (2019/2020), já enquanto agrupamento, observa-se uma alteração significativa do perfil avaliativo, com a atribuição de nível 3 (Bom) em todos os domínios e uma média global de 3,00. Esta evolução não traduz uma quebra abrupta da qualidade educativa, mas antes os efeitos de um processo de reorganização institucional que introduziu novos desafios ao nível da coordenação pedagógica, da articulação curricular e da gestão integrada dos recursos.

Os relatórios da IGEC evidenciam que, apesar da manutenção de uma liderança mobilizadora e da existência de práticas educativas diversificadas e inclusivas, persistem fragilidades na articulação curricular entre níveis de ensino, na definição de metas claras para os resultados escolares e na monitorização sistemática das aprendizagens. Neste contexto, a consolidação de uma cultura de agrupamento revela-se um processo gradual, dependente da construção de práticas pedagógicas comuns e da integração efetiva dos diferentes dispositivos de regulação interna.

Particularmente relevante é o papel da supervisão pedagógica neste processo de transição. A avaliação externa identifica a necessidade de reforçar mecanismos de acompanhamento das práticas letivas, nomeadamente através da observação de aulas e da partilha estruturada de práticas entre docentes. A ausência de dispositivos plenamente consolidados de supervisão pedagógica limita a articulação entre autoavaliação, planeamento curricular e melhoria das aprendizagens, contribuindo para a dificuldade em manter os níveis de desempenho anteriormente alcançados pela escola secundária enquanto unidade autónoma.

A trajetória observada evidencia, assim, um padrão relevante para a análise da qualidade educativa em contextos de reorganização institucional: a agregação de unidades escolares, embora potenciadora de racionalização de recursos e de articulação vertical do currículo, pode implicar, no curto prazo, uma redução dos níveis de desempenho avaliativo, quando não acompanhada por dispositivos eficazes de regulação interna.

Em síntese, a evolução da Escola Secundária do Fundão para o Agrupamento de Escolas do Fundão ilustra o impacto da complexificação organizacional na qualidade educativa. A passagem de um modelo institucional coeso para uma estrutura mais ampla e heterogénea exige a consolidação de mecanismos de supervisão pedagógica, autoavaliação e articulação

curricular, capazes de assegurar coerência e eficácia organizacional. Este caso confirma que a manutenção de padrões elevados de qualidade depende não apenas da liderança e da tradição institucional, mas da capacidade de estruturar dispositivos de regulação interna que sustentem a melhoria contínua em contextos organizacionais mais complexos.

4.3.7.5. Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Castelo Branco (ATI-Centro)

A leitura longitudinal dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) no distrito de Castelo Branco evidencia um quadro marcadamente heterogéneo, no qual coexistem trajetórias de excelência, consolidação, estabilidade e regressão organizacional. Esta diversidade não assume carácter aleatório, resultando da interação entre fatores territoriais, organizacionais e, sobretudo, dos dispositivos internos de regulação que estruturam a ação educativa.

Nos contextos urbanos mais consolidados, como a Covilhã e o Fundão, observa-se uma maior estabilidade dos resultados e, em alguns casos, trajetórias ascendentes, associadas à densidade institucional, à diversidade da oferta formativa e à maior estabilidade dos recursos humanos. Contudo, a análise dos casos evidencia que estes fatores, embora relevantes, não são por si só determinantes da qualidade educativa, sendo a sua eficácia mediada pela capacidade organizacional das escolas.

Neste sentido, a liderança estratégica emerge como um fator estruturante, particularmente quando se traduz numa visão clara, partilhada e sustentada por mecanismos consistentes de monitorização e acompanhamento pedagógico. As escolas que evidenciam trajetórias de melhoria sustentada são aquelas em que a liderança se articula com práticas estruturadas de supervisão pedagógica e com processos de autoavaliação efetivamente integrados na regulação interna.

Por contraste, nos casos em que se observam trajetórias de estabilidade ou regressão, identificam-se fragilidades na articulação entre liderança, autoavaliação e supervisão pedagógica. A ausência de dispositivos sistemáticos de acompanhamento das práticas letivas, nomeadamente ao nível da observação de aulas e do feedback entre pares, limita o desenvolvimento profissional docente e compromete a coerência pedagógica, contribuindo para a manutenção ou mesmo deterioração dos níveis de desempenho.

A análise evidencia ainda que os processos de reorganização institucional, como a constituição de agrupamentos, introduzem níveis acrescidos de complexidade organizacional que exigem mecanismos reforçados de regulação interna. Quando estes não se encontram suficientemente estruturados, verifica-se uma tendência para a redução dos níveis de desempenho avaliativo, mesmo em instituições previamente reconhecidas pela qualidade das suas práticas educativas.

A interioridade territorial surge como um fator condicionante relevante, na medida em que influencia a estabilidade das equipas, a diversidade da oferta educativa e a sustentabilidade dos projetos pedagógicos. Contudo, os casos analisados demonstram que este fator não é determinante, podendo ser mitigado por organizações escolares capazes de estruturar práticas consistentes de supervisão pedagógica, autoavaliação e articulação curricular.

Em síntese, o distrito de Castelo Branco evidencia que a qualidade educativa não depende exclusivamente das condições estruturais do território, mas da capacidade das organizações escolares para instituir dispositivos eficazes de regulação interna. A evidência empírica analisada confirma que a supervisão pedagógica, quando integrada de forma sistemática na ação organizacional, constitui um fator decisivo na diferenciação das trajetórias institucionais, permitindo transformar contextos de vulnerabilidade em oportunidades de melhoria sustentada. Esta constatação reforça o argumento central da investigação, evidenciando que a articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica e autoavaliação institucional configura o núcleo estruturante da qualidade e da equidade educativa em territórios de interioridade.

4.3.8 Trajetórias – Distrito Portalegre (ATI-Sul)

O distrito de Portalegre, inserido na região do Alentejo e na Área Territorial de Inspeção Sul (ATI-Sul), apresenta uma realidade educativa marcada por desafios estruturais associados à interioridade geográfica, à dispersão territorial e à fragilidade socioeconómica. Estes fatores condicionam a estabilidade das comunidades escolares, a continuidade dos projetos pedagógicos e a capacidade de atração e retenção de recursos humanos qualificados, influenciando diretamente a organização e a qualidade das respostas educativas.

A rede escolar distribui-se por contextos urbanos e rurais, exigindo modelos organizacionais flexíveis e estratégias educativas ajustadas à diversidade territorial. Neste enquadramento, a análise longitudinal dos ciclos da Avaliação Externa das Escolas (2006/2007, 2011/2012, 2019/2020 e 2023/2024) evidencia trajetórias institucionais diferenciadas, que oscilam entre processos de melhoria sustentada, estabilização organizacional e situações de maior vulnerabilidade pedagógica.

A leitura destas trajetórias permite identificar um conjunto de dimensões estruturantes para a compreensão da qualidade educativa neste território. Entre estas, destaca-se a supervisão pedagógica enquanto dispositivo central de regulação interna, com impacto direto na monitorização das práticas letivas, no desenvolvimento profissional docente e na melhoria das aprendizagens. A sua presença ou ausência surge como fator diferenciador entre escolas com percursos de evolução positiva e aquelas que evidenciam estagnação ou regressão.

Paralelamente, a articulação curricular assume um papel relevante na construção de percursos educativos coerentes, particularmente em contextos marcados pela fragmentação da rede escolar e pela diversidade sociocultural dos alunos. A definição de metas educativas claras e a monitorização sistemática dos resultados constituem igualmente mecanismos fundamentais de regulação organizacional, permitindo orientar a ação pedagógica e sustentar processos de melhoria contínua.

A gestão da diversidade territorial e social emerge, por sua vez, como dimensão crítica, exigindo estratégias de inclusão educativa e de valorização dos contextos locais, especialmente em territórios caracterizados por vulnerabilidade socioeconómica e declínio demográfico.

À semelhança do observado nos distritos anteriormente analisados, a evidência empírica sugere que a qualidade educativa não depende exclusivamente das condições estruturais do território, mas da capacidade das organizações escolares para mobilizar dispositivos eficazes de regulação interna. Neste contexto, a articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica e autoavaliação institucional revela-se determinante para a consolidação de trajetórias de melhoria sustentada, mesmo em contextos de maior fragilidade territorial.

4.3.8.1 Agrupamento de Escolas de Arronches

O Agrupamento de Escolas de Arronches, criado em 1998, localiza-se na vila homónima, no distrito de Portalegre, integrando a Área Territorial de Inspeção Sul. O contexto local caracteriza-se por forte interioridade, baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e vulnerabilidades socioeconómicas persistentes, fatores que condicionam a estabilidade das comunidades educativas e exigem respostas pedagógicas ajustadas às especificidades do território.

A rede escolar abrange a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, distribuindo-se por freguesias de perfil marcadamente rural. A Escola Básica e Secundária Nossa Senhora da Luz, sede do agrupamento, assume um papel central na articulação pedagógica e organizacional, assegurando a continuidade dos percursos educativos e uma forte ligação à comunidade local.

A análise longitudinal dos ciclos avaliativos de 2007/2008 e 2023/2024 evidencia uma trajetória de melhoria muito significativa, traduzida na passagem de uma média global de 2,60 para 3,75. Este percurso revela uma transformação profunda da organização, quer ao nível da liderança, quer ao nível das práticas pedagógicas e dos mecanismos de regulação interna.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento apresentava fragilidades estruturais relevantes, evidenciadas por classificações insuficientes nos domínios da autorregulação e dos resultados escolares. Os relatórios identificavam limitações na monitorização das práticas pedagógicas, ausência de dispositivos sistemáticos de supervisão em sala de aula e uma cultura de autoavaliação incipiente, com reduzido impacto na definição de estratégias de melhoria. As fragilidades na articulação curricular entre ciclos e a inconsistência dos resultados escolares reforçavam a leitura de uma organização ainda em fase de consolidação, com liderança funcional, mas pouco estruturada no plano pedagógico.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), observa-se uma evolução institucional muito expressiva, com níveis elevados nos domínios da liderança, da prestação do serviço educativo e dos resultados escolares. Esta melhoria traduz a consolidação de uma liderança estratégica, com visão partilhada e orientada para a inclusão, bem como a implementação

de práticas pedagógicas mais intencionais e consistentes, centradas na superação das dificuldades dos alunos e na promoção do sucesso educativo.

Os relatórios evidenciam igualmente o reforço dos mecanismos de regulação interna, nomeadamente através da definição de metas claras, da monitorização sistemática dos resultados e da valorização da autoavaliação institucional como instrumento de planeamento e melhoria. Particularmente relevante é a institucionalização de práticas de supervisão pedagógica em sala de aula, com acompanhamento sistemático das práticas letivas e promoção do trabalho colaborativo entre docentes, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das aprendizagens.

A evolução observada sugere que a melhoria do agrupamento não decorre apenas de fatores contextuais, mas da capacidade de estruturar dispositivos internos de regulação pedagógica. A articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica e autoavaliação institucional emerge, neste caso, como fator determinante na transformação das práticas educativas e na consolidação de resultados.

Em síntese, o percurso do Agrupamento de Escolas de Arronches constitui um exemplo de melhoria sustentada em contexto de interioridade, evidenciando que a qualidade educativa pode ser significativamente reforçada quando existe intencionalidade estratégica, supervisão pedagógica estruturada e utilização consistente da autoavaliação como instrumento de regulação interna. Este caso confirma, assim, que a consolidação de trajetórias de sucesso depende menos das condições estruturais do território e mais da capacidade organizacional para mobilizar mecanismos eficazes de acompanhamento, reflexão e melhoria contínua.

4.3.8.2 Agrupamento de Escolas de Campo Maior

Situado na faixa raiana do distrito de Portalegre, o Agrupamento de Escolas de Campo Maior desenvolve a sua ação educativa num território marcado por interioridade estrutural, baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e fragilidade socioeconómica. Esta localização fronteiriça coloca desafios acrescidos à sustentabilidade das estruturas educativas, exigindo respostas organizacionais adaptativas e uma forte articulação com a comunidade local.

Criado em 2003, o agrupamento integra a Escola Secundária de Campo Maior como escola-sede, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Ao longo do tempo, tem procurado consolidar uma identidade institucional assente na diversificação da oferta formativa e no desenvolvimento de parcerias, articulando a resposta educativa com as necessidades do território.

A análise longitudinal dos ciclos avaliativos de 2007/2008 e 2023/2024 evidencia uma trajetória de evolução institucional muito significativa, traduzida na passagem de uma média global de 2,80 para 4,00. Este percurso revela uma transformação profunda ao nível da liderança, das práticas pedagógicas e dos mecanismos de regulação interna.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento apresentava fragilidades relevantes ao nível da autorregulação, da articulação curricular e da supervisão pedagógica. Os resultados escolares evidenciavam assimetrias entre ciclos, com dificuldades na consolidação das aprendizagens, particularmente nas disciplinas estruturantes. A supervisão pedagógica assumia um carácter informal e pouco sistemático, dependente da iniciativa individual dos docentes, enquanto a autoavaliação se revelava incipiente e sem impacto efetivo no planeamento estratégico.

Este quadro traduzia uma organização em fase de estruturação, com práticas educativas globalmente eficazes, mas pouco sustentadas por dispositivos formais de regulação interna. A ausência de mecanismos estruturados de acompanhamento das práticas letivas limitava a construção de uma cultura profissional reflexiva e colaborativa, condição essencial para a melhoria sustentada.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), observa-se uma evolução institucional muito expressiva, com classificações de nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios avaliados. Esta progressão evidencia a consolidação de uma liderança estratégica, orientada para a inclusão, a qualidade das aprendizagens e o reforço do sentido de pertença da comunidade educativa.

Os relatórios evidenciam a institucionalização de práticas de autoavaliação consistentes, com recolha sistemática de dados e definição de planos de ação monitorizados, bem como o desenvolvimento de mecanismos de supervisão pedagógica mais estruturados, incluindo práticas de acompanhamento e intervisão docente. Estes dispositivos têm contribuído para

o reforço da articulação curricular, para a melhoria das práticas letivas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A evolução observada confirma a relevância da supervisão pedagógica enquanto instrumento central de regulação interna. Tal como sublinha Alarcão (2001, 2020), a supervisão assume um papel determinante na construção de uma cultura profissional colaborativa, orientada para a reflexão sobre a prática e para a melhoria contínua. A transição de uma supervisão informal para um modelo mais estruturado constitui, neste caso, um fator explicativo decisivo da melhoria organizacional.

Em síntese, o percurso do Agrupamento de Escolas de Campo Maior evidencia que, mesmo em contextos de interioridade e vulnerabilidade socioeconómica, é possível alcançar níveis elevados de qualidade educativa quando se articulam liderança estratégica, supervisão pedagógica estruturada e autoavaliação consistente. Este caso confirma que a melhoria sustentada depende menos das condições externas e mais da capacidade das organizações escolares para instituir dispositivos eficazes de regulação interna, transformando constrangimentos estruturais em oportunidades de desenvolvimento educativo.

4.3.8.3 Agrupamento de Escolas de Gavião

O Agrupamento de Escolas de Gavião, criado em 1998, insere-se num território de marcada interioridade, caracterizado por baixa densidade populacional e dispersão geográfica, abrangendo freguesias como Atalaia, Belver, Comenda, Margem e Gavião. A rede escolar integra estabelecimentos desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, não dispondo de oferta de ensino secundário, o que obriga à mobilidade dos alunos para a continuidade dos estudos e coloca desafios adicionais à continuidade dos percursos educativos. Estas condições exigem respostas pedagógicas e organizacionais ajustadas, capazes de assegurar a qualidade e a equidade educativa num contexto territorial estruturalmente desfavorecido.

A análise longitudinal dos ciclos avaliativos de 2010/2011 e 2016/2017 evidencia uma trajetória de consolidação institucional, traduzida na melhoria de indicadores-chave e no reforço progressivo da supervisão pedagógica enquanto instrumento estratégico de regulação interna e de desenvolvimento profissional docente.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 1.º ciclo (2010/2011), o Agrupamento de Escolas de Gavião obteve nível 3 (Suficiente) nos domínios de Autorregulação, Gestão Escolar e Resultados, e nível 4 (Bom) nos domínios de Prestação do Serviço Educativo e Liderança, alcançando uma média global de 3,40.

O relatório da IGEC destaca, como aspetos estruturantes, a existência de um Observatório Interno dos Resultados Escolares, responsável pela análise sistemática do desempenho académico e pelo apoio à definição de estratégias pedagógicas e organizacionais, com impacto positivo nos resultados das provas de aferição e exames nacionais, em vários casos superiores às médias nacionais. Evidencia-se igualmente a valorização da sequencialidade das aprendizagens e do sentido de pertença dos alunos, promovida através da participação em projetos e iniciativas escolares, bem como o desenvolvimento de práticas de articulação curricular entre ciclos, favorecendo a continuidade das aprendizagens.

No plano organizacional, destaca-se uma gestão eficaz dos recursos humanos, a existência de um projeto educativo estruturado e a promoção de ambientes inclusivos, apoiados por parcerias institucionais e por uma oferta formativa diversificada. A supervisão pedagógica, embora presente, assumia ainda um carácter predominantemente técnico e verificativo, centrado no cumprimento de programas, na conformidade dos instrumentos de avaliação e na aplicação de critérios definidos. Paralelamente, o relatório identifica a necessidade de maior sistematização e impacto estratégico das práticas de monitorização e planeamento.

No 2.º ciclo avaliativo (2016/2017), o agrupamento evidencia uma evolução positiva, com atribuição de nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Prestação do Serviço Educativo e Liderança, e nível 3 (Bom) no domínio dos Resultados escolares, atingindo uma média global de 3,67. O domínio da Autoavaliação não foi classificado, por ainda não integrar o quadro de referência da avaliação externa neste ciclo.

O relatório da IGEC evidencia a consolidação do Observatório de Ensino e Aprendizagem, responsável pela produção de relatórios sistemáticos sobre o desempenho dos alunos e o impacto das medidas pedagógicas, bem como a melhoria de indicadores, nomeadamente no 4.º ano de escolaridade. Simultaneamente, são identificadas fragilidades persistentes na disciplina de Matemática, sobretudo nos 6.º e 9.º anos, recomendando-se a implementação de estratégias pedagógicas específicas.

Particular relevância assume o reforço das práticas de supervisão pedagógica entre pares, com recurso a instrumentos uniformizados de avaliação, registos descritivos das aprendizagens e práticas de intervisão docente, sustentadas em critérios comuns. Estas dinâmicas contribuíram para o acompanhamento mais sistemático das aprendizagens, para o alinhamento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O relatório destaca ainda a valorização da cidadania, da inclusão e da participação ativa dos alunos, bem como o envolvimento da comunidade educativa na construção de um clima relacional positivo, sendo a escola reconhecida como agente de desenvolvimento local. Os elevados níveis de satisfação dos diferentes intervenientes reforçam a perceção de uma liderança próxima, colaborativa e mobilizadora.

Em síntese, a evolução entre 2010/2011 e 2016/2017 confirma a transição de um modelo de supervisão predominantemente técnico e documental para uma abordagem colaborativa e formativa, alinhada com a conceção de supervisão pedagógica defendida por Alarcão (2020), centrada na reflexão partilhada, na regulação das práticas e na aprendizagem organizacional. Este salto qualitativo confirma a centralidade da supervisão pedagógica colaborativa na regulação das práticas letivas, no reforço da coesão curricular e na consolidação da identidade institucional, apesar dos constrangimentos associados à dispersão geográfica do território.

Neste enquadramento, e de acordo com Matos (2017), a ação supervisiva dos coordenadores potencia o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a ação educativa e a coesão dos atores educativos em torno de objetivos comuns. Esta dinâmica revela-se particularmente relevante em contextos de interioridade, onde a fragmentação territorial pode comprometer a articulação curricular. No caso do Agrupamento de Escolas de Gavião, a consolidação de práticas supervisivas colaborativas constituiu um fator determinante para transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de desenvolvimento organizacional, contribuindo para a elevação sustentada dos padrões de qualidade educativa.

4.3.8.5 Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor

O Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, formalmente constituído em abril de 2013, resultou da integração da Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico e de outras unidades educativas do concelho, num território caracterizado por forte interioridade, dispersão geográfica e significativa heterogeneidade socioeconómica. Este processo de agregação, enquadrado nas orientações nacionais de reorganização da rede escolar, implicou uma reconfiguração estrutural profunda, colocando desafios relevantes à harmonização das práticas pedagógicas, à construção de uma identidade institucional comum e ao reforço da capacidade de resposta às especificidades educativas do território.

A análise longitudinal dos ciclos avaliativos de 2006/2007, 2011/2012 e 2017/2018 evidencia uma trajetória de regressão relativa nos indicadores globais de avaliação, particularmente nos domínios da liderança, supervisão pedagógica e articulação estratégica da ação educativa. Apesar da manutenção de práticas reconhecidas como positivas — nomeadamente a diversificação da oferta formativa, a valorização da inclusão e o envolvimento em projetos comunitários — os relatórios da IGEC assinalam fragilidades persistentes na definição de uma visão estratégica mobilizadora, na ativação das lideranças intermédias e na institucionalização de mecanismos consistentes de monitorização das práticas educativas.

Acresce que a fragilidade na articulação entre os instrumentos de planeamento e a ausência de um Projeto Educativo claramente estruturado e agregador constituem entraves significativos à consolidação de uma cultura organizacional coesa. Embora a supervisão pedagógica esteja formalmente prevista, a sua implementação revela-se pouco sistematizada e com impacto limitado na transformação das práticas letivas. Neste contexto, é reiterada a necessidade de reforçar os mecanismos de acompanhamento pedagógico, institucionalizar práticas de intervisão docente e consolidar a observação de aulas como dispositivo formativo estruturante.

No âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), observa-se que, no 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), enquanto unidade autónoma, a Escola Secundária com 3.º CEB de Ponte de Sor obteve nível 3 (Suficiente) nos domínios de Autorregulação, Gestão Escolar, Prestação

do Serviço Educativo e Resultados, e nível 4 (Bom) no domínio da Liderança, com uma média global de 3,20.

O relatório da IGEC evidenciava uma organização com práticas pedagógicas globalmente consistentes, sustentadas por uma oferta educativa diversificada e por mecanismos de monitorização dos resultados em diferentes estruturas pedagógicas. Destacava-se também a valorização da inclusão educativa e a articulação com serviços de apoio, bem como a existência de uma liderança mobilizadora e próxima da comunidade. Contudo, eram já identificadas fragilidades relevantes, nomeadamente a ausência de mecanismos formais de supervisão pedagógica em sala de aula e a inexistência de um Projeto Curricular de Escola, limitando a coerência estratégica dos instrumentos de planeamento.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola manteve um perfil de estabilidade, com nível 3 (Suficiente) em todos os domínios avaliados e uma média global de 3,00. Apesar da implementação de diversas medidas de promoção do sucesso escolar — incluindo projetos específicos para a Matemática, tutorias e estratégias de apoio pedagógico — persistiam fragilidades nos resultados, particularmente nos exames nacionais do ensino secundário, com desempenhos inferiores à média nacional.

O relatório sublinhava igualmente a existência de uma visão estratégica dispersa, sem um Projeto Educativo claramente estruturado, bem como limitações na mobilização das estruturas intermédias e na consolidação de práticas de supervisão pedagógica. A fragilidade da comunicação interna e externa e a dispersão das práticas de gestão reforçavam a necessidade de uma reconfiguração organizacional mais profunda, que viria a concretizar-se com a criação do agrupamento em 2013.

No 3.º ciclo avaliativo (2017/2018), já enquanto Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, a avaliação externa — realizada na fase piloto do novo modelo da AEE — revelou uma inflexão significativa, com atribuição de nível 2 (Insuficiente) nos domínios de Autoavaliação, Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo, e nível 3 (Bom) no domínio dos Resultados, resultando numa média global de 2,25.

O relatório da IGEC identifica a existência de um processo de autoavaliação estruturado, com recolha e tratamento sistemático de dados, mas com limitações na implementação dos planos de ação e na consistência da monitorização. A constituição da equipa de

autoavaliação com elementos da direção é apontada como fator limitador da sua independência e eficácia. Persistem fragilidades na definição de uma visão estratégica clara, na integração do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e na mobilização das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

A comunicação interna e externa revela-se igualmente insuficiente, com reduzido envolvimento de alguns atores educativos, enquanto a monitorização das ações em curso se apresenta pouco eficaz na avaliação do impacto das medidas implementadas. Apesar da manutenção de uma oferta formativa diversificada e de parcerias relevantes com entidades locais, os resultados nos exames nacionais do ensino secundário permanecem abaixo da média nacional, evidenciando limitações na eficácia das estratégias pedagógicas adotadas.

A descida acentuada dos níveis de desempenho neste ciclo avaliativo não deve, contudo, ser interpretada exclusivamente como um declínio da qualidade educativa. Pelo contrário, deve ser compreendida à luz de três fatores estruturantes: a complexificação organizacional decorrente da agregação de 2013, que implicou a integração de culturas institucionais distintas; o aumento da exigência do modelo avaliativo do 3.º ciclo da AEE, com maior enfoque nas evidências e no impacto das práticas; e a inexistência, à data, de dispositivos consolidados de liderança pedagógica e supervisão estruturada capazes de sustentar uma regulação interna eficaz.

Neste sentido, e em linha com o quadro conceptual proposto por Fialho, Pacheco e Sousa (2023), a evolução do agrupamento evidencia a importância da maturidade institucional, da liderança distribuída e da supervisão pedagógica enquanto instrumento formativo para a consolidação de processos de melhoria. A recomendação de uma avaliação intercalar revela-se, assim, pertinente, permitindo aferir a evolução dos processos internos e a capacidade do agrupamento para transformar a agregação administrativa numa identidade pedagógica efetivamente coesa, sustentável e orientada para a qualidade educativa.

4.3.8.6 Escola Secundária Mouzinho da Silveira

A Escola Secundária Mouzinho da Silveira, situada na cidade de Portalegre, constitui a herdeira institucional do antigo Liceu Nacional, o que lhe confere uma identidade histórica e simbólica consolidada no contexto educativo regional. Esta unidade orgânica integra o

3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, oferecendo uma diversidade de percursos formativos — científico-humanísticos, profissionais e de educação e formação — que respondem a uma população escolar alargada, proveniente não só da cidade, mas também de concelhos limítrofes como Castelo de Vide, Marvão, Crato, Monforte e Arronches.

A análise comparada dos ciclos avaliativos realizados pela IGEC (2006/2007 e 2011/2012) evidencia uma trajetória de regressão nos indicadores globais, particularmente no domínio da Liderança, que passa de nível 3 (Bom) para nível 2 (Insuficiente). Esta evolução reflete fragilidades estruturais ao nível da definição estratégica, da articulação organizacional e da regulação pedagógica, num contexto marcado por maior exigência dos referenciais do segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

Apesar da manutenção de desempenhos positivos nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados escolares, a escola revela dificuldades em consolidar uma liderança pedagógica mobilizadora e em estruturar uma cultura organizacional coerente e orientada para a melhoria contínua. As práticas de coordenação pedagógica e articulação curricular apresentam níveis de formalização insuficientes, sobretudo no ensino secundário, enquanto a autoavaliação institucional evidencia impacto reduzido na regulação das práticas educativas.

No âmbito da AEE, observa-se que, no 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), a escola obteve nível 3 (Bom) em todos os domínios — Autorregulação, Gestão Escolar, Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Resultados — com uma média global de 3,00. O relatório da IGEC evidencia uma organização com práticas pedagógicas consistentes, destacando-se a melhoria dos resultados no ensino básico e em exames nacionais do ensino secundário, bem como a monitorização dos resultados em diversas estruturas pedagógicas.

São igualmente salientados o forte sentido de pertença dos alunos, a oferta educativa diversificada e a valorização de projetos culturais e artísticos. Contudo, são identificadas limitações relevantes, nomeadamente a ausência de supervisão pedagógica institucionalizada em sala de aula, fragilidades na articulação curricular no ensino secundário e a necessidade de maior sistematização dos instrumentos de regulação interna. Apesar da existência de um Projeto Educativo e de práticas de planeamento, o seu impacto na melhoria organizacional era ainda limitado.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola evidencia uma inflexão negativa, com nível 2 (Suficiente) no domínio da Liderança e Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados escolares, resultando numa média global de 2,67. O domínio da Autoavaliação não foi considerado neste ciclo.

O relatório da IGEC identifica fragilidades significativas na definição de um projeto educativo estruturado, evidenciando uma fraca articulação entre diagnóstico, metas e áreas de intervenção. A inexistência de um projeto curricular de escola e a ausência de alinhamento entre os diferentes instrumentos de planeamento comprometem a coerência estratégica da ação educativa. Acresce a mobilização limitada das estruturas intermédias e a fragilidade dos mecanismos de supervisão pedagógica, com impacto direto na qualidade da regulação interna.

Apesar da manutenção de uma oferta formativa diversificada e de resultados positivos em algumas disciplinas, a monitorização dos resultados não se traduz em processos efetivos de melhoria contínua. A articulação curricular mantém-se mais consistente no 3.º ciclo, persistindo fragilidades no ensino secundário. O acompanhamento psicopedagógico, assegurado por via externa, evidencia também limitações ao nível dos recursos especializados disponíveis.

Em síntese, a comparação entre os dois ciclos avaliativos evidencia que a escola, embora dispondo inicialmente de práticas organizacionais funcionais e de um contexto educativo relativamente estável, não conseguiu consolidar esse capital institucional numa estratégia de desenvolvimento sustentado. O segundo ciclo avaliativo expõe fragilidades estruturais, nomeadamente ao nível da liderança estratégica, da articulação entre instrumentos de planeamento e da institucionalização de mecanismos de supervisão pedagógica.

A regressão observada sugere que a qualidade educativa não depende exclusivamente da existência de práticas positivas isoladas, mas da sua integração num quadro estratégico coerente e orientado para a melhoria contínua. Neste caso, a ausência de uma visão partilhada e de dispositivos consistentes de regulação interna limitou a capacidade da escola para transformar práticas existentes em processos estruturados de desenvolvimento organizacional.

Apesar de se inserir num território com recursos culturais relevantes e potencial para afirmação educativa regional, a escola não conseguiu converter esse capital territorial em vantagem organizacional. A recuperação da qualidade institucional dependerá da consolidação de uma liderança pedagógica mobilizadora, da implementação de dispositivos sistemáticos de supervisão pedagógica, do reforço da articulação curricular e da valorização da autoavaliação como instrumento efetivo de regulação.

Num contexto de interioridade como o de Portalegre, a Escola Secundária Mouzinho da Silveira apresenta condições para se afirmar como referência regional, desde que consiga reconfigurar a sua identidade institucional e consolidar uma cultura organizacional orientada para a qualidade, a inclusão e a inovação pedagógica. educativa.

4.3.8.7 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Portalegre (ATI-Sul)

A análise longitudinal dos agrupamentos e escolas não agrupadas do distrito de Portalegre, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), evidencia dinâmicas diferenciadas de evolução institucional, profundamente condicionadas pelo contexto territorial, socioeconómico e demográfico. A interioridade acentuada, a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico e a persistência de vulnerabilidades socioeconómicas configuram um quadro estrutural exigente que, à partida, poderia limitar a melhoria dos indicadores educativos. Contudo, a leitura comparativa dos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) revela trajetórias heterogéneas, que oscilam entre progressos sustentados e a persistência de fragilidades organizacionais.

Do ponto de vista dos padrões de evolução, observa-se que os percursos de melhoria mais consistentes se associam à convergência de três fatores estruturantes: liderança pedagógica estratégica e mobilizadora, capaz de articular uma visão partilhada da ação educativa; supervisão pedagógica sistemática, integrada na cultura organizacional e com impacto direto na regulação das práticas docentes; e uma cultura de autoavaliação consequente, em que a recolha e análise de dados se traduzem em decisões estratégicas, metas mensuráveis e monitorização regular dos resultados.

Estes fatores encontram expressão clara em agrupamentos como Arronches e Monforte, onde a evolução positiva nos domínios da Prestação do Serviço Educativo, dos Resultados e da Liderança foi acompanhada pelo reforço da articulação curricular, pela melhoria do

acompanhamento dos alunos e pela apropriação da autoavaliação como instrumento efetivo de regulação da ação educativa.

Por contraste, os casos de estagnação ou evolução mais lenta tendem a evidenciar padrões inversos, caracterizados por lideranças predominantemente centradas na dimensão administrativa, com menor incidência na orientação pedagógica; práticas de supervisão e monitorização pouco estruturadas, frequentemente dependentes de iniciativas individuais; e processos de autoavaliação de natureza descritiva, com fraca articulação com o planeamento estratégico e impacto limitado na melhoria das práticas educativas. Nestes contextos, os resultados escolares revelam maior instabilidade e as organizações mantêm-se mais vulneráveis a fatores externos, como a mobilidade docente, a diminuição da população escolar e os constrangimentos financeiros.

A análise comparativa permite ainda identificar contrastes intra e interinstitucionais relevantes. Enquanto alguns agrupamentos conseguiram transformar fragilidades estruturais em oportunidades de desenvolvimento — beneficiando de lideranças estabilizadas, redes colaborativas e investimento consistente na formação contínua — outros permanecem condicionados por fatores persistentes, como o isolamento geográfico, a dificuldade de fixação de docentes e a limitada articulação com redes externas de apoio.

Importa sublinhar que a interioridade não constitui, por si só, um determinismo para a baixa qualidade educativa, embora introduza desafios acrescidos à ação das escolas. Os casos de melhoria demonstram que a capacidade de mobilizar recursos internos, desenvolver culturas profissionais colaborativas e consolidar práticas consistentes de supervisão pedagógica e autoavaliação é determinante para contrariar os efeitos adversos do contexto. Por outro lado, a persistência de debilidades em alguns agrupamentos evidencia limitações das políticas educativas, que nem sempre se mostram suficientemente ajustadas à escala e especificidade destes territórios, permanecendo frequentemente ancoradas em modelos uniformes de intervenção.

Neste sentido, o distrito de Portalegre afirma-se como um contexto particularmente relevante para a compreensão das dinâmicas educativas em territórios de interioridade. A evidência empírica analisada demonstra que, mesmo em cenários de constrangimento

estrutural, a liderança estratégica e a intencionalidade pedagógica podem redefinir trajetórias institucionais. A promoção da equidade territorial em educação depende, assim, não apenas da existência de políticas públicas diferenciadas, mas também da capacidade interna das escolas para desenvolver culturas organizacionais reflexivas, colaborativas e orientadas para a melhoria contínua.

4.3.9 Trajetórias - Distrito Évora (ATI-Sul)

O distrito de Évora, integrado na Área Territorial de Intervenção do Sul (ATI-Sul), apresenta um conjunto de condicionantes estruturais — demográficas, geográficas e socioeducativas — que influenciam de forma significativa a organização e a governação das instituições escolares. A baixa densidade populacional e a dispersão geográfica das localidades, associadas a um acentuado envelhecimento demográfico, têm impacto direto na natalidade, na renovação geracional e, consequentemente, na evolução das matrículas e na sustentabilidade da rede escolar.

A dimensão reduzida de muitas comunidades educativas, frequentemente inseridas em contextos de isolamento relativo, acentua os desafios associados à interioridade. Estas condições exigem modelos organizacionais flexíveis e estratégias pedagógicas adaptativas, capazes de responder a flutuações demográficas e a distâncias geográficas significativas, valorizando simultaneamente a diversidade e a especificidade dos contextos locais. Apesar destes constrangimentos, o distrito mantém uma oferta diversificada de ensino secundário, concentrada sobretudo em Évora, Estremoz e Vendas Novas, que funcionam como polos de atração educativa, assegurando a continuidade formativa de alunos provenientes de territórios mais periféricos.

Persistem, contudo, dificuldades estruturais na atração e fixação de recursos humanos qualificados, particularmente em zonas de baixa densidade, onde a rotatividade docente permanece elevada e a estabilidade das equipas pedagógicas é limitada. Estes fatores repercutem-se na qualidade das práticas educativas e na consolidação de processos consistentes de melhoria, condicionando a liderança pedagógica e a institucionalização de culturas de supervisão e autoavaliação.

A análise das trajetórias avaliativas no distrito de Évora baseia-se nos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), relativos aos ciclos da Avaliação Externa das

Escolas (2011–2022). Foram consideradas quatro dimensões estruturantes — Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, e Capacidade de Autoavaliação — analisando-se, em cada escola, a evolução entre ciclos e o grau de consolidação interna das melhorias identificadas. Esta abordagem permite identificar trajetórias diferenciadas, refletindo a interação entre os constrangimentos contextuais e as dinâmicas organizacionais específicas de cada agrupamento.

Os dados evidenciam que os agrupamentos localizados em contextos urbanos ou semiurbanos — nomeadamente em Évora, Estremoz e Vendas Novas — tendem a apresentar progressos mais sustentados, sobretudo nas dimensões de liderança e prestação do serviço educativo, acompanhados por melhorias nos resultados e na capacidade de autoavaliação. Em contraste, as escolas situadas em territórios periféricos e de menor densidade populacional revelam trajetórias mais oscilantes, nas quais os avanços observados não se consolidam de forma estruturada. Estas diferenças parecem associar-se à escala organizacional, à estabilidade do corpo docente e ao grau de enraizamento comunitário das instituições.

Apesar destas assimetrias, a análise evidencia processos relevantes de aprendizagem organizacional. Em vários casos, as escolas demonstram capacidade para reinterpretar os resultados da avaliação externa, transformando recomendações em planos de ação e desenvolvendo práticas de autorregulação institucional. Este padrão aproxima-se do modelo de organização reflexiva (Bolívar, 2012; Day & Sammons, 2016), no qual a colaboração profissional, a liderança distribuída e o uso sistemático da evidência assumem um papel central na promoção da melhoria, mesmo em contextos de maior vulnerabilidade territorial.

Em síntese, o distrito de Évora evidencia de forma clara as tensões características da ATI-Sul: a coexistência entre constrangimentos estruturais persistentes e dinâmicas de inovação organizacional sustentadas no compromisso das comunidades educativas. A análise destas trajetórias permitirá, nas secções seguintes, identificar padrões de evolução regional, fatores críticos de resiliência institucional e mecanismos que sustentam o desenvolvimento da qualidade educativa em contextos de interioridade.

4.3.9.1 Agrupamento de Escolas de Alandroal

O Agrupamento de Escolas de Alandroal (AEA) constitui um caso paradigmático das dinâmicas educativas em territórios de interioridade alentejana, caracterizados por baixa densidade populacional, dispersão geográfica e vulnerabilidade socioeconómica. Com uma população escolar reduzida e relativamente estável, mas sujeita a tendências de declínio demográfico, o agrupamento opera num contexto estruturalmente exigente, marcado por limitações na atração e fixação de recursos humanos e por uma reduzida massa crítica organizacional.

A análise longitudinal dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (2007–2023) evidencia uma trajetória de melhoria moderada, assente na consolidação progressiva da estabilidade organizacional e no desenvolvimento de práticas de autorregulação, ainda que sem tradução num salto qualitativo para níveis de excelência.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento apresentava uma organização em fase de consolidação, com média global de 2,80. Embora evidenciasse pontos fortes relevantes — nomeadamente a valorização da cultura local, a diversificação da oferta educativa e o forte envolvimento comunitário — eram identificadas fragilidades estruturais ao nível da autorregulação, da supervisão pedagógica e da articulação entre instrumentos de planeamento. A liderança era descrita como funcional, mas com limitada capacidade mobilizadora das estruturas intermédias, e a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento das práticas letivas constituía um obstáculo à melhoria sustentada.

Este primeiro ciclo configura, assim, um momento fundacional, em que coexistem capital social significativo e fragilidades na governação pedagógica. Como sublinha Bolívar (2012), a existência de uma identidade comunitária forte constitui um recurso endógeno relevante, mas a sua eficácia depende da capacidade de o transformar em práticas organizacionais estruturadas — condição ainda não plenamente verificada neste momento.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento evidencia um padrão de estabilização, com classificação de nível 3 (Suficiente) em todos os domínios e média global de 3,00. A liderança é reconhecida como próxima e mobilizadora da comunidade, e a prestação do serviço educativo revela práticas pedagógicas contextualizadas e ajustadas ao território. Contudo, persistem limitações na definição estratégica, na articulação entre instrumentos

de planeamento e, sobretudo, na institucionalização da supervisão pedagógica, que continua pouco sistematizada.

Os resultados escolares mantêm-se dentro dos valores expectáveis para o contexto, com dificuldades mais evidentes no 3.º ciclo, particularmente nas disciplinas estruturantes. Em termos analíticos, este ciclo representa uma fase de consolidação intermédia: a organização demonstra maturidade emergente e coesão interna, mas não consegue ainda transformar o capital relacional e comunitário em processos estruturados de aprendizagem organizacional, no sentido proposto por Day e Sammons (2016).

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), o agrupamento mantém um perfil de estabilidade, com nível 3 (Bom) nos domínios de Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, e nível 2 (Suficiente) em Autoavaliação, resultando numa média global de 2,75. Este padrão confirma uma organização funcional e coesa, mas com assimetrias internas que limitam a evolução para níveis superiores de desempenho.

O relatório da IGEC evidencia progressos relevantes, designadamente na consolidação das parcerias locais, na promoção de ambientes educativos inclusivos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para a autonomia e o bem-estar dos alunos. Contudo, identifica fragilidades persistentes na autoavaliação, nomeadamente na sua integração sistémica nos processos de decisão e planeamento, bem como na reflexão sobre as práticas docentes e na definição de estratégias orientadas para a melhoria dos resultados, sobretudo no 3.º ciclo.

Em perspetiva longitudinal, o AEA apresenta um padrão típico de escola contextualmente eficaz (Bolívar, 2012): uma organização capaz de assegurar níveis estáveis de qualidade em condições adversas, mas com dificuldades em converter esse desempenho em inovação pedagógica sustentada e em excelência organizacional. A autoavaliação emerge como o principal constrangimento estrutural, não pela ausência de práticas, mas pela sua limitada capacidade de orientar decisões estratégicas e promover transformação institucional.

Acresce que a inexistência de ensino secundário no concelho constitui um fator estruturante que limita a continuidade pedagógica, a retenção de alunos e a afirmação institucional do agrupamento, reforçando a dependência de dinâmicas externas e contribuindo para a instabilidade das equipas docentes.

Não obstante estes constrangimentos, o agrupamento evidencia uma cultura organizacional marcada pela proximidade comunitária, pela valorização da identidade local e pela cooperação interinstitucional, elementos que funcionam como fatores de resiliência em contexto de interioridade. A liderança tem assumido um papel relevante na manutenção desta coesão, promovendo a articulação com a autarquia e outras entidades locais, o que contribui para mitigar os efeitos das limitações estruturais.

Em síntese, o percurso do Agrupamento de Escolas de Alandroal revela uma dinâmica de melhoria gradual, assente na aprendizagem organizacional e na apropriação progressiva dos dispositivos de avaliação externa. Contudo, a permanência em patamares intermédios de desempenho evidencia que o potencial endógeno do agrupamento ainda não foi plenamente convertido em estratégias pedagógicas inovadoras e em processos de regulação interna robustos. Em territórios de interioridade, como o Alandroal, a transição para níveis de excelência depende, de forma crítica, da consolidação de uma liderança pedagógica estratégica, da institucionalização de práticas de supervisão colaborativa e da integração efetiva da autoavaliação nos processos de decisão e desenvolvimento organizacional.

4.3.9.2 Escola Secundária Rainha Santa Isabel

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI), sediada em Estremoz, constitui uma referência histórica e educativa estruturante no Alentejo Central. Fundada em 1924 como Escola de Artes e Ofícios, a instituição acompanhou as transformações sociais, económicas e pedagógicas da região, evoluindo de uma lógica de formação técnica para um projeto educativo abrangente, diversificado e orientado para a inclusão e a empregabilidade.

Atualmente, integra o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, oferecendo cursos científico-humanísticos, profissionais, educação e formação de adultos e português para estrangeiros. Esta diversidade traduz uma resposta ajustada ao contexto territorial e evidencia uma estratégia de valorização da qualificação e da coesão social. Inserida num contexto urbano com elevada centralidade educativa, a escola beneficia de redes de parceria consolidadas e de reconhecimento regional enquanto polo educativo e cultural.

A análise dos ciclos avaliativos disponíveis (2011/2012 e 2023/2024) evidencia uma trajetória de melhoria sustentada, marcada pela consolidação da liderança, pela coerência da ação pedagógica e pelo reforço da capacidade organizacional.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola obteve nível 4 (Muito Bom) no domínio da Liderança e Gestão Escolar e nível 3 (Bom) nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados, com média global de 3,33. A IGEC destacou uma liderança mobilizadora e estrategicamente orientada, fortemente ancorada no contrato de autonomia, bem como uma prestação educativa ajustada às especificidades do território, com valorização da formação técnica e da articulação com o tecido económico local. Os resultados escolares apresentavam estabilidade, ainda que com fragilidades pontuais no ensino secundário.

Embora a Autoavaliação não integrasse formalmente o referencial, o relatório já evidenciava práticas consistentes de monitorização interna, sinalizando a existência de uma cultura organizacional orientada para a melhoria, ainda predominantemente centrada na liderança.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), a ESRSI consolida e aprofunda esta trajetória, alcançando nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, e nível 3 (Bom) em Autoavaliação, com média global de 3,75. Este desempenho posiciona a escola entre as organizações educativas de referência na ATI-Sul. Os resultados evidenciam uma liderança aberta, participativa e estrategicamente consistente, capaz de mobilizar as estruturas intermédias e de alinhar a ação educativa com objetivos claros de inclusão, sucesso e qualidade. A prestação do serviço educativo revela diversidade metodológica, coerência curricular e forte adequação ao contexto local, promovendo o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências transversais. Os resultados refletem a qualidade dos percursos formativos e o reconhecimento externo da escola como polo regional de excelência.

A Autoavaliação, embora estruturada e sustentada por uma equipa estável, apresenta ainda margem de progressão, nomeadamente na articulação com os instrumentos de planeamento estratégico e na sua plena integração como mecanismo de regulação da ação pedagógica.

A comparação entre ciclos evidencia uma evolução qualitativa clara: a escola transita de um modelo de liderança eficaz, mas relativamente centralizado, para uma lógica de liderança distribuída e cultura organizacional colaborativa. Esta transformação traduz-se na consolidação de uma organização de alto desempenho, sustentada em três dimensões críticas: liderança estratégica mobilizadora, coerência pedagógica e forte enraizamento comunitário.

Em termos analíticos, a ESRSI aproxima-se do modelo de organização aprendente (Day & Sammons, 2016), demonstrando capacidade de transformar a avaliação externa em instrumento de regulação interna e de desenvolvimento organizacional. Ao contrário de contextos de interioridade mais fragilizados, a escola beneficia de escala, estabilidade e capital relacional, fatores que potenciam a consolidação de trajetórias ascendentes.

Em síntese, a Escola Secundária Rainha Santa Isabel configura um caso de excelência consolidada no contexto da ATI-Sul. A continuidade deste percurso dependerá, contudo, da capacidade de aprofundar a cultura de autoavaliação, reforçar os dispositivos de supervisão pedagógica e sustentar a inovação, evitando dinâmicas de acomodação institucional. O caso ilustra, de forma clara, como a combinação entre liderança estratégica, articulação com o território e regulação interna consistente permite não apenas superar constrangimentos contextuais, mas afirmar níveis elevados e sustentados de qualidade educativa.

4.3.9.3 Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

O Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (AEGP), constituído em 2013, integra a histórica Escola Secundária Gabriel Pereira, cuja origem remonta à Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora (1914) e à Escola Industrial e Comercial de Évora (1948). Esta trajetória confere-lhe uma identidade técnico-profissional consolidada, profundamente enraizada na tradição formativa e educativa da cidade.

Inserido num contexto urbano de elevada densidade educativa, o agrupamento abrange todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, oferecendo cursos científico-humanísticos, profissionais, educação e formação de adultos, ensino recorrente e formação para estrangeiros. A forte articulação com o tecido empresarial e

sociocultural local reforça o seu papel enquanto espaço de aprendizagem, inovação e desenvolvimento comunitário.

A análise longitudinal dos ciclos avaliativos da IGEC (2007/2008 e 2022/2023) evidencia uma trajetória de transformação estrutural e qualitativa particularmente expressiva, marcada pela consolidação de mecanismos de autorregulação, pela maturação da liderança pedagógica e pela institucionalização de práticas de supervisão sistemática. O percurso revela a evolução de uma organização com práticas dispersas para um modelo de gestão estratégica, orientado por evidências e sustentado em processos colaborativos.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), ainda como escola secundária autónoma, a instituição obteve nível 4 (Muito Bom) em Liderança, nível 3 (Bom) nos domínios de Organização e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, e nível 2 (Suficiente) em Autorregulação, com média global de 3,00. O relatório da IGEC destacou uma liderança forte e mobilizadora, uma oferta formativa diversificada e ajustada ao contexto, e um ambiente educativo coeso, com sentido de pertença e valorização institucional.

Contudo, eram evidentes fragilidades estruturais na autorregulação, na articulação curricular e na supervisão pedagógica, ainda inexistente como prática sistemática. A autoavaliação apresentava-se incipiente e sem impacto na regulação das práticas, e a liderança, embora eficaz, não se encontrava ainda plenamente articulada com dispositivos organizacionais que assegurassem coerência estratégica e melhoria sustentada.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), já enquanto agrupamento, o AEGP atinge um patamar de excelência, com nível 5 (Excelente) em Liderança e Gestão Escolar e nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Autoavaliação, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, alcançando uma média global de 4,25. Este desempenho representa uma progressão qualitativa muito significativa e posiciona o agrupamento como referência no contexto da ATI-Sul.

A IGEC destaca a existência de um modelo de autoavaliação estruturado e articulado com o planeamento estratégico, com impacto direto na melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais. A liderança assume um carácter exigente, mobilizador e distribuído, envolvendo eficazmente as estruturas intermédias e promovendo uma cultura de corresponsabilização. A prestação do serviço educativo evidencia inovação pedagógica, interdisciplinaridade e alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória, enquanto os resultados refletem consistência, qualidade dos percursos formativos e reconhecimento externo.

As áreas de melhoria identificadas — designadamente a necessidade de aprofundar a articulação dos processos de autoavaliação, reforçar a equidade nos critérios de avaliação e consolidar a coerência curricular — surgem já num quadro de elevada maturidade organizacional, característico de instituições em fase de aperfeiçoamento contínuo.

A comparação entre os dois ciclos avaliativos evidencia uma transformação institucional profunda. Em cerca de quinze anos, o AEGP evoluiu de uma organização centrada na eficácia da liderança individual para uma organização reflexiva e estrategicamente orientada, sustentada em práticas colaborativas, supervisão pedagógica estruturada e utilização sistemática da evidência para a tomada de decisão.

Este percurso aproxima o agrupamento do modelo de organização aprendente (Day & Sammons, 2016), no qual a liderança distribuída, a cultura de avaliação e a aprendizagem organizacional constituem pilares da melhoria sustentada. A institucionalização da supervisão pedagógica e a integração da autoavaliação nos processos de regulação interna revelam-se determinantes para a consolidação desta trajetória.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira configura um caso de excelência consolidada no contexto da educação pública portuguesa. A sua trajetória demonstra que, mesmo em territórios de interioridade, é possível alcançar níveis elevados de desempenho quando se articulam liderança estratégica, cultura organizacional reflexiva e forte enraizamento comunitário. O AEGP afirma-se, assim, como um exemplo paradigmático de como a escola pode transcender a sua função instrucional e assumir-se como agente estruturante de desenvolvimento local, em linha com o paradigma das Cidades Educadoras.

4.3.9.4 Agrupamento de Escolas N.º 2 de Évora

O Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (AE2E), constituído em 2005/2006, integra unidades educativas inseridas em contextos socioculturais heterogéneos, abrangendo áreas urbanas periféricas e zonas rurais adjacentes. Esta configuração territorial confere-lhe elevada complexidade organizacional e coloca desafios significativos ao nível da coesão institucional, da articulação pedagógica e da promoção da equidade educativa.

A escola-sede, Escola Básica André de Resende, assegura os três ciclos do ensino básico e disponibiliza uma oferta formativa diversificada, incluindo percursos curriculares alternativos, programas PIEF, cursos de educação e formação e ofertas para adultos. Esta pluralidade responde a uma população escolar marcada por fortes assimetrias socioeconómicas, exigindo estratégias diferenciadas de intervenção pedagógica e gestão curricular. A identidade do agrupamento assenta, assim, numa lógica inclusiva e compensatória, orientada para a recuperação de aprendizagens e a promoção de percursos educativos alternativos.

A análise dos dois ciclos avaliativos disponíveis (2006/2007 e 2011/2012) evidencia uma trajetória de regressão moderada, marcada pela perda de consistência organizacional e pela fragilização de dispositivos estruturantes de regulação pedagógica. Apesar da existência de práticas relevantes e de uma cultura de melhoria emergente no primeiro ciclo, o agrupamento revela dificuldades na consolidação de uma liderança estratégica e na institucionalização de mecanismos de supervisão e autoavaliação.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), o agrupamento obteve nível 4 (Muito Bom) nos domínios da Autorregulação e da Liderança, e nível 3 (Suficiente) nos restantes domínios, com média global de 3,40. O relatório da IGEC evidenciou a existência de uma equipa de autoavaliação (AVAL.I.AR), responsável pela recolha sistemática de dados, bem como uma oferta educativa diversificada e ajustada à heterogeneidade dos alunos. A liderança era reconhecida como mobilizadora e promotora de envolvimento interno, e os resultados escolares apresentavam indicadores globalmente positivos, com desempenhos acima das médias nacionais em algumas disciplinas.

Todavia, já neste ciclo eram identificadas fragilidades na articulação curricular, na definição estratégica da liderança e na sistematização da supervisão pedagógica, ainda incipiente e de carácter voluntário. O agrupamento evidenciava, assim, uma cultura de melhoria emergente, mas sem dispositivos estruturados que assegurassem a sua sustentabilidade.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), observa-se uma regressão nos indicadores de desempenho, com atribuição de nível 3 (Suficiente) em todos os domínios e média global de 3,00. A IGEC identifica um enfraquecimento da liderança estratégica, menor mobilização

das estruturas intermédias e fragilidades persistentes na supervisão pedagógica, que se mantém pouco estruturada e sem impacto sistemático nas práticas letivas.

A prestação do serviço educativo evidencia ausência de intencionalidade pedagógica consistente e limitações na articulação curricular, enquanto os resultados escolares revelam maior instabilidade, particularmente no 3.º ciclo, com níveis inferiores às médias de referência. A diferenciação pedagógica e a resposta à diversidade surgem como práticas pontuais, sem integração num quadro estratégico coerente.

Em termos analíticos, a evolução entre ciclos traduz um processo de desgaste organizacional, frequentemente associado a contextos de elevada heterogeneidade social e a dificuldades na estabilização das lideranças. A transição de uma fase de mobilização inicial para uma fase de regressão evidencia a incapacidade de consolidar mecanismos de aprendizagem organizacional, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica e da articulação entre avaliação e planeamento.

Tal como referem Day e Sammons (2016), a sustentabilidade da melhoria educativa depende da existência de liderança distribuída, práticas colaborativas estruturadas e uso sistemático da evidência. No caso do AE2E, a ausência destes dispositivos impediu a transformação das iniciativas existentes em processos consistentes de regulação interna.

Este percurso demonstra que, em contextos urbanos marcados por diversidade socioeconómica, a eficácia educativa não depende apenas da amplitude da oferta formativa, mas sobretudo da coerência estratégica da liderança e da institucionalização de práticas pedagógicas colaborativas. A fragilidade da supervisão pedagógica constituiu um fator crítico, limitando a monitorização das aprendizagens e a capacidade de intervenção atempada.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora configura um caso de regressão organizacional moderada, caracterizado pela perda de foco estratégico e pela fragilização dos mecanismos de regulação interna. Contudo, o percurso evidencia igualmente potencial de recuperação, na medida em que subsistem práticas e recursos que poderão ser reativados no quadro de uma liderança pedagógica mais consistente e de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem e a melhoria contínua.

4.3.9.5 Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo (AEMN), constituído em 2004/2005 no âmbito da reorganização da rede escolar, resulta da integração progressiva dos diferentes níveis de ensino do concelho sob uma direção única. Inicialmente estruturado como agrupamento vertical, consolidou a sua configuração atual em 2012, com a integração da Escola Secundária com 3.º CEB de Montemor-o-Novo, passando a assegurar a escolaridade completa até ao ensino secundário.

A sua rede caracteriza-se por forte dispersão territorial, abrangendo contextos urbanos e rurais com significativa heterogeneidade sociocultural. Esta configuração coloca desafios relevantes ao nível da coesão organizacional, da articulação curricular e da promoção da equidade educativa. A identidade do agrupamento assenta numa oferta formativa diversificada e numa orientação inclusiva, integrando percursos alternativos, programas PIEF, EFA e outras respostas ajustadas às necessidades do território.

A análise longitudinal dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (2007/2008, 2011/2012 e 2022/2023) evidencia uma trajetória de evolução progressiva, embora assimétrica entre domínios. Observa-se uma melhoria consistente na liderança e na prestação do serviço educativo, acompanhada pelo reforço da intencionalidade estratégica e da regulação pedagógica. Persistem, contudo, fragilidades nos resultados escolares e na consolidação da autoavaliação como instrumento estruturante de decisão.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento, ainda sem ensino secundário, apresentava uma organização em fase inicial de consolidação, com média global de 2,20. A liderança assumia um carácter predominantemente administrativo, com reduzida capacidade mobilizadora, e inexistiam dispositivos formais de supervisão pedagógica. A prestação do serviço educativo evidenciava limitações no impacto das aprendizagens, e a autoavaliação apresentava-se incipiente e não estruturada.

Em paralelo, a Escola Secundária com 3.º CEB de Montemor-o-Novo, então unidade autónoma, apresentava uma média global de 2,80, com práticas pedagógicas mais consolidadas, mas igualmente marcada por fragilidades na autorregulação e na supervisão pedagógica. Esta dualidade institucional constitui um elemento relevante para a compreensão do processo posterior de integração e desenvolvimento organizacional.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento evidencia um processo de estabilização, com média global de 3,00 e classificação de nível 3 (Suficiente) em todos os domínios. A liderança torna-se mais participada e os procedimentos internos revelam maior coerência, embora persistam limitações na mobilização das estruturas intermédias e na formalização da supervisão pedagógica. A autoavaliação emerge como prática relevante, ainda que informal, e a adesão a programas nacionais de promoção do sucesso não se traduz plenamente em melhorias consistentes nos resultados.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), já enquanto estrutura integrada, o AEMN regista um avanço qualitativo significativo, alcançando uma média global de 3,50, com nível 4 (Muito Bom) em Liderança e Gestão e Prestação do Serviço Educativo, e nível 3 (Bom) em Resultados e Autoavaliação. Este ciclo evidencia a consolidação de uma liderança de proximidade, com visão estratégica partilhada e maior envolvimento das estruturas intermédias.

A IGEC destaca a implementação de metodologias pedagógicas ativas, o desenvolvimento de projetos com impacto nas aprendizagens e a valorização da inclusão e da equidade. A comunicação institucional eficaz e o reconhecimento comunitário reforçam a identidade do agrupamento como agente de coesão social e desenvolvimento local.

Não obstante os progressos, persistem desafios estruturais: a necessidade de consolidar a autoavaliação como instrumento integrado de regulação, reforçar a articulação curricular vertical e institucionalizar práticas sistemáticas de supervisão pedagógica. Os resultados escolares continuam a evidenciar fragilidades, sobretudo nos momentos de transição entre ciclos.

Em termos interpretativos, a trajetória do AEMN ilustra um processo de aprendizagem organizacional gradual, marcado pela passagem de uma estrutura administrativa incipiente para uma organização mais reflexiva e estrategicamente orientada. Contudo, esta evolução permanece incompleta. Tal como refere Bolívar (2012), o agrupamento situa-se num estádio intermédio de desenvolvimento organizacional, no qual existem dispositivos de reflexão e melhoria, mas ainda dependentes da estabilidade das equipas e da intencionalidade da liderança para se consolidarem como práticas institucionais permanentes.

A integração da escola secundária revelou-se determinante para a ampliação da coerência organizacional e da oferta educativa, mas também introduziu maior complexidade na articulação curricular e na gestão pedagógica. A evolução positiva observada no último ciclo decorre, em grande medida, da consolidação da liderança distribuída e da utilização sistemática de evidências como suporte à regulação pedagógica.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo evidencia uma trajetória consistente de melhoria em contexto de interioridade intermédia, demonstrando capacidade de evolução organizacional sustentada. Contudo, a consolidação de uma cultura de autoavaliação plenamente integrada e de supervisão pedagógica sistemática constitui condição decisiva para a transição de um modelo de eficácia consolidada para um patamar de excelência educativa.

4.3.9.5.1 Escola Secundária c/3CEB de Montemor-o-Novo

A análise desta unidade orgânica enquanto entidade autónoma permite compreender o ponto de partida pedagógico e organizacional que influenciou a configuração atual do AEMN.

A Escola Secundária com 3.º CEB de Montemor-o-Novo, localizada na cidade homónima, constitui uma instituição de referência regional, assegurando o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Inserida num território marcado por diversidade sociocultural — abrangendo contextos urbanos, periurbanos e rurais — a escola enfrenta desafios significativos ao nível da equidade, da diferenciação pedagógica e da gestão curricular.

A sua oferta formativa é ampla e diversificada, integrando cursos científico-humanísticos, profissionais, ensino recorrente, educação e formação de adultos e programas destinados a alunos estrangeiros. Esta diversidade traduz uma estratégia orientada para a inclusão, o prosseguimento de estudos e a empregabilidade, articulada com projetos de inovação pedagógica nas áreas da cidadania, ambiente, ciência e tecnologia, frequentemente desenvolvidos em parceria com entidades locais.

No 1.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2007/2008), ainda enquanto unidade autónoma, a escola obteve uma média global de 2,80, com nível 2 (Suficiente) em Autorregulação e nível 3 (Bom) nos restantes domínios. O relatório da IGEC evidenciou uma oferta educativa coerente e ajustada ao contexto, bem como práticas de trabalho

colaborativo consolidadas, destacando-se o desempenho de alguns departamentos curriculares.

Contudo, foram identificadas fragilidades estruturais relevantes, nomeadamente a ausência de supervisão pedagógica sistemática, a articulação curricular incipiente e a inexistência de mecanismos de monitorização dos percursos dos alunos. Estes elementos revelam uma organização pedagogicamente empenhada e socialmente enraizada, mas ainda com limitações nos dispositivos de regulação interna e na consolidação de uma cultura reflexiva.

Este momento avaliativo assume, assim, um caráter fundacional, permitindo compreender os desafios estruturais que viriam a marcar o processo de integração da escola no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo (AEMN) e a influenciar a evolução da sua cultura organizacional.

Nota metodológica sobre a leitura longitudinal

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), coexistem duas realidades institucionais distintas no concelho de Montemor-o-Novo:

- a Escola Secundária com 3.º CEB, enquanto unidade autónoma (média de 2,80);
- o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, então limitado ao ensino básico (média de 2,20).

Estas avaliações correspondem a contextos organizacionais distintos, anteriores à fusão ocorrida em 2012, devendo, por conseguinte, ser interpretadas como momentos distintos de um mesmo processo evolutivo, e não como realidades diretamente comparáveis.

Leitura integrada da evolução (2007–2023)

A análise longitudinal do atual Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo evidencia um percurso de amadurecimento organizacional progressivo, marcado pela transição de uma estrutura incipiente para uma organização mais reflexiva e estrategicamente orientada.

No ciclo inicial (2007/2008), o agrupamento apresentava fragilidades estruturais significativas: liderança predominantemente administrativa, ausência de supervisão pedagógica e autoavaliação informal, com impacto limitado na regulação das práticas.

No segundo ciclo (2011/2012), observa-se uma fase de estabilização, traduzida na uniformização dos níveis de desempenho (nível 3 em todos os domínios) e na consolidação de procedimentos internos. Contudo, persistiam limitações na articulação curricular, na supervisão pedagógica e na tradução das medidas de promoção do sucesso em melhorias efetivas nas aprendizagens.

No terceiro ciclo (2022/2023), já enquanto estrutura integrada, o agrupamento regista um avanço qualitativo significativo, com melhoria nos domínios da liderança e da prestação do serviço educativo. A consolidação de uma liderança de proximidade, a adoção de metodologias pedagógicas mais ativas e o reforço da comunicação institucional evidenciam uma maior intencionalidade estratégica e uma crescente coerência organizacional.

Apesar destes progressos, mantêm-se desafios estruturais, designadamente na consolidação da autoavaliação como instrumento de regulação, na articulação curricular vertical e na melhoria sustentada dos resultados escolares, sobretudo nos momentos de transição entre ciclos.

Síntese interpretativa

O percurso do AEMN ilustra um processo de aprendizagem organizacional gradual, no qual a integração institucional, a liderança distribuída e a introdução progressiva de práticas de supervisão pedagógica contribuíram para a melhoria da qualidade educativa.

Contudo, esta evolução permanece incompleta. A consolidação de uma cultura de autoavaliação plenamente integrada e de supervisão pedagógica sistemática constitui ainda um desafio central, essencial para garantir a sustentabilidade dos processos de melhoria.

Em termos conceptuais, o agrupamento situa-se num estádio intermédio de desenvolvimento organizacional (Bolívar, 2012), caracterizado pela existência de práticas reflexivas e dispositivos de regulação, mas ainda dependente da estabilidade das equipas e da consistência da liderança para assegurar a sua institucionalização.

Em síntese, o AEMN evidencia uma trajetória positiva em contexto de interioridade, demonstrando capacidade de adaptação e melhoria progressiva. No entanto, a transição para níveis mais elevados de desempenho dependerá da consolidação de mecanismos estruturados de supervisão pedagógica, da integração efetiva da autoavaliação nos

processos de decisão e do reforço da coerência curricular e da capacidade de garantir continuidade efetiva das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino.

4.3.9.6. Agrupamento de Escolas de Mora

O Agrupamento de Escolas de Mora (AEM), constituído no ano letivo de 1999/2000, integra todos os estabelecimentos públicos de educação do concelho, abrangendo a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, este último concentrado na Escola Secundária de Mora, sede do agrupamento. A sua criação enquadra-se no processo nacional de reorganização da rede escolar, orientado para a articulação vertical dos percursos educativos, a racionalização de recursos e a construção de uma identidade pedagógica integrada.

Inserido num território de acentuada interioridade, caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas persistentes, o agrupamento desenvolve a sua ação num contexto estruturalmente desafiante. A dispersão geográfica das unidades escolares, a reduzida dimensão das turmas e o isolamento relativo de parte da população escolar condicionam a implementação de práticas colaborativas e a continuidade pedagógica. Acrescem constrangimentos associados ao contexto familiar dos alunos — nomeadamente baixos níveis de escolaridade parental e acesso limitado a recursos culturais — que se refletem em fenómenos como o absentismo, o insucesso e a irregularidade dos percursos escolares, particularmente evidentes em ciclos intermédios.

A análise longitudinal dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas (2012/2013 e 2024/2025) revela uma trajetória marcada por estabilidade classificativa e evolução qualitativa, com manutenção do nível 3 (Bom) em todos os domínios avaliados. Esta estabilidade não traduz imobilismo, mas antes um padrão de consistência organizacional adaptativa, sustentado na capacidade do agrupamento para responder de forma equilibrada às exigências internas e às limitações do contexto.

No 2.º ciclo avaliativo (2012/2013), o agrupamento — então ainda sem ensino secundário — apresentava um desempenho global de nível 3 (Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. O relatório da IGEC evidenciava uma organização funcionalmente estável, com liderança próxima e

empenhada, capaz de mobilizar a comunidade educativa e de estabelecer articulação eficaz com os parceiros locais, em particular com a autarquia.

Destacavam-se práticas organizacionais estruturadas e uma cultura institucional assente na proximidade relacional e na valorização das lideranças intermédias. Os resultados escolares apresentavam níveis de estabilidade ajustados ao contexto, embora com desempenhos inferiores à média nacional em áreas estruturantes. Contudo, eram evidentes fragilidades nos mecanismos de regulação pedagógica: a supervisão da prática letiva não se encontrava institucionalizada, a monitorização dos resultados era pouco sistemática e a autoavaliação surgia ainda como prática emergente, sem integração efetiva no planeamento estratégico.

No 3.º ciclo avaliativo (2024/2025), já enquanto estrutura plenamente integrada com ensino secundário, o agrupamento evidencia um nível superior de maturidade organizacional, mantendo a classificação global de nível 3 (Bom) em todos os domínios, incluindo, pela primeira vez, a Autoavaliação.

A IGEC reconhece uma liderança consolidada, de natureza estratégica e participativa, assente em relações de confiança, proximidade e corresponsabilização. A prestação do serviço educativo revela maior intencionalidade pedagógica, com enfoque na inclusão, na equidade e na adaptação das práticas às especificidades do contexto rural. O clima escolar positivo e a gestão preventiva da indisciplina são identificados como fatores críticos de estabilidade e qualidade.

A autoavaliação emerge como domínio em desenvolvimento, evidenciando progressos na recolha e análise de informação e na sua utilização potencial para a tomada de decisão. Todavia, persistem limitações na sua integração sistémica, designadamente na articulação entre diagnóstico, definição de metas e monitorização das medidas implementadas. Do mesmo modo, a supervisão pedagógica, embora mais presente, não se encontra ainda plenamente consolidada como prática estruturante de desenvolvimento profissional e regulação das aprendizagens, particularmente no ensino secundário.

A leitura comparada dos dois ciclos permite afirmar que o agrupamento evoluiu de um modelo organizacional predominantemente funcional para uma configuração mais reflexiva e estrategicamente orientada, ainda que sem transição plena para patamares de

excelência. Os progressos registados — nomeadamente ao nível da liderança, da coesão institucional e da valorização da autoavaliação — evidenciam um processo de aprendizagem organizacional gradual, sustentado na continuidade das equipas e na estabilidade das práticas.

Contudo, a manutenção de classificações homogéneas ao longo do tempo revela também a existência de um teto evolutivo, associado à limitada consolidação de mecanismos de regulação pedagógica. Tal como refere Bolívar (2012), o agrupamento posiciona-se num estádio intermédio de desenvolvimento organizacional, no qual coexistem práticas de reflexão e dispositivos de melhoria, mas ainda dependentes da intencionalidade da liderança e não plenamente institucionalizados.

Neste contexto, a evolução para níveis superiores de desempenho exige um salto qualitativo centrado em três vetores críticos:

- a institucionalização da supervisão pedagógica, com observação sistemática da prática letiva e feedback estruturado;
- a integração efetiva da autoavaliação nos processos de decisão, assegurando coerência entre diagnóstico, planeamento e ação;
- o reforço da articulação curricular vertical, promovendo a continuidade das aprendizagens e a redução das ruturas nos momentos de transição.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Mora constitui um exemplo paradigmático de resiliência organizacional em contexto de interioridade, demonstrando que a qualidade educativa pode ser sustentada mesmo em cenários de forte constrangimento estrutural. Contudo, a consolidação de uma cultura de regulação pedagógica robusta e intencional permanece condição indispensável para a superação do patamar de desempenho atual e para a afirmação de uma trajetória de excelência educativa.

4.3.9.7. Agrupamento de Escolas de Portel

O Agrupamento de Escolas de Portel (AEP), constituído no ano letivo de 2005/2006, resulta da agregação da Escola Básica 2,3 D. João de Portel com o anterior Agrupamento Horizontal de Portel, no âmbito da reorganização nacional da rede escolar. Esta reconfiguração visou assegurar a articulação vertical dos percursos educativos, reforçar a coerência curricular e promover uma gestão integrada dos recursos educativos no concelho.

Inserido num território rural do Alentejo Central, o agrupamento desenvolve a sua ação num contexto de interioridade marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas persistentes. A dispersão geográfica das unidades escolares, a reduzida dimensão das turmas e as limitações ao nível da mobilização comunitária constituem fatores estruturais que condicionam a ação educativa, exigindo respostas organizacionais flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas. Neste enquadramento, o AEP tem vindo a afirmar uma identidade institucional centrada na proximidade, na inclusão e na articulação com o tecido local, assumindo a escola como agente de coesão social e desenvolvimento comunitário.

Embora tenha sido objeto de avaliação no 1.º ciclo da IGEC, a indisponibilidade do respetivo relatório condiciona a análise longitudinal inicial. A leitura incide, assim, sobre os ciclos de 2011/2012 e 2021/2022, cuja comparação permite identificar uma trajetória de consolidação organizacional e maturação qualitativa.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), o agrupamento obteve nível 3 (Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, com média global de 3,00. O relatório da IGEC caracteriza o AEP como uma organização funcionalmente estável, com liderança eficaz na dimensão administrativa e práticas pedagógicas ajustadas ao contexto local.

A liderança evidenciava capacidade de gestão e proximidade relacional, embora com limitações ao nível da definição estratégica e da mobilização das estruturas intermédias. A prestação do serviço educativo revelava adequação às necessidades dos alunos, sustentada em medidas de apoio regulares, mas ainda sem forte intencionalidade metodológica ou diferenciação pedagógica consistente. Os resultados escolares apresentavam estabilidade interna, sem, contudo, evidenciar impacto significativo nos indicadores externos. A ausência de dispositivos estruturados de supervisão pedagógica e de articulação curricular limitava a capacidade de regulação e melhoria sustentada.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), o agrupamento evidencia um nível superior de maturidade organizacional, alcançando uma média global de 3,25, com nível 4 (Muito Bom) no domínio da Autoavaliação e nível 3 (Bom) nos restantes domínios.

A IGEC destaca a consolidação de uma autoavaliação institucional robusta, assente em procedimentos sistemáticos de recolha e análise de informação, com impacto efetivo no planeamento estratégico e na definição de medidas de melhoria. Este domínio emerge como eixo estruturante da regulação interna, evidenciando a transição para uma cultura organizacional mais reflexiva e orientada por evidências.

A liderança assume um carácter mais estratégico e participativo, com reforço do papel das estruturas intermédias e maior envolvimento da comunidade educativa. A prestação do serviço educativo revela maior diversidade metodológica, com integração de projetos interdisciplinares e valorização do contexto local como recurso pedagógico. O clima relacional positivo e a estabilidade comportamental dos alunos constituem fatores facilitadores da aprendizagem e da coesão institucional.

Não obstante estes progressos, persistem desafios estruturais relevantes. A supervisão pedagógica, embora mais valorizada, carece ainda de sistematização e abrangência, particularmente ao nível da observação da prática letiva e do feedback formativo. A articulação curricular vertical mantém fragilidades, com impacto na sequencialidade das aprendizagens. Os resultados escolares, embora estáveis, não refletem plenamente o potencial organizacional do agrupamento.

A análise longitudinal evidencia uma evolução clara de um modelo organizacional predominantemente funcional para uma configuração mais estratégica, reflexiva e orientada para a melhoria contínua. Entre 2012 e 2022, o AEP consolidou três dimensões estruturantes:

- uma liderança mais distribuída e participada, com reforço da coesão interna;
- a autoavaliação como instrumento central de regulação, permitindo decisões mais informadas;
- a emergência da supervisão pedagógica, ainda em fase de consolidação, mas já reconhecida como vetor crítico de desenvolvimento profissional.

Contudo, a trajetória do agrupamento evidencia também um padrão típico de organizações em contexto de interioridade: a existência de progresso qualitativo sustentado, mas com dificuldades em traduzir esse progresso em ganhos expressivos nos resultados. Tal situação reflete não apenas limitações internas, mas também condicionantes estruturais associadas

ao território, como a reduzida massa crítica docente, a dispersão geográfica e a vulnerabilidade socioeducativa da população.

Em termos interpretativos, o AEP posiciona-se num estádio intermédio de desenvolvimento organizacional (Bolívar, 2012), no qual coexistem práticas de reflexão e dispositivos de melhoria, mas ainda sem plena institucionalização dos mecanismos de regulação pedagógica. A transição para patamares de excelência dependerá da capacidade de transformar estas práticas emergentes em processos sistemáticos e integrados.

Neste quadro, identificam-se três vetores estratégicos prioritários:

- a institucionalização da supervisão pedagógica, com dispositivos regulares de observação e *feedback;*
- o reforço da articulação curricular vertical, assegurando continuidade das aprendizagens;
- a consolidação de uma visão estratégica partilhada, capaz de mobilizar a comunidade educativa em torno de objetivos claros e mensuráveis.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Portel configura um exemplo consistente de melhoria incremental em contexto de interioridade, demonstrando capacidade de adaptação, coerência organizacional e maturação reflexiva. Todavia, a consolidação de práticas sistemáticas de supervisão e a tradução da autoavaliação em impacto direto nos resultados constituem condições indispensáveis para a afirmação de uma trajetória sustentada de excelência educativa.

4.3.9.8. Agrupamento de Escolas de Vendas Novas

O Agrupamento de Escolas de Vendas Novas (AEVN), localizado no concelho homónimo do distrito de Évora, desenvolve a sua ação num território com características diferenciadoras no contexto da interioridade alentejana. A densidade populacional superior à média regional, a maior proporção de população jovem e a proximidade a eixos urbanos estruturantes (Évora e Lisboa) conferem ao concelho um dinamismo demográfico e socioeconómico que se reflete positivamente nas dinâmicas educativas.

A Escola Secundária com 3.º Ciclo de Vendas Novas, atual escola-sede, iniciou atividade em 1975 e consolidou-se progressivamente como referência educativa local. A localização estratégica do concelho, servida por importantes acessibilidades rodoviárias e ferroviárias,

tem favorecido o desenvolvimento industrial e logístico, com impacto na valorização da educação e na diversificação das expectativas formativas da população.

Constituído formalmente em 2005/2006 e reconfigurado em 2012 com a integração das diferentes unidades educativas do concelho, o agrupamento assegura uma oferta formativa completa, da educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo percursos científico-humanísticos, profissionais e de ensino recorrente. Destaca-se pela aposta consistente na inclusão — nomeadamente através de respostas estruturadas para alunos com necessidades específicas — e pela participação em projetos de sustentabilidade e cidadania, como o programa Eco-Escolas.

A análise longitudinal dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas (2007/2008, 2011/2012 e 2019/2020) evidencia uma trajetória de melhoria progressiva e sustentada, marcada pela consolidação da liderança pedagógica, pela maturação da autoavaliação e pela crescente intencionalidade da regulação interna.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), a Escola Secundária com 3.º Ciclo de Vendas Novas foi avaliada enquanto unidade autónoma, obtendo média global de 2,80, com nível 2 (Suficiente) em Autorregulação e nível 3 (Bom) nos restantes domínios. O relatório da IGEC evidenciava uma organização funcionalmente eficaz, com ambiente relacional positivo, forte sentido de pertença dos alunos e práticas de gestão administrativa consolidadas.

Contudo, eram identificadas fragilidades estruturais relevantes: ausência de mecanismos formais de supervisão pedagógica, articulação curricular pouco sistemática e inexistência de processos estruturados de monitorização e reflexão institucional. Este ciclo configura, assim, um ponto de partida caracterizado por qualidade organizativa e estabilidade, mas limitado por défices ao nível da regulação pedagógica.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola mantém um desempenho global de nível 3 (Bom) em todos os domínios, com média de 3,00. O relatório da IGEC confirma a consolidação de uma organização estável, com liderança mobilizadora e ambiente educativo positivo.

Evidenciam-se progressos na diversificação da oferta formativa e na implementação de projetos estruturantes, como o Eco-Escolas e o Laboratório de Matemática, bem como uma monitorização mais rigorosa dos resultados escolares. Ainda assim, persistem limitações

na formalização da supervisão pedagógica e na integração da autoavaliação como instrumento efetivo de regulação estratégica.

No 3.º ciclo avaliativo (2019/2020), já enquanto agrupamento plenamente constituído, o AEVN alcança uma média global de 3,75, com nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Autoavaliação, Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo, e nível 3 (Bom) em Resultados.

Este ciclo evidencia um salto qualitativo significativo, assente na consolidação de uma liderança estratégica e distribuída, no fortalecimento das estruturas intermédias e na institucionalização da autoavaliação como eixo central de planeamento e melhoria. A IGEC destaca a robustez dos processos de recolha e análise de dados, bem como o impacto direto da autoavaliação na definição de estratégias organizacionais.

A prestação do serviço educativo revela elevada diversidade metodológica, com integração de projetos interdisciplinares e valorização de dimensões como a cidadania, a sustentabilidade e a inovação científica e tecnológica. A atuação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é reconhecida como fator determinante na promoção da equidade e do sucesso escolar.

Não obstante os progressos, subsistem áreas críticas de desenvolvimento, nomeadamente ao nível da monitorização do impacto das medidas implementadas, da articulação curricular vertical e da melhoria dos resultados escolares, sobretudo no 3.º ciclo. A supervisão pedagógica, embora mais presente, ainda não se encontra plenamente sistematizada como prática estruturante.

A leitura longitudinal permite identificar uma transformação organizacional consistente: de uma escola centrada na eficácia administrativa e na estabilidade relacional para um agrupamento orientado por uma lógica estratégica, colaborativa e baseada em evidências. Esta evolução assenta em três vetores fundamentais:

- a consolidação da autoavaliação como instrumento de regulação e decisão;
- o reforço da liderança distribuída e participada;
- a emergência progressiva da supervisão pedagógica como mecanismo de desenvolvimento profissional.

Comparativamente com outros contextos do distrito de Évora, o AEVN distingue-se pela consistência da sua trajetória evolutiva e pela capacidade de capitalizar as condições territoriais favoráveis — nomeadamente a centralidade geográfica e a dinâmica demográfica — para promover melhoria sustentada.

Em termos interpretativos, o agrupamento posiciona-se num patamar de consolidação qualitativa avançada, evidenciando características de organização reflexiva (Bolívar, 2012), embora ainda com margem para aprofundar a integração dos mecanismos de regulação pedagógica.

A transição para níveis de excelência dependerá da capacidade de:

- institucionalizar plenamente a supervisão pedagógica, com práticas sistemáticas de observação e *feedback*;
- reforçar a articulação curricular vertical, garantindo continuidade e progressão das aprendizagens;
- consolidar o impacto da autoavaliação nos resultados escolares, assegurando coerência entre diagnóstico, ação e avaliação.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Vendas Novas constitui um exemplo robusto de melhoria sustentada em contexto de interioridade qualificada, demonstrando que a combinação entre liderança estratégica, cultura reflexiva e condições territoriais favoráveis pode gerar trajetórias consistentes de qualidade educativa.

4.3.9.9. Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Évora (ATI-Sul)

A análise comparativa das trajetórias dos agrupamentos e escolas não agrupadas do distrito de Évora, no âmbito da Área Territorial de Intervenção Sul (ATI-Sul), evidencia a existência de padrões estruturais consistentes, bem como contrastes significativos nos processos de desenvolvimento organizacional. Estes resultados refletem a interação entre condicionantes territoriais — nomeadamente a interioridade, a dispersão populacional e o envelhecimento demográfico — e a capacidade interna das organizações escolares para construir respostas educativas eficazes e sustentadas.

Um dos traços mais consistentes prende-se com a centralidade das parcerias locais como recurso estratégico de compensação. Em contextos de baixa densidade, a articulação com autarquias, instituições sociais, associações culturais e tecido empresarial assume um papel

estruturante, não apenas na diversificação da oferta educativa, mas também na construção de identidades escolares coesas e socialmente enraizadas. Ao contrário dos contextos urbanos, onde as redes são mais difusas, nos territórios rurais esta proximidade institucional constitui um fator diferenciador de eficácia organizacional.

Outro padrão relevante é a diversificação da oferta formativa, em particular através do ensino profissional e vocacional, enquanto estratégia de retenção escolar e adequação às dinâmicas locais de empregabilidade. Esta opção revela-se determinante na redução do abandono precoce e na valorização de percursos alternativos de sucesso. Contudo, a sua eficácia não é uniforme: enquanto alguns agrupamentos conseguem integrar estas ofertas numa lógica coerente de desenvolvimento curricular, outros mantêm dificuldades na sua articulação com o currículo geral e na avaliação do seu impacto a médio prazo.

A leitura longitudinal das classificações da Avaliação Externa das Escolas evidencia uma tendência global de estabilidade com progressão qualitativa, ainda que com ritmos diferenciados. Casos como Vila Viçosa, Vendas Novas e Gabriel Pereira destacam-se por trajetórias ascendentes consistentes, culminando em níveis elevados de desempenho organizacional. Em contrapartida, outros agrupamentos apresentam evoluções mais moderadas, marcadas por oscilações na consolidação da autoavaliação e na coerência das práticas pedagógicas.

Os contrastes mais significativos emergem da relação entre liderança pedagógica, supervisão das práticas e resultados educativos. As organizações que evidenciam liderança estável, visão estratégica clara e práticas sistemáticas de supervisão pedagógica tendem a apresentar maior coesão interna, culturas colaborativas mais robustas e progressos mais consistentes na qualidade do serviço educativo. Pelo contrário, contextos marcados por instabilidade diretiva, fragilidade na mobilização das estruturas intermédias ou ausência de regulação pedagógica estruturada revelam maior vulnerabilidade, com impactos diretos na consistência dos resultados escolares.

Estes dados confirmam que a liderança pedagógica distribuída, articulada com mecanismos de supervisão colaborativa e com uma autoavaliação consequente, constitui um fator crítico de sucesso em contextos de interioridade. Mais do que a disponibilidade de recursos,

é a capacidade de organizar, interpretar e mobilizar esses recursos que distingue as trajetórias de melhoria sustentada.

A análise permite ainda identificar três dimensões estruturantes para a consolidação da qualidade educativa no distrito:

- a articulação curricular vertical, enquanto garante de continuidade e progressão das aprendizagens;
- a utilização sistemática da autoavaliação, como instrumento de regulação e tomada de decisão;
- o trabalho em rede entre agrupamentos, potenciando a partilha de práticas, recursos e inovação pedagógica.

Todavia, a eficácia e sustentabilidade destas dimensões permanecem condicionadas por fatores externos, designadamente a escassez de recursos humanos qualificados, a rotatividade docente e as dinâmicas demográficas regressivas, que limitam a estabilidade das equipas e a continuidade das práticas.

Em síntese, o distrito de Évora evidencia que, em territórios de interioridade, a qualidade educativa não decorre predominantemente da variação dos resultados, mas da capacidade organizacional de construir coerência, aprender com a evidência e sustentar práticas colaborativas ao longo do tempo. Assim, a promoção da equidade territorial em educação exige não apenas políticas públicas diferenciadas, mas também o reforço das capacidades internas das escolas enquanto organizações reflexivas, capazes de transformar constrangimentos estruturais em oportunidades de desenvolvimento sustentado.

4.3.10. Trajetórias – Distrito Beja (ATI-Sul)

O distrito de Beja, integrado na região do Alentejo e abrangido pela Área Territorial de Intervenção do Sul (ATI-Sul), constitui o maior distrito do país em extensão territorial, caracterizando-se por uma configuração geográfica extensa e por uma das mais baixas densidades populacionais nacionais. Esta realidade territorial, marcada pela dispersão dos povoamentos e pela reduzida concentração demográfica, coloca desafios estruturais significativos à organização e gestão da rede educativa, particularmente no que respeita à acessibilidade, à equidade e à sustentabilidade das respostas escolares.

Do ponto de vista demográfico, o distrito apresenta um perfil acentuadamente envelhecido e uma tendência prolongada de declínio populacional, ainda que parcialmente mitigada, nos anos mais recentes, por fluxos migratórios associados à atividade agrícola. A combinação entre envelhecimento, diminuição da população escolar e mobilidade territorial limitada configura um contexto exigente para as instituições educativas, que se veem confrontadas com a necessidade de adaptar a sua ação a comunidades em transformação e, frequentemente, em retração.

No plano económico, a predominância do setor primário, particularmente da agricultura intensiva e da agroindústria, coexistindo com atividades mineiras e um setor terciário centrado em serviços públicos, contribui para um tecido socioeconómico heterogéneo, mas globalmente marcado por níveis de rendimento inferiores à média nacional. Estas condições repercutem-se nos perfis socioculturais das populações escolares, influenciando expectativas educativas, trajetórias escolares e níveis de participação das famílias na vida escolar.

Neste enquadramento, os agrupamentos de escolas do distrito de Beja enfrentam um conjunto de constrangimentos estruturais recorrentes, entre os quais se destacam a dispersão geográfica dos alunos, a dependência de redes de transporte escolar extensas, os baixos níveis de escolaridade parental e a persistência de situações de vulnerabilidade socioeducativa. Tais fatores exigem modelos organizacionais flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de garantir simultaneamente equidade territorial e qualidade das aprendizagens.

Apesar destas condicionantes, a análise longitudinal dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), evidencia trajetórias de evolução organizacional e pedagógica progressivamente mais consistentes. Ao longo dos diferentes ciclos avaliativos, observa-se um reforço das lideranças escolares, uma crescente valorização da autoavaliação institucional e a consolidação de práticas educativas de natureza colaborativa e inclusiva, frequentemente ajustadas às especificidades locais.

No primeiro ciclo avaliativo, predominavam classificações situadas em níveis intermédios, refletindo organizações ainda em fase de consolidação e práticas pedagógicas

heterogéneas. As recomendações da IGEC incidiam, de forma recorrente, na necessidade de estruturar processos de monitorização dos resultados, formalizar mecanismos de autoavaliação e reforçar a articulação curricular entre ciclos.

No segundo ciclo, verifica-se, em vários agrupamentos, uma evolução positiva, particularmente nos domínios da liderança e gestão. Esta melhoria encontra-se frequentemente associada à estabilização das equipas diretivas e à introdução de instrumentos mais robustos de planeamento estratégico. A institucionalização da autoavaliação e a utilização mais sistemática de dados para suporte à decisão contribuíram para o fortalecimento da capacidade de autorregulação organizacional. Paralelamente, observa-se uma intensificação das práticas colaborativas entre docentes, com impacto na coesão pedagógica e na qualidade do serviço educativo.

No terceiro ciclo avaliativo, as trajetórias evidenciam uma tendência de consolidação de culturas organizacionais orientadas para a melhoria contínua, ainda que com ritmos diferenciados. Em diversos agrupamentos, destacam-se progressos ao nível da educação inclusiva, da diversificação metodológica e da articulação com a comunidade. Neste contexto, as escolas assumem frequentemente um papel central na coesão social local, funcionando como polos de dinamização cultural, social e educativa em territórios de baixa densidade.

Todavia, persistem desafios estruturais que condicionam a consolidação de níveis mais elevados de desempenho. Entre estes, salientam-se a redução continuada da população escolar, a dificuldade de renovação geracional do corpo docente e a necessidade de aprofundar estratégias de diferenciação pedagógica capazes de responder à crescente heterogeneidade dos alunos. A interioridade territorial continua igualmente a limitar o acesso a recursos especializados e a oportunidades de formação contínua, com implicações na capacidade de inovação pedagógica das escolas.

Neste quadro, as trajetórias dos agrupamentos de escolas do distrito de Beja evidenciam processos de adaptação organizacional sustentados na capacidade de mobilização interna das lideranças e das comunidades educativas. Mais do que a superação plena dos constrangimentos estruturais, o que se observa é a construção de respostas

contextualizadas, assentes na articulação entre regulação externa e desenvolvimento interno.

Em síntese, o distrito de Beja confirma que, em contextos de interioridade profunda, a melhoria educativa não depende exclusivamente das condições estruturais, mas sobretudo da capacidade das organizações escolares para interpretar o contexto, mobilizar recursos e sustentar práticas reflexivas e colaborativas ao longo do tempo. As evidências da AEE demonstram, assim, o papel determinante dos processos de regulação institucional na promoção de trajetórias de melhoria sustentada, mesmo em cenários marcados por fragilidade demográfica e dispersão territorial. territorial.

4.3.10.1 Agrupamento de Escolas de Aljustrel

O Agrupamento de Escolas de Aljustrel, homologado em 2000 sob a designação de Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Aljustrel (AVECA) e reconfigurado em 2012 no âmbito da reorganização da rede escolar, desenvolve a sua ação num território marcado por uma identidade mineira e rural profundamente enraizada. A influência da atividade extrativa — em particular das minas de Aljustrel e Neves-Corvo —, associada a setores tradicionais como a agricultura e a pecuária, configura um contexto socioeconómico específico, caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e níveis de escolaridade parental relativamente reduzidos.

Estas condicionantes estruturais refletem-se nas dinâmicas educativas, nomeadamente na dispersão geográfica da população escolar, na dependência de transportes e na dificuldade de mobilização familiar. Neste quadro, o agrupamento tem procurado afirmar-se como espaço de inclusão e de desenvolvimento local, valorizando práticas pedagógicas contextualizadas e a articulação com o território, designadamente através da integração do património mineiro e geológico como recurso educativo.

A análise dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas permite identificar uma trajetória marcada por oscilações, seguida de um processo de recuperação e consolidação organizacional.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o então AVECA obteve uma média global de 2,80, com classificações de nível 3 (Bom) na maioria dos domínios e nível 2 (Suficiente) na Autorregulação. O relatório da IGEC evidenciou uma organização orientada para a inclusão

e para a diversificação da oferta educativa, com respostas ajustadas à heterogeneidade dos alunos. Contudo, foram identificadas fragilidades nos dispositivos de supervisão pedagógica, na articulação curricular e na sistematização da autoavaliação, limitando a coerência das práticas e a monitorização das aprendizagens.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), verifica-se uma inflexão negativa, com descida da média global para 2,33. Apesar da manutenção de práticas educativas ajustadas ao contexto, emergem fragilidades mais acentuadas na liderança pedagógica, na coordenação das estruturas intermédias e na monitorização dos resultados escolares. A discrepância entre avaliações internas e externas, particularmente em Português e Matemática, evidencia limitações na consolidação das aprendizagens e na eficácia dos mecanismos de regulação pedagógica. A supervisão pedagógica mantém-se incipiente, confirmando-se como um dos principais constrangimentos à melhoria sustentada.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), observa-se uma inversão clara desta tendência, com melhoria do desempenho global e atribuição de nível 4 (Muito Bom) no domínio da Autoavaliação. Este ciclo evidencia uma liderança mais participativa e mobilizadora, bem como a consolidação de processos de autorregulação institucional com impacto no planeamento estratégico. A prestação do serviço educativo revela maior adequação às características da comunidade, com reforço das práticas inclusivas e valorização do contexto territorial como recurso pedagógico. Apesar destes progressos, a supervisão pedagógica continua a ser identificada como área de melhoria, nomeadamente na necessidade de institucionalizar práticas sistemáticas de observação e reflexão sobre o ensino.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Aljustrel configura um percurso de recuperação organizacional após um momento de regressão, evidenciando a capacidade de reorientação estratégica em contexto de elevada exigência territorial. A evolução observada demonstra que a consolidação da autoavaliação e o reforço da liderança pedagógica constituem fatores determinantes na inversão de tendências negativas e na construção de dinâmicas de melhoria sustentada.

Este caso evidencia, de forma clara, que em territórios de interioridade, a qualidade educativa depende menos das condições estruturais e mais da capacidade organizacional

para desenvolver mecanismos consistentes de regulação interna. A persistência de fragilidades na supervisão pedagógica revela, contudo, que a sustentabilidade deste percurso dependerá da institucionalização plena de práticas colaborativas e reflexivas, capazes de assegurar coerência curricular e impacto efetivo nas aprendizagens.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Aljustrel representa um caso de melhoria progressiva em contexto adverso, no qual a evolução organizacional resulta da articulação entre liderança estratégica, valorização do território e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação, permanecendo a supervisão pedagógica como eixo crítico para a consolidação futura da qualidade educativa. consistente.

4.3.10.2 Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja

O Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja, constituído no ano letivo de 1998/1999 no âmbito da reorganização da rede educativa nacional, desenvolve a sua ação num contexto urbano marcado por desigualdades socioeconómicas significativas e por elevada diversidade cultural. Tendo como escola-sede a Escola Secundária Diogo de Gouveia, integra uma rede alargada de estabelecimentos que asseguram a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, configurando uma organização de elevada complexidade estrutural e pedagógica.

A inserção, desde 2009/2010, no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constitui um elemento estruturante da sua identidade institucional, refletindo a presença de uma população escolar caracterizada por vulnerabilidade socioeconómica, heterogeneidade linguística e trajetórias educativas marcadas por instabilidade e risco de insucesso. Neste contexto, o agrupamento tem vindo a desenvolver respostas educativas diferenciadas, assentes na inclusão, na mediação intercultural e no reforço do acompanhamento psicopedagógico.

A análise dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de evolução consistente, marcada pela passagem de um modelo organizacional funcional para uma lógica estratégica e colaborativa.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), o agrupamento obteve uma média global de 2,60, evidenciando uma organização funcional, com liderança mobilizadora e práticas educativas globalmente ajustadas ao contexto. Contudo, eram identificadas fragilidades ao nível da

articulação curricular, da supervisão pedagógica e da sistematização da autoavaliação, limitando a coerência das práticas e a capacidade de regulação interna.

No 2.º ciclo avaliativo (2010/2011), observa-se uma fase de consolidação organizacional, com subida da média global para 3,00. A liderança assume maior intencionalidade estratégica, reforçando a definição de prioridades educativas, a diversificação da oferta formativa e o acompanhamento dos alunos. A prestação do serviço educativo evidencia maior adequação à diversidade sociocultural da comunidade, embora persistam limitações na sequencialidade das aprendizagens e na monitorização sistemática dos resultados.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), o agrupamento alcança uma média global de 3,50, com classificação de nível 4 (Muito Bom) nos domínios de Liderança e Gestão Escolar e Prestação do Serviço Educativo. Este ciclo evidencia uma transformação qualitativa mais profunda, assente numa liderança estratégica consolidada, na valorização do trabalho colaborativo e na integração de práticas de autoavaliação estruturadas, articuladas com referenciais como a CAF, o TEIP e o EQAVET.

A prestação do serviço educativo revela elevada capacidade de resposta à diversidade dos alunos, sustentada por práticas inclusivas, projetos de inovação pedagógica e articulação eficaz com a comunidade. A atuação integrada de docentes, técnicos e parceiros externos contribui para a melhoria do clima escolar, a redução da indisciplina e o reforço da coesão social. Apesar destes progressos, persistem desafios na consolidação das aprendizagens e na prevenção do abandono escolar, exigindo continuidade nas estratégias de intervenção.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja configura um caso de melhoria sustentada em contexto de elevada complexidade social, demonstrando a capacidade da organização para transformar condições de vulnerabilidade em oportunidades de desenvolvimento institucional. A evolução observada evidencia o impacto da liderança estratégica, da integração de políticas públicas (nomeadamente o programa TEIP) e da consolidação de práticas colaborativas na melhoria da qualidade educativa.

Este caso demonstra que, em contextos socialmente desfavorecidos, a eficácia educativa depende fundamentalmente da intencionalidade da ação organizacional e da consistência dos mecanismos de regulação interna, mais do que das condições de partida. A articulação

entre liderança, inclusão e autoavaliação emerge, assim, como eixo estruturante de melhoria.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja representa um percurso de transformação organizacional consistente, no qual a passagem de uma lógica reativa para uma abordagem estratégica e colaborativa permitiu consolidar práticas educativas inclusivas e orientadas para o sucesso. A sustentabilidade deste percurso dependerá do aprofundamento da supervisão pedagógica e da utilização sistemática de evidências na regulação das práticas de ensino e aprendizagem.

4.3.10.3. Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – Mário Beirão

O Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – Mário Beirão, constituído no ano letivo de 2000/2001 no âmbito da reorganização da rede educativa nacional, desenvolve a sua atividade num contexto socioterritorial globalmente favorável, marcado por níveis elevados de capital escolar familiar, forte valorização social da educação e significativo envolvimento parental. Esta configuração distingue-o de outros agrupamentos do distrito, criando condições potenciadoras de estabilidade organizacional, exigência académica e qualidade das aprendizagens.

A sua rede integra estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico, tendo como escola-sede a Escola Básica Mário Beirão. A coexistência de contextos urbanos e rurais implica, contudo, desafios de articulação curricular e de gestão pedagógica, exigindo mecanismos eficazes de coordenação entre níveis de ensino e uma utilização estratégica dos recursos disponíveis.

Neste enquadramento, a análise dos dois ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de melhoria moderada, ainda que limitada por fragilidades persistentes ao nível da liderança estratégica e da regulação pedagógica.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), o agrupamento obteve uma média global de 2,20, com classificações predominantemente de nível 2 (Suficiente). O relatório da IGEC evidenciou uma organização funcional, com capacidade de gestão administrativa e diversificação da oferta educativa, mas com fragilidades estruturais na autoavaliação, na articulação curricular e na monitorização dos resultados escolares. A ausência de uma visão estratégica

clara e de dispositivos consistentes de supervisão pedagógica limitava a coerência das práticas educativas e a capacidade de melhoria sustentada.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), observa-se uma evolução positiva, traduzida na subida da média global para 2,67. Este progresso resulta, sobretudo, da melhoria na prestação do serviço educativo e na capacidade de resposta à diversidade dos alunos, evidenciada na implementação de projetos estruturantes de apoio às aprendizagens e de promoção da inclusão. Os resultados escolares apresentam indicadores globalmente positivos, com taxas de sucesso superiores às médias nacionais em vários anos de escolaridade, embora persistam oscilações nos desempenhos em disciplinas estruturantes.

Apesar destes avanços, o relatório evidencia limitações relevantes na liderança pedagógica, designadamente na definição estratégica de prioridades, na mobilização das estruturas intermédias e na monitorização sistemática das ações desenvolvidas. A supervisão pedagógica, embora emergente, permanece pouco estruturada, não se constituindo ainda como instrumento efetivo de desenvolvimento profissional docente nem de regulação das práticas letivas. A autoavaliação institucional, por sua vez, revela-se incipiente e pouco integrada nos processos de decisão.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – Mário Beirão configura um caso de melhoria condicionada, no qual um contexto sociocultural favorável não se traduz automaticamente em níveis elevados de desempenho organizacional. A evolução observada evidencia ganhos na prestação educativa, mas também revela limitações na capacidade de transformação estrutural, decorrentes da ausência de uma liderança plenamente estratégica e de dispositivos consolidados de regulação pedagógica.

Este caso demonstra que a qualidade educativa não depende exclusivamente do contexto externo, mas da capacidade interna da organização para mobilizar recursos, estruturar processos e institucionalizar práticas de supervisão e autoavaliação. A existência de condições favoráveis pode potenciar a melhoria, mas não a garante, sobretudo quando não acompanhada por uma liderança orientada por evidências e por uma cultura organizacional fortemente reflexiva.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – Mário Beirão ilustra um padrão de desenvolvimento intermédio, caracterizado por progressos consistentes mas insuficientes para alcançar níveis elevados de excelência. A consolidação futura dependerá do reforço da liderança pedagógica, da institucionalização da supervisão e da integração efetiva da autoavaliação nos processos de planeamento e tomada de decisão, condições essenciais para transformar potencial contextual em qualidade educativa sustentada.

4.3.10.4. Escola Secundária com 3.º CEB D. Manuel I / Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja (Ensino Secundário)

A Escola Secundária com 3.º Ciclo D. Manuel I, fundada em 1949 como Escola Industrial e Comercial de Beja, constitui uma instituição histórica de referência na formação técnica e profissional do sul do país. A sua identidade institucional consolidou-se ao longo de décadas em torno da ligação ao tecido económico regional, da valorização da dimensão prática do ensino e da promoção da empregabilidade, assumindo um papel estruturante na qualificação de jovens e adultos.

A integração da escola no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja, formalizada em 2013, representou uma reconfiguração organizacional significativa, permitindo consolidar a articulação vertical entre níveis de ensino e reforçar a coerência da oferta educativa até ao ensino secundário. Este processo não se limitou a uma agregação administrativa, traduzindo-se numa efetiva reorganização pedagógica, com impacto na liderança, na coordenação curricular e na regulação das práticas educativas.

No 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2007/2008), quando ainda funcionava como unidade autónoma, a escola obteve uma média global de 2,40, evidenciando uma organização funcional, com liderança eficaz na dimensão administrativa e práticas pedagógicas ajustadas ao contexto, sobretudo no domínio técnico-profissional. Contudo, apresentava fragilidades estruturais nos processos de autorregulação, na articulação curricular e na monitorização das aprendizagens, revelando ausência de dispositivos consistentes de planeamento estratégico e avaliação interna.

Este perfil traduz uma organização com identidade consolidada, mas com limitada capacidade de regulação pedagógica, dependente de práticas dispersas e pouco sistematizadas. Ainda assim, a existência de projetos inovadores e de uma cultura

profissional favorável à mudança indicava um potencial de desenvolvimento que viria a ser decisivo no processo de integração.

No 3.º ciclo avaliativo (2022/2023), já integrada no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja e assumindo o papel de escola-sede, a organização atinge uma média global de 3,75, com classificações de nível 4 (Muito Bom) nos domínios da Liderança, Prestação do Serviço Educativo e Autoavaliação.

O relatório da IGEC evidencia uma liderança estratégica, participativa e humanista, capaz de articular visão, planeamento e ação, promovendo coerência organizacional e mobilização das estruturas intermédias. A prestação do serviço educativo revela elevada capacidade de adaptação à heterogeneidade dos alunos, integrando percursos diferenciados, práticas inclusivas e projetos de inovação pedagógica, com forte ligação ao território e abertura a contextos internacionais.

A autoavaliação assume um papel estruturante na regulação organizacional, com práticas sistemáticas e articuladas com referenciais como o EQAVET, permitindo monitorizar impactos e sustentar decisões estratégicas. Os resultados escolares apresentam estabilidade e reconhecimento institucional, ainda que persistam desafios ao nível da consolidação das aprendizagens e da análise aprofundada dos indicadores académicos.

A leitura longitudinal evidencia uma transformação organizacional profunda, marcada pela passagem de um modelo funcional, centrado na gestão administrativa, para uma organização estrategicamente orientada, sustentada por práticas consistentes de liderança pedagógica, supervisão e autoavaliação.

Esta evolução encontra-se diretamente associada ao processo de integração no agrupamento, que permitiu estruturar mecanismos de articulação curricular, reforçar a supervisão pedagógica e consolidar uma cultura profissional colaborativa. A escola deixa de funcionar como unidade relativamente isolada para se afirmar como núcleo estruturante de uma organização mais ampla, com maior capacidade de regulação e intervenção pedagógica.

Em termos interpretativos, este caso demonstra que os processos de reorganização da rede escolar podem constituir alavancas efetivas de melhoria educativa, desde que

acompanhados por liderança estratégica, dispositivos consistentes de autorregulação e intencionalidade pedagógica clara.

Mais do que uma evolução incremental, a trajetória da Escola Secundária D. Manuel I configura uma verdadeira reconfiguração institucional, na qual a integração organizacional se traduz em ganhos de coerência, qualidade e capacidade de resposta educativa.

Em síntese, a escola afirma-se como pilar formativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja e referência regional no ensino secundário e profissional, evidenciando que, mesmo em contextos de interioridade, a articulação entre liderança estratégica, supervisão pedagógica e autoavaliação pode sustentar trajetórias de excelência educativa.de Beja.

4.3.10.5 Agrupamento de Escolas de Cuba

O Agrupamento de Escolas de Cuba, constituído em 1998 no âmbito da reorganização da rede educativa nacional, desenvolve a sua ação num território rural marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e constrangimentos socioeconómicos persistentes. A população escolar, maioritariamente proveniente de contextos rurais dispersos e culturalmente diversos, incluindo alunos de minorias étnicas e contextos migratórios, confere ao agrupamento um perfil sociocultural exigente, que requer respostas educativas inclusivas e diferenciadas.

A rede educativa integra estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico, distribuídos por várias freguesias do concelho, o que acentua desafios de articulação curricular e de coordenação pedagógica. Neste contexto, o agrupamento tem procurado afirmar uma identidade institucional assente na inclusão, na valorização da diversidade e na articulação com a comunidade, desenvolvendo projetos nas áreas da cidadania, cultura, ambiente e tecnologia, orientados para o desenvolvimento integral dos alunos.

A análise dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de transformação organizacional particularmente expressiva, marcada por uma evolução rápida após um ponto de partida fragilizado.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento obteve uma média global de 2,40, evidenciando uma organização com práticas educativas ajustadas ao contexto e uma liderança funcional, mas com fragilidades estruturais significativas ao nível da autorregulação, classificada como insuficiente. A ausência de dispositivos sistemáticos de

monitorização, planeamento e avaliação interna limitava a capacidade de diagnóstico organizacional e de melhoria sustentada, justificando a recomendação de acompanhamento institucional específico e a implementação de um plano de melhoria.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), verifica-se uma evolução muito significativa, com subida da média global para 4,00 e classificação de nível Muito Bom em todos os domínios. Este salto qualitativo traduz a eficácia das estratégias de melhoria implementadas, nomeadamente ao nível da liderança, que se torna mais estruturada e mobilizadora, da diversificação das respostas educativas e da consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A melhoria dos resultados escolares e o reforço da coesão organizacional evidenciam a capacidade do agrupamento para transformar fragilidades iniciais em dinâmicas consistentes de desenvolvimento institucional.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento mantém um desempenho elevado, com média global de 3,50. A liderança afirma-se como participativa e humanista, promovendo um ambiente escolar seguro, colaborativo e orientado para o bem-estar dos alunos. A prestação do serviço educativo evidencia práticas diversificadas e contextualizadas, valorizando a formação integral e a participação ativa dos alunos. A autoavaliação apresenta níveis de consolidação relevantes, embora ainda com necessidade de reforço na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem e na utilização sistemática dos dados para regulação pedagógica. Os resultados escolares mantêm-se globalmente positivos, ainda que com desafios ao nível da exigência académica e da consistência das aprendizagens.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Cuba configura um caso de melhoria acelerada e consolidada, evidenciando a capacidade de transformação organizacional em contexto de elevada vulnerabilidade inicial. A evolução registada demonstra o impacto decisivo da liderança estratégica, da implementação de dispositivos de autoavaliação e da diversificação das práticas pedagógicas na construção de uma cultura institucional orientada para a qualidade educativa.

Este caso evidencia que, mesmo em contextos de interioridade e diversidade sociocultural, é possível alcançar níveis elevados de desempenho organizacional quando existe intencionalidade estratégica, coerência na ação e capacidade de mobilização interna. A

melhoria observada não resulta apenas de condições externas favoráveis, mas sobretudo da consolidação de mecanismos internos de regulação e de uma cultura colaborativa entre profissionais.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Cuba representa um exemplo de transformação organizacional bem-sucedida, no qual a passagem de uma situação inicial de fragilidade para um patamar elevado de desempenho evidencia o papel estruturante da liderança, da autoavaliação e da inclusão educativa. A sustentabilidade deste percurso dependerá do aprofundamento da supervisão pedagógica e da utilização sistemática de evidências na regulação das práticas de ensino e aprendizagem, de forma a garantir maior exigência académica e consistência nos resultados. qualidade.

4.3.10.6 Agrupamento de Escolas de Mértola

O Agrupamento de Escolas de Mértola, homologado em 2004, desenvolve a sua ação num dos contextos territoriais mais exigentes do distrito de Beja, caracterizado por forte dispersão geográfica, baixa densidade populacional e acentuado envelhecimento demográfico. A rede educativa, distribuída por várias freguesias e marcada por grandes distâncias entre estabelecimentos, coloca desafios significativos à articulação curricular, à mobilidade dos alunos e à coesão organizacional.

A população escolar, maioritariamente proveniente de meios rurais isolados e socioeconomicamente vulneráveis, integra também alunos de origem migrante e minorias étnicas, o que exige uma ação educativa fortemente orientada para a inclusão, a diferenciação pedagógica e a valorização da diversidade cultural. Neste contexto, o agrupamento tem vindo a afirmar uma identidade institucional assente na adaptação ao território, na valorização da cultura local e no desenvolvimento de projetos nas áreas da cidadania, ambiente, tecnologia e expressão artística.

A análise dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de melhoria progressiva e consistente, sustentada na capacidade de adaptação organizacional a um contexto estruturalmente adverso.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), o agrupamento obteve uma média global de 2,80, evidenciando uma organização funcional, com práticas educativas ajustadas ao contexto e um clima escolar positivo. Contudo, eram identificadas fragilidades ao nível da

autorregulação e da supervisão pedagógica, traduzidas na ausência de mecanismos estruturados de monitorização e na limitada sistematização dos processos de melhoria.

No 2.º ciclo avaliativo (2010/2011), verifica-se uma evolução significativa, com média global de 3,33 e destaque para os resultados escolares, classificados com nível Muito Bom. Este desempenho traduz a eficácia das estratégias de acompanhamento dos alunos e da monitorização do absentismo, bem como a consolidação de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas. A articulação entre ciclos e o clima escolar positivo reforçam a coesão organizacional, evidenciando uma capacidade acrescida de resposta às especificidades do território.

No 3.º ciclo avaliativo (2021/2022), o agrupamento consolida este percurso, atingindo uma média global de 3,50. A liderança afirma-se como democrática e colaborativa, promovendo o envolvimento da comunidade e a adequação das respostas educativas às necessidades locais. A prestação do serviço educativo evidencia práticas diversificadas e alinhadas com a formação integral dos alunos, embora persistam desafios ao nível da articulação curricular vertical e da consistência das aprendizagens. A autoavaliação apresenta níveis de estruturação relevantes, ainda que com necessidade de maior centralidade nos processos pedagógicos. A supervisão pedagógica, embora presente através de práticas de observação entre pares, carece de maior sistematização e integração nos dispositivos de regulação institucional.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Mértola configura um caso de adaptação organizacional eficaz em contexto extremo, evidenciando a capacidade da escola para manter níveis consistentes de qualidade educativa em condições territoriais particularmente adversas. A evolução registada demonstra que a estabilidade dos resultados e a melhoria organizacional não decorrem apenas de condições externas, mas da capacidade interna de desenvolver estratégias ajustadas, mobilizar recursos e consolidar práticas colaborativas.

Este caso evidencia que, em territórios de baixa densidade, a eficácia educativa assenta na proximidade relacional, na flexibilidade organizacional e na capacidade de construir respostas contextualizadas, mais do que na implementação de modelos uniformes de regulação pedagógica. A ausência inicial de dispositivos estruturados de supervisão e

autoavaliação não impediu a melhoria, mas a sua consolidação revela-se determinante para a sustentabilidade do percurso.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Mértola representa um modelo de resiliência organizacional, no qual a melhoria progressiva resulta da articulação entre liderança colaborativa, adaptação ao território e diversificação da ação pedagógica. A consolidação futura dependerá do reforço da supervisão pedagógica, da articulação curricular vertical e da utilização sistemática de evidências na regulação das práticas de ensino e aprendizagem. vertical.

4.3.10.7. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Moura, cosntituída em 1958 como Escola Industrial e Comercial de Moura, assume um papel estruturante no sistema educativo do Baixo Alentejo, integrando uma oferta formativa diversificada e abrangendo alunos provenientes de vários concelhos da região. Inserida num território marcado por ruralidade, envelhecimento demográfico e desigualdades socioeconómicas, a escola enfrenta desafios associados à mobilidade, à equidade no acesso educativo e à heterogeneidade dos percursos escolares.

A sua oferta educativa — que integra cursos científico-humanísticos, profissionais, tecnológicos, CEF e ensino recorrente — traduz uma estratégia de adaptação ao território, procurando responder às necessidades formativas de jovens e adultos em contextos de vulnerabilidade. Paralelamente, a escola assume um papel relevante na dinamização cultural e educativa local, reforçando a ligação à comunidade e a valorização social do mérito escolar.

A análise dos dois ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória marcada por estabilidade organizacional e consistência pedagógica, sem variações classificativas significativas.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), a escola obteve uma média global de 3,00, com classificação de nível Bom em todos os domínios. O relatório da IGEC evidenciou uma organização funcional, com liderança empenhada, ambiente institucional estável e oferta educativa diversificada. Destacavam-se práticas de valorização do mérito, participação dos alunos em iniciativas de cidadania e evolução positiva nas taxas de transição. Contudo,

eram identificadas fragilidades ao nível da autorregulação e da supervisão pedagógica, bem como discrepâncias entre avaliação interna e resultados em exames nacionais, particularmente nas disciplinas de Português e Matemática.

No 2.º ciclo avaliativo (2013/2014), a escola mantém o nível 3 (Bom) em todos os domínios, evidenciando continuidade no desempenho organizacional. Este ciclo confirma a consistência dos resultados escolares, com taxas de conclusão superiores ao esperado, e reforça a diversificação das práticas pedagógicas, nomeadamente através de estratégias de acompanhamento dos alunos e iniciativas de promoção da cidadania e saúde. O clima escolar é descrito como seguro e disciplinado, com forte envolvimento da comunidade educativa. Persistem, contudo, desafios relacionados com a sistematização da supervisão pedagógica, a articulação curricular e a consolidação dos processos de autoavaliação.

Em termos interpretativos, a trajetória da Escola Secundária de Moura configura um caso de estabilidade consolidada, caracterizado pela manutenção de níveis consistentes de desempenho organizacional ao longo do tempo. A ausência de progressão classificativa não traduz estagnação, mas antes a existência de uma cultura institucional sólida, capaz de garantir continuidade e coerência das práticas educativas em contexto de interioridade.

Este caso evidencia que, em territórios marcados por constrangimentos estruturais, a qualidade educativa pode assentar em modelos de estabilidade organizacional, baseados na proximidade relacional, na diversificação da oferta formativa e na ligação à comunidade. Contudo, esta estabilidade tende a coexistir com limitações na inovação pedagógica e na intensificação dos mecanismos de regulação interna, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica e da autoavaliação.

Em síntese, a Escola Secundária de Moura representa um modelo de consolidação institucional, no qual a consistência dos resultados e a estabilidade organizacional constituem os principais traços distintivos. A progressão futura dependerá da capacidade de reforçar a dimensão estratégica da liderança, sistematizar os processos de supervisão pedagógica e aprofundar a utilização de evidências na regulação das práticas de ensino e aprendizagem, de forma a potenciar níveis mais elevados de qualidade educativa.

4.3.10.8. Agrupamento de Escolas de Amareleja

O Agrupamento de Escolas de Amareleja, localizado no concelho de Moura, insere-se num território de interioridade profunda, marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas persistentes. Estas condições estruturais condicionam fortemente a equidade no acesso à educação, a estabilidade das trajetórias escolares e a capacidade de mobilização das famílias, exigindo respostas organizacionais e pedagógicas altamente contextualizadas.

A rede educativa, dispersa por várias localidades — Amareleja, Póvoa de São Miguel, Santo Aleixo da Restauração e Safara — abrange a educação pré-escolar e o ensino básico, não incluindo ensino secundário, o que implica articulação externa para a continuidade dos percursos formativos. A população escolar caracteriza-se por níveis elevados de vulnerabilidade social, baixa escolarização parental e forte dispersão territorial, configurando um contexto exigente para a ação educativa.

Neste enquadramento, o agrupamento tem desenvolvido uma estratégia assente na inclusão, na articulação comunitária e na valorização da identidade local. Destacam-se práticas de cooperação institucional com entidades sociais e de saúde, bem como projetos de cidadania, ciência, ambiente e bem-estar, que reforçam a dimensão formativa da escola e a sua função de coesão social. A existência de dispositivos estruturados de apoio à inclusão, como a EMAEI e o Centro de Apoio à Aprendizagem, evidencia uma abordagem organizacional orientada para a equidade e para a diferenciação pedagógica.

A análise dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas revela uma trajetória de evolução particularmente expressiva, assumindo-se como um dos casos mais significativos de transformação organizacional no distrito de Beja.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento apresentava um perfil organizacional globalmente funcional, com classificação média de 2,40. A liderança era reconhecida pela sua proximidade e capacidade de mobilização comunitária, e a gestão revelava adequação às características do território. Contudo, evidenciavam-se fragilidades estruturais ao nível dos resultados escolares — particularmente na disciplina de Matemática —, da articulação curricular e, sobretudo, da capacidade de autorregulação institucional. A ausência de mecanismos sistemáticos de supervisão pedagógica e de monitorização dos processos

educativos limitava a eficácia das estratégias de melhoria, justificando a recomendação de intervenção externa.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), verifica-se uma transformação estrutural do agrupamento, traduzida na obtenção da classificação máxima (4,00) em todos os domínios. Esta evolução não corresponde a uma melhoria incremental, mas a uma reconfiguração profunda do modelo organizacional. A liderança assume um caráter estratégico, mobilizador e persistente, articulando recursos internos e externos e promovendo uma cultura institucional orientada para o sucesso educativo.

A prestação do serviço educativo evidencia práticas pedagógicas diferenciadas, sustentadas na avaliação formativa, na colaboração docente e no envolvimento ativo das famílias. Os resultados escolares apresentam níveis consistentes e superiores ao esperado, com abandono residual, refletindo uma monitorização rigorosa e uma atuação pedagógica intencional. A supervisão pedagógica emerge como eixo estruturante da melhoria, com práticas sistemáticas de observação, análise colaborativa e planeamento conjunto. Paralelamente, a autoavaliação institucional consolida-se como dispositivo integrado de regulação, orientando a definição de metas, a tomada de decisão e a melhoria contínua.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Amareleja configura um caso paradigmático de transformação organizacional sustentada, evidenciando a capacidade de uma escola, inserida num contexto de elevada vulnerabilidade territorial, para evoluir de um modelo funcional para um modelo estratégico, reflexivo e orientado por evidências.

Este percurso demonstra que a melhoria educativa em contextos de interioridade não depende exclusivamente das condições estruturais, mas da capacidade institucional para desenvolver liderança estratégica, consolidar mecanismos de supervisão pedagógica e institucionalizar processos de autoavaliação consequentes. A articulação entre estas dimensões permitiu ao agrupamento transformar fragilidades iniciais em alavancas de desenvolvimento, construindo uma cultura organizacional coesa, colaborativa e orientada para resultados.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Amareleja afirma-se como um exemplo de excelência em contexto adverso, evidenciando uma trajetória de melhoria acelerada e

sustentada. A sua evolução confirma que a combinação entre liderança estratégica, regulação interna eficaz e compromisso comunitário constitui um fator decisivo na promoção da qualidade educativa em territórios de baixa densidade. social.

4.3.10.9. Agrupamento de Escolas de Sabóia

O Agrupamento de Escolas de Sabóia, localizado no concelho de Odemira, insere-se num dos contextos territoriais mais exigentes do distrito de Beja, caracterizado por forte interioridade, dispersão geográfica acentuada, envelhecimento demográfico e limitações significativas ao nível da mobilidade e do acesso a recursos educativos. A elevada percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira, associada a baixos níveis de escolaridade familiar e a fragilidades no acesso às tecnologias digitais, confere ao agrupamento uma complexidade sociocultural acrescida, exigindo respostas educativas altamente diferenciadas e inclusivas.

A organização da rede escolar, distribuída por várias localidades e marcada por encerramentos recentes de estabelecimentos, reforça os desafios de coordenação pedagógica e de coesão organizacional. Neste enquadramento, o agrupamento tem desenvolvido uma ação educativa fortemente orientada para a inclusão, a interculturalidade e a articulação comunitária, destacando-se a implementação de medidas de apoio estruturadas, a oferta de Português Língua Não Materna e a dinamização de projetos com forte ligação ao território.

A análise dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória de melhoria progressiva e consistente, particularmente relevante face às condições estruturais adversas em que o agrupamento opera.

No 1.º ciclo avaliativo (2007/2008), o agrupamento apresentava uma configuração organizacional ainda pouco consolidada, com média global de 2,40 e classificação de nível insuficiente no domínio da autorregulação. Apesar de práticas pedagógicas ajustadas ao contexto e de um clima institucional positivo, evidenciavam-se fragilidades estruturais significativas, nomeadamente a ausência de dispositivos de supervisão pedagógica, a inexistência de mecanismos sistemáticos de monitorização e a falta de planeamento estratégico estruturado. Estas limitações comprometiam a coerência interna e a capacidade de melhoria sustentada.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), verifica-se uma evolução substancial, traduzida numa média global de 3,67. A liderança assume um papel claramente mobilizador e estratégico, promovendo uma maior articulação entre estruturas intermédias e uma gestão pedagógica mais intencional. A prestação do serviço educativo revela progressos ao nível da diferenciação pedagógica e da articulação curricular, enquanto os resultados escolares evidenciam níveis de sucesso superiores aos referenciais nacionais. A supervisão pedagógica, anteriormente inexistente, emerge como dimensão relevante, ainda em fase de consolidação, mas já com impacto na melhoria das práticas educativas.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento consolida este percurso, alcançando uma média global de 3,50. A liderança assume um perfil humanista e colaborativo, fortemente orientado para a inclusão e para a mobilização da comunidade educativa. A autoavaliação institucional apresenta-se estruturada e integrada nos processos de decisão, evidenciando uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua. A prestação do serviço educativo destaca-se pela diversidade de iniciativas e pela valorização da dimensão formativa, embora persistam desafios ao nível da articulação curricular e da generalização da avaliação formativa. A supervisão pedagógica entre pares constitui já uma prática reconhecida, ainda que carecendo de maior sistematização e articulação com os restantes dispositivos de regulação interna.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Sabóia configura um caso de consolidação progressiva em contexto de elevada complexidade socioterritorial. Ao contrário de trajetórias de melhoria acelerada, este percurso caracteriza-se por um desenvolvimento gradual, sustentado na construção de mecanismos internos de regulação, na valorização da colaboração profissional e na adaptação contínua às especificidades de uma população escolar multicultural e socialmente vulnerável.

Este caso evidencia que, em territórios marcados por forte heterogeneidade cultural e limitações estruturais, a melhoria educativa assume frequentemente um caráter incremental e sustentado, dependente da consolidação progressiva da liderança, da institucionalização da autoavaliação e do desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes. A evolução observada demonstra uma capacidade significativa de adaptação

institucional, permitindo transformar constrangimentos contextuais em oportunidades de inovação pedagógica e inclusão educativa.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de Sabóia afirma-se como um exemplo de resiliência organizacional qualificada, evidenciando uma trajetória de melhoria sustentada e coerente. A sua evolução confirma que a qualidade educativa em contextos de interioridade profunda depende menos de progressões abruptas e mais da capacidade de consolidar, de forma consistente, dispositivos de regulação interna, práticas pedagógicas inclusivas e uma liderança orientada para a coesão e para a equidade.

4.3.10.10. Agrupamento de Escolas de São Teotónio

O Agrupamento de Escolas de São Teotónio, situado no litoral do concelho de Odemira, insere-se num território que, apesar da localização costeira, apresenta características típicas de interioridade educativa, nomeadamente dispersão geográfica, fragilidades socioeconómicas e limitações na mobilidade. A estes fatores acresce uma das mais marcantes especificidades do distrito: a elevada intensidade dos fluxos migratórios associados à agricultura intensiva, que conferem ao agrupamento um perfil sociocultural altamente complexo.

Com cerca de um terço da população escolar de nacionalidade estrangeira, proveniente de mais de duas dezenas de países, o agrupamento constitui um dos contextos educativos mais multiculturais da região. Esta realidade redefine profundamente as prioridades educativas, exigindo uma ação institucional centrada na integração linguística, na mediação intercultural e na promoção da equidade, assumindo a diversidade não como constrangimento, mas como eixo estruturante da identidade pedagógica.

A organização da rede escolar, distribuída por várias localidades e sem oferta de ensino secundário, reforça os desafios de articulação curricular e continuidade educativa. Neste contexto, o agrupamento tem desenvolvido respostas pedagógicas diferenciadas, incluindo dispositivos de Português Língua Não Materna, organização de turmas por níveis de proficiência linguística e iniciativas de valorização das línguas maternas, evidenciando uma abordagem educativa intencionalmente inclusiva e culturalmente sensível.

A análise dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas revela uma trajetória marcada por estabilidade organizacional em contexto de elevada complexidade, constituindo um padrão distinto no conjunto do distrito.

No 2.º ciclo avaliativo (2013/2014), o agrupamento obteve classificação de nível 3 (Bom) em todos os domínios. O relatório da IGEC evidenciou uma liderança mobilizadora, com forte envolvimento das estruturas intermédias e da comunidade educativa, bem como práticas pedagógicas colaborativas e articuladas. A prestação do serviço educativo revelou-se consistente, com destaque para a planificação conjunta, a articulação curricular e a valorização da cidadania. Os resultados escolares apresentavam níveis globalmente positivos, ainda que com fragilidades nas disciplinas nucleares, designadamente Português e Matemática. A supervisão pedagógica, embora não totalmente sistematizada, evidenciava já impacto na melhoria das aprendizagens.

No 3.º ciclo avaliativo (2023/2024), o agrupamento mantém o nível 3 (Bom) em todos os domínios, confirmando a consistência do seu desempenho organizacional. A liderança assume um perfil democrático, colaborativo e inclusivo, orientado para a valorização da diversidade cultural e para a mobilização de parcerias institucionais. A autoavaliação apresenta-se estruturada e integrada nos processos de decisão, ainda que com limitações na disseminação da informação e na abrangência analítica. A prestação do serviço educativo evidencia diversidade de iniciativas e forte investimento na integração linguística e cultural, persistindo, contudo, desafios ao nível da articulação curricular vertical e da generalização da avaliação formativa. A supervisão pedagógica entre pares surge consolidada enquanto prática relevante, embora ainda careça de maior sistematização e articulação com os dispositivos de formação e autoavaliação.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de São Teotónio configura um caso de estabilidade resiliente em contexto de elevada complexidade sociocultural. A manutenção consistente das classificações não traduz ausência de desenvolvimento, mas antes a capacidade institucional para sustentar níveis de qualidade educativa num contexto caracterizado por forte heterogeneidade linguística, mobilidade populacional e vulnerabilidade social.

Este caso evidencia que, em contextos de intensa diversidade cultural, a melhoria educativa não se expressa necessariamente através de progressões classificativas, mas através da capacidade de manter coesão organizacional, assegurar práticas inclusivas consistentes e responder de forma adaptativa às necessidades de uma população escolar em constante transformação. A estabilidade observada constitui, neste sentido, um indicador de maturidade institucional e de eficácia adaptativa.

Em síntese, o Agrupamento de Escolas de São Teotónio afirma-se como um exemplo de estabilidade qualificada em contexto multicultural, demonstrando que a qualidade educativa pode ser sustentada através de liderança inclusiva, práticas pedagógicas diferenciadas e compromisso institucional com a equidade. A progressão futura dependerá do reforço da articulação curricular, da consolidação da supervisão pedagógica como dispositivo estruturante e da intensificação da utilização de evidências na regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

4.3.10.11. Escola Secundária de Serpa / Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa

A Escola Secundária de Serpa, criada em 1966, afirma-se historicamente como uma instituição estruturante no sistema educativo do Baixo Alentejo, desempenhando um papel central na qualificação da população e na dinamização educativa do concelho. Inserida num território marcado por forte interioridade, envelhecimento demográfico e fragilidades socioeconómicas, a escola desenvolveu, ao longo do tempo, uma oferta formativa diversificada e ajustada às necessidades locais, integrando percursos científico-humanísticos, profissionais e de educação de adultos.

A criação do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa, em 2012, representou uma reconfiguração significativa da organização educativa, promovendo a verticalização da oferta e a articulação entre níveis de ensino, mas introduzindo simultaneamente novos desafios de coordenação, coesão interna e gestão organizacional.

A análise dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas revela uma trajetória complexa, marcada por um período de excelência organizacional seguido de um processo de reconfiguração institucional.

No 1.º ciclo avaliativo (2006/2007), a escola, ainda como unidade autónoma, apresentava já um elevado nível de maturidade organizacional, com média global de 3,40. Destacava-

se uma liderança estratégica e mobilizadora, práticas pedagógicas consistentes e uma organização eficaz dos recursos. Os resultados escolares eram globalmente positivos, ainda que com algumas fragilidades nas disciplinas nucleares. A autorregulação, embora presente, assumia ainda um carácter pouco sistematizado, e a supervisão pedagógica ocorria sobretudo de forma indireta, sem dispositivos formais de observação da prática letiva.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), a escola atinge um patamar de excelência, com média global de 4,33 e classificação de Excelente no domínio da liderança e gestão. Este momento constitui o ponto alto da trajetória institucional, refletindo uma combinação particularmente eficaz entre liderança estratégica, articulação pedagógica e qualidade do serviço educativo. A oferta formativa diversificada, a forte ligação à comunidade e os resultados escolares muito positivos evidenciam uma organização altamente coesa, com capacidade de inovação e elevado grau de intencionalidade educativa. A supervisão pedagógica assume maior relevância, embora ainda predominantemente informal, baseada na colaboração e na reflexão entre docentes.

No 3.º ciclo avaliativo (2019/2020), já no contexto do agrupamento, verifica-se uma descida para o nível 3 (Bom) em todos os domínios, com média global de 3,00. Esta evolução não traduz uma quebra abrupta de qualidade, mas antes um processo de reconfiguração organizacional associado à integração num modelo mais complexo e abrangente. A liderança mantém um perfil colaborativo e mobilizador, mas passa a operar num contexto de maior exigência estrutural. A prestação do serviço educativo continua diversificada e ajustada ao território, embora com recomendações ao nível da articulação curricular, diferenciação pedagógica e avaliação formativa. A autoavaliação apresenta-se estruturada, mas ainda com margem de progressão na monitorização dos impactos. Os resultados escolares mantêm-se globalmente positivos, ainda que com desafios persistentes em disciplinas nucleares.

Em termos interpretativos, a trajetória da Escola Secundária de Serpa / Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa configura um caso de excelência seguida de reconfiguração institucional, evidenciando o impacto dos processos de reorganização administrativa na dinâmica das escolas.

Este percurso demonstra que a integração em agrupamentos, embora potenciadora de articulação vertical e racionalização de recursos, pode introduzir desafios significativos ao nível da coesão organizacional e da manutenção de níveis elevados de desempenho. A descida classificativa observada deve ser entendida neste quadro, não como regressão estrutural, mas como fase de adaptação a uma nova configuração institucional mais complexa.

Simultaneamente, a trajetória evidencia uma forte capacidade de resiliência organizacional, expressa na manutenção de práticas educativas consistentes, na continuidade da ligação à comunidade e na preservação de uma identidade institucional orientada para a qualidade e a inclusão.

Em síntese, o caso de Serpa destaca-se pela sua complexidade evolutiva, articulando um momento de excelência organizacional com um processo subsequente de adaptação estrutural. A sua evolução confirma que a qualidade educativa não é linear, sendo influenciada por fatores organizacionais, estruturais e contextuais, e que a capacidade de adaptação institucional constitui um elemento central na sustentabilidade dos processos de melhoria. organizacionais significativos.

4.3.10.12. Agrupamento de Escolas de Serpa

O Agrupamento de Escolas de Serpa, com sede na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Abade Correia da Serra, inseria-se num território de forte interioridade, caracterizado por envelhecimento demográfico, vulnerabilidade socioeconómica e baixos níveis de escolaridade familiar. A população escolar apresentava uma composição social diversificada, incluindo alunos de etnia cigana e de nacionalidade estrangeira, o que exigia respostas educativas centradas na inclusão e na equidade.

Enquanto unidade orgânica autónoma, o agrupamento assegurava a oferta educativa do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, desempenhando um papel relevante na coesão educativa local. A reorganização da rede escolar em 2012 conduziu à sua fusão com o Agrupamento de Escolas de Pias, dando origem ao atual Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa, o que interrompeu a sua trajetória avaliativa enquanto entidade independente.

A análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas, relativos ao 1.º ciclo avaliativo (2006/2007 e 2007/2008), revela um agrupamento em fase de consolidação organizacional, com média global de 2,60, correspondente a um desempenho intermédio. A liderança é descrita como próxima, empenhada e mobilizadora, com capacidade de promover um clima educativo positivo e de envolver a comunidade escolar. A gestão apresenta-se funcional, assegurando a organização dos recursos e a articulação entre estruturas pedagógicas, ainda que com limitada sistematização dos processos de monitorização e regulação interna.

A prestação do serviço educativo evidencia práticas ajustadas ao contexto sociocultural, com valorização da inclusão, da cidadania e da integração de públicos diversificados. Contudo, persistem fragilidades ao nível da articulação curricular vertical, da diferenciação pedagógica e da utilização sistemática da avaliação formativa.

Os resultados escolares são globalmente satisfatórios, mas revelam limitações na consolidação das aprendizagens e na análise aprofundada dos dados, dificultando a definição de estratégias de melhoria sustentadas.

A dimensão mais crítica da organização reside na capacidade de autorregulação. A ausência de dispositivos estruturados de supervisão pedagógica, a inexistência de observação sistemática da prática letiva e a fragilidade dos mecanismos de autoavaliação revelam uma cultura organizacional ainda incipiente no domínio da regulação pedagógica. A supervisão pedagógica assume um carácter residual e não institucionalizado, constituindo o principal constrangimento ao desenvolvimento de processos consistentes de melhoria.

Em termos interpretativos, o Agrupamento de Escolas de Serpa configura um caso de organização em fase inicial de maturidade institucional, evidenciando potencial de desenvolvimento, mas ainda sem dispositivos estruturados de regulação interna que sustentem processos de melhoria contínua.

A ausência de avaliações subsequentes, decorrente da reorganização administrativa de 2012, impede a observação da evolução desta trajetória, conferindo a este caso um caráter incompleto do ponto de vista longitudinal. Ainda assim, os dados disponíveis permitem identificar uma organização com bases relacionais sólidas e compromisso com a inclusão,

mas com fragilidades estruturais significativas ao nível da supervisão pedagógica e da autoavaliação.

Em síntese, este agrupamento representa um exemplo de maturidade organizacional incipiente em contexto de interioridade, evidenciando que a qualidade educativa depende não apenas da proximidade relacional e do compromisso comunitário, mas da institucionalização de mecanismos de regulação pedagógica, sem os quais a melhoria tende a permanecer limitada e pouco sustentável.

4.3.10.12.1. Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa

O Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa foi constituído em 2012, no âmbito da reorganização da rede escolar, resultando da fusão entre o Agrupamento de Escolas de Serpa e o Agrupamento de Escolas de Pias. Esta reconfiguração institucional promoveu a ampliação da rede educativa, a verticalização da oferta formativa e a integração de diferentes comunidades escolares numa estrutura organizacional unificada.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Abade Correia da Serra manteve-se como escola-sede, assumindo um papel central na coordenação pedagógica e organizacional. A nova configuração territorial passou a integrar estabelecimentos em Serpa, Pias, Brinches, Vale de Vargo e Vales Mortos, assegurando a oferta educativa desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, incluindo respostas itinerantes em contextos rurais dispersos. Este alargamento implicou desafios relevantes ao nível da coesão organizacional, da articulação curricular e da construção de uma identidade institucional comum.

O primeiro momento avaliativo desta nova unidade orgânica ocorreu no 2.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2014/2015), no qual o agrupamento alcançou classificação de nível 4 (Muito Bom) em todos os domínios, correspondendo a uma média global de 4,00. Este resultado assume particular relevância, tendo em conta o contexto de recente fusão, evidenciando uma capacidade institucional elevada de integração, estabilização e consolidação organizacional.

A liderança é caracterizada como mobilizadora, próxima e estrategicamente orientada, revelando capacidade de articular culturas organizacionais distintas e de promover uma visão partilhada entre os diferentes atores educativos. Este exercício de liderança constitui um fator crítico de sucesso no processo de transição, assegurando coesão interna,

estabilidade organizacional e alinhamento das práticas pedagógicas com os objetivos institucionais.

No domínio da prestação do serviço educativo, o agrupamento evidencia práticas consolidadas e eficazes, assentes na articulação curricular entre ciclos, na valorização da cidadania ativa e na implementação de medidas de apoio às aprendizagens ajustadas ao perfil sociocultural dos alunos. Destaca-se a atenção conferida à inclusão de alunos de etnia cigana e de nacionalidade estrangeira, através de estratégias pedagógicas diferenciadas e contextualizadas. Não obstante, são identificadas oportunidades de aprofundamento ao nível da interdisciplinaridade e da monitorização sistemática das medidas de promoção do sucesso.

Os resultados escolares apresentam-se globalmente consistentes e superiores aos valores esperados, acompanhados por uma redução significativa do abandono escolar. A identificação de fragilidades específicas em anos iniciais de escolaridade revela uma capacidade diagnóstica emergente, ainda que se recomende o reforço da análise pedagógica e da intervenção precoce.

A supervisão pedagógica assume uma natureza colaborativa e progressivamente estruturada, centrada na planificação conjunta, na análise de resultados e na observação entre pares. Estas práticas evidenciam impacto na adequação das estratégias de ensino e no desenvolvimento profissional docente, ainda que careçam de maior sistematização e de uma articulação mais intencional com os dispositivos de formação contínua.

Embora a autoavaliação não constitua domínio formal neste ciclo avaliativo, é reconhecida como prática institucional presente, com influência na definição de planos de melhoria e na regulação da ação educativa, sinalizando uma cultura organizacional orientada para a reflexão e a melhoria contínua.

Em termos interpretativos, o Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa configura um caso de integração organizacional bem-sucedida, no qual a fusão administrativa não apenas preservou, mas potenciou a qualidade educativa. A articulação entre liderança estratégica, práticas pedagógicas consistentes e mecanismos emergentes de regulação interna permitiu transformar um processo potencialmente disruptivo numa oportunidade de consolidação institucional.

Comparativamente com a trajetória do anterior Agrupamento de Escolas de Serpa, marcada por fragilidades ao nível da autorregulação e da supervisão pedagógica, observa-se um salto qualitativo significativo, traduzido na institucionalização de práticas colaborativas, na melhoria dos resultados e no reforço da capacidade organizacional.

Em síntese, este agrupamento evidencia um padrão de maturidade organizacional consolidada em contexto pós-fusão, demonstrando que processos de reorganização da rede escolar, quando sustentados por liderança estratégica e dispositivos eficazes de regulação pedagógica, podem constituir alavancas efetivas de melhoria da qualidade educativa.

4.3.10.13. Agrupamento de Escolas de Vidigueira

O Agrupamento de Escolas de Vidigueira, constituído em 1998, localiza-se num território de forte interioridade do distrito de Beja, caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e vulnerabilidade socioeconómica. A rede escolar integra estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico, distribuídos pelas freguesias de Vidigueira, Selmes, Vila de Frades e Pedrógão, abrangendo uma população escolar social e culturalmente heterogénea, com presença relevante de alunos migrantes e de etnia cigana.

A análise da trajetória avaliativa encontra-se condicionada pela indisponibilidade do relatório completo do 2.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2011/2012), sendo apenas acessível o respetivo contraditório. Esta limitação impede uma leitura longitudinal robusta, remetendo a interpretação para o 3.º ciclo avaliativo (2024/2025), que constitui o principal referencial empírico disponível.

No 3.º ciclo da AEE, o agrupamento obteve uma média global de 3,25, correspondente ao nível 4 (Muito Bom) no domínio da Liderança e Gestão Escolar e ao nível 3 (Bom) nos domínios de Autoavaliação, Prestação do Serviço Educativo e Resultados.

A liderança emerge como o principal vetor de consistência organizacional, evidenciando um perfil estratégico, contextualizado e mobilizador, assente no conhecimento do território e na capacidade de estabelecer parcerias institucionais relevantes. A ação da direção contribui para a construção de um ambiente educativo seguro, inclusivo e relacionalmente coeso, embora se identifique a necessidade de maior capacitação das

lideranças intermédias e de reforço da formação contínua como instrumentos de sustentação da melhoria.

No domínio da prestação do serviço educativo, o agrupamento revela compromisso com a inclusão, a equidade e o bem-estar dos alunos, implementando medidas eficazes de prevenção do abandono e absentismo, particularmente relevantes num contexto socioterritorial exigente. Contudo, persistem desafios ao nível da generalização de metodologias ativas de aprendizagem, da articulação curricular e da utilização sistemática de *feedback* pedagógico como instrumento regulador das aprendizagens.

A autoavaliação apresenta-se estruturada ao nível da recolha e análise de dados, com impacto na definição de planos de melhoria, ainda que careça de maior integração entre dispositivos e de uma focalização mais explícita nos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados escolares são globalmente positivos e reconhecidos pela comunidade educativa, mas evidenciam limitações na sua exploração analítica, sendo recomendada uma utilização mais intencional dos dados para suporte à decisão pedagógica e à diferenciação das estratégias educativas.

A supervisão pedagógica encontra-se numa fase de desenvolvimento intermédio, incorporando práticas como planificação colaborativa, observação entre pares e monitorização pedagógica. Apesar destes avanços, permanece insuficientemente sistematizada e pouco articulada com os processos de autoavaliação e formação contínua, o que limita o seu potencial enquanto instrumento estruturante da qualidade educativa.

Em termos interpretativos, o Agrupamento de Escolas de Vidigueira configura um caso de consolidação organizacional em contexto adverso, no qual a liderança assegura estabilidade e coerência institucional, mas onde os dispositivos de regulação pedagógica — nomeadamente a supervisão e a utilização estratégica da avaliação — ainda não atingiram um nível de maturidade plenamente transformador.

A ausência de dados longitudinais impede a identificação de tendências evolutivas consistentes; ainda assim, o padrão observado sugere uma organização que superou fragilidades estruturais básicas, mas que se encontra num patamar intermédio de desenvolvimento, exigindo maior intencionalidade pedagógica para transitar de uma lógica de funcionamento eficaz para uma lógica de melhoria sustentada e aprofundada.

Em síntese, o agrupamento evidencia uma base organizacional sólida, ancorada numa liderança eficaz e numa cultura inclusiva, mas cuja progressão para níveis de excelência depende da consolidação da supervisão pedagógica, da centralidade das aprendizagens nos processos de autoavaliação e da utilização estratégica dos dados como instrumento de regulação educativa. desafiante.

4.3.10.14. Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento, constituído em 1999, localizava-se no concelho de Serpa, num território de forte interioridade caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e vulnerabilidade socioeconómica. A rede escolar abrangia estabelecimentos desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, incluindo percursos de educação e formação, servindo uma população escolar socialmente heterogénea e marcada por contextos de fragilidade educativa.

Enquanto unidade orgânica autónoma, o agrupamento evidenciava desafios estruturais associados à regulação pedagógica, à articulação curricular e à consolidação de práticas de supervisão, num contexto organizacional ainda em desenvolvimento. A sua integração, em 2012, no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa, marcou o fim da sua trajetória autónoma, devendo os resultados avaliativos ser interpretados à luz de uma organização em fase de transição institucional.

No 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2007/2008), o agrupamento obteve uma média global de 2,00, evidenciando fragilidades significativas, sobretudo no domínio da capacidade de autorregulação, classificado como *Insuficiente*. A ausência de dispositivos estruturados de supervisão pedagógica, a monitorização pouco sistemática das práticas docentes e a fraca articulação entre autoavaliação, formação e regulação interna configuravam um padrão de baixa maturidade organizacional.

Apesar destas limitações, eram reconhecidas dinâmicas positivas ao nível da gestão e da liderança, caracterizadas pela proximidade relacional, pelo envolvimento da comunidade educativa e pela manutenção de um clima escolar estável. A prestação do serviço educativo apresentava adequação ao contexto local, com práticas de diferenciação pedagógica e alguma articulação nos ciclos iniciais, enquanto os resultados escolares se mantinham

globalmente estáveis, ainda que com fragilidades em disciplinas estruturantes e limitada utilização comparativa dos dados.

No 2.º ciclo avaliativo (2011/2012), observa-se uma evolução significativa, com o agrupamento a alcançar nível 3 (Bom) em todos os domínios. Esta progressão traduz o reforço da liderança e da gestão, agora mais estruturadas e estrategicamente orientadas, bem como a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes.

A prestação do serviço educativo evidencia maior articulação curricular, diversificação de estratégias pedagógicas e reforço das medidas de apoio às aprendizagens. Os resultados escolares apresentam melhorias, particularmente nos ciclos iniciais, mantendo-se desafios no 3.º ciclo, sobretudo em áreas disciplinares críticas.

A supervisão pedagógica emerge, neste ciclo, como dimensão em desenvolvimento, passando de uma inexistência estrutural para a incorporação de práticas colaborativas, como a planificação conjunta, a reflexão pedagógica e a monitorização dos resultados. Ainda assim, estas práticas mantêm-se pouco sistematizadas e dependentes do dinamismo das lideranças intermédias, não assumindo plenamente um papel estruturante na regulação da qualidade educativa.

Em termos interpretativos, a trajetória do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento configura um caso de evolução organizacional progressiva, no qual uma instituição inicialmente marcada por fragilidades estruturais consegue desenvolver mecanismos básicos de regulação pedagógica e melhorar a consistência das suas práticas educativas.

A melhoria da média global de 2,00 para 3,00 traduz um processo de capacitação institucional relevante, embora interrompido pelo processo de reorganização da rede escolar em 2012. Esta interrupção impede a consolidação plena das dinâmicas emergentes, transferindo o potencial de desenvolvimento para a nova estrutura organizacional do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa.

Em síntese, este agrupamento representa um caso típico de transição de baixa para média maturidade organizacional, no qual o reforço da liderança e a introdução inicial de práticas de supervisão pedagógica permitiram melhorar o desempenho institucional, ainda que sem atingir níveis elevados de sistematização e sustentabilidade. A sua integração num agrupamento verticalizado surge, neste contexto, como continuidade lógica de um

processo de desenvolvimento inacabado, evidenciando o papel das reorganizações estruturais na consolidação de trajetórias de melhoria educativa em territórios de interioridade.

4.3.11 Síntese interpretativa - padrões e contrastes no distrito de Beja (ATI-Sul)

A análise das organizações educativas do distrito de Beja, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), revela um conjunto consistente de padrões estruturais e dinâmicas diferenciadas que refletem, simultaneamente, os constrangimentos do território e os níveis de maturidade organizacional das escolas. Inserido num contexto de forte interioridade — marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico, baixos níveis de escolaridade familiar e vulnerabilidade socioeconómica — o sistema educativo local evidencia uma capacidade significativa de adaptação, ainda que com resultados desiguais entre organizações.

Padrões estruturais comuns

A leitura transversal dos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência permite identificar um conjunto de regularidades que configuram a identidade educativa do território.

Destaca-se, em primeiro lugar, um compromisso generalizado com a inclusão e a equidade educativa, particularmente na integração de alunos de etnia cigana e de nacionalidade estrangeira, através de estratégias de diferenciação pedagógica, medidas de combate ao abandono escolar e valorização da diversidade sociocultural.

Em segundo lugar, evidencia-se a centralidade das parcerias locais e interinstitucionais, que assumem um papel estruturante na resposta educativa, permitindo compensar limitações estruturais do território e reforçar a ligação entre escola, comunidade e tecido socioeconómico.

A diversificação da oferta educativa constitui igualmente um padrão consistente, com forte presença de cursos profissionais, percursos de educação e formação e dispositivos de qualificação de adultos, posicionando a escola como agente de desenvolvimento local e de coesão social.

Ao nível pedagógico, observa-se uma evolução progressiva da supervisão pedagógica, que transita de práticas informais e pouco estruturadas, características dos primeiros ciclos

avaliativos, para modelos mais colaborativos, baseados na planificação conjunta, observação entre pares e análise de resultados. Contudo, esta evolução revela-se heterogénea e nem sempre plenamente consolidada.

Por fim, os resultados escolares apresentam uma tendência globalmente positiva nos ciclos iniciais, coexistindo com fragilidades persistentes no 3.º ciclo, particularmente em disciplinas estruturantes como Matemática e Inglês, evidenciando desafios ao nível da consolidação das aprendizagens.

Contrastes organizacionais e níveis de maturidade

Para além destes padrões comuns, o território evidencia diferenças significativas entre organizações, que podem ser interpretadas à luz de distintos níveis de maturidade organizacional.

Observa-se, desde logo, uma evolução diferenciada nas classificações atribuídas pela IGEC. Algumas organizações evidenciam trajetórias de melhoria sustentada ou transformação significativa, enquanto outras apresentam percursos mais estáveis ou oscilantes, refletindo limitações na capacidade de regulação interna e adaptação organizacional.

A liderança institucional emerge como variável crítica de diferenciação. Nos contextos em que assume um perfil estratégico, mobilizador e articulador, verifica-se maior capacidade de integração organizacional, coerência pedagógica e sustentabilidade das melhorias. Em contraste, lideranças predominantemente funcionais tendem a apresentar menor impacto na transformação das práticas educativas.

A supervisão pedagógica constitui outro eixo diferenciador central. Nos casos em que se encontra estruturada, articulada com a autoavaliação e integrada na formação contínua, assume-se como instrumento efetivo de melhoria das práticas letivas. Em contrapartida, nos contextos em que permanece incipiente ou dependente da iniciativa individual, limita a capacidade de regulação pedagógica e a consolidação da qualidade educativa.

Também ao nível dos resultados escolares se observam assimetrias relevantes, particularmente na capacidade de reduzir desigualdades internas e de assegurar consistência entre ciclos de ensino, refletindo diferentes níveis de eficácia das estratégias pedagógicas adotadas.

Modelo interpretativo: tipologias organizacionais

A análise integrada permite identificar um conjunto de tipologias organizacionais que estruturam o panorama educativo do distrito:

- Organizações em maturidade incipiente – caracterizadas por fragilidades na autorregulação e na supervisão pedagógica (ex.: Serpa – estrutura anterior
- Organizações em transição e desenvolvimento – evidenciam melhorias, mas ainda com processos não consolidados (ex.: Vila Nova de São Bento)
- Organizações em consolidação intermédia – apresentam liderança eficaz, mas com limitações na regulação pedagógica (ex.: Vidigueira)
- Organizações com integração bem-sucedida – resultantes de processos de reorganização que potenciaram a melhoria (ex.: Serpa n.º 1)
- Organizações de melhoria acelerada ou transformação – evidenciam evolução significativa e consistente (ex.: Cuba, Amareleja)
- Organizações resilientes em contexto complexo – mantêm estabilidade e qualidade em contextos adversos (ex.: Mértola, São Teotónio)

Este modelo evidencia que a variabilidade entre escolas não decorre exclusivamente das condições territoriais, mas sobretudo da capacidade organizacional interna, particularmente ao nível da liderança e da regulação pedagógica.

Síntese conclusiva

O distrito de Beja configura-se como um sistema educativo resiliente, caracterizado por forte compromisso com a inclusão, ligação às comunidades e capacidade de adaptação a contextos adversos. No entanto, a análise evidencia que a qualidade educativa não depende apenas das condições externas, mas da forma como cada organização estrutura os seus dispositivos internos de regulação.

A liderança estratégica e a supervisão pedagógica emergem como os principais fatores diferenciadores entre organizações, condicionando diretamente a eficácia das práticas educativas e a sustentabilidade das melhorias.

Neste contexto, a transição de modelos organizacionais assentes em funcionamento eficaz para modelos orientados para a melhoria contínua depende da consolidação de uma cultura de autorregulação, da centralidade das aprendizagens nos processos de decisão e da utilização sistemática de evidência na regulação pedagógica.

Assim, mais do que um conjunto homogéneo de escolas condicionadas pela interioridade, o distrito de Beja revela-se como um mosaico de organizações em diferentes estágios de maturidade, no qual a capacidade de liderança e a qualidade da supervisão pedagógica determinam o grau de sucesso na promoção de uma educação equitativa e de qualidade.

4.4 Limitações da análise longitudinal

4.4.1 Agrupamentos com um único ciclo de avaliação externa

A análise longitudinal das organizações educativas constitui um dos eixos centrais deste estudo, permitindo compreender dinâmicas de evolução institucional, consolidação de práticas pedagógicas e impacto das políticas educativas. Contudo, esta abordagem encontra limitações relevantes quando aplicada a agrupamentos avaliados apenas num único ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Esta circunstância compromete a possibilidade de observar trajetórias evolutivas, restringindo a análise a um momento específico no tempo e impedindo a verificação da eficácia das recomendações formuladas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Consequentemente, a leitura destas organizações assume um carácter predominantemente sincrónico, limitando a identificação de padrões de melhoria, regressão ou estabilização.

No distrito de Évora, os Agrupamentos de Escolas de Borba e de Arraiolos constituem exemplos paradigmáticos desta limitação, tendo sido avaliados exclusivamente no 1.º ciclo da AEE (2007/2008). Embora os relatórios disponíveis permitam caracterizar dimensões relevantes — como liderança, prestação do serviço educativo e resultados escolares —, estes dados refletem apenas uma fotografia organizacional, desprovida de continuidade analítica.

Do ponto de vista teórico, esta limitação assume particular relevância. A literatura internacional sobre avaliação externa e regulação educativa enfatiza a importância de ciclos avaliativos regulares como mecanismos de monitorização, feedback e reforço da capacidade interna das escolas (OECD, 2013; Eurydice, 2015). A ausência de reavaliação compromete esta lógica iterativa, reduzindo a AEE a um instrumento essencialmente diagnóstico, sem garantir a sua função reguladora e transformadora (MacBeath, 2012; Santiago et al., 2017).

Adicionalmente, estudos sobre melhoria das escolas evidenciam que processos sustentados de mudança dependem de ciclos contínuos de feedback, reflexão e ajustamento (Fullan, 2007; Bolívar, 2018). A inexistência de avaliações subsequentes fragiliza estes mecanismos, dificultando a consolidação de práticas de autorregulação institucional e de supervisão pedagógica.

Assim, a ausência de dados longitudinais não constitui apenas uma limitação empírica, mas um constrangimento interpretativo, na medida em que impede a análise da evolução organizacional e a compreensão do impacto das políticas educativas e das estratégias de melhoria implementadas.

4.4.2 Casos de Borba e Arraiolos: implicações analíticas

Os casos dos Agrupamentos de Escolas de Borba e de Arraiolos ilustram de forma particularmente expressiva os efeitos desta limitação metodológica.

No 1.º ciclo da AEE (2007/2008), o Agrupamento de Escolas de Borba obteve uma média global de 2,20, com classificações de nível Insuficiente em quatro dos cinco domínios avaliados, incluindo liderança e prestação do serviço educativo, configurando um dos desempenhos mais críticos no contexto distrital.

O Agrupamento de Escolas de Arraiolos, por sua vez, registou uma média global de 2,60, evidenciando fragilidades nos domínios da autoavaliação e da prestação do serviço educativo, ainda que com um perfil organizacional globalmente menos crítico.

Em ambos os casos, os relatórios da IGEC formularam recomendações explícitas de melhoria e sugeriram a necessidade de acompanhamento próximo. No entanto, a ausência de avaliações externas subsequentes impede verificar a implementação dessas recomendações, bem como aferir eventuais processos de melhoria, estagnação ou agravamento.

Do ponto de vista analítico, esta lacuna compromete a função reguladora da AEE. Conforme sublinhado na literatura (Santiago et al., 2017; Bolívar, 2018), a eficácia da avaliação externa depende da sua capacidade de gerar ciclos de monitorização e retroalimentação. Sem reavaliação, a AEE perde densidade enquanto instrumento de política pública, ficando reduzida a um diagnóstico sem validação empírica das mudanças produzidas.

Neste sentido, estes casos evidenciam uma dissonância entre o modelo teórico da avaliação externa — assente em ciclos iterativos de melhoria — e a sua concretização prática em determinados contextos, onde a ausência de continuidade avaliativa limita o seu impacto estrutural.

Em síntese, os agrupamentos de Borba e Arraiolos constituem exemplos de trajetórias avaliativas incompletas, nas quais a ausência de dados longitudinais impede uma análise robusta da evolução organizacional, restringindo a compreensão do seu percurso e limitando a avaliação do papel da AEE enquanto instrumento de regulação e melhoria do sistema educativo.

4.4.2.1 Alertas sobre ausência de continuidade avaliativa e risco de estagnação

A ausência de continuidade nos processos de avaliação externa, observada em determinados agrupamentos, revela uma fragilidade estrutural no modelo de regulação educativa, particularmente relevante em contextos de interioridade e vulnerabilidade socioeducativa. Nestes territórios, onde as escolas assumem um papel central na coesão social e no desenvolvimento local, a inexistência de acompanhamento avaliativo regular limita a eficácia dos dispositivos de melhoria e enfraquece os mecanismos de responsabilização institucional.

Os casos dos Agrupamentos de Escolas de Borba e de Arraiolos evidenciam de forma clara esta lacuna. Ambos foram objeto de recomendações específicas dirigidas a dimensões estruturantes — nomeadamente liderança, prestação do serviço educativo e autorregulação —, mas a ausência de ciclos avaliativos subsequentes impede aferir o grau de implementação dessas orientações e o seu impacto nas práticas organizacionais e pedagógicas.

Do ponto de vista sistémico, esta descontinuidade compromete a natureza cíclica da avaliação externa enquanto instrumento de regulação. Conforme sublinhado na literatura internacional, a eficácia da avaliação depende da sua integração em processos iterativos de monitorização, feedback e ajustamento (OECD, 2013; Earley & Greany, 2017). Quando essa continuidade não se verifica, a avaliação tende a assumir um carácter episódico, reduzindo a sua capacidade de induzir mudança sustentada.

Neste contexto, emerge um risco concreto de estagnação organizacional, particularmente ao nível dos processos de autorregulação e supervisão pedagógica. A ausência de pressão externa estruturada pode conduzir à cristalização de práticas, dificultando o desenvolvimento de culturas profissionais reflexivas e a utilização sistemática de evidência na tomada de decisão pedagógica.

Este risco é particularmente relevante em contextos onde os recursos institucionais, as oportunidades de formação contínua e as dinâmicas de inovação são mais limitados, reforçando a necessidade de dispositivos externos consistentes que sustentem a melhoria interna.

Do ponto de vista metodológico, estas limitações foram explicitamente consideradas na interpretação dos resultados, evitando leituras comparativas descontextualizadas e reconhecendo a assimetria na disponibilidade de dados longitudinais entre os agrupamentos analisados.

Em síntese, a ausência de continuidade avaliativa não constitui apenas uma limitação empírica, mas um fator com implicações estruturais na eficácia da regulação educativa, evidenciando a necessidade de reforçar a consistência temporal dos dispositivos de avaliação externa como condição para a promoção de melhorias sustentadas no sistema educativo.

4.5 Leitura Regional das Médias Globais IGEC

A análise das médias globais da Avaliação Externa das Escolas (AEE), agregadas por Área Territorial de Intervenção (ATI), permite identificar padrões regionais de desempenho e compreender de que forma fatores organizacionais e contextuais influenciam a qualidade educativa.

As Tabelas 9 e 10 apresentam a síntese dos resultados por domínio avaliativo, constituindo o referencial empírico para a leitura comparativa das dinâmicas regionais.

Tabela 9 - ***Médias por dimensão avaliativa agregadas por Área Territorial de Inspeção (ATI)***

Área Territorial da IGEC (ATI)	Distrito	Autorregulação (1º ciclo) / Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) / Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Norte	**Bragança**	**3**	**3**	**3,17**	**3,08**	**2,83**
	Vila Real	**3,38**	4,0	**3,75**	3,33	3,33

	Viseu (+ a norte)	2,71	2,50	3,36	3,09	2,91
ATI Norte - Média		**3,03**	**3,17**	**3,43**	**3,17**	**3,03**
Centro	Viseu (+ a sul)	3,09	4	3,76	3,76	3,62
	Guarda	3,2	3	3,5	3,3	3,1
	Castelo Branco	3,5	4	3,75	3,67	3,33
ATI Centro - Média		**3,26**	**3,67**	**3,67**	**3,58**	**3,35**
Sul	Portalegre	2,64	3	3,36	3,13	3,06
	Évora	2,84	2,91	3,48	3,11	3,07
	Beja	2,56	3,00	3,20	3,02	3,02
ATI Sul - **Média**		**2,68**	**2,97**	**3,35**	**3,09**	**3,05**

A leitura dos dados evidencia a existência de assimetrias regionais consistentes, estruturadas em três perfis diferenciados de maturidade organizacional.

A ATI-Centro destaca-se de forma sistemática, apresentando os valores mais elevados em todas as dimensões avaliadas. Este padrão revela um nível superior de consolidação organizacional, traduzido na articulação eficaz entre liderança, gestão e práticas pedagógicas, bem como na consistência dos processos de regulação interna.

A ATI-Norte posiciona-se num patamar intermédio, evidenciando particular robustez no domínio da liderança, mas revelando menor consolidação nos mecanismos de autorregulação e monitorização interna, o que sugere um potencial de evolução ainda não plenamente concretizado.

Por sua vez, a ATI-Sul apresenta, de forma consistente, os valores médios mais baixos, sobretudo nos domínios da autoavaliação e da gestão escolar. Este padrão aponta para fragilidades estruturais nos dispositivos de regulação interna, limitando a capacidade de sustentação de processos de melhoria educativa.

Tabela 10 - ***Média Global (simples) por Área Territorial de Inspeção (ATI)***

ATI	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados
ATI - Norte	**3,03**	**3,17**	**3,43**	**3,17**	**3,03**
ATI - Centro	**3,26**	**3,67**	**3,67**	**3,58**	**3,35**
ATI - Sul	**2,68**	**2,97**	**3,35**	**3,09**	**3,05**

A leitura agregada da Tabela 10 confirma a diferenciação regional identificada, evidenciando um gradiente de maturidade organizacional entre as diferentes ATI.

Modelo interpretativo das diferenças regionais

A análise integrada dos dados (cf. Tabelas 9 e 10) permite identificar três eixos explicativos fundamentais.

1. Liderança como fator estruturante

Os territórios com melhores desempenhos evidenciam lideranças mais estratégicas, mobilizadoras e orientadas para a melhoria contínua. Estas lideranças promovem culturas organizacionais colaborativas, asseguram coerência pedagógica e reforçam a articulação entre os diferentes níveis de decisão, confirmando o seu papel central na qualidade educativa.

2. Regulação interna e supervisão pedagógica

As diferenças observadas entre ATI estão fortemente associadas ao grau de desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação. A ATI-Centro evidencia maior articulação entre autoavaliação, supervisão pedagógica e planeamento estratégico, enquanto a ATI-Sul revela fragilidades nestes domínios, comprometendo a eficácia e sustentabilidade das medidas de melhoria.

3. Condicionantes territoriais e capacidade organizacional

A leitura comparativa dos dados sugere que as assimetrias regionais não decorrem exclusivamente de fatores internos às escolas, mas refletem também condicionantes estruturais dos territórios.

A maior consistência organizacional evidenciada na ATI-Centro poderá estar associada a condições territoriais mais favoráveis, como menor dispersão geográfica, maior densidade populacional relativa e melhores condições de mobilidade, fatores que tendem a facilitar a articulação entre estabelecimentos, a estabilidade das equipas educativas e a implementação de práticas colaborativas.

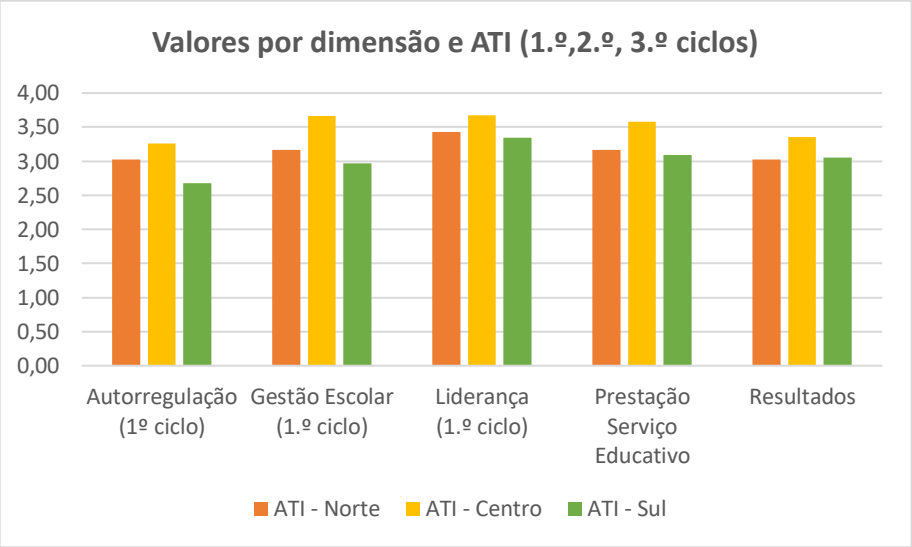
Em contraste, os territórios da ATI-Sul, marcados por maior interioridade e fragmentação espacial, enfrentam constrangimentos adicionais que podem dificultar a consolidação de processos de supervisão pedagógica, formação conjunta e coordenação curricular.

Todavia, estes fatores não assumem um carácter determinista, dependendo o seu impacto da capacidade das lideranças escolares para mobilizar recursos, estruturar práticas organizacionais e promover culturas profissionais orientadas para a melhoria contínua.

Visualização dos padrões regionais

O gráfico seguinte permite visualizar de forma sintética as diferenças entre as ATI nos vários domínios avaliativos, reforçando os padrões identificados nas Tabelas 9 e 10.

Figura 1- **Médias por domínio avaliativo nas Áreas Territoriais de Intervenção da IGEC**



Leitura crítica dos resultados

A ATI-Centro configura um padrão de maturidade organizacional consolidada, caracterizado por consistência entre dimensões avaliativas e capacidade de sustentação das práticas educativas.

A ATI-Norte evidencia um perfil de maturidade intermédia com potencial de evolução, destacando-se na liderança, mas necessitando de reforço dos mecanismos de regulação interna.

A ATI-Sul apresenta um padrão de consolidação incompleta em contexto adverso, no qual práticas educativas positivas coexistem com fragilidades estruturais que limitam a capacidade de transformação organizacional.

Implicações para a regulação educativa

As assimetrias identificadas reforçam a necessidade de abordagens diferenciadas de regulação educativa. Em particular:

- a eficácia da avaliação externa depende da sua articulação com mecanismos internos de supervisão pedagógica;
- contextos de interioridade exigem dispositivos reforçados de acompanhamento pós-avaliação;
- a equidade territorial implica estratégias diferenciadas de apoio às organizações educativas.

Síntese conclusiva

A análise regional das médias da IGEC evidencia que o sistema educativo apresenta níveis diferenciados de maturidade organizacional, explicados pela interação entre liderança, regulação pedagógica e condições territoriais.

Mais do que uma hierarquia de desempenho, estes resultados configuram um mapa de desenvolvimento organizacional, no qual:

- a ATI-Centro representa um modelo de consolidação institucional;
- a ATI-Norte um sistema em progressão;
- a ATI-Sul um contexto que exige reforço estratégico da regulação interna e do apoio externo.

Neste enquadramento, a liderança estratégica e a supervisão pedagógica afirmam-se como os principais fatores explicativos da qualidade educativa em contextos territoriais diferenciados.

4.5.1. ATI Norte - equilíbrio aparente e assimetrias intrarregionais

A ATI Norte apresenta um perfil de desempenho global aparentemente equilibrado, evidenciado por médias relativamente homogéneas entre os diferentes domínios avaliativos. Contudo, a leitura fina dos dados revela a existência de assimetrias intrarregionais significativas, associadas à diversidade de contextos territoriais e organizacionais dos distritos que a integram.

Os domínios da Liderança (1.º ciclo) e da Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo), ambos com média de 3,43, configuram os indicadores mais consistentes, sugerindo a presença de práticas diretivas estruturadas, com capacidade de mobilização organizacional, orientação estratégica e envolvimento das estruturas intermédias. Este padrão é particularmente

evidente no distrito de Vila Real, onde os valores mais elevados indiciam maior coerência institucional, estabilidade organizacional e eficácia na gestão de recursos.

Também a Prestação do Serviço Educativo evidencia um nível de consistência relevante, refletindo práticas pedagógicas diversificadas e ajustadas às necessidades dos alunos. Este padrão pode ser interpretado como expressão de culturas escolares com níveis intermédios de maturidade organizacional, capazes de sustentar respostas educativas adequadas, ainda que não plenamente consolidadas.

Em contraste, os domínios dos Resultados Escolares e da Autorregulação/Autoavaliação apresentam valores mais contidos, sinalizando fragilidades nos mecanismos de monitorização, supervisão pedagógica e regulação interna. Estes indicadores sugerem limitações na capacidade de transformar práticas pedagógicas em ganhos consistentes ao nível das aprendizagens, evidenciando uma articulação ainda insuficiente entre diagnóstico, intervenção e avaliação.

Estas fragilidades assumem maior expressão em territórios de menor densidade, como Bragança e zonas do norte do distrito de Viseu, onde a dispersão geográfica, a fragmentação da rede escolar e a instabilidade das equipas educativas condicionam a consolidação de comunidades profissionais de aprendizagem. Nestes contextos, a implementação de práticas colaborativas e de supervisão pedagógica estruturada revela-se particularmente exigente.

O contraste entre os desempenhos mais elevados observados em contextos como Vila Real e os resultados mais modestos em áreas periféricas confirma a existência de desigualdades intrarregionais relevantes, que não são captadas pelas médias agregadas. Esta evidência reforça a necessidade de modelos de regulação e apoio diferenciados, ajustados às especificidades territoriais e organizacionais.

Em termos interpretativos, a ATI Norte configura-se como um território de equilíbrio relativo, mas com consolidação desigual, no qual coexistem dinâmicas organizacionais mais maduras com contextos que ainda evidenciam fragilidades estruturais.

O principal desafio estratégico reside, assim, na redução das disparidades internas, através do reforço dos mecanismos de autorregulação, da consolidação da supervisão pedagógica e da valorização das lideranças intermédias, bem como na promoção de redes

colaborativas interinstitucionais que potenciem a circulação de práticas e o desenvolvimento profissional docente.

Neste enquadramento, a ATI Norte apresenta um potencial significativo de consolidação, cuja concretização dependerá da capacidade de transformar a estabilidade aparente em coerência organizacional efetiva e melhoria sustentada das aprendizagens.

Deste modo, a ATI Norte confirma-se como um território de equilíbrio aparente, marcado por fragilidades intrarregionais que exigem respostas diferenciadas e territorialmente ajustadas para assegurar uma consolidação mais equitativa e sustentada da qualidade educativa.

4.5.2. ATI Centro - maturidade organizacional e consistência pedagógica

A ATI Centro afirma-se como a área territorial com desempenho mais consistente e elevado entre as regiões analisadas, posicionando-se de forma sistemática acima das médias globais nos diferentes domínios da Avaliação Externa das Escolas. Este padrão não resulta de casos isolados de boas práticas, mas traduz um ecossistema educativo estruturado, marcado por lideranças consolidadas, dispositivos de regulação interna amadurecidos e culturas profissionais orientadas para a melhoria contínua.

No domínio da autorregulação e autoavaliação, os valores evidenciam a existência de processos sistemáticos de recolha e análise de dados, frequentemente traduzidos em planos de melhoria com impacto nas práticas pedagógicas. Embora a articulação entre autoavaliação e supervisão pedagógica se revele já consistente, subsiste margem para aprofundar a sua integração, de modo a assegurar uma ligação mais direta entre diagnóstico institucional e inovação curricular.

A gestão escolar constitui um dos pontos mais fortes desta área territorial, refletindo práticas participativas e estrategicamente orientadas. Os desempenhos particularmente elevados observados em distritos como Castelo Branco e Viseu sugerem que contextos com menor fragmentação da rede escolar e maior coesão territorial tendem a favorecer a eficácia organizacional.

No que respeita à liderança, os indicadores confirmam a presença de direções com visão estratégica, capacidade de mobilização e atuação coerente na gestão dos recursos educativos. Este padrão é consistente com a evidência científica que identifica a liderança

pedagógica como variável crítica na consolidação de culturas colaborativas e na melhoria sustentada dos resultados escolares.

A prestação do serviço educativo evidencia níveis elevados de consistência, traduzidos em práticas pedagógicas diversificadas, articulação curricular efetiva e valorização das dimensões de inclusão e cidadania. A relativa homogeneidade deste domínio entre distritos sugere a existência de dinâmicas regionais consolidadas, favorecidas pela estabilidade das equipas educativas e pelo funcionamento de redes de cooperação interagrupamentos.

Relativamente aos resultados escolares, os valores, embora positivos e consistentes, exigem uma leitura crítica, na medida em que a estabilidade global pode ocultar desigualdades internas entre ciclos de ensino ou áreas disciplinares específicas. Este aspeto reforça a importância de mecanismos de monitorização mais finos e orientados para a equidade interna.

Do ponto de vista territorial, a ATI Centro beneficia de condições estruturais relativamente favoráveis, designadamente uma rede escolar mais coesa, menor dispersão geográfica e maior estabilidade do corpo docente. Estes fatores potenciam a eficácia dos dispositivos de regulação interna, facilitam a articulação pedagógica e favorecem o desenvolvimento de práticas colaborativas sustentadas.

Em termos interpretativos, a ATI Centro configura-se como um território de maturidade organizacional consolidada, no qual a articulação entre liderança, supervisão pedagógica e culturas profissionais colaborativas sustenta níveis consistentes de qualidade educativa.

Deste modo, a ATI Centro afirma-se como um referencial de maturidade organizacional e consistência pedagógica, evidenciando a capacidade de transformar estabilidade estrutural em qualidade educativa sustentada, com potencial de transferência de práticas para outros contextos territoriais.

4.5.3. ATI Sul - desafios estruturais e resiliência institucional

A ATI Sul apresenta, de forma consistente, os valores médios mais baixos entre as áreas territoriais analisadas nos diferentes domínios da Avaliação Externa das Escolas, evidenciando a presença de desafios estruturais persistentes que condicionam a consolidação organizacional e pedagógica das escolas da região. Este padrão manifesta-se

sobretudo nos domínios da autorregulação/autoavaliação e da gestão escolar, dimensões críticas para a sustentação de processos de melhoria contínua.

No domínio da autorregulação e autoavaliação, os valores indicam fragilidades na consolidação de uma cultura sistemática de monitorização e supervisão pedagógica, persistindo práticas pouco estruturadas e insuficientemente articuladas com a formação contínua e com os dispositivos de regulação interna. Esta limitação compromete a capacidade das organizações escolares para transformar o diagnóstico em intervenção pedagógica eficaz.

De forma convergente, a gestão escolar evidencia constrangimentos na organização estratégica dos recursos e na monitorização dos processos educativos, refletindo dificuldades na consolidação de práticas organizacionais consistentes. Estas fragilidades tendem a intensificar-se em contextos de maior dispersão territorial e instabilidade das equipas educativas.

Os resultados escolares, embora globalmente próximos de níveis positivos, revelam padrões de oscilação e fragilidades persistentes em áreas estruturantes do currículo, com impacto limitado de algumas medidas de apoio às aprendizagens. Paralelamente, a prestação do serviço educativo evidencia práticas em fase de consolidação, marcadas por níveis ainda insuficientes de articulação curricular e de generalização de estratégias sistemáticas de diferenciação pedagógica.

Estas limitações organizacionais e pedagógicas encontram-se estreitamente associadas a condicionantes territoriais estruturais, nomeadamente baixos níveis de escolaridade familiar, envelhecimento demográfico, dispersão geográfica e menor densidade de recursos educativos especializados. Estes fatores, particularmente evidentes em territórios como Beja e Portalegre, configuram contextos de maior exigência para a ação educativa.

Apesar deste enquadramento, a liderança escolar emerge como um fator de estabilidade e mediação organizacional. Os valores registados neste domínio indicam a presença de direções com capacidade de mobilização, promoção de culturas colaborativas e articulação entre estruturas pedagógicas, assumindo um papel central na gestão das fragilidades contextuais e na dinamização de respostas educativas ajustadas.

Neste sentido, mesmo em contextos marcados por vulnerabilidades estruturais, as lideranças escolares configuram-se como núcleos de resiliência institucional, capazes de sustentar dinâmicas progressivas de melhoria e de mobilizar a comunidade educativa em torno de objetivos partilhados.

Em termos estratégicos, o reforço da supervisão pedagógica, a qualificação dos processos de autorregulação, o investimento na formação contínua e a valorização das lideranças intermédias assumem-se como dimensões críticas para a consolidação de práticas educativas mais consistentes e equitativas.

Deste modo, a ATI Sul configura-se como um território marcado por desafios estruturais significativos, mas simultaneamente por dinâmicas de resiliência institucional, cuja consolidação dependerá da capacidade de transformar constrangimentos contextuais em oportunidades de regulação pedagógica e melhoria sustentada da qualidade educativa.

4.5.4 Comparação distrital das médias globais da IGEC

A análise comparativa por distrito permite aprofundar a leitura territorial das médias da Avaliação Externa das Escolas, evidenciando com maior precisão os padrões diferenciados de desempenho que coexistem no interior de cada Área Territorial de Intervenção (ATI).

Ao desagregar os dados, torna-se possível identificar não apenas os territórios que evidenciam maior consolidação organizacional, mas também aqueles onde persistem fragilidades estruturais ao nível da regulação interna, das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

Esta abordagem revela assimetrias intrarregionais significativas, frequentemente diluídas nas médias agregadas das ATI, e reforça a ideia de que a leitura territorial da qualidade educativa exige níveis de análise mais finos e contextualizados.

Neste enquadramento, a comparação distrital constitui um instrumento analítico essencial para compreender a distribuição desigual das capacidades organizacionais das escolas, permitindo evidenciar territórios de maior maturidade institucional e outros que requerem acompanhamento mais intensivo e estratégias de intervenção diferenciadas.

Simultaneamente, esta análise contribui para sustentar a necessidade de políticas públicas territorialmente ajustadas, capazes de articular mecanismos de regulação externa com

dispositivos de apoio contextualizados, de modo a promover maior equidade e eficácia no sistema educativo.

4.5.4.1. Distritos com desempenho mais robusto

A análise desagregada por distrito evidencia a existência de territórios que se destacam pelo seu nível de consolidação organizacional e pela eficácia dos dispositivos de regulação interna, traduzidos em desempenhos mais elevados nos diferentes domínios avaliados pela IGEC.

No contexto da ATI Centro, sobressaem os distritos de Castelo Branco e a zona sul de Viseu, que apresentam valores consistentemente elevados nos domínios da gestão escolar, liderança e prestação do serviço educativo. Estes indicadores apontam para a presença de lideranças estrategicamente orientadas, culturas organizacionais consolidadas e práticas de supervisão pedagógica mais estruturadas, capazes de sustentar níveis elevados de coerência pedagógica e estabilidade institucional. Neste enquadramento, estes territórios configuram-se como núcleos de referência regional, com potencial para a disseminação de práticas organizacionais e pedagógicas eficazes.

Na ATI Norte, destaca-se o distrito de Vila Real, que evidencia desempenhos particularmente elevados nos domínios da gestão escolar e da liderança. Este posicionamento diferencia-o no interior da sua área territorial, sugerindo a existência de contextos organizacionais mais estáveis, maior alinhamento estratégico e uma capacidade acrescida de mobilização institucional.

O contraste entre estes territórios e outros distritos com desempenhos mais modestos reforça a ideia de que a qualidade educativa não se distribui de forma homogénea, mesmo no interior de áreas territoriais com médias globais semelhantes.

Em termos interpretativos, estes distritos evidenciam condições organizacionais e pedagógicas que favorecem a consolidação de práticas sustentadas de melhoria, assumindo um papel estruturante na promoção de processos de aprendizagem interterritorial, potenciando a transferência de práticas eficazes entre contextos educativos diferenciados.

4.5.4.2. Distritos com desempenho intermédio

Um conjunto significativo de distritos apresenta médias globais situadas entre 3,0 e 3,5, refletindo contextos de estabilidade organizacional relativa, ainda que com margem relevante para o reforço dos mecanismos de regulação pedagógica e de consolidação institucional.

Neste grupo destacam-se os distritos da Guarda (ATI Centro) e de Évora (ATI Sul), que evidenciam lideranças estáveis e práticas de gestão relativamente consolidadas. Contudo, os seus desempenhos revelam menor consistência nos domínios da autoavaliação e dos resultados escolares, sugerindo limitações na articulação entre supervisão pedagógica, planeamento estratégico e implementação de medidas de apoio às aprendizagens.

Padrão semelhante observa-se em territórios da ATI Norte, nomeadamente em Bragança e na zona norte do distrito de Viseu, onde os valores globais equilibrados coexistem com fragilidades persistentes ao nível da monitorização pedagógica e da articulação curricular entre ciclos. Estas limitações indiciam uma regulação interna ainda insuficientemente sistematizada, com impacto na consistência das práticas educativas.

Em termos interpretativos, estes distritos configuram-se como contextos de consolidação intermédia, nos quais a estabilidade organizacional não se traduz ainda em eficácia plena dos processos de melhoria.

O principal desafio reside, assim, no reforço da supervisão pedagógica, na qualificação dos processos de autorregulação e na promoção de culturas profissionais mais colaborativas, capazes de transformar práticas estabilizadas em dinâmicas consistentes de melhoria educativa.

4.5.4.3. Distritos com desempenho mais frágil

Os distritos de Beja e Portalegre, ambos integrados na ATI Sul, apresentam os valores médios mais baixos nos domínios da autoavaliação, da gestão escolar e dos resultados escolares, evidenciando fragilidades estruturais na consolidação dos processos de regulação interna e de melhoria organizacional.

Estes desempenhos devem ser interpretados à luz de um conjunto de condicionantes territoriais persistentes, entre as quais se destacam a forte interioridade, a dispersão geográfica da rede escolar e a baixa densidade populacional, fatores que tendem a

dificultar a articulação entre estabelecimentos, a estabilidade das equipas educativas e a implementação de práticas colaborativas sustentadas.

Neste contexto, as limitações observadas ao nível da supervisão pedagógica e da monitorização das práticas educativas não configuram apenas fragilidades organizacionais internas, mas refletem também constrangimentos estruturais que condicionam a capacidade de consolidação de culturas profissionais orientadas para a melhoria contínua.

Em termos interpretativos, estes territórios configuram-se como contextos de maior exigência organizacional, nos quais a eficácia das políticas educativas depende fortemente da adequação das estratégias de apoio e acompanhamento às especificidades territoriais.

Neste enquadramento, o reforço dos mecanismos de supervisão pedagógica, a qualificação dos processos de autorregulação, o investimento na formação contínua e a valorização das lideranças intermédias assumem-se como dimensões críticas para a consolidação de práticas educativas mais consistentes e equitativas.

Deste modo, os distritos de Beja e Portalegre evidenciam desafios estruturais significativos, mas também potencial de desenvolvimento, cuja concretização dependerá da capacidade de articular apoio institucional, regulação pedagógica e cooperação interterritorial orientada para a melhoria sustentada da qualidade educativa.

4.5.4.4. Interpretação transversal

A análise comparativa por distrito confirma que a consolidação institucional dos agrupamentos escolares se distribui de forma assimétrica no interior das Áreas Territoriais de Intervenção (ATI), evidenciando a existência de padrões diferenciados de desenvolvimento organizacional que não são plenamente captados pelas médias regionais agregadas.

Esta leitura desagregada permite identificar, com maior precisão, contextos onde se observam níveis mais elevados de maturidade institucional, caracterizados pela consolidação de práticas de regulação interna, liderança estratégica e articulação pedagógica consistente, coexistindo com territórios onde persistem fragilidades estruturais que condicionam a eficácia dos processos de melhoria educativa.

Neste sentido, a variabilidade distrital evidencia que os processos de qualidade educativa não dependem exclusivamente de fatores internos às organizações escolares, mas

resultam da interação entre dinâmicas institucionais e condições territoriais específicas, incluindo a configuração da rede escolar, a disponibilidade de recursos humanos qualificados e o grau de integração em redes de cooperação interinstitucional.

Do ponto de vista das políticas públicas, estes resultados reforçam a necessidade de uma abordagem territorialmente diferenciada da avaliação externa e dos mecanismos de acompanhamento, capaz de reconhecer a diversidade de contextos e de ajustar os dispositivos de regulação às necessidades concretas de cada território.

Assim, a avaliação externa das escolas afirma-se não apenas como instrumento de diagnóstico, mas como um dispositivo estratégico de regulação contextualizada, orientado para a promoção da equidade, da coesão territorial e da melhoria sustentada da qualidade educativa.

4.5.4.5 Interpretação transversal dos desempenhos distritais

A análise comparativa dos distritos com desempenhos mais robustos, intermédios e mais frágeis evidencia contrastes significativos que ultrapassam a mera leitura quantitativa dos indicadores avaliativos, exigindo uma interpretação ancorada na articulação entre fatores organizacionais e condicionantes territoriais.

Os distritos que apresentam maior consistência nos resultados da avaliação externa — como Castelo Branco, a zona sul de Viseu e Vila Real — tendem a evidenciar uma convergência de fatores favoráveis, nomeadamente práticas de gestão escolar estruturadas, lideranças mobilizadoras, redes escolares relativamente coesas e contextos socioculturais mais favoráveis. Esta combinação potencia a consolidação de culturas organizacionais colaborativas, maior estabilidade institucional e uma capacidade mais robusta de regulação interna e supervisão pedagógica.

Em contraste, contextos com desempenhos mais frágeis — como Beja, Portalegre ou, em determinadas dimensões, Bragança — enfrentam constrangimentos estruturais associados à interioridade, à dispersão geográfica, ao envelhecimento demográfico e à maior instabilidade das equipas educativas. Estas condições tendem a dificultar a continuidade das práticas pedagógicas, a articulação curricular e a institucionalização de dispositivos consistentes de supervisão e autorregulação.

Do ponto de vista analítico, estas diferenças evidenciam que os níveis de desempenho observados não resultam exclusivamente da eficácia interna das organizações escolares, mas refletem a interação entre capacidades institucionais e condições estruturais dos territórios.

Neste enquadramento, torna-se particularmente relevante aprofundar a análise distrital através da articulação dos resultados da avaliação externa com indicadores contextuais complementares, permitindo uma leitura mais integrada das dinâmicas educativas e sustentando a definição de estratégias de intervenção diferenciadas, ajustadas às especificidades e potencialidades de cada território.

4.5.4.6 Causas prováveis e indicadores complementares

A análise dos dados avaliativos por distrito evidencia que os contrastes de desempenho observados não podem ser explicados exclusivamente pelas práticas pedagógicas ou pela qualidade da gestão escolar, resultando antes da interação entre dinâmicas institucionais e condicionantes estruturais de natureza territorial, demográfica e socioeconómica.

Neste enquadramento, a interpretação dos resultados da avaliação externa exige uma leitura contextualizada, capaz de integrar fatores que influenciam, de forma indireta mas decisiva, a capacidade das organizações escolares para consolidarem processos de regulação interna e de melhoria sustentada.

Entre os principais fatores estruturais que contribuem para estas diferenças destacam-se a interioridade geográfica e a dispersão da rede escolar, que dificultam a articulação curricular, a colaboração docente e a estabilização das equipas educativas; a baixa densidade populacional e o envelhecimento demográfico, que condicionam a renovação das dinâmicas educativas e a diversidade da oferta formativa; e os níveis mais reduzidos de escolaridade da população adulta, com impacto na mobilização parental, no envolvimento comunitário e na valorização social da escola.

A estes elementos acrescem fragilidades organizacionais específicas, como a fragmentação da rede educativa, a instabilidade das lideranças escolares e a maior rotatividade docente, particularmente acentuadas em contextos de interioridade, comprometendo a continuidade das estratégias de melhoria e a consolidação de culturas profissionais colaborativas.

Para uma compreensão mais aprofundada dos resultados avaliativos, revela-se igualmente pertinente a integração de indicadores complementares que permitam captar dimensões menos visíveis nos relatórios da avaliação externa. Entre estes, destacam-se os padrões de sucesso e abandono escolar, a participação em programas de intervenção educativa (como o TEIP ou redes de inovação), o envolvimento dos docentes em formação contínua especializada, o grau de institucionalização da supervisão pedagógica e a capacidade das escolas para responder, de forma consistente, às recomendações da IGEC.

A articulação entre indicadores avaliativos e variáveis contextuais permite, assim, construir uma leitura mais integrada e analiticamente robusta da qualidade educativa, evitando interpretações redutoras baseadas exclusivamente em resultados quantitativos.

Deste modo, a consideração destes fatores contribui para uma abordagem mais justa e territorialmente sensível da avaliação externa, reforçando a necessidade de políticas educativas diferenciadas, orientadas para a equidade e para a promoção de processos sustentados de melhoria organizacional.

4.5.5 Tendências regionais (padrões de melhoria, estagnação ou ausência de seguimento)

A leitura transversal dos dados, articulando as Áreas Territoriais de Intervenção (ATI) com a análise distrital, permite identificar trajetórias diferenciadas no percurso dos agrupamentos avaliados, evidenciando a coexistência de dinâmicas de melhoria consolidada, estabilidade relativa e ausência de seguimento avaliativo.

Em determinados territórios — como Castelo Branco, a zona sul de Viseu e Vila Real — observa-se uma evolução positiva entre ciclos avaliativos, traduzida no reforço das lideranças escolares, na qualificação da prestação do serviço educativo e numa maior consistência dos resultados escolares. Nestes contextos, a avaliação externa parece ter desempenhado uma função reguladora efetiva, orientando a ação estratégica das escolas e favorecendo a integração progressiva das recomendações nos processos organizacionais. A estabilidade das lideranças, a institucionalização de práticas de autoavaliação e a existência de culturas profissionais colaborativas emergem como fatores decisivos para a consolidação destas trajetórias de melhoria.

Em contraste, outros territórios — como Bragança, Guarda ou Évora — evidenciam padrões de relativa estabilidade entre ciclos avaliativos, sem progressos expressivos nos principais

domínios analisados. Esta estabilidade, embora indicadora de algum nível de consistência organizacional, pode traduzir limitações na capacidade de inovação pedagógica e na transformação efetiva das recomendações avaliativas em mudanças estruturais. Entre os fatores associados a este padrão destacam-se fragilidades na supervisão pedagógica, reduzida intensidade dos processos de formação contínua e menor sistematização dos dispositivos de monitorização interna.

Paralelamente, identificam-se situações de ausência de seguimento avaliativo, como nos casos dos agrupamentos de Borba e Arraiolos, que não voltaram a ser objeto de avaliação externa após o primeiro ciclo da AEE. Esta lacuna compromete a possibilidade de analisar a evolução institucional destas organizações e de aferir o impacto das recomendações anteriormente formuladas, fragilizando o papel da avaliação externa enquanto instrumento de regulação contínua.

A literatura especializada converge na valorização da continuidade dos processos avaliativos como condição essencial para a consolidação da qualidade educativa. A ausência de acompanhamento sistemático tende a limitar a construção de culturas profissionais reflexivas, a fragilizar a articulação entre avaliação e prática pedagógica e a reduzir a eficácia dos processos de melhoria sustentada.

Em termos interpretativos, a coexistência destes diferentes padrões evidencia que a avaliação externa das escolas não produz efeitos homogéneos, dependendo da capacidade das organizações para internalizar as recomendações, da estabilidade das lideranças e das condições estruturais dos territórios.

Deste modo, a identificação destas tendências regionais reforça a necessidade de modelos de avaliação externa contínuos, contextualizados e estrategicamente orientados, capazes de sustentar processos de melhoria, prevenir situações de estagnação e assegurar o acompanhamento efetivo das escolas, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeducativa.

4.5.6. Impacto da avaliação externa no desenvolvimento sistémico

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto instrumento de regulação educativa, afirma-se como um dispositivo central na promoção da melhoria institucional, com capacidade para influenciar práticas pedagógicas, estruturas organizacionais e culturas

profissionais. Ao articular exigência técnica, orientação formativa e leitura contextualizada das organizações escolares, a AEE contribui para uma compreensão integrada dos processos de desenvolvimento educativo.

Contudo, o seu impacto no desenvolvimento sistémico não se manifesta de forma homogénea, sendo fortemente condicionado pela interação entre fatores organizacionais e condicionantes territoriais, particularmente evidentes em contextos de interioridade. A análise por Área Territorial de Intervenção e por distrito evidencia a persistência de assimetrias na capacidade das escolas para internalizar as recomendações da IGEC, consolidar dispositivos de autoavaliação e integrar a supervisão pedagógica como instrumento estruturante de regulação interna.

Em territórios mais vulneráveis, a avaliação externa tende a assumir predominantemente uma função diagnóstica, sobretudo quando não é acompanhada por políticas de apoio consistentes, dispositivos de formação especializada e estruturas de suporte que facilitem a implementação das recomendações. Nestes contextos, fatores como a instabilidade das lideranças, a fragmentação da rede escolar e a dificuldade de fixação de docentes comprometem a continuidade das estratégias de melhoria e limitam a apropriação dos processos avaliativos.

Em contrapartida, em contextos organizacionalmente mais estáveis, caracterizados por lideranças estratégicas, culturas profissionais colaborativas e práticas consolidadas de regulação interna, a AEE evidencia um potencial transformador mais expressivo. Nestes casos, funciona como catalisador de inovação pedagógica, reforço da supervisão pedagógica e desenvolvimento de dinâmicas institucionais orientadas para a melhoria contínua.

Deste modo, o contributo da avaliação externa para o desenvolvimento sistémico depende da sua articulação com políticas educativas territorialmente diferenciadas, do fortalecimento da supervisão pedagógica como eixo estruturante da regulação interna e da disponibilização de recursos que permitam às escolas transformar recomendações em práticas efetivas.

Em síntese, a AEE configura-se como um instrumento com elevado potencial regulador e transformador, cujo impacto efetivo depende da capacidade de alinhar avaliação, contexto

e ação, assegurando condições para que os processos de melhoria educativa se consolidem de forma sustentada e equitativa no conjunto do sistema educativo.

4.5.6.1. O potencial transformador da avaliação externa

A literatura especializada reconhece que a avaliação externa pode assumir um papel estruturante na promoção da mudança organizacional, particularmente quando articulada com processos internos de reflexão, supervisão pedagógica e regulação institucional.

Neste enquadramento, o seu potencial transformador manifesta-se, desde logo, na capacidade de desencadear ciclos de melhoria contínua, sustentados por dispositivos de autoavaliação institucional que permitem às escolas reorientar práticas pedagógicas e organizacionais com base em evidência sistematizada e em processos de monitorização contínua (Azevedo et al., 2006; Serra, Alves & Soares, 2023). Esta articulação entre avaliação externa e regulação interna constitui um elemento central para a consolidação de dinâmicas de melhoria sustentada.

Paralelamente, a avaliação externa pode contribuir para a reconfiguração das lideranças escolares, reforçando a centralidade da gestão pedagógica, a mobilização da comunidade educativa e a construção de visões estratégicas partilhadas, orientadas para a qualidade das aprendizagens (Costa, 2020; Martins, 2011). Neste sentido, a liderança emerge como mediadora fundamental entre as recomendações avaliativas e a sua tradução em práticas organizacionais consistentes.

Acresce que a AEE potencia o desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas, através da valorização da reflexão coletiva, da supervisão entre pares e da responsabilização partilhada pelos resultados educativos (Guerra, 2003; Herdeiro & Silva, 2008). Estas dinâmicas contribuem para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, capazes de sustentar processos de inovação pedagógica e de melhoria contínua.

A evidência empírica analisada neste estudo confirma estas tendências, particularmente em contextos onde se observam níveis mais elevados de maturidade organizacional — como em diversos agrupamentos da ATI Centro —, nos quais os relatórios da IGEC são apropriados como instrumentos de planeamento estratégico, com impacto na organização

pedagógica, na qualidade da prestação do serviço educativo e na consistência dos resultados escolares.

Deste modo, quando integrada em culturas organizacionais reflexivas e sustentada por práticas sistemáticas de supervisão pedagógica, a avaliação externa afirma-se como um dispositivo com elevado potencial transformador, capaz de promover mudanças consistentes e duradouras no desenvolvimento organizacional das escolas.

4.5.6.2. Limites e condições de eficácia da avaliação externa

Apesar do potencial transformador amplamente reconhecido na literatura, o impacto da avaliação externa nas escolas depende de um conjunto de condições institucionais e contextuais que condicionam a sua eficácia. A investigação em políticas educativas tem demonstrado que a avaliação externa, isoladamente, não garante processos de mudança sustentada, exigindo a sua articulação com dispositivos internos de regulação e com políticas de apoio às organizações escolares (OECD, 2013; Santiago et al., 2017).

Entre os principais constrangimentos destaca-se a dificuldade de apropriação dos relatórios de avaliação externa pelas escolas, particularmente quando estes não são integrados de forma consistente nos processos de planeamento estratégico e de autoavaliação institucional. Nestes casos, os relatórios tendem a ser percecionados como instrumentos de controlo administrativo, limitando o seu potencial enquanto ferramentas de desenvolvimento organizacional.

A eficácia da avaliação externa encontra-se igualmente condicionada pela fragilidade dos dispositivos de supervisão pedagógica interna. A ausência de práticas sistemáticas de observação de aulas, de reflexão colaborativa e de acompanhamento pedagógico compromete a capacidade das escolas para traduzir recomendações avaliativas em mudanças efetivas nas práticas de ensino e aprendizagem, restringindo o impacto ao nível organizacional.

Acresce que fatores como a instabilidade das lideranças escolares e a elevada rotatividade docente — particularmente acentuados em contextos de interioridade e baixa densidade populacional — dificultam a continuidade das estratégias de melhoria e a consolidação de culturas profissionais orientadas para a mudança sustentada.

Por outro lado, a literatura evidencia que a eficácia da avaliação externa depende da existência de políticas de acompanhamento e apoio, incluindo programas de formação contínua, redes de colaboração inter-escolas e mecanismos de suporte às lideranças intermédias. Na ausência destes dispositivos, o potencial transformador da avaliação tende a ser significativamente limitado, sobretudo em contextos organizacionais mais vulneráveis. Deste modo, a avaliação externa revela maior impacto quando integrada num ecossistema de regulação educativa mais amplo, no qual se articulam supervisão pedagógica, culturas profissionais colaborativas e políticas territorialmente diferenciadas. Nestas condições, deixa de assumir uma função predominantemente diagnóstica e afirma-se como um instrumento de aprendizagem organizacional, capaz de sustentar processos consistentes e duradouros de melhoria educativa.

4.5.6.3. Limites e entraves nos territórios de interioridade

Nos territórios de interioridade, como os distritos de Beja, Portalegre ou Bragança, o impacto da avaliação externa tende a revelar-se mais condicionado, refletindo a interação entre fragilidades estruturais, limitações organizacionais e constrangimentos profissionais que dificultam a consolidação de processos de melhoria sustentada.

A análise dos relatórios da IGEC evidencia dificuldades recorrentes na apropriação dos dispositivos avaliativos e na operacionalização das recomendações formuladas, comprometendo a continuidade dos ciclos de regulação e a eficácia dos processos de autoavaliação institucional. Estas limitações são particularmente visíveis em contextos onde a ausência de seguimento avaliativo fragiliza a monitorização dos progressos e reduz a capacidade de validação das estratégias implementadas (Moreno, 2017; Vieira & Moreira, 2011).

Paralelamente, a limitada apropriação dos relatórios pelas equipas escolares, frequentemente associada à escassez de recursos técnicos e humanos e à sobrecarga das lideranças, restringe o potencial da avaliação externa enquanto instrumento de desenvolvimento organizacional (Martins & Seabra, 2021). A este nível, a avaliação tende a permanecer no plano formal, com impacto reduzido na transformação das práticas educativas.

Acresce que a fragilidade das estruturas de supervisão pedagógica constitui um dos principais entraves à tradução das recomendações avaliativas em mudanças efetivas nas práticas de ensino e aprendizagem, dificultando a monitorização sistemática dos progressos institucionais e a consolidação de culturas profissionais reflexivas (Costa, 2020).

Este diagnóstico encontra correspondência na literatura internacional, que sublinha que o impacto da avaliação externa é significativamente limitado quando não é acompanhado por processos de apropriação alargada e por dispositivos de seguimento consistentes (Santiago et al., 2012). Estas limitações tendem a ser amplificadas em contextos marcados por isolamento geográfico, fragmentação da rede escolar e maior rotatividade docente, características estruturais frequentemente associadas aos territórios de interioridade.

Neste quadro, torna-se evidente que a eficácia da avaliação externa não depende exclusivamente da sua robustez técnica, mas da sua integração num ecossistema de regulação educativa que assegure envolvimento institucional, apropriação pelas equipas educativas e continuidade dos processos de acompanhamento.

Deste modo, o reforço de dispositivos de apoio técnico-pedagógico, a valorização das lideranças intermédias e o desenvolvimento de políticas educativas territorialmente diferenciadas assumem-se como condições essenciais para mitigar os efeitos das assimetrias regionais e potenciar o contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada das escolas em contextos de interioridade.

4.5.6.4 Perspetiva crítica

A avaliação externa apenas cumpre plenamente a sua função sistémica quando se articula com mecanismos institucionais capazes de assegurar a sustentabilidade dos processos de melhoria e a promoção da equidade territorial. Para que este dispositivo de regulação educativa ultrapasse uma lógica predominantemente inspetiva, torna-se necessário que seja integrado num quadro mais amplo de apoio, acompanhamento e capacitação organizacional.

Neste sentido, a sua eficácia depende da existência de dispositivos que promovam a tradução das recomendações avaliativas em práticas efetivas, nomeadamente através de estratégias de acompanhamento formativo, do investimento na qualificação das lideranças escolares e do reforço da supervisão pedagógica como eixo estruturante da regulação

interna. Paralelamente, a revisitação periódica das escolas avaliadas assume-se como condição essencial para a monitorização dos progressos, permitindo ajustar as estratégias de desenvolvimento às dinâmicas organizacionais e garantir continuidade nos processos de melhoria.

A articulação da avaliação externa com políticas territoriais integradas revela-se igualmente determinante, sobretudo em contextos de interioridade, onde fatores como a dispersão da rede escolar, a escassez de recursos humanos e a elevada rotatividade docente condicionam a eficácia das intervenções educativas. Nestes contextos, a ausência de dispositivos de apoio adequados tende a limitar o impacto transformador da avaliação, reforçando desigualdades existentes.

Como sublinham Palmeirão e Alves (2024), a avaliação deve ser concebida como um verdadeiro instrumento estratégico de transformação educativa, promovendo processos de reflexão institucional, responsabilização profissional e empoderamento das comunidades educativas, e não apenas como um mecanismo de controlo técnico-administrativo.

Nesta perspetiva, a qualidade educativa revela-se indissociável da justiça territorial, exigindo um modelo de avaliação externa sensível aos contextos, orientado para a melhoria contínua e sustentado por políticas públicas capazes de promover a equidade e a coesão do sistema educativo.

Em termos globais, a análise das médias da Avaliação Externa das Escolas, articulada com a leitura territorial por Área Territorial de Intervenção e por distrito, evidencia que o impacto da avaliação externa no desenvolvimento organizacional das escolas se manifesta de forma diferenciada no território. Enquanto alguns contextos revelam trajetórias de melhoria sustentada, associadas a lideranças estratégicas, culturas colaborativas e dispositivos eficazes de supervisão pedagógica, outros enfrentam constrangimentos estruturais que limitam a apropriação das recomendações e a consolidação de processos de melhoria contínua.

Deste modo, a eficácia da avaliação externa não depende exclusivamente da robustez técnica do dispositivo avaliativo, mas da sua integração num modelo de governação

educativa que articule avaliação, contexto e ação, promovendo condições para uma melhoria sustentada, equitativa e territorialmente equilibrada do sistema educativo.

4.5.7 Recomendações interpretativas para reforço da monitorização e da equidade

Com base na análise territorial dos dados avaliativos e no enquadramento proporcionado pela literatura especializada, esta subsecção apresenta um conjunto de recomendações interpretativas orientadas para o reforço da função reguladora e promotora de equidade da Avaliação Externa das Escolas. Estas recomendações emergem da identificação de padrões territoriais diferenciados e visam contribuir para o aprofundamento dos mecanismos de monitorização educativa, bem como para a mitigação das assimetrias observadas entre contextos escolares.

Neste enquadramento, torna-se evidente a necessidade de consolidar os dispositivos de monitorização educativa enquanto instrumentos estruturantes da regulação e da melhoria organizacional. Tal implica reforçar a articulação entre avaliação externa, autoavaliação institucional e supervisão pedagógica, promovendo uma maior integração dos processos de recolha, análise e utilização de evidência na tomada de decisão educativa.

Simultaneamente, a análise evidencia a importância de promover uma abordagem territorialmente diferenciada das políticas educativas, capaz de reconhecer as especificidades dos contextos de interioridade e de ajustar os mecanismos de apoio às necessidades concretas das organizações escolares. Neste sentido, a promoção da equidade territorial exige não apenas a identificação de desigualdades, mas a implementação de estratégias que assegurem condições efetivas para a sua superação.

Deste modo, as recomendações que se seguem estruturam-se em torno de dois eixos interdependentes — o reforço da monitorização educativa e a promoção da equidade territorial — entendidos como dimensões complementares de um modelo de governação educativa orientado para a melhoria sustentada e para a coesão do sistema educativo.

4.5.7.1. Reforço da monitorização

O reforço da monitorização educativa constitui uma condição central para a eficácia da Avaliação Externa das Escolas enquanto instrumento de regulação e melhoria organizacional. Neste sentido, torna-se fundamental assegurar a implementação de ciclos avaliativos regulares, que prevejam a revisitação dos agrupamentos num intervalo

temporal adequado — aproximadamente entre três a cinco anos — após a divulgação dos relatórios de avaliação externa. Esta continuidade permite não apenas acompanhar a implementação das recomendações formuladas, mas também consolidar processos de melhoria sustentada e reforçar a responsabilização institucional.

Paralelamente, revela-se pertinente o desenvolvimento de planos de acompanhamento colaborativo que envolvam diferentes atores do sistema educativo, nomeadamente a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, os Centros de Formação de Associação de Escolas e as autarquias. Esta articulação interinstitucional pode potenciar a capacitação organizacional dos agrupamentos, promovendo condições mais favoráveis à consolidação de práticas de supervisão pedagógica e de autoavaliação institucional.

Neste quadro, assume particular relevância a valorização dos dispositivos internos de regulação, designadamente das estruturas de supervisão pedagógica e de coordenação curricular. O reforço destas estruturas, através do investimento em formação contínua especializada e do reconhecimento do seu papel estratégico, contribui para a institucionalização de práticas de monitorização mais consistentes e para a melhoria da qualidade educativa.

Deste modo, o reforço da monitorização não deve ser entendido apenas como um mecanismo de controlo, mas como um processo contínuo de regulação pedagógica e organizacional, orientado para a produção de evidência, a reflexão profissional e a melhoria sustentada das aprendizagens.

4.5.7.2. Promoção da equidade territorial

A promoção da equidade territorial constitui uma dimensão central para a eficácia da Avaliação Externa das Escolas, exigindo a adoção de abordagens diferenciadas que reconheçam a diversidade dos contextos educativos e as desigualdades estruturais que caracterizam determinados territórios, em particular os de interioridade.

Neste sentido, torna-se fundamental priorizar os contextos de maior vulnerabilidade socioeducativa nos processos de avaliação e acompanhamento, admitindo adaptações ao modelo avaliativo que permitam considerar as especificidades territoriais. Esta flexibilização não compromete a exigência do dispositivo avaliativo, antes reforça a sua

justiça, ao evitar a aplicação de referenciais uniformes a realidades profundamente diferenciadas.

Paralelamente, a integração de indicadores territoriais complementares — como os níveis de escolaridade familiar, a dispersão geográfica das comunidades escolares ou a disponibilidade de recursos educativos — revela-se essencial para uma leitura mais contextualizada dos resultados. A incorporação destas variáveis permite uma interpretação mais equitativa da qualidade educativa, reconhecendo o impacto dos fatores externos na ação das organizações escolares.

Adicionalmente, a eficácia da avaliação externa depende da capacidade das escolas para se apropriarem criticamente dos relatórios produzidos. Neste quadro, a criação de dispositivos de acompanhamento técnico-pedagógico, nomeadamente através de modelos de tutoria institucional dirigidos aos agrupamentos com menor consolidação organizacional, pode constituir um instrumento relevante para apoiar a interpretação dos dados e a sua integração nos processos de planeamento estratégico e de melhoria educativa.

Deste modo, a promoção da equidade territorial implica a articulação entre avaliação, contexto e apoio institucional, configurando um modelo de regulação educativa que reconhece a diversidade dos territórios e procura assegurar condições efetivas para uma melhoria sustentada e equilibrada do sistema educativo.

4.5.7.3. Recomendações para o sistema educativo

Para além das intervenções ao nível dos agrupamentos e dos territórios, importa enquadrar a Avaliação Externa das Escolas como parte integrante de uma política educativa mais ampla e coerente, capaz de articular diagnóstico, acompanhamento e transformação organizacional. Nesta perspetiva, a avaliação externa deve ser reconhecida não apenas como um mecanismo de análise, mas como um instrumento estratégico de regulação e desenvolvimento do sistema educativo, com capacidade para influenciar práticas pedagógicas, estruturas organizacionais e culturas profissionais.

Neste enquadramento, revela-se fundamental consolidar uma política nacional de seguimento das avaliações externas, assegurando a continuidade dos processos de melhoria e a articulação com programas estruturantes, como o Plano 23|24 Escola+ e as

iniciativas enquadradas no Plano de Recuperação e Resiliência. A existência de mecanismos de acompanhamento sistemático permite reforçar a coerência das intervenções e evitar a descontinuidade frequentemente associada aos ciclos avaliativos.

Paralelamente, a produção de relatórios de análise regional e territorial assume-se como um instrumento relevante para a identificação de padrões de desenvolvimento organizacional, riscos emergentes e trajetórias de progresso. Esta leitura territorializada da avaliação externa é particularmente importante em contextos de interioridade e de baixa densidade populacional, onde os desafios educativos exigem respostas mais ajustadas e diferenciadas.

A articulação estruturada entre avaliação externa, supervisão pedagógica e formação contínua constitui igualmente um eixo estratégico para a melhoria sustentada das práticas educativas. Esta integração permite reforçar a ligação entre diagnóstico e ação, promovendo o desenvolvimento profissional docente e a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a aprendizagem e a inovação.

Deste modo, a avaliação externa afirma-se como um elemento central de um modelo de governação educativa orientado para a equidade, a coesão territorial e a melhoria contínua, contribuindo para a construção de um sistema educativo mais justo, eficaz e sustentado.

4.5.8 Conclusão

A análise comparativa entre as Áreas Territoriais de Intervenção e os respetivos distritos evidencia que a qualidade educativa e os processos de consolidação institucional se distribuem de forma assimétrica no território, refletindo a interação entre dinâmicas organizacionais internas e condicionantes estruturais de natureza geográfica, social e económica.

Neste enquadramento, a ATI Centro destaca-se como o território com maior grau de maturidade institucional, evidenciando práticas consolidadas de liderança, supervisão pedagógica e organização do serviço educativo. A ATI Norte posiciona-se num patamar intermédio, caracterizado por equilíbrios globais, mas também por assimetrias intrarregionais significativas. Por sua vez, a ATI Sul revela fragilidades estruturais

persistentes, frequentemente associadas à interioridade, à dispersão territorial e a níveis mais elevados de instabilidade organizacional.

A leitura distrital reforça esta interpretação, demonstrando que os contrastes de desempenho não podem ser explicados exclusivamente por variáveis internas às escolas, mas resultam da interação entre capacidades institucionais e condições territoriais. Neste contexto, a ausência de seguimento avaliativo em alguns agrupamentos constitui um fator crítico, comprometendo a consolidação das recomendações da IGEC e limitando o potencial de desenvolvimento sistémico da avaliação externa.

A supervisão pedagógica interna emerge, assim, como um elemento estruturante dos processos de melhoria, assumindo um papel central na mediação entre os dispositivos avaliativos e a transformação das práticas educativas. A existência de estruturas colaborativas e estrategicamente orientadas permite às escolas interpretar, apropriar-se e operacionalizar as recomendações, promovendo mudanças consistentes e sustentadas. Em contrapartida, a fragilidade destes dispositivos limita a consolidação de culturas profissionais reflexivas e orientadas para a melhoria contínua, tal como sublinham Alarcão (2003) ao enfatizar a importância da supervisão como prática mediadora e Andrade (2020) ao evidenciar o papel dos processos reflexivos e colaborativos na aprendizagem profissional docente.

Neste quadro, a evidência empírica sugere que a Avaliação Externa das Escolas, enquanto instrumento de regulação educativa, apresenta um potencial transformador significativo, mas não homogéneo, dependendo da capacidade das organizações para internalizar as recomendações, da estabilidade das lideranças e das condições estruturais dos territórios. Deste modo, a eficácia da avaliação externa depende da sua integração num modelo de governação educativa que articule avaliação, acompanhamento e ação, promovendo ciclos regulares de monitorização, reforçando a supervisão pedagógica e incorporando uma abordagem territorialmente diferenciada. Só neste enquadramento a avaliação poderá transcender uma função predominantemente diagnóstica e afirmar-se como um instrumento estratégico de melhoria sustentada e de promoção da equidade no sistema educativo.

Em síntese, a qualidade educativa revela-se como um fenómeno complexo e contextualizado, cuja compreensão exige a articulação entre níveis de análise — organizacional, territorial e sistémico. A leitura desenvolvida neste capítulo evidencia que a melhoria das escolas depende não apenas da ação interna das organizações, mas da capacidade do sistema educativo para reconhecer as desigualdades territoriais e responder de forma diferenciada e sustentada.

Os três estudos de caso selecionados apresentam características organizacionais e territoriais distintas, permitindo analisar diferentes trajetórias de apropriação da Avaliação Externa das Escolas em contextos de interioridade. A diversidade dos contextos analisados possibilita aprofundar a compreensão dos fatores que condicionam a implementação das recomendações avaliativas, bem como o papel da supervisão pedagógica, da liderança e dos processos de regulação interna na promoção da melhoria educativa.

Este enquadramento constitui a base analítica para o capítulo seguinte, dedicado à análise intensiva de estudos de caso, onde se procurará aprofundar a compreensão das dinâmicas de supervisão pedagógica e de melhoria organizacional em contextos escolares concretos.

Capítulo V - Estudos de Caso

5.1 Abordagem metodológica e desenho do estudo

O presente capítulo aprofunda a análise desenvolvida nos capítulos anteriores através de uma abordagem centrada em estudos de caso, no âmbito da investigação No interior da mudança: caminhos e contratempos na melhoria educativa em territórios periféricos. O objetivo central consiste em compreender de que forma a Avaliação Externa das Escolas (AEE) influencia os processos de mudança organizacional, pedagógica e de supervisão em contextos educativos situados em territórios de interioridade.

Após o enquadramento teórico e a análise territorial apresentados anteriormente, torna-se pertinente avançar para uma abordagem de natureza qualitativa, orientada para a compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais ao nível das organizações escolares concretas. Neste sentido, a investigação adota a estratégia de estudo de caso, permitindo uma análise intensiva, contextualizada e interpretativa dos processos de melhoria educativa.

O estudo de caso é amplamente reconhecido como uma abordagem metodológica adequada à investigação em educação, particularmente quando se pretende analisar fenómenos complexos em contextos reais (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2005). Esta estratégia possibilita compreender não apenas os resultados observados, mas os processos organizacionais, pedagógicos e profissionais que lhes estão subjacentes, valorizando o significado atribuído pelos atores às suas práticas e decisões.

A investigação assume a forma de um estudo de caso múltiplo, envolvendo três agrupamentos escolares situados em territórios de interioridade, pertencentes a diferentes Áreas Territoriais de Inspeção. Esta opção metodológica permite articular profundidade analítica com diversidade contextual, favorecendo a identificação de padrões de funcionamento, bem como de variações nos processos de apropriação da avaliação externa.

A recolha e análise de dados assentam na triangulação de fontes documentais, com particular incidência nos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), que constituem um referencial central para a compreensão dos domínios avaliados, das

recomendações formuladas e das trajetórias institucionais dos agrupamentos. Complementarmente, foram analisados documentos estratégicos das escolas, designadamente Projetos Educativos, Planos de Melhoria e outros instrumentos de planeamento institucional, permitindo contextualizar os resultados da avaliação externa e compreender as respostas organizacionais desenvolvidas.

A opção por uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental e em estudos de caso, permite assim desenvolver uma leitura aprofundada, contextualizada e crítica dos processos de mudança educativa, evidenciando os fatores que potenciam — ou limitam — a transformação das organizações escolares em contextos de interioridade.

5.2 Critérios de seleção dos estudos de caso

A seleção dos estudos de caso constitui um momento metodológico decisivo na investigação qualitativa, na medida em que condiciona a pertinência analítica dos contextos analisados e a capacidade de produzir interpretações fundamentadas sobre o fenómeno em estudo. No presente trabalho, a escolha dos agrupamentos escolares não seguiu uma lógica de representatividade estatística, mas assentou numa estratégia de amostragem intencional, orientada para a identificação de casos com elevado potencial analítico, capazes de sustentar uma compreensão aprofundada dos processos de apropriação da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em contextos de interioridade.

Neste enquadramento, a investigação assume a forma de um estudo de caso múltiplo, permitindo analisar diferentes contextos institucionais e identificar padrões convergentes e divergentes na forma como os processos de avaliação externa são apropriados e traduzidos em dinâmicas de melhoria educativa.

Importa sublinhar que a seleção destes três casos não se limita a critérios de disponibilidade de dados ou de conveniência empírica, mas resulta de uma opção metodológica intencional, orientada para a maximização do potencial analítico do estudo. A escolha procurou assegurar a presença de configurações institucionais e territoriais contrastantes, permitindo explorar diferentes modos de apropriação da Avaliação Externa das Escolas em contextos de interioridade.

Neste sentido, os casos selecionados representam três perfis distintos de relação com os processos avaliativos: (i) um contexto com trajetória avaliativa prolongada e recente

reavaliação, permitindo analisar processos de evolução e reconfiguração organizacional ao longo do tempo; (ii) um agrupamento com evidências de mobilização das recomendações da AEE em processos de melhoria educativa; e (iii) um contexto de pequena dimensão e maior vulnerabilidade estrutural, particularmente relevante para compreender os limites e constrangimentos da ação avaliativa em territórios periféricos.

Esta lógica de seleção aproxima-se de uma estratégia de amostragem intencional de casos críticos e contrastantes (Yin, 2005), permitindo não apenas descrever realidades específicas, mas gerar conhecimento analítico sobre padrões de funcionamento, mecanismos de mudança e fatores condicionantes da melhoria educativa. Assim, mais do que representativos no sentido estatístico, os casos selecionados assumem relevância pela sua capacidade de iluminar diferentes configurações do fenómeno em estudo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e teoricamente informada da relação entre avaliação externa, supervisão pedagógica e desenvolvimento organizacional.

De acordo com Merriam (1998) e Yin (2005), a seleção intencional de casos deve privilegiar situações com elevado valor heurístico. Neste sentido, foram definidos critérios operacionais que asseguram a coerência metodológica da investigação.

O primeiro critério considerado foi a existência de dois ou mais ciclos de Avaliação Externa das Escolas, permitindo uma análise longitudinal das trajetórias institucionais. A presença de múltiplos ciclos avaliativos possibilita observar continuidades, mudanças e reconfigurações nas práticas organizacionais, pedagógicas e de supervisão ao longo do tempo.

O segundo critério correspondeu à identificação de áreas críticas de melhoria nos relatórios da IGEC, designadamente nos domínios da liderança, da prestação do serviço educativo, da autoavaliação e dos resultados escolares. Este critério permitiu selecionar contextos onde a avaliação externa identificou desafios institucionais relevantes, criando condições para analisar os processos de apropriação das recomendações e a sua tradução em mudanças organizacionais.

O terceiro critério relaciona-se com a diversidade territorial e organizacional dos agrupamentos, assegurando a inclusão de contextos distintos de interioridade. A seleção de agrupamentos pertencentes a diferentes Áreas Territoriais da Inspeção (ATI),

nomeadamente da ATI Centro e da ATI Sul, permite explorar variações contextuais nos processos de implementação das recomendações da avaliação externa.

Um quarto critério incidiu sobre a acessibilidade documental e a disponibilidade de informação institucional, condição indispensável para garantir a consistência da análise. A existência de relatórios completos da IGEC, bem como de documentação institucional complementar, permitiu sustentar a triangulação dos dados e assegurar maior robustez interpretativa.

A aplicação destes critérios conduziu à seleção de três organizações escolares com características contrastantes quanto à dimensão organizacional, ao contexto territorial e às trajetórias de melhoria educativa. Esta diversidade possibilita desenvolver uma análise comparativa interpretativa entre os casos, orientada para a identificação de padrões de apropriação da avaliação externa, bem como dos fatores institucionais e contextuais que condicionam os processos de melhoria educativa.

Em síntese, os estudos de caso selecionados constituem unidades de análise estrategicamente definidas, permitindo aprofundar a compreensão das relações entre avaliação externa, supervisão pedagógica e desenvolvimento organizacional das escolas em contextos de interioridade. Deste modo, a seleção dos casos constitui não apenas uma etapa metodológica, mas um elemento estruturante da própria lógica interpretativa da investigação.

Por razões de prudência ética, os estudos de caso são apresentados através de designações convencionais que preservam a identidade das organizações analisadas. Assim, o Caso MC corresponde a uma trajetória de Melhoria Contínua, caracterizada por progressos consistentes ao longo dos ciclos de avaliação; o Caso MI representa uma trajetória de Melhoria Intermédia, evidenciando progressos ao longo dos ciclos avaliativos, ainda que de forma menos consistente e sustentada do que no Caso MC; e o Caso DC corresponde a uma trajetória de Dificuldades Continuadas, evidenciando a persistência de constrangimentos organizacionais e contextuais. Esta opção não compromete a interpretação dos resultados, uma vez que a análise incide sobre padrões organizacionais, pedagógicos e territoriais, e não sobre a identificação das instituições em si.

5.3 Enquadramento metodológico da análise

A análise dos estudos de caso desenvolvida neste capítulo insere-se numa abordagem qualitativa de natureza interpretativa, orientada para a compreensão aprofundada das dinâmicas organizacionais e pedagógicas associadas aos processos de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em contextos de interioridade. Esta perspetiva metodológica assenta no pressuposto de que os fenómenos educativos devem ser analisados no contexto em que ocorrem, considerando a complexidade das interações institucionais, profissionais e territoriais que moldam as práticas escolares.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso constitui uma estratégia particularmente adequada quando se pretende examinar fenómenos contemporâneos em contextos reais, sobretudo quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente delimitadas. Neste enquadramento, a presente investigação procura compreender de que forma os agrupamentos escolares analisados interpretam, mobilizam e traduzem as recomendações decorrentes da avaliação externa em processos de organização pedagógica, supervisão e melhoria institucional.

A análise empírica assenta numa estratégia sistemática de análise documental, centrada em fontes institucionais produzidas no âmbito dos processos de avaliação externa e da gestão escolar. Entre as principais fontes consideradas destacam-se os relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), enquanto documentos estruturantes da avaliação externa, bem como a documentação estratégica dos agrupamentos, incluindo Projetos Educativos, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria e outros documentos organizacionais relevantes.

A análise documental constitui um método amplamente reconhecido na investigação em educação, permitindo aceder às representações institucionais, às orientações organizacionais e aos processos de regulação pedagógica expressos nos documentos produzidos pelas organizações educativas (Bowen, 2009). No presente estudo, estes documentos foram analisados de forma sistemática e articulada, garantindo simultaneamente a comparabilidade entre os casos e a contextualização das dinâmicas institucionais.

No que respeita ao tratamento dos dados, foi adotada uma estratégia de análise temática de natureza interpretativa, orientada pela construção de categorias analíticas alinhadas

com os objetivos da investigação. A análise incidiu, de forma articulada, nas seguintes dimensões:

- apropriação das recomendações da avaliação externa pelos agrupamentos escolares;
- evolução dos domínios avaliativos ao longo dos ciclos da AEE;
- mobilização de dispositivos internos de supervisão pedagógica;
- dinâmicas de melhoria educativa em contextos de interioridade.

Estas dimensões orientaram a leitura longitudinal de cada estudo de caso, permitindo identificar continuidades, mudanças e eventuais tensões nos processos de melhoria organizacional. Paralelamente, foi desenvolvida uma análise comparativa transversal entre os casos, com o objetivo de identificar padrões comuns e especificidades contextuais, reforçando a consistência interpretativa da investigação.

Importa sublinhar que a abordagem adotada não visa produzir generalizações estatísticas, mas antes generalizações analíticas (Yin, 2005), permitindo contribuir para a compreensão aprofundada das relações entre avaliação externa, supervisão pedagógica e desenvolvimento organizacional em contextos de interioridade.

A opção pela análise documental, em detrimento de técnicas como a entrevista, decorre de uma escolha metodológica deliberada, centrada na valorização das representações institucionais formalizadas nos documentos oficiais. Esta opção permite aceder às orientações estratégicas das escolas e às formas como estas institucionalizam as recomendações da avaliação externa, assegurando simultaneamente coerência analítica e comparabilidade entre os casos estudados.

Deste modo, o enquadramento metodológico da análise articula uma leitura sistemática das fontes documentais com uma interpretação contextualizada dos dados, permitindo explorar de forma aprofundada os caminhos, os ritmos e os constrangimentos da melhoria educativa em territórios de interioridade.

5.4 Estudo de Caso 1 - Caso MC: Um percurso de Melhoria Contínua (ESQP - ATI Centro)

5.4.1 Introdução ao estudo de caso

O Caso MC constitui um contexto particularmente relevante para a análise das dinâmicas de melhoria educativa em territórios de interioridade. Integrado na Área Territorial de Inspeção Centro, apresenta uma trajetória institucional marcada por progressos

consistentes ao longo dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas, evidenciando uma mobilização sustentada de instrumentos de autonomia organizacional, articulados com processos de planeamento estratégico, inovação pedagógica e avaliação interna e externa.

O presente estudo de caso tem como objetivo compreender de que forma esta organização escolar tem integrado e operacionalizado as recomendações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas (AEE) nos seus processos de organização pedagógica e de desenvolvimento institucional. A análise centra-se, em particular, na articulação entre os principais documentos estruturantes — designadamente o Projeto Educativo, o Plano de Inovação e o Contrato de Autonomia — e os dispositivos de regulação pedagógica que orientam a ação educativa.

O Caso MC tem sido identificado, nos documentos institucionais analisados, como um contexto caracterizado por uma mobilização estratégica dos instrumentos de autonomia organizacional, evidenciando capacidade para desenvolver respostas educativas ajustadas às especificidades do contexto territorial e social em que se insere. Neste sentido, o caso permite analisar de que forma os instrumentos de planeamento institucional funcionam como mecanismos de regulação organizacional, sustentando práticas pedagógicas diferenciadas e processos sistemáticos de monitorização das aprendizagens.

A análise desenvolvida baseia-se numa leitura interpretativa dos relatórios de Avaliação Externa da IGEC relativos aos ciclos de 2011/2012 e 2023/2024, complementada pela análise de documentação institucional produzida pela organização escolar. Esta abordagem possibilita uma leitura longitudinal da evolução institucional, permitindo identificar continuidades, reconfigurações e dinâmicas de mudança nas práticas organizacionais e pedagógicas em resposta às recomendações da avaliação externa.

Deste modo, o estudo do Caso MC permite explorar de forma aprofundada a relação entre autonomia escolar, supervisão pedagógica e melhoria educativa, evidenciando o papel dos dispositivos institucionais de planeamento e regulação na construção de um modelo organizacional orientado para a qualidade das aprendizagens, a inovação pedagógica e a adaptação a contextos de interioridade.

Este caso assume, assim, particular relevância analítica, ao evidenciar as condições em que a avaliação externa pode funcionar como instrumento efetivo de regulação e melhoria organizacional em contextos de interioridade.

5.4.2 Enquadramento Institucional e Territorial

O Caso MC insere-se num território do interior da região Centro, marcado por dinâmicas de interioridade demográfica e socioeconómica, caracterizado por baixa densidade populacional, envelhecimento acentuado e fluxos migratórios juvenis persistentes em direção aos principais centros urbanos. Estas tendências configuram desafios estruturais relevantes para o sistema educativo local, exigindo respostas organizacionais ajustadas e uma ação pedagógica orientada para a inclusão, a equidade e a promoção do sucesso educativo.

Criada no contexto da expansão da rede escolar associada à democratização e massificação do ensino, esta organização escolar consolidou progressivamente uma identidade institucional marcada pela diversidade da oferta formativa e pela articulação com a comunidade envolvente. Atualmente, oferece o 3.º ciclo do ensino básico, cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, procurando responder à heterogeneidade da população escolar e às exigências de qualificação académica e profissional dos alunos.

A ligação ao contexto local materializa-se na participação em projetos educativos e iniciativas de inovação pedagógica, entre os quais se destacam o Plano de Inovação, o Clube Ciência Viva e outras ações orientadas para o desenvolvimento pessoal dos alunos, a promoção da cidadania e a articulação entre currículo e comunidade. Estas iniciativas evidenciam uma orientação institucional que procura integrar aprendizagem, desenvolvimento pessoal e participação social.

A população escolar caracteriza-se pela diversidade de percursos e contextos socioculturais, sendo significativa a presença de alunos provenientes de meios rurais e de áreas periféricas. Este contexto tem conduzido à implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades, procurando responder a desafios associados a desigualdades sociais, económicas e culturais que influenciam os percursos escolares.

O Projeto Educativo valoriza a formação integral dos alunos, articulando o desenvolvimento de competências académicas com dimensões sociais e cívicas, promovendo valores

associados à cidadania democrática, à responsabilidade e à autonomia. Esta orientação traduz-se numa visão educativa que procura conciliar sucesso escolar com formação pessoal e social.

No plano organizacional, o Caso MC evidencia uma aposta consistente no planeamento estratégico e na regulação pedagógica, articulando instrumentos como o Projeto Educativo, o Plano de Inovação e o Contrato de Autonomia com dispositivos de avaliação interna e externa. Estes instrumentos assumem um papel estruturante na definição das prioridades institucionais e na orientação das práticas pedagógicas, reforçando a capacidade da organização para desenvolver respostas contextualizadas.

Do ponto de vista pedagógico, têm sido promovidas práticas centradas na diferenciação pedagógica, na articulação curricular e no trabalho colaborativo entre docentes, enquadradas nos princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nos dispositivos de autonomia e flexibilidade curricular previstos na legislação em vigor.

Em termos infraestruturais, a organização dispõe de um conjunto diversificado de espaços educativos e recursos pedagógicos que suportam o desenvolvimento de práticas inovadoras e interdisciplinares, bem como de estruturas de apoio à educação inclusiva e ao bem-estar dos alunos.

A comunidade educativa integra várias centenas de alunos dos diferentes níveis de ensino abrangidos, um corpo docente relativamente estável e uma equipa não docente que assegura o funcionamento regular da organização escolar.

Inserido na rede pública de ensino da região Centro e acompanhado pela respetiva Área Territorial de Inspeção, o Caso MC tem participado em sucessivos ciclos de Avaliação Externa das Escolas, utilizando os resultados desses processos como instrumentos de autorregulação institucional e de supervisão pedagógica.

A participação em projetos de âmbito regional e nacional, bem como a articulação com instituições de ensino superior e parceiros locais, reforçam a capacidade de inovação e a abertura ao território.

Neste enquadramento, o Caso MC constitui um contexto analiticamente relevante para compreender a forma como a avaliação externa pode ser mobilizada como instrumento de

regulação organizacional e de melhoria educativa em territórios de interioridade. A sua trajetória permite desenvolver uma leitura longitudinal das práticas institucionais, evidenciando os modos como os dispositivos de autonomia, supervisão pedagógica e planeamento estratégico se articulam na construção de respostas educativas contextualizadas.

5.4.3 Trajetória Avaliativa e Resultados

A trajetória avaliativa do Caso MC pode ser analisada a partir dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas promovidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), realizados em 2006/2007, 2011/2012 e 2023/2024. A leitura longitudinal destes momentos avaliativos permite compreender não apenas a evolução das classificações atribuídas, mas, sobretudo, as transformações nas práticas organizacionais e pedagógicas da organização escolar e o modo como os dispositivos de avaliação externa foram progressivamente integrados nos processos internos de regulação e desenvolvimento institucional.

Mais do que uma sucessão de momentos avaliativos, estes ciclos configuram um percurso de construção e consolidação institucional, no qual se evidenciam continuidades, reconfigurações e aprofundamentos nas estratégias de ação educativa. Neste sentido, a análise da trajetória avaliativa permite identificar padrões de evolução, áreas de reforço e dimensões críticas, bem como compreender o papel da avaliação externa enquanto mecanismo de indução de mudança organizacional.

A leitura dos relatórios da IGEC evidencia uma progressiva consolidação dos dispositivos de planeamento estratégico, da articulação curricular e da supervisão pedagógica, associada a uma crescente capacidade de autorregulação institucional. Paralelamente, observa-se uma evolução na forma como a organização escolar mobiliza os resultados da avaliação externa, passando de uma lógica predominantemente reativa para uma abordagem mais estratégica e integrada na definição das prioridades organizacionais.

A análise dos resultados escolares e dos domínios avaliados revela, igualmente, uma tendência de estabilização em níveis de desempenho elevados, ainda que acompanhada por desafios específicos em determinadas áreas disciplinares e níveis de ensino. Esta evolução sugere a existência de uma organização com capacidade de adaptação e

aprendizagem institucional, capaz de responder às exigências da avaliação externa sem comprometer a coerência do seu projeto educativo.

Deste modo, a trajetória avaliativa do Caso MC constitui um referencial relevante para compreender como os processos de avaliação externa podem ser apropriados como instrumentos de regulação pedagógica e de melhoria contínua, particularmente em contextos de interioridade, onde os desafios estruturais exigem respostas organizacionais consistentes e sustentadas.

5.4.3.1 Primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2006/2007)

No primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, realizado em 2006/2007, o Caso MC obteve a classificação de Muito Bom em todos os domínios avaliados — Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autoavaliação e Progresso da Escola (IGEC, 2007). Este desempenho posiciona a organização escolar, desde o início do ciclo avaliativo, num patamar de elevada consolidação organizacional, evidenciando práticas institucionais já estruturadas e consistentes.

A análise do relatório da IGEC revela uma organização marcada por liderança pedagógica eficaz, capacidade de planeamento estratégico e dispositivos de monitorização das atividades educativas já estabilizados. Mais do que um desempenho pontual, estes resultados traduzem a existência de uma cultura organizacional orientada para a qualidade, sustentada por projetos pedagógicos coerentes e por uma mobilização alargada da comunidade educativa em torno de objetivos institucionais partilhados.

Entre os fatores identificados como potenciadores deste desempenho destacam-se a relativa estabilidade das equipas educativas e o envolvimento ativo dos diferentes atores escolares — docentes, alunos, encarregados de educação e parceiros locais — na construção e dinamização das respostas educativas. Estes elementos apontam para a existência de um capital organizacional e relacional significativo, frequentemente associado, na literatura, a contextos escolares com maior capacidade de desenvolvimento institucional sustentado.

Um dos efeitos mais relevantes deste ciclo avaliativo foi a celebração de um Contrato de Autonomia entre a organização escolar e a administração educativa regional, constituindo

um marco estruturante no percurso institucional do Caso MC. Este instrumento não só reforçou a margem de decisão da organização ao nível da gestão curricular e pedagógica, como também introduziu um quadro mais exigente de responsabilização e monitorização, potenciando a consolidação de práticas de regulação interna.

A institucionalização do Contrato de Autonomia pode ser interpretada, neste contexto, como um reconhecimento externo da capacidade organizacional da escola, mas também como um catalisador de processos de inovação pedagógica e de aprofundamento das práticas de planeamento estratégico. Com efeito, este dispositivo viria a enquadrar o desenvolvimento de iniciativas orientadas para a melhoria das aprendizagens e para o reforço da qualidade educativa, contribuindo para a consolidação de uma trajetória institucional marcada pela intencionalidade estratégica e pela capacidade de autorregulação.

Deste modo, o primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas não apenas valida um nível elevado de desempenho organizacional, como estabelece as condições estruturais para a evolução futura da organização escolar, configurando-se como um momento fundacional na construção de um modelo educativo sustentado na articulação entre autonomia, supervisão pedagógica e melhoria contínua.

5.4.3.2 Segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2011/2012)

No segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2011/2012), o Caso MC voltou a obter a classificação de Muito Bom nos domínios avaliados — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados Escolares — confirmando a continuidade de um desempenho organizacional e pedagógico elevado. Este resultado não apenas valida as práticas evidenciadas no ciclo anterior, como indica a consolidação de um modelo institucional assente na estabilidade organizacional, no planeamento estratégico e na regulação pedagógica.

A análise do relatório da IGEC evidencia uma organização escolar fortemente estruturada, sustentada por condições infraestruturais de qualidade — com particular destaque para o Centro Tecnológico em Educação, desenvolvido no âmbito do Contrato de Autonomia — e por uma equipa educativa estável e qualificada. A reduzida percentagem de docentes em regime de contratação e a consistência do corpo não docente configuram um contexto

organizacional favorável à continuidade pedagógica e à consolidação das práticas institucionais.

A composição da população escolar e o perfil sociocultural das famílias revelam um contexto relativamente favorecido quando comparado com outros territórios de interioridade, com uma elevada percentagem de alunos não abrangidos pela ação social escolar e níveis de escolaridade parental superiores à média nacional. Este enquadramento constitui um fator relevante para a interpretação dos resultados obtidos, evidenciando a interação entre condições contextuais e desempenho educativo.

No plano pedagógico, os resultados académicos apresentam-se globalmente positivos, com taxas de sucesso superiores à média nacional no ensino básico e ausência de abandono escolar. Este desempenho assume particular significado quando contextualizado no cenário nacional da época, marcado por níveis elevados de abandono escolar precoce, reforçando a capacidade da organização escolar para promover percursos de sucesso educativo sustentado.

Para além dos resultados académicos, o relatório evidencia práticas de valorização do mérito e de reconhecimento público do desempenho dos alunos, contribuindo para a construção de uma cultura institucional orientada para a excelência e para o envolvimento da comunidade educativa.

No domínio da regulação interna, destaca-se a existência de dispositivos de autoavaliação institucional consolidados, com práticas sistemáticas desenvolvidas desde a década de 1990 e posteriormente reforçadas através da criação de um observatório interno de qualidade. Este dispositivo assume um papel central na monitorização dos indicadores educativos e na produção de informação relevante para a tomada de decisão, evidenciando uma organização com capacidade de autorregulação estruturada.

Contudo, apesar do desempenho globalmente elevado, o relatório identifica áreas de melhoria que introduzem um elemento de tensão na trajetória institucional do Caso MC. Entre estas, destaca-se a necessidade de reforçar a monitorização dos resultados no ensino secundário, particularmente em disciplinas como Matemática e Biologia, bem como de aprofundar as práticas de supervisão pedagógica e de análise sistemática dos resultados.

Estas recomendações evidenciam que, mesmo em contextos organizacionais consolidados, persistem desafios associados à sustentabilidade da qualidade educativa, sublinhando a importância de aprofundar os mecanismos de regulação pedagógica e de supervisão como instrumentos de melhoria contínua.

Deste modo, o segundo ciclo avaliativo confirma a consolidação institucional do Caso MC, ao mesmo tempo que evidencia a necessidade de evolução qualitativa nos processos de supervisão e monitorização pedagógica, antecipando dimensões que se tornarão centrais nos ciclos avaliativos subsequentes.

5.4.3.3 Terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2023/2024)

No terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2023/2024), o Caso MC alcançou a classificação de Excelente (nível 5) em todos os domínios avaliados — Autoavaliação, Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados Escolares — atingindo o nível máximo previsto no referencial da IGEC. Este resultado não apenas confirma a consistência do percurso institucional, como assinala a sua elevação a um patamar de excelência sustentada, evidenciando a consolidação de práticas organizacionais altamente eficazes e com impacto demonstrável nas aprendizagens.

A análise do relatório revela uma evolução clara de um modelo de consistência organizacional — já evidenciado nos ciclos anteriores — para um modelo de elevada maturidade institucional, caracterizado pela articulação estratégica entre liderança, autoavaliação e regulação pedagógica. A atribuição do nível 5 traduz, neste contexto, a existência de práticas sistemáticas, intencionalmente integradas e orientadas por evidência, configurando uma organização capaz de sustentar processos contínuos de melhoria.

Do ponto de vista organizacional, a organização escolar mantém um perfil estrutural estável, com mais de 800 alunos distribuídos por diferentes ofertas formativas e um corpo docente e não docente consistente. Contudo, ao contrário dos ciclos anteriores, a estabilidade deixa de constituir o principal fator explicativo do desempenho, sendo progressivamente substituída pela sofisticação dos mecanismos de regulação interna e pela intencionalidade estratégica da ação educativa.

No domínio pedagógico, o relatório destaca a consolidação de práticas de ensino diversificadas e inovadoras, incluindo metodologias ativas, projetos interdisciplinares e

estratégias de personalização das aprendizagens. Estas evidenciam uma evolução qualitativa face aos ciclos anteriores, traduzindo a transição de uma organização eficaz para uma organização orientada para a inovação pedagógica e para a maximização do sucesso educativo.

Um dos elementos mais distintivos deste ciclo avaliativo reside na integração plena da autoavaliação nos processos de decisão. A utilização de um *dashboard* institucional de monitorização das aprendizagens, enquanto ferramenta digital de acompanhamento em tempo real dos indicadores educativos, constitui um exemplo particularmente relevante de regulação pedagógica baseada em evidência, permitindo uma intervenção mais célere, diferenciada e ajustada às necessidades dos alunos.

Os resultados escolares mantêm-se consistentes e superiores às médias nacionais em todas as modalidades de ensino, refletindo não apenas eficácia pedagógica, mas também níveis elevados de equidade, sustentados por práticas sistemáticas de acompanhamento e intervenção educativa.

No domínio da supervisão pedagógica, a IGEC reconhece a existência de práticas de observação e acompanhamento em contexto de sala de aula, salientando o seu contributo para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas pedagógicas. Ainda assim, a recomendação de alargamento destas práticas a todo o corpo docente evidencia que, mesmo em contextos de excelência, subsistem margens de aprofundamento, particularmente ao nível da universalização dos dispositivos de supervisão.

Deste modo, o terceiro ciclo avaliativo não apenas confirma a trajetória de qualidade do Caso MC, como evidencia a sua transformação numa organização altamente autorregulada, capaz de integrar liderança estratégica, inovação pedagógica e monitorização sistemática das aprendizagens num modelo coerente de desenvolvimento institucional.

Em termos interpretativos, este percurso traduz a passagem de uma lógica de consolidação organizacional para uma lógica de excelência sustentada, em que a avaliação externa deixa de assumir um papel predominantemente validativo e passa a constituir-se como um instrumento plenamente integrado nos processos internos de regulação, aprendizagem organizacional e melhoria contínua.

5.4.3.4 Síntese interpretativa da trajetória avaliativa

A análise longitudinal dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória institucional marcada por um processo contínuo de aprofundamento qualitativo, no qual o Caso MC evolui de um modelo de consistência organizacional para um modelo de elevada maturidade institucional.

No primeiro ciclo avaliativo (2006/2007), a organização escolar é reconhecida pela qualidade das suas práticas organizacionais e pedagógicas, evidenciada pela atribuição da classificação de Muito Bom em todos os domínios. Este momento assume um carácter fundacional, não apenas pelo reconhecimento externo do desempenho institucional, mas sobretudo pela celebração do Contrato de Autonomia, que constitui um marco estruturante na definição de uma identidade organizacional assente na capacidade de decisão, inovação pedagógica e responsabilização interna.

No segundo ciclo avaliativo (2011/2012), observa-se a consolidação desse modelo organizacional, com manutenção de classificações elevadas e reforço dos dispositivos de regulação interna. A criação de um observatório interno de qualidade representa um avanço significativo na formalização dos processos de autoavaliação, permitindo estruturar mecanismos sistemáticos de monitorização e análise organizacional. Este ciclo evidencia, assim, uma transição de práticas consistentes para práticas intencionalmente reguladas, sustentadas por dados e orientadas para a melhoria contínua.

O terceiro ciclo avaliativo (2023/2024) marca a passagem para um novo patamar de desenvolvimento institucional, com a atribuição da classificação máxima — Excelente — em todos os domínios avaliados. Este reconhecimento traduz a consolidação de uma organização altamente autorregulada, caracterizada pela integração estratégica entre liderança, autoavaliação, supervisão pedagógica e monitorização das aprendizagens. A utilização de um *dashboard* institucional de monitorização dos indicadores educativos evidencia uma evolução para modelos de regulação pedagógica baseados em evidência, permitindo uma gestão mais fina, diferenciada e eficaz dos processos de ensino e aprendizagem.

A leitura transversal destes ciclos permite identificar uma trajetória coerente e cumulativa, na qual a avaliação externa não atua como elemento episódico, mas como dispositivo

progressivamente integrado na cultura organizacional da organização escolar. Este processo traduz-se no fortalecimento dos mecanismos internos de regulação pedagógica, na sofisticação dos dispositivos de autoavaliação e na crescente articulação entre análise de dados e tomada de decisão educativa.

Em termos interpretativos, o percurso do Caso MC evidencia como a apropriação crítica e estratégica das recomendações da Avaliação Externa das Escolas pode contribuir para a consolidação de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem institucional, a inovação pedagógica e a melhoria contínua, mesmo em contextos territoriais marcados pela interioridade.

Tabela 11- ***Evolução institucional da ESQP nos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas***

Dimensão	1.º ciclo AEE (2006/2007)	2.º ciclo AEE (2011/2012)	3.º ciclo AEE (2023/2024)	Leitura evolutiva
Referencial avaliativo	Modelo IGE 2006-2011	Quadro de Referência IGEC 2011-2017	Referencial IGEC 2023	Evolução dos referenciais avaliativos e reforço do foco na autoavaliação institucional
Domínios de avaliação	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Organização e gestão escolar ▪ Liderança. ▪ Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Liderança e gestão.	▪ Autoavaliação. ▪ Liderança e gestão. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Resultados.	Progressiva centralidade da autoavaliação como domínio estruturante
Classificação global	4 (Muito Bom)	4 (Muito Bom)	5 (Excelente)	Trajetória de melhoria institucional sustentada

Dispositivos de autoavaliação	Prática iniciada na década de 90 (séc. XX)	Observatório da Qualidade em fase de consolidação.	*Dashboard MAR* (monitorização em tempo real).	Sofisticação progressiva dos instrumentos de regulação interna
Supervisão Pedagógica (desenvolvimento)	Práticas pioneiras e internas	Recomendação da IGEC para alargamento estruturado.	Estratégica, articulada com a autoavaliação institucional.	Integração progressiva da supervisão na regulação pedagógica
Resultados (escolares)	Muito Bom em todos os domínios	Sucesso acima da média nacional e sem abandono escolar.	Acima das médias nacionais nos vários cursos, tanto no Ensino Secundário como no Básico.	Consolidação de resultados académicos consistentes
Abandono escolar (Portugal)	30%[2]	23,2% (nível nacional), mas a ESQP sem abandono escolar.	6% (nível nacional), mas a ESQP sem abandono escolar.	Capacidade institucional de garantir continuidade educativa
População escolar)	---	832	810	Estabilidade da população escolar
Estrutura organizacional (n.º de turmas)	---	40	33	Ajustamento organizacional à evolução demográfica
Ação Social Escolar (ASE)	---	25%[3]	20,4% (Escalões A e B)	Contexto sociocultural relativamente favorável

[2] Estimativas baseadas em dados do Eurostat para Portugal (abandono escolar precoce).
[3] Percentagem aproximada, inferida a partir dos dados de alunos sem apoio ASE.

Recursos humanos docentes	---	84 (14,3% eram contratados)	90[4]	Reforço da estabilidade e qualificação do corpo docente
Recursos humanos não docentes	---	40	36	Estrutura funcional estável
Contexto sociocultural das famílias	---	Elevada formação académica e atividade profissional qualificada.	Mantém capital sociocultural médio/alto	Contexto sociocultural relativamente favorecido
Identidade pedagógica institucional	Emergente e reconhecida	Consolidada	Referência nacional em contexto de interioridade	Maturação institucional progressiva

Fonte: IGEC (2007, 2012, 2024). Elaboração própria a partir dos relatórios de Avaliação Externa

A análise do quadro comparativo permite identificar padrões claros de continuidade e transformação ao longo dos três ciclos avaliativos.

Em primeiro lugar, destaca-se a estabilidade de classificações elevadas, culminando na atribuição do nível máximo no terceiro ciclo. Esta progressão não traduz apenas manutenção de desempenho, mas evidencia uma capacidade institucional de evolução qualitativa sustentada, assente na incorporação das recomendações da avaliação externa nos processos internos de regulação.

Em segundo lugar, verifica-se uma transformação estrutural dos dispositivos de autoavaliação. De práticas inicialmente existentes, mas pouco formalizadas, evolui-se para sistemas organizados e, posteriormente, para modelos tecnologicamente suportados de monitorização em tempo real. Esta evolução confirma a centralidade crescente da

[4] No relatório da IGEC referente ao ciclo de 2023/2024, é indicado que a escola dispunha de 90 docentes. No entanto, não é especificado quantos pertencem ao quadro e quantos são contratados. Por inferência, e considerando que em 2011/2012 14,3% dos 84 docentes eram contratados, estima-se que o número de contratados possa situar-se entre 13 e 14. Esta estimativa é meramente indicativa e carece de confirmação documental.

autoavaliação como eixo estruturante da regulação pedagógica e da tomada de decisão estratégica.

No domínio da supervisão pedagógica, observa-se igualmente um percurso de maturação institucional. As práticas inicialmente pontuais e pouco sistematizadas são progressivamente integradas em dispositivos estruturados de acompanhamento, articulados com a autoavaliação e com a análise dos resultados escolares, reforçando o seu impacto no desenvolvimento profissional docente e na melhoria das práticas educativas.

Por sua vez, os resultados escolares e a ausência persistente de abandono evidenciam não apenas eficácia pedagógica, mas também uma capacidade consistente de garantir equidade educativa, assegurando trajetórias escolares estáveis num contexto territorial marcado por desafios associados à interioridade.

Neste sentido, a trajetória do Caso MC configura um exemplo particularmente relevante de desenvolvimento institucional sustentado, demonstrando como uma organização escolar situada em contexto de interioridade pode evoluir para níveis elevados de maturidade organizacional através da articulação entre liderança estratégica, dispositivos de autoavaliação robustos e práticas sistemáticas de supervisão pedagógica.

Mais do que um instrumento de avaliação externa, a AEE assume, neste caso, um papel estruturante na transformação organizacional, sendo progressivamente apropriada como mecanismo interno de regulação, aprendizagem institucional e melhoria contínua.

Este percurso evidencia que a eficácia da avaliação externa não reside apenas na formulação de juízos avaliativos, mas na capacidade das organizações escolares para integrar esses processos em culturas profissionais reflexivas, orientadas por evidência e comprometidas com a qualidade e a equidade das aprendizagens.

5.4.4 Exploração do Projeto Educativo 2022–2025

5.4.4.1 Enquadramento estratégico do Projeto Educativo

A operacionalização da orientação estratégica definida no Projeto Educativo concretiza-se através de um conjunto articulado de estruturas e projetos institucionais que configuram uma verdadeira arquitetura organizacional de suporte à ação pedagógica. Estas iniciativas não se apresentam como dispositivos isolados, mas como componentes interdependentes

de um sistema coerente de regulação pedagógica, orientado para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Entre os dispositivos estruturantes, destaca-se um programa institucional de desenvolvimento pessoal e social que promove uma abordagem holística da educação, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Este programa evidencia uma conceção alargada de sucesso educativo, centrada não apenas no desempenho académico, mas também no desenvolvimento pessoal e na capacitação dos alunos para a participação social.

O Plano de Inovação assume, por sua vez, um papel central na reorganização das práticas curriculares, promovendo a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular e a utilização de metodologias ativas. Este dispositivo traduz a capacidade da organização escolar para transformar orientações normativas em práticas pedagógicas contextualizadas, reforçando a intencionalidade estratégica da ação educativa.

No plano infraestrutural e tecnológico, um centro de recursos tecnológicos e pedagógicos constitui um espaço privilegiado de articulação entre inovação pedagógica e integração tecnológica, funcionando em estreita ligação com a biblioteca escolar e com os dispositivos internos de monitorização da qualidade. Esta articulação evidencia uma lógica de convergência entre recursos físicos, dispositivos de regulação e práticas pedagógicas, potenciando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

Particular relevância assume a utilização de uma plataforma digital de monitorização das aprendizagens, enquanto instrumento de acompanhamento em tempo real dos indicadores educativos. A sua utilização permite acompanhar indicadores ao nível do aluno, da turma e da disciplina, constituindo um exemplo particularmente relevante de regulação pedagógica baseada em evidência. Este dispositivo reforça a capacidade da organização escolar para tomar decisões informadas, ajustar estratégias de ensino e promover intervenções diferenciadas, evidenciando um elevado grau de maturidade organizacional.

No domínio da inclusão e do apoio aos alunos, as estruturas de apoio psicopedagógico desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar, na orientação vocacional e na resposta a necessidades educativas diversificadas. A sua atuação contribui

para a construção de um ambiente educativo inclusivo, articulando dimensões pedagógicas, emocionais e sociais do desenvolvimento dos alunos.

Para além destas estruturas, o Projeto Educativo explicita um conjunto de valores orientadores — rigor, responsabilidade, solidariedade, criatividade, participação e respeito pela diversidade — que funcionam como referenciais normativos da ação educativa. Estes valores não se limitam a uma dimensão declarativa, sendo incorporados nas práticas institucionais e nos processos de tomada de decisão, contribuindo para a construção de uma cultura organizacional coerente e partilhada.

O documento evidencia ainda uma forte articulação entre os diferentes referenciais orientadores da ação educativa, incluindo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, as Aprendizagens Essenciais e o Plano de Inovação. Esta convergência traduz a capacidade da organização escolar para integrar múltiplos enquadramentos normativos num projeto educativo coerente, contextualizado e operacionalizável.

Em termos interpretativos, o conjunto destes dispositivos evidencia uma organização escolar que ultrapassa uma lógica de implementação fragmentada de projetos, afirmando-se antes como um sistema integrado de ação pedagógica, onde estruturas, práticas e valores se articulam de forma intencional para sustentar processos consistentes de melhoria educativa.

5.4.4.3 Correspondência entre eixos estratégicos e domínios da Avaliação Externa

A análise do Projeto Educativo evidencia uma organização escolar que procura articular de forma consistente o planeamento estratégico, o desenvolvimento curricular e os dispositivos de regulação institucional, configurando um modelo de ação educativa orientado para a coerência interna e para a melhoria sustentada.

Com o objetivo de explicitar o grau de alinhamento entre os eixos estratégicos definidos no Projeto Educativo e os domínios avaliados no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, apresenta-se de seguida uma síntese que evidencia a correspondência entre estas duas dimensões estruturantes da ação educativa.

Tabela 12- *Articulação entre os eixos do Projeto Educativo e os domínios da Avaliação Externa das Escolas (IGEC)*

Eixos do Projeto Educativo	Domínios da Avaliação Externa das Escolas (IGEC)
Formação integral dos alunos.	Resultados: sucesso académico, desenvolvimento pessoal, reconhecimento da comunidade.
Valorização da diversidade: inclusão, bem-estar, apoio psicopedagógico.	Prestação do Serviço Educativo: práticas pedagógicas diferenciadas e educação inclusiva.
Ligação ao território: parcerias, projetos comunitários, impacto local.	Liderança e Gestão: articulação com a comunidade, planeamento estratégico, gestão participada.
Responsabilidade partilhada: Supervisão colaborativa, autoavaliação, envolvimento.	Autoavaliação: dispositivos sistemáticos de monitorização e cultura de melhoria contínua

A leitura desta correspondência permite evidenciar um elevado grau de coerência estratégica entre o planeamento institucional e os referenciais da avaliação externa. Os eixos definidos no Projeto Educativo não apenas encontram tradução direta nos domínios avaliativos da IGEC, como revelam uma apropriação substantiva desses referenciais, integrando-os na lógica de funcionamento da organização escolar.

Particularmente relevante é a centralidade assumida pela supervisão pedagógica e pela autoavaliação institucional, que emergem como dispositivos estruturantes de regulação interna. A sua articulação com instrumentos de monitorização das aprendizagens evidencia a consolidação de práticas baseadas em evidência, orientadas para a melhoria contínua das aprendizagens e para a tomada de decisão informada.

Em termos interpretativos, esta convergência entre Projeto Educativo e Avaliação Externa traduz a existência de uma organização que não apenas responde aos referenciais avaliativos, mas os incorpora de forma estratégica, transformando-os em instrumentos internos de desenvolvimento organizacional. Este alinhamento revela um elevado grau de maturidade institucional, particularmente significativo em contextos de interioridade, onde a capacidade de articulação entre planeamento, regulação e prática pedagógica assume um papel determinante na promoção da qualidade e da equidade educativa.

5.4.4.4 Projeto Educativo como dispositivo de regulação: uma leitura crítica à luz da Avaliação Externa

A leitura integrada do Projeto Educativo do Caso MC e dos relatórios da Avaliação Externa evidencia uma convergência consistente entre os eixos estratégicos definidos pela organização escolar e os domínios avaliados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Esta articulação não se limita a uma correspondência formal entre documentos, traduzindo antes uma apropriação substantiva dos referenciais avaliativos no quadro da ação educativa institucional.

A formação integral dos alunos, operacionalizada através de programas de desenvolvimento pessoal e social e do Plano de Inovação, articula-se diretamente com o domínio dos Resultados, evidenciando uma conceção alargada de sucesso educativo que integra dimensões académicas, pessoais e sociais. Esta abordagem revela uma orientação pedagógica que ultrapassa a lógica tradicional de desempenho escolar, valorizando o desenvolvimento global dos alunos.

A valorização da diversidade manifesta-se na atenção sistemática à inclusão, ao bem-estar emocional e ao apoio psicopedagógico, estabelecendo uma relação direta com o domínio da Prestação do Serviço Educativo. Neste contexto, a organização escolar evidencia capacidade para responder de forma diferenciada às necessidades dos alunos, mobilizando práticas pedagógicas inclusivas e dispositivos de apoio estruturados.

Por sua vez, a ligação ao território concretiza-se através de parcerias institucionais e projetos comunitários que reforçam a inserção da organização escolar na comunidade local. Esta dimensão articula-se com o domínio da Liderança e Gestão Escolar, particularmente no que respeita à capacidade de mobilização de recursos, à construção de redes colaborativas e à definição de estratégias organizacionais contextualizadas.

O princípio da responsabilidade partilhada traduz-se na promoção de práticas de supervisão pedagógica colaborativa, na implementação de processos sistemáticos de autoavaliação e na utilização de instrumentos digitais de monitorização das aprendizagens. Esta dimensão encontra correspondência no domínio da Autoavaliação, evidenciando uma organização capaz de monitorizar, regular e ajustar continuamente os seus processos educativos com base em evidência.

Em termos interpretativos, o Projeto Educativo configura-se como um instrumento de liderança institucional altamente estruturante, que integra planeamento estratégico, desenvolvimento curricular e regulação pedagógica num modelo coerente de ação educativa. Esta integração evidencia uma organização que não apenas responde às exigências da avaliação externa, mas que as incorpora de forma estratégica, transformando-as em mecanismos internos de desenvolvimento organizacional.

Neste sentido, os instrumentos de planeamento estratégico assumem um papel mediador entre os processos de avaliação externa e os dispositivos internos de supervisão pedagógica, contribuindo para a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a melhoria contínua. Esta convergência aproxima-se do que a literatura sobre melhoria escolar identifica como culturas organizacionais reflexivas, nas quais os dispositivos de avaliação são mobilizados como instrumentos de aprendizagem institucional e de transformação organizacional (MacBeath, 2012; Afonso, 2009).

Contudo, uma leitura crítica permite igualmente reconhecer que a sustentabilidade deste modelo depende da continuidade dos dispositivos de supervisão pedagógica e da sua efetiva generalização a todo o corpo docente, tal como sugerido nos relatórios da IGEC. Este aspeto evidencia que, mesmo em contextos de elevada maturidade institucional, a consolidação da melhoria educativa exige um investimento contínuo na articulação entre avaliação, supervisão e desenvolvimento profissional.

Assim, o Caso MC ilustra de forma particularmente clara como os processos de avaliação externa podem ser apropriados pelas organizações escolares não apenas como mecanismos de prestação de contas, mas como instrumentos estratégicos de regulação pedagógica, aprendizagem institucional e melhoria sustentada.

5.4.5 Plano de Inovação da ESQP 2022–2025

5.4.5.1 Enquadramento do Plano de Inovação

Assente nos princípios da equidade, diversidade e exigência educativa, o Plano de Inovação orienta-se para a promoção de aprendizagens de qualidade, através da personalização dos percursos escolares e da reorganização curricular contextualizada. Mais do que um conjunto de intenções programáticas, estes objetivos configuram um quadro estratégico

coerente, orientado para a transformação das práticas pedagógicas e para a melhoria sustentada dos resultados educativos.

Entre os seus principais objetivos estratégicos destacam-se:

(i) a personalização do ensino, através da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo percursos educativos mais significativos e inclusivos;

(ii) a promoção de um sucesso escolar sustentado em aprendizagens efetivas, valorizando o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, sociais e emocionais;

(iii) o reforço da equidade educativa, mediante a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e de dispositivos de apoio que respondam à diversidade da população escolar;

(iv) a valorização da autonomia curricular, concretizada numa gestão flexível da matriz curricular do 3.º ciclo, permitindo ajustar conteúdos, tempos e metodologias às especificidades do contexto educativo;

(v) o desenvolvimento de competências-chave, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, reforçando a preparação dos alunos para desafios académicos, profissionais e sociais.

A concretização destes objetivos implica a mobilização articulada de diferentes atores educativos — docentes, alunos, encarregados de educação, autarquias e parceiros locais — evidenciando uma conceção de escola como organização aberta, colaborativa e territorialmente enraizada.

Em termos interpretativos, este conjunto de objetivos revela uma forte coerência com os princípios estruturantes da autonomia e flexibilidade curricular, bem como com os referenciais da avaliação externa, evidenciando a capacidade da organização escolar para alinhar intencionalidade estratégica, práticas pedagógicas e dispositivos de regulação. Neste sentido, o Plano de Inovação afirma-se não apenas como um instrumento de planeamento, mas como um dispositivo orientador da ação educativa, com impacto potencial na reorganização do ensino, na promoção da equidade e na consolidação de uma cultura de melhoria contínua.

5.4.5.3 Impacto nas práticas pedagógicas e operacionalização

A análise do Plano de Inovação do Caso MC evidencia que a sua implementação não se limita a um enquadramento estratégico formal, traduzindo-se antes em alterações concretas nas práticas pedagógicas e nos modos de organização do ensino. A operacionalização do plano revela, assim, um impacto efetivo ao nível da sala de aula, das dinâmicas curriculares e dos processos de regulação pedagógica.

Um dos principais vetores de transformação reside na reorganização curricular do 3.º ciclo, que permite uma gestão mais flexível dos tempos e dos conteúdos, favorecendo a articulação interdisciplinar e a construção de aprendizagens mais integradas. Esta flexibilidade curricular tem possibilitado a implementação de metodologias ativas, centradas no aluno, promovendo maior envolvimento, autonomia e significado nas aprendizagens.

No plano das práticas pedagógicas, destaca-se a crescente valorização da diferenciação pedagógica, com adaptação de estratégias de ensino às características e ritmos de aprendizagem dos alunos. Esta orientação contribui para a promoção da equidade educativa, permitindo responder de forma mais eficaz à heterogeneidade da população escolar.

A operacionalização do plano traduz-se igualmente no reforço das práticas de supervisão pedagógica colaborativa, nomeadamente através da observação de aulas, da reflexão conjunta entre docentes e da partilha de práticas. Estes dispositivos assumem um papel central no desenvolvimento profissional docente, favorecendo a construção de comunidades de aprendizagem e a melhoria contínua das práticas de ensino.

Paralelamente, a utilização de instrumentos digitais de monitorização das aprendizagens tem vindo a reforçar a capacidade de regulação pedagógica da organização escolar, permitindo acompanhar em tempo real o desempenho dos alunos e ajustar as estratégias de ensino com base em evidência. Estes dispositivos introduzem uma lógica de tomada de decisão informada, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais célere, diferenciada e eficaz.

A articulação entre inovação curricular, supervisão pedagógica e monitorização das aprendizagens evidencia uma abordagem sistémica à melhoria educativa, na qual os

diferentes dispositivos não funcionam de forma isolada, mas como componentes interdependentes de um modelo integrado de regulação.

Em termos interpretativos, o impacto do Plano de Inovação revela uma organização escolar que ultrapassa uma lógica de implementação formal de políticas, afirmando-se como um contexto de aprendizagem organizacional, onde as práticas pedagógicas são continuamente analisadas, ajustadas e aperfeiçoadas. Esta dinâmica aproxima-se do que a literatura identifica como culturas profissionais colaborativas, caracterizadas pela reflexão partilhada, pela utilização de evidência e pela responsabilização coletiva pelos resultados educativos.

Contudo, importa reconhecer que a consolidação deste modelo depende da continuidade e aprofundamento das práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente no que respeita à sua generalização a todo o corpo docente. Este aspeto constitui uma condição crítica para assegurar a sustentabilidade dos processos de inovação e o seu impacto efetivo nas aprendizagens.

Deste modo, o Plano de Inovação do Caso MC evidencia um impacto significativo nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um modelo educativo mais flexível, inclusivo e orientado para a melhoria contínua, em articulação com os dispositivos de avaliação externa e de regulação interna.

5.4.5.4 Articulação com o Projeto Educativo e com a Avaliação Externa

O Plano de Inovação do Caso MC evidencia um elevado grau de articulação com o Projeto Educativo 2022–2025 e com os domínios avaliados no âmbito da Avaliação Externa das Escolas promovida pela IGEC, configurando-se como um instrumento operativo de concretização da estratégia institucional. Esta articulação não se limita a uma correspondência formal entre documentos, traduzindo antes uma integração efetiva entre planeamento estratégico, ação pedagógica e regulação organizacional.

Neste sentido, o Plano de Inovação materializa, em termos operacionais, os princípios orientadores do Projeto Educativo, traduzindo a identidade pedagógica da organização escolar em práticas concretas de organização curricular, diferenciação pedagógica e monitorização das aprendizagens. Esta convergência evidencia a existência de uma coerência interna robusta, na qual os diferentes instrumentos de planeamento funcionam de forma articulada e complementar.

A integração de dispositivos digitais de monitorização das aprendizagens e de estruturas institucionais de autoavaliação reforça a centralidade da regulação pedagógica baseada em evidência, permitindo à organização escolar desenvolver processos de tomada de decisão informados, ajustados e responsivos. Estes mecanismos evidenciam uma organização capaz de transformar dados em ação, consolidando uma cultura de melhoria contínua.

Por outro lado, a articulação entre os referenciais normativos nacionais — designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho — e as especificidades do contexto local evidencia a capacidade da organização escolar para exercer uma autonomia curricular contextualizada. Esta capacidade traduz-se na definição de estratégias pedagógicas ajustadas às características da população escolar e às dinâmicas territoriais, reforçando a relevância social da ação educativa.

Em termos interpretativos, esta articulação entre Plano de Inovação, Projeto Educativo e Avaliação Externa revela a existência de um sistema integrado de regulação institucional, no qual os diferentes dispositivos deixam de funcionar de forma isolada para se constituírem como componentes de um modelo coerente de desenvolvimento organizacional.

Deste modo, o Caso MC evidencia como a articulação entre planeamento estratégico, inovação pedagógica e avaliação externa pode potenciar a construção de uma organização educativa reflexiva, capaz de alinhar intencionalidade, prática e regulação em torno da melhoria sustentada das aprendizagens.

5.4.5.5 Interpretação crítica do Plano de Inovação

A análise do Plano de Inovação evidencia de forma clara o modo como os instrumentos de autonomia curricular podem assumir um papel central na operacionalização das recomendações da Avaliação Externa das Escolas, traduzindo orientações avaliativas em práticas pedagógicas e organizacionais concretas.

Neste enquadramento, o plano configura-se como um dispositivo estratégico de regulação pedagógica, no qual a inovação curricular, a supervisão pedagógica e a monitorização das aprendizagens se articulam de forma integrada. A valorização da supervisão pedagógica colaborativa emerge como um elemento estruturante, assumindo um papel decisivo no

acompanhamento das práticas letivas, no desenvolvimento profissional docente e na disseminação de práticas pedagógicas eficazes.

A articulação entre supervisão pedagógica, autoavaliação institucional e monitorização digital das aprendizagens evidencia a consolidação de uma cultura organizacional orientada para a utilização de evidência, para a reflexão coletiva e para a melhoria contínua das aprendizagens.

Em termos interpretativos, o Plano de Inovação ultrapassa uma lógica de implementação normativa, afirmando-se como um mecanismo ativo de transformação organizacional. A sua integração nos processos de regulação interna revela uma organização capaz de alinhar autonomia, avaliação e prática pedagógica num modelo coerente de desenvolvimento institucional.

Particularmente relevante é o facto de este processo ocorrer num contexto de interioridade, frequentemente marcado por constrangimentos estruturais. Neste sentido, o plano evidencia a capacidade da organização escolar para mobilizar os dispositivos de autonomia curricular como instrumentos de resposta contextualizada, promovendo simultaneamente inovação pedagógica, inclusão educativa e equidade.

Assim, o Caso MC demonstra que a eficácia dos processos de avaliação externa depende, em larga medida, da sua apropriação pelas organizações escolares, sendo o Plano de Inovação um exemplo claro de como essa apropriação pode traduzir-se em práticas consistentes de regulação pedagógica e melhoria sustentada.

5.4.5.6 Estratégias Pedagógicas e Organizacionais

A concretização dos objetivos definidos no Plano de Inovação do Caso MC materializa-se num conjunto articulado de estratégias pedagógicas e organizacionais, orientadas para a transformação das práticas letivas e para o reforço da eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Estas estratégias não se configuram como intervenções isoladas, mas como componentes interdependentes de um modelo integrado de ação pedagógica e regulação institucional.

Entre os dispositivos mais relevantes destacam-se:

(i) práticas de ensino personalizadas, centradas na metacognição, na avaliação formativa e na valorização das singularidades dos alunos, promovendo maior envolvimento e autorregulação das aprendizagens;

(ii) diferenciação pedagógica, operacionalizada através de dispositivos específicos de apoio educativo nas disciplinas de Português e Matemática, permitindo ajustar ritmos, percursos e estratégias às necessidades dos alunos;

(iii) supervisão pedagógica colaborativa, assente na observação entre pares e na reflexão conjunta, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de comunidades de aprendizagem;

(iv) monitorização contínua das aprendizagens, apoiada por uma plataforma digital de acompanhamento dos indicadores educativos, que possibilita o acompanhamento em tempo real do desempenho dos alunos, sustentando processos de regulação pedagógica baseados em evidência;

(v) trabalho colaborativo entre docentes, estruturado em equipas educativas e em práticas de planeamento partilhado, promovendo maior coerência curricular e intervenção pedagógica articulada;

(vi) reorganização da matriz curricular, com gestão autónoma de uma parte significativa da carga horária, particularmente nas áreas artística e tecnológica, permitindo o desenvolvimento de experiências educativas interdisciplinares e contextualizadas.

A articulação entre estas estratégias evidencia a operacionalização efetiva dos instrumentos de autonomia curricular no quotidiano da organização escolar, traduzindo orientações estratégicas em práticas pedagógicas consistentes. Esta coerência entre diagnóstico institucional, planeamento e ação educativa revela uma organização orientada para a melhoria contínua, na qual a utilização sistemática de dados assume um papel central na tomada de decisão pedagógica.

A integração de instrumentos digitais de monitorização das aprendizagens reforça esta dinâmica, permitindo identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e ajustar as intervenções pedagógicas de forma célere e diferenciada. Deste modo, consolida-se um

modelo de regulação pedagógica assente em evidência, com impacto direto na qualidade das aprendizagens.

Em termos interpretativos, estas estratégias traduzem a emergência de uma cultura profissional colaborativa, caracterizada pela partilha de práticas, pela reflexão conjunta e pela responsabilização coletiva pelos resultados educativos. Esta dinâmica assume particular relevância em contextos de interioridade, onde a escola desempenha um papel central na promoção da equidade e na mitigação das desigualdades socioeducativas.

Por fim, importa salientar que estas práticas podem ser interpretadas como formas concretas de apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas, evidenciando a capacidade da organização para transformar orientações avaliativas em dispositivos operacionais de melhoria pedagógica. Neste sentido, o Plano de Inovação afirma-se como um instrumento de mediação entre avaliação externa e prática educativa, contribuindo para a consolidação de processos sustentados de desenvolvimento institucional.

5.4.5.7 Impacto Institucional e Educativo

A implementação do Plano de Inovação 2022–2025 no Caso MC tem produzido impactos significativos ao nível da organização curricular, das práticas pedagógicas e da cultura institucional, evidenciando a capacidade da organização escolar para integrar dispositivos de autonomia curricular em processos consistentes de desenvolvimento organizacional.

Estas transformações não se configuram como alterações pontuais, mas como expressões de uma apropriação estruturada das orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, traduzindo recomendações avaliativas em práticas pedagógicas e organizacionais sustentadas. Neste sentido, o Plano de Inovação assume-se como um mecanismo de mediação entre avaliação externa e ação educativa, contribuindo para a consolidação de processos de melhoria institucional.

Ao nível curricular, um dos impactos mais evidentes prende-se com o reforço da literacia digital dos alunos, materializado na consolidação da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação nos 7.º e 8.º anos. Esta medida promove o desenvolvimento de competências digitais, analíticas e computacionais, alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as exigências de uma sociedade digitalizada.

Paralelamente, a reorganização da matriz curricular permitiu reforçar as áreas da expressão artística e tecnológica, favorecendo experiências pedagógicas mais significativas e contribuindo para o desenvolvimento de competências criativas, estéticas e culturais. Esta reconfiguração curricular traduz uma conceção alargada de qualidade educativa, que integra dimensões cognitivas, expressivas e sociais das aprendizagens.

A criação e consolidação de espaços pedagógicos orientados para a inovação, como um centro tecnológico e pedagógico e projetos integradores de natureza interdisciplinar, constituem igualmente um elemento estruturante do impacto institucional. Estes dispositivos funcionam como ambientes de aprendizagem que promovem a interdisciplinaridade, a articulação curricular e a utilização de metodologias ativas, reforçando a coerência pedagógica e a relevância das aprendizagens.

A promoção de projetos interdisciplinares e de iniciativas de ligação à comunidade contribui, por sua vez, para a construção de percursos formativos mais integrados e contextualizados, reforçando a motivação dos alunos e a relevância social da organização escolar no território.

Para além das dimensões curricular e pedagógica, o Plano de Inovação tem contribuído para a consolidação de uma cultura organizacional orientada para a monitorização das aprendizagens e para a melhoria contínua. A articulação entre planeamento estratégico, supervisão pedagógica e dispositivos de autoavaliação — com destaque para a utilização de uma plataforma digital de monitorização das aprendizagens — evidencia a emergência de um modelo de regulação interna baseado em evidência, capaz de sustentar decisões pedagógicas informadas e ajustadas.

Em termos interpretativos, o impacto do Plano de Inovação ultrapassa a lógica de reorganização curricular, afirmando-se como um elemento estruturante da identidade pedagógica e organizacional da organização escolar. A integração entre inovação pedagógica, monitorização sistemática e colaboração profissional evidencia uma organização capaz de transformar autonomia em capacidade efetiva de melhoria.

O reconhecimento expresso nos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que identificam esta organização como uma referência em contexto de interioridade, reforça esta leitura. Este reconhecimento sugere que, quando articulada com supervisão

pedagógica, regulação baseada em evidência e envolvimento comunitário, a inovação educativa pode constituir um fator determinante de qualidade e equidade.

Deste modo, o Caso MC demonstra que os processos de avaliação externa podem assumir um impacto transformador quando apropriados pelas organizações escolares, contribuindo para a construção de modelos educativos sustentados, contextualizados e orientados para a melhoria contínua.

5.4.6 Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

A supervisão pedagógica assume, no Caso MC, um papel estruturante na concretização dos objetivos definidos no Plano de Inovação e na consolidação de uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua das práticas educativas. Longe de se limitar a uma função de controlo ou verificação da atividade docente, configura-se como um dispositivo formativo e regulador, centrado na reflexão profissional, no desenvolvimento docente e na melhoria das aprendizagens.

Neste contexto, a supervisão pedagógica inscreve-se numa lógica colaborativa e reflexiva, articulando-se de forma consistente com os dispositivos de autoavaliação institucional e com os mecanismos de monitorização das aprendizagens. Esta integração aproxima-se das perspetivas teóricas que concebem a supervisão como um processo de construção coletiva de conhecimento profissional e de desenvolvimento organizacional (Alarcão, 2003; Vieira & Moreira, 2011).

No plano organizacional, a supervisão pedagógica materializa-se através de práticas diversificadas, entre as quais se destacam a observação de aulas entre pares, a reflexão conjunta sobre estratégias de ensino, o trabalho colaborativo nas equipas educativas e o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos. Estas práticas configuram um ambiente profissional assente na partilha, na análise crítica e na responsabilização coletiva pelos resultados educativos, contribuindo para a consolidação de comunidades profissionais de aprendizagem.

A articulação entre supervisão pedagógica e monitorização constitui um dos elementos mais distintivos deste modelo. A utilização de uma plataforma digital de monitorização das aprendizagens permite às equipas docentes aceder a informação atualizada sobre o desempenho dos alunos, favorecendo a análise sistemática de dados e a tomada de

decisões pedagógicas informadas. Esta convergência entre supervisão e evidência empírica reforça a capacidade da organização escolar para desenvolver processos de regulação interna mais rigorosos, sustentados e eficazes.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, a supervisão pedagógica assume-se como um espaço privilegiado de aprendizagem contínua. Através da observação, da reflexão partilhada e da experimentação pedagógica, os docentes são incentivados a reconfigurar as suas práticas, contribuindo para a construção de uma cultura profissional dinâmica, colaborativa e orientada para a inovação.

Em termos interpretativos, estas práticas podem ser entendidas como formas de apropriação organizacional das recomendações da Avaliação Externa das Escolas, evidenciando a capacidade da organização escolar para transformar orientações avaliativas em dispositivos concretos de regulação pedagógica. A supervisão pedagógica surge, assim, como um mecanismo de mediação entre avaliação externa e prática docente, assegurando a continuidade dos processos de melhoria.

Em contextos de interioridade, como o do Caso MC, esta função assume particular relevância. A promoção de estruturas colaborativas e de reflexão sistemática sobre as práticas educativas contribui para mitigar constrangimentos associados à dispersão territorial, ao isolamento profissional e à menor densidade de recursos, reforçando a resiliência organizacional e a capacidade de resposta da organização escolar.

Deste modo, a supervisão pedagógica emerge como um eixo estruturante da ação educativa, articulando planeamento estratégico, desenvolvimento profissional e regulação das aprendizagens. A sua integração nos processos organizacionais evidencia não apenas a maturidade institucional do Caso MC, mas também a consolidação de uma cultura profissional reflexiva, na qual a melhoria educativa se afirma como um processo contínuo, coletivo e sustentado.

5.4.7 Articulação entre Documentos Estruturantes

O Caso MC mobiliza um conjunto de instrumentos estruturantes que sustentam a sua ação educativa e organizacional: o Projeto Educativo 2022–2025, o Plano de Inovação e o Contrato de Autonomia. Estes dispositivos não operam de forma isolada, configurando

antes um sistema integrado de planeamento, ação e regulação, que assegura coerência estratégica, eficácia organizacional e capacidade de inovação pedagógica.

O Projeto Educativo define a identidade pedagógica da organização escolar, os seus valores institucionais e os eixos estratégicos de intervenção, constituindo o referencial orientador da ação educativa. O Plano de Inovação traduz essa visão em práticas pedagógicas e organizacionais concretas, operacionalizando a autonomia curricular prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018 e nas Portarias n.º 181/2019 e n.º 306/2021. Por sua vez, o Contrato de Autonomia enquadra institucionalmente esta dinâmica, reforçando o compromisso com a gestão participada, a monitorização dos resultados e a adaptação das respostas educativas às características do contexto.

A articulação entre estes instrumentos manifesta-se em diferentes dimensões estruturantes:

(i) Planeamento estratégico: os objetivos operacionais do Plano de Inovação decorrem diretamente dos eixos definidos no Projeto Educativo e são enquadrados pelas metas e indicadores estabelecidos no Contrato de Autonomia;

(ii) Coerência normativa: os três instrumentos encontram-se alinhados com os referenciais legais e com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo consistência entre orientação institucional e enquadramento nacional;

(iii) Regulação institucional: os dispositivos internos de monitorização da qualidade, as plataformas digitais de acompanhamento das aprendizagens e os mecanismos de autoavaliação constituem instrumentos transversais de monitorização e melhoria contínua;

(iv) Participação comunitária: a valorização do envolvimento de docentes, alunos, famílias e parceiros locais reforça a corresponsabilização e a ligação da organização escolar ao território;

(v) Inovação contextualizada: a organização escolar adapta os dispositivos legais às especificidades do seu contexto, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades da comunidade educativa.

Para sistematizar esta articulação, apresenta-se a tabela seguinte, que sintetiza as funções e os eixos estruturantes dos principais instrumentos orientadores da ação educativa do Caso MC.

Tabela 13- ***Síntese analítica das funções e eixos estruturantes dos instrumentos orientadores da ação educativa***[5]

Dimensão	**Projeto Educativo**	**Plano de Inovação**	**Contrato de Autonomia**
Finalidade estratégica	Define a identidade pedagógica e valores institucionais	Concretiza práticas pedagógicas e organizacionais	Estabelece metas de sucesso, inclusão e monitorização
Eixos estruturantes	Formação integral, diversidade, território, responsabilidade partilhada	Personalização, diferenciação, inovação curricular, supervisão colaborativa	Promoção da equidade, gestão participada, melhoria de resultados
Autonomia curricular e pedagógica	Enquadramento filosófico e orientador	Implementação de dispositivos legais (DL n.º 55/ 2018, 06 de julho e Portarias)	Reconhecimento formal da autonomia escolar
Práticas pedagógicas inovadoras	Encorajadas como expressão da missão educativa	Desenvolvidas através de estratégias de diferenciação pedagógica, monitorização das aprendizagens e integração tecnológica	Alvo de acompanhamento e validação externa
Monitorização e regulação	Observatório de Qualidade Autoavaliação	Plataformas digitais de acompanhamento das aprendizagens e supervisão pedagógica colaborativa	Indicadores e metas contratualizadas com a tutela

[5] Esta tabela evidencia a coerência estratégica entre os documentos orientadores do Caso MC, revelando a sua capacidade de liderança educativa e de inovação contextualizada.

Ligação à comunidade	Envolvimento ativo dos parceiros locais	Articulação com territórios educativos e projetos colaborativos	Corresponsabilização institucional e territorial

A leitura integrada destes instrumentos evidencia uma coerência estratégica consistente entre planeamento, operacionalização e regulação da ação educativa. Apesar das diferenças na sua natureza formal, convergem na definição de objetivos comuns orientados para a melhoria das aprendizagens, a promoção da equidade e o reforço da autonomia pedagógica.

Neste enquadramento, o Projeto Educativo estabelece a visão e os princípios orientadores; o Plano de Inovação traduz essa visão em práticas concretas; e o Contrato de Autonomia garante o enquadramento institucional, definindo metas, indicadores e mecanismos de acompanhamento. Esta articulação configura um modelo de governação escolar assente na integração entre estratégia, ação e regulação.

Em termos interpretativos, esta coerência evidencia a capacidade da organização escolar para desenvolver um sistema interno de regulação pedagógica robusto, no qual os instrumentos de planeamento não se limitam a funções formais, mas atuam como dispositivos ativos de orientação e transformação das práticas educativas.

Simultaneamente, esta articulação permite compreender de que modo os processos de Avaliação Externa das Escolas são apropriados e integrados no funcionamento organizacional, funcionando estes instrumentos como mediadores entre as orientações avaliativas e as práticas pedagógicas quotidianas. Deste modo, o Caso MC afirma-se como uma organização reflexiva, capaz de mobilizar de forma estratégica os seus instrumentos institucionais para sustentar processos de melhoria contínua, particularmente relevantes em contextos de interioridade.

5.4.8 Contributo para o Território Educativo

O Caso MC desenvolve a sua ação educativa num contexto territorial marcado por características típicas de interioridade, como a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico e a diminuição progressiva da população jovem. Neste enquadramento, a organização escolar afirma-se como um ator central no território

educativo, desempenhando funções que ultrapassam a dimensão estritamente escolar e se estendem à dinamização social, cultural e comunitária.

A ligação ao território constitui um dos eixos estratégicos definidos no Projeto Educativo, sendo operacionalizada através de parcerias institucionais e projetos colaborativos que envolvem autarquias, instituições culturais, associações locais e serviços de apoio social. Estas dinâmicas permitem desenvolver práticas educativas contextualizadas, articulando o currículo escolar com problemáticas e desafios concretos da comunidade.

Entre as iniciativas desenvolvidas destacam-se projetos de educação ambiental, ações de voluntariado intergeracional, programas de empreendedorismo jovem e clubes de cidadania, que contribuem para o desenvolvimento de competências transversais e para a formação de cidadãos participativos e socialmente responsáveis. Estas experiências educativas reforçam a dimensão social da aprendizagem e promovem a valorização do património cultural e identitário do território.

A organização escolar procura igualmente ampliar as oportunidades formativas dos alunos através da articulação com estruturas de formação profissional, centros tecnológicos e instituições culturais da região. Esta colaboração favorece a diversificação dos percursos educativos e aproxima os saberes escolares das dinâmicas económicas e sociais locais, contribuindo para uma maior relevância e aplicabilidade das aprendizagens.

Neste contexto, a articulação entre os instrumentos estruturantes da organização escolar - Projeto Educativo, Plano de Inovação e Contrato de Autonomia - e as iniciativas de intervenção comunitária evidencia uma estratégia institucional orientada para a construção de um território educativo integrado. A organização escolar assume, assim, um papel ativo na promoção da coesão social, no desenvolvimento de competências de cidadania e na valorização dos recursos locais.

Em termos interpretativos, esta atuação evidencia uma conceção alargada da função educativa, na qual a organização escolar se posiciona como agente de desenvolvimento territorial, capaz de mobilizar recursos, estabelecer redes de cooperação e promover dinâmicas de inovação social. Esta dimensão é igualmente reconhecida nos processos de Avaliação Externa das Escolas, que valorizam a capacidade das instituições para responder às especificidades dos contextos em que se inserem.

Em territórios de interioridade, onde os desafios associados à dispersão populacional, ao envelhecimento demográfico e à redução da população jovem são particularmente acentuados, o papel da escola pública revela-se decisivo. A sua ação contribui não apenas para a qualificação dos indivíduos, mas também para a sustentabilidade social e educativa das comunidades.

Deste modo, o Caso MC evidencia que a articulação entre inovação pedagógica, participação comunitária e planeamento estratégico pode constituir um fator determinante na promoção da equidade territorial. A organização escolar emerge, assim, como um espaço de mediação entre políticas educativas e realidades locais, afirmando-se como um pilar essencial na construção de territórios mais coesos, inclusivos e sustentáveis.

5.4.9 Síntese Interpretativa do Estudo de Caso

A análise aprofundada do Caso MC, desenvolvida no quadro da Avaliação Externa das Escolas e sustentada na exploração crítica dos seus instrumentos estruturantes, permitiu compreender de forma contextualizada os processos de organização, regulação e transformação da ação educativa em territórios de interioridade. O percurso institucional da organização escolar evidencia uma trajetória de melhoria sustentada, ancorada em dispositivos formais de governação pedagógica — como o Contrato de Autonomia e o Plano de Inovação — e consolidada por uma cultura organizacional orientada para a supervisão pedagógica, a reflexão profissional e a corresponsabilização comunitária.

A leitura longitudinal dos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência confirma que esta evolução não resulta de intervenções pontuais nem da aplicação formal de dispositivos normativos. Pelo contrário, evidencia a capacidade interna da organização para interpretar, adaptar e integrar estrategicamente esses referenciais, articulando-os com a sua identidade pedagógica e com as especificidades do contexto territorial. Neste processo, destacam-se práticas de supervisão colaborativa, dispositivos consolidados de autoavaliação e mecanismos sistemáticos de monitorização das aprendizagens, que sustentam processos consistentes de desenvolvimento profissional e de melhoria educativa.

O estudo de caso estabelece uma relação direta com os objetivos que orientam a presente investigação, permitindo identificar padrões evolutivos no âmbito da avaliação externa (objetivo I), reconhecer práticas estruturadas de regulação pedagógica e organizacional

(objetivo II), evidenciar fatores potenciadores da melhoria institucional (objetivo III) e compreender os mecanismos que facilitam ou condicionam a tradução das recomendações avaliativas em mudanças efetivas nas práticas educativas (objetivo IV).

Para além do seu contributo empírico, este caso permite problematizar leituras redutoras dos territórios de interioridade enquanto espaços marcados exclusivamente por défices estruturais. A experiência do Caso MC evidencia a existência de dinâmicas organizacionais capazes de gerar inovação pedagógica, reforçar a coesão territorial e promover desenvolvimento educativo. Neste sentido, a melhoria educativa nestes contextos revela-se dependente não apenas de fatores organizacionais internos, mas também da construção de projetos educativos partilhados, ancorados no território e sustentados por lideranças estratégicas, práticas colaborativas e dispositivos consistentes de supervisão pedagógica.

A articulação coerente entre instrumentos de planeamento, práticas pedagógicas inovadoras e iniciativas de intervenção comunitária evidencia a construção de um modelo educativo integrado, no qual a organização escolar ultrapassa a sua função instrucional e se afirma como agente de desenvolvimento territorial. Esta perspetiva reforça o papel da escola pública enquanto espaço de promoção da equidade, da participação cívica e da valorização dos contextos locais.

Em termos interpretativos, o Caso MC demonstra que os processos de Avaliação Externa das Escolas podem assumir um impacto transformador quando apropriados pelas organizações escolares e integrados em sistemas internos de regulação pedagógica. A avaliação externa deixa, assim, de constituir um dispositivo exclusivamente regulador para se afirmar como um instrumento de aprendizagem organizacional e de melhoria sustentada.

Deste modo, a análise desenvolvida contribui não apenas para responder às questões centrais da investigação, mas também para aprofundar a compreensão do papel da escola pública em territórios de interioridade, evidenciando o seu potencial enquanto agente de coesão social, inovação pedagógica e desenvolvimento educativo.

Concluída a análise do Caso MC, importa agora examinar um segundo contexto institucional igualmente situado em território de interioridade. O estudo do Caso MI permitirá aprofundar a compreensão das dinâmicas de avaliação externa e melhoria educativa em

contextos diferenciados, contribuindo para uma leitura comparativa dos processos de transformação institucional analisados nesta investigação.

5.5 Estudo de Caso 2 - Caso MI (Melhoria Intermédia) (ATI Sul)

Inserido num território do interior alentejano, o Caso MI integra a Área Territorial de Inspeção Sul (ATI Sul), situando-se numa região marcada por uma forte identidade histórica, cultural e patrimonial. Este enquadramento territorial assume particular relevância na análise das dinâmicas educativas locais, uma vez que os territórios de baixa densidade populacional tendem a enfrentar desafios específicos ao nível do acesso, da equidade educativa e da sustentabilidade das estruturas escolares. Neste contexto, a centralidade simbólica e funcional deste espaço no Alentejo Central confere à organização escolar um papel estratégico no panorama educativo regional, não apenas pela sua abrangência territorial, mas também pela sua capacidade de articulação intermunicipal e de promoção da coesão educativa em territórios do interior.

A constituição da organização escolar remonta ao início da década de 2000, no âmbito do processo de reorganização da rede escolar promovido pela administração educativa. Estruturada inicialmente como agrupamento vertical, resultou da integração dos diferentes estabelecimentos de ensino do concelho. Este processo implicou a articulação de distintas culturas organizacionais e a construção progressiva de uma identidade educativa comum. A reorganização permitiu consolidar uma estrutura educativa de âmbito territorial alargado, capaz de assegurar a escolaridade obrigatória em todas as suas etapas, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo ofertas de formação profissional.

Atualmente, a organização escolar integra vários estabelecimentos de ensino distribuídos pelo território concelhio e acolhe igualmente alunos provenientes de concelhos vizinhos. Esta dinâmica interterritorial reforça a sua centralidade educativa e evidencia a sua função enquanto polo agregador de oportunidades educativas num território marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico acentuado e níveis de escolaridade parental relativamente reduzidos.

Apesar destes constrangimentos estruturais, o Caso MI tem vindo a afirmar-se como uma organização educativa resiliente, marcada por uma intencionalidade transformadora e por uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua. A ação pedagógica

desenvolvida encontra-se profundamente enraizada no contexto local e mobiliza programas estruturantes de política educativa, orientados para a inclusão, a cidadania ativa, a literacia digital e a valorização das dimensões artística e ambiental da formação dos alunos.

Esta intencionalidade formativa tem sido progressivamente reconhecida nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Ao longo dos três ciclos avaliativos observa-se uma trajetória de evolução positiva e sustentada. No ciclo mais recente, a organização escolar alcançou classificações de excelência em domínios associados à liderança e à autoavaliação, evidenciando a consolidação de práticas organizacionais consistentes e de uma liderança estratégica mobilizadora.

A análise longitudinal destes ciclos evidencia a progressiva consolidação de dispositivos de regulação interna, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. A aposta na supervisão pedagógica, na formação contínua de docentes e na construção de comunidades profissionais de aprendizagem tem contribuído para o reforço da qualidade das práticas educativas e para a consolidação de uma cultura organizacional colaborativa.

No plano da relação com a comunidade, a organização escolar desenvolve um conjunto significativo de parcerias com autarquias, associações locais e instituições culturais, promovendo projetos de intervenção que reforçam o papel da escola como agente de desenvolvimento territorial. Esta articulação contribui para a construção de um verdadeiro território educativo, no qual diferentes atores cooperam na promoção do sucesso escolar e da coesão social.

Em termos interpretativos, a trajetória do Caso MI evidencia que, mesmo em contextos de vulnerabilidade estrutural, as organizações educativas podem desenvolver respostas consistentes e inovadoras, desde que sustentadas por lideranças estratégicas, dispositivos eficazes de regulação pedagógica e uma forte articulação com o território. A organização escolar afirma-se, assim, como um ator central na mediação entre políticas educativas e realidades locais.

Deste modo, o Caso MI configura um exemplo relevante de governação escolar em contexto de interioridade, demonstrando que a articulação entre missão pedagógica, compromisso comunitário e inovação organizacional pode constituir um fator determinante na promoção da equidade educativa e na sustentabilidade dos sistemas educativos territoriais.

5.5.1 Enquadramento Institucional e Territorial

O Caso MI configura-se como uma estrutura educativa inserida num território marcado pela ruralidade, baixa densidade populacional, dispersão geográfica e assimetrias no acesso a recursos educativos e culturais. Estas características impõem a necessidade de uma governação escolar territorialmente sensível, assente na flexibilidade organizativa, na proximidade institucional e na capacidade de resposta às especificidades locais. Neste contexto, a valorização das lideranças intermédias e a construção de dinâmicas colaborativas assumem particular relevância, contribuindo para assegurar a coesão pedagógica e a eficácia organizacional em cenários de elevada complexidade.

De acordo com o Projeto Educativo 2022–2025, verifica-se uma diminuição progressiva do número de alunos, fenómeno associado à quebra da taxa de natalidade, à mobilidade dos estudantes para outras ofertas formativas e às limitações da oferta educativa em determinadas áreas de formação. Esta realidade articula-se com a diversidade sociocultural dos territórios abrangidos pela área de recrutamento da organização escolar.

A origem dos alunos, maioritariamente proveniente de contextos territoriais com perfis económicos, sociais e culturais distintos, contribui para a constituição de turmas marcadamente heterogéneas. Esta heterogeneidade implica um esforço acrescido de integração, diferenciação pedagógica e adaptação estratégica das práticas educativas, particularmente no ensino secundário, onde as assimetrias de percurso e de capital escolar se tornam mais evidentes.

A organização escolar integra diversas unidades educativas distribuídas pelo território, assegurando a articulação vertical entre ciclos, a coordenação pedagógica e a dinamização dos principais projetos educativos. Esta estrutura permite a construção de percursos formativos integrados, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e profissional.

Face às limitações na diversificação da oferta formativa, a organização tem desenvolvido estratégias compensatórias baseadas na interdisciplinaridade e na articulação com entidades externas de natureza científica, cultural e patrimonial. Estas parcerias contribuem para o enriquecimento curricular e para a valorização dos recursos educativos existentes no território.

À data da terceira Avaliação Externa das Escolas (2023/2024), a organização escolar apresentava uma população escolar distribuída pelos diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e profissional. Uma percentagem relevante dos alunos beneficiava de apoios no âmbito da Ação Social Escolar, evidenciando a presença de vulnerabilidades socioeconómicas que reforçam a necessidade de dispositivos de equidade e de práticas pedagógicas inclusivas.

No plano dos recursos humanos, a organização dispunha de um corpo docente estável, apoiado por equipas técnicas e operacionais que asseguravam o funcionamento das diferentes estruturas educativas. Esta estabilidade tem constituído um fator facilitador da continuidade pedagógica, permitindo o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem e a consolidação de práticas colaborativas.

Este conjunto de indicadores configura um ecossistema educativo de elevada complexidade organizacional, exigindo da liderança uma atuação estratégica, capaz de articular exigência curricular com missão inclusiva. A gestão institucional desenvolve-se segundo uma lógica de proximidade e articulação interinstitucional, valorizando parcerias com autarquias, entidades culturais e serviços de apoio social.

A participação em programas estruturantes de promoção da inclusão, da cidadania, da sustentabilidade ambiental, da inovação pedagógica e da transição digital evidencia o compromisso da organização escolar com uma educação inclusiva, inovadora e contextualizada. Ao longo dos sucessivos ciclos de Avaliação Externa das Escolas, a organização tem vindo a consolidar uma identidade institucional reconhecida pela sua exigência, capacidade de inovação e compromisso territorial.

A compreensão deste enquadramento institucional e territorial constitui um elemento fundamental para a interpretação das dinâmicas organizacionais e pedagógicas do Caso MI. É a partir desta leitura contextualizada que se torna possível compreender a evolução

evidenciada nos ciclos de avaliação externa, cuja análise será aprofundada na secção seguinte.

5.5.2 Trajetória Avaliativa e Resultados

O Caso MI foi objeto de três ciclos de Avaliação Externa das Escolas promovidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), realizados nos anos letivos de 2006/2007, 2011/2012 e 2023/2024. Estes momentos constituem marcos institucionais relevantes, permitindo uma leitura longitudinal do percurso organizacional e pedagógico da organização escolar, bem como da evolução das suas orientações estratégicas. Cada ciclo avaliativo desenvolve-se a partir de referenciais próprios, com domínios de análise e metodologias distintas, refletindo as transformações nas políticas educativas e nos modelos de regulação institucional ao longo do tempo.

Importa salientar que estes ciclos foram realizados com base em quadros de referência diferenciados, o que condiciona a comparabilidade direta entre domínios e classificações. Por essa razão, a organização das subseções seguintes não segue uma estrutura totalmente simétrica, privilegiando antes uma leitura interpretativa dos dados disponíveis em cada relatório. Ainda assim, a análise assegura a comparabilidade conceptual entre os diferentes momentos avaliativos, permitindo identificar continuidades, reconfigurações e processos de maturação institucional.

A leitura transversal dos três ciclos evidencia uma trajetória de consolidação organizacional, marcada por progressos nos domínios considerados estruturantes e por uma valorização crescente da autoavaliação enquanto instrumento central de regulação pedagógica. Esta evolução traduz a passagem de uma lógica predominantemente reativa para uma abordagem mais estratégica e integrada da ação educativa, orientada para a melhoria contínua das aprendizagens e para a adaptação às especificidades do território.

Neste enquadramento, a trajetória avaliativa da organização escolar revela não apenas uma evolução positiva nos indicadores de desempenho, mas sobretudo o fortalecimento de uma cultura organizacional reflexiva, sustentada na análise crítica das práticas e na aprendizagem institucional. A apropriação progressiva dos referenciais da avaliação externa e a capacidade de traduzir recomendações em estratégias concretas de intervenção constituem elementos centrais deste processo.

Esta dinâmica manifesta-se na forma como a organização escolar articula os seus projetos estruturantes, mobiliza os recursos humanos e desenvolve ambientes educativos inclusivos e pedagogicamente significativos. Paralelamente, observa-se um reforço consistente dos dispositivos internos de regulação pedagógica, nomeadamente ao nível da supervisão e do acompanhamento das práticas docentes, contribuindo para a consolidação de uma cultura profissional colaborativa.

Em termos interpretativos, a análise dos três ciclos permite compreender de que modo a Avaliação Externa das Escolas tem funcionado como um dispositivo de regulação e de desenvolvimento organizacional, influenciando os processos de decisão institucional e orientando a evolução estratégica da organização escolar. A avaliação externa assume, assim, um papel não apenas diagnóstico, mas também formativo, contribuindo para a construção de percursos sustentados de melhoria educativa.

5.5.2.1. 1.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE)

O primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, realizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) em 2006/2007, incidiu sobre uma organização escolar ainda em fase de consolidação institucional. Apesar desta etapa inicial, a avaliação evidencia já a presença de intencionalidade estratégica, capacidade de organização e uma clara orientação inclusiva. A classificação global obtida reflete um desempenho consistente, com particular destaque para o domínio da Liderança e Gestão Escolar.

À data da avaliação, a organização escolar abrangia a educação pré-escolar e os dois primeiros ciclos do ensino básico, não integrando ainda o ensino secundário. Este enquadramento institucional correspondia a uma estrutura educativa em expansão, ainda em processo de consolidação da sua identidade organizacional e dos seus dispositivos de regulação interna.

O contexto territorial e sociocultural apresentava-se marcado por diversidade e vulnerabilidade. A presença de alunos provenientes de diferentes contextos socioculturais, bem como uma percentagem significativa de beneficiários da Ação Social Escolar, evidenciava a necessidade de respostas educativas diferenciadas e de dispositivos de compensação social. Neste quadro, a organização escolar assumia um papel central na

mitigação das desigualdades, reforçando a sua função enquanto promotora de equidade educativa.

Os níveis de abandono escolar registados eram reduzidos, embora mais expressivos em alguns segmentos da população escolar, encontrando-se associados sobretudo a situações de vulnerabilidade social. A resposta institucional assentava numa lógica de intervenção articulada entre diferentes estruturas educativas e sociais, evidenciando uma abordagem integrada da regulação educativa, centrada na corresponsabilização institucional e comunitária.

No plano das condições de acesso às tecnologias, identificavam-se limitações significativas, condicionando o desenvolvimento de competências digitais e restringindo a incorporação de práticas pedagógicas apoiadas em recursos tecnológicos. Este constrangimento configurava um fator adicional de desigualdade educativa.

O perfil socioprofissional e escolar das famílias reforçava este enquadramento de vulnerabilidade relativa, com predomínio de níveis de qualificação reduzidos. Estes indicadores sublinham a centralidade da organização escolar enquanto espaço de compensação educativa e de promoção da mobilidade social.

Do ponto de vista organizacional, observavam-se níveis razoáveis de estabilidade dos recursos humanos, favorecendo a continuidade das práticas educativas e a construção de dinâmicas colaborativas. Esta estabilidade constituía um fator facilitador da consolidação de uma identidade institucional comum.

A análise dos domínios avaliados permite identificar um conjunto de elementos estruturantes. A liderança emerge como o principal fator distintivo, caracterizada pela capacidade de mobilização da comunidade educativa, pela gestão articulada dos recursos e pela definição de prioridades estratégicas sustentadas. Esta liderança evidencia já uma orientação para a construção de uma visão partilhada e para a organização do trabalho pedagógico.

No domínio da prestação do serviço educativo, destacam-se práticas de diferenciação pedagógica e dispositivos de apoio às aprendizagens. A articulação curricular entre docentes encontrava-se já presente, embora ainda assente em dinâmicas predominantemente informais.

Contudo, o relatório evidencia fragilidades estruturais ao nível da regulação interna. A ausência de dispositivos formais de supervisão pedagógica limitava a monitorização sistemática das práticas letivas, enquanto os processos de autoavaliação se apresentavam pouco estruturados e dependentes de iniciativas individuais. Estas limitações revelam uma organização ainda em fase de transição entre práticas informais e dispositivos institucionais consolidados.

Apesar destas fragilidades, a monitorização dos resultados escolares era considerada eficaz, evidenciando impacto na redução do insucesso e do abandono. Este dado sugere a existência de uma cultura de atenção aos resultados, ainda que não plenamente sistematizada em termos de regulação organizacional.

Em síntese, o primeiro ciclo avaliativo revela uma organização escolar em fase de construção da sua maturidade institucional, caracterizada por uma liderança forte e mobilizadora, por uma orientação inclusiva e por práticas pedagógicas ajustadas ao contexto. Persistiam, contudo, limitações significativas ao nível da formalização dos dispositivos de supervisão e autoavaliação, bem como constrangimentos estruturais associados ao contexto socioterritorial.

Em termos interpretativos, este momento configura-se como uma fase fundacional, em que a Avaliação Externa das Escolas assume sobretudo uma função diagnóstica, identificando áreas críticas e orientando prioridades de desenvolvimento. As fragilidades identificadas — particularmente nos domínios da regulação pedagógica e da autoavaliação — constituem pontos de partida para processos de transformação organizacional que se tornarão progressivamente visíveis nos ciclos subsequentes.

Deste modo, mais do que evidenciar limitações, este primeiro ciclo revela o potencial de desenvolvimento do Caso MI, bem como a emergência de uma cultura organizacional que, embora ainda em construção, demonstra já capacidade de mobilização, reflexão e abertura à mudança.

5.5.2.2. 2.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE)

O segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas, realizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) em 2011/2012, incidiu sobre uma organização escolar ainda centrada na educação pré-escolar e nos primeiros ciclos do ensino básico, não integrando,

à data, o ensino secundário. A classificação global obtida, correspondente ao nível Muito Bom em todos os domínios avaliados — Liderança e Gestão Escolar, Prestação do Serviço Educativo e Resultados Escolares — evidencia uma clara progressão face ao ciclo anterior, traduzindo a consolidação de práticas organizacionais e pedagógicas.

A organização escolar integrava diversas unidades educativas distribuídas pelo território, confirmando a sua função estruturante no sistema educativo local, ainda que num contexto marcado por dispersão territorial e desafios demográficos.

Do ponto de vista sociocultural, observa-se um agravamento das condições socioeconómicas das famílias, refletido no aumento significativo dos apoios no âmbito da Ação Social Escolar. Este indicador revela o impacto da conjuntura económica no território e reforça a centralidade da organização escolar enquanto espaço de compensação educativa. Paralelamente, a presença de alunos provenientes de diferentes contextos culturais evidencia uma crescente diversidade, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas.

No domínio tecnológico, embora se registe uma melhoria face ao ciclo anterior, persistem desigualdades relevantes no acesso aos recursos digitais. Esta realidade continua a constituir um constrangimento ao desenvolvimento de competências digitais e à integração plena das tecnologias nas práticas educativas, exigindo estratégias institucionais de compensação.

A estabilidade dos recursos humanos emerge como um dos fatores estruturantes deste ciclo. A elevada percentagem de docentes pertencentes aos quadros e com experiência profissional prolongada, bem como a continuidade do pessoal não docente, favorece a consolidação de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de projetos educativos consistentes e o fortalecimento de uma cultura organizacional colaborativa.

O perfil sociocultural das famílias revela sinais de melhoria gradual, com um aumento dos níveis de escolaridade parental e da qualificação profissional. Ainda que moderada, esta evolução contribui para uma maior valorização social da educação e para o reforço do envolvimento das famílias nos percursos escolares dos alunos.

No plano organizacional, o relatório da IGEC destaca uma liderança estratégica consolidada, caracterizada pela articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas

pedagógicas, pelo planeamento consistente e pela capacidade de mobilização da comunidade educativa. Comparativamente ao primeiro ciclo, observa-se uma evolução clara de uma liderança emergente para uma liderança estruturada e intencionalmente orientada para a melhoria institucional.

No domínio da prestação do serviço educativo, evidencia-se a diversificação das práticas pedagógicas, a criação de contextos de aprendizagem estimulantes e a integração de projetos educativos relevantes. As dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes encontram-se mais consolidadas, traduzindo-se em práticas de construção pedagógica partilhada e de desenvolvimento profissional colaborativo.

Contudo, persiste uma limitação estrutural relevante: a ausência de dispositivos formais de supervisão da prática letiva. Apesar da existência de colaboração entre pares e de mecanismos informais de acompanhamento, a inexistência de observação sistemática de aulas limita a institucionalização de uma cultura de supervisão pedagógica estruturada e a consolidação de processos de desenvolvimento profissional docente.

Relativamente aos resultados escolares, a organização escolar apresenta desempenhos consistentes e superiores às médias nacionais, evidenciando a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. Este desempenho é sustentado por uma monitorização sistemática dos resultados e por uma cultura de reflexão sobre as práticas educativas, ainda que em processo de formalização.

Destaca-se igualmente a forte dimensão formativa orientada para a cidadania, materializada em diversas iniciativas de solidariedade e intervenção comunitária. Estas práticas reforçam a dimensão humanista do projeto educativo e contribuem para a formação integral dos alunos, evidenciando uma conceção alargada de qualidade educativa.

No domínio da autorregulação, observa-se uma evolução significativa face ao ciclo anterior, com práticas mais sistematizadas e articuladas com os objetivos estratégicos da organização escolar. Ainda assim, a autoavaliação institucional não se encontra plenamente consolidada como dispositivo estruturante da governação escolar.

Em síntese, o segundo ciclo avaliativo revela uma organização em fase avançada de maturação institucional, caracterizada pela consolidação da liderança, pela diversificação

das práticas pedagógicas e pelo reforço dos mecanismos de monitorização dos resultados. Esta evolução traduz a capacidade da organização para responder aos desafios de um território socialmente exigente, afirmando-se como uma estrutura educativa resiliente e comprometida com a equidade.

Em termos interpretativos, este ciclo representa uma fase de transição entre a consolidação organizacional e a institucionalização plena dos dispositivos de regulação pedagógica. Persistem, contudo, áreas críticas de desenvolvimento — nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica e da formalização da autoavaliação — que limitam a transformação destas dinâmicas em processos sistemáticos e sustentados de melhoria.

Deste modo, o segundo ciclo avaliativo evidencia não apenas progressos consistentes, mas também a emergência de condições estruturais que irão possibilitar, no ciclo seguinte, a afirmação do Caso MI como uma organização mais plenamente autorregulada, capaz de integrar a avaliação externa como instrumento estratégico de desenvolvimento institucional.

5.5.2.3. 3.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE)

A terceira avaliação externa do Caso MI, realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) entre 9 e 15 de janeiro de 2024, incide sobre uma organização escolar que evidencia um elevado grau de consolidação institucional. À data desta avaliação, a organização apresentava uma oferta educativa completa — da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, incluindo vias científico-humanísticas e profissionais — assumindo-se como uma estrutura educativa de referência no respetivo território de influência.

Esta abrangência territorial e formativa reforça a centralidade da organização escolar no ecossistema educativo regional, permitindo-lhe responder a uma população escolar alargada e heterogénea, proveniente de diferentes contextos territoriais, num espaço marcado por desafios demográficos e socioeconómicos persistentes.

A classificação global de 4,50, com nível 5 (Excelente) nos domínios de Autoavaliação e Liderança e Gestão Escolar e nível 4 (Muito Bom) na Prestação do Serviço Educativo e nos Resultados Escolares, traduz a afirmação de uma organização madura, capaz de integrar de forma consistente planeamento estratégico, regulação interna e melhoria contínua.

Estes resultados representam não apenas a continuidade do percurso evolutivo identificado nos ciclos anteriores, mas também a sua elevação a um patamar mais avançado de maturidade institucional. A evolução observada evidencia o fortalecimento dos dispositivos de autoavaliação, a consolidação da liderança organizacional e a crescente capacidade de mobilização dos diferentes atores educativos em torno de objetivos comuns de melhoria.

Em termos interpretativos, este ciclo avaliativo confirma a progressiva transformação da organização escolar num contexto institucional capaz de integrar a avaliação externa como instrumento de aprendizagem organizacional e de desenvolvimento estratégico. A melhoria observada não decorre apenas da obtenção de classificações mais elevadas, mas sobretudo da consolidação de mecanismos internos de regulação, monitorização e reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Deste modo, a terceira avaliação externa evidencia a afirmação do Caso MI como uma organização educativa que, embora confrontada com desafios próprios dos territórios de interioridade, demonstra capacidade para desenvolver respostas consistentes, sustentadas e orientadas para a melhoria contínua das aprendizagens e para a promoção da equidade educativa.

5.5.2.3.1 Contexto institucional e caracterização do agrupamento

À data da avaliação, a organização escolar apresentava uma estrutura educativa alargada e diversificada, distribuída pelos diferentes níveis de ensino, evidenciando uma evolução significativa face aos ciclos anteriores, associada ao alargamento da oferta formativa e à consolidação dos percursos educativos disponibilizados.

A população escolar, numerosa e heterogénea, confirma o papel da organização enquanto polo educativo de referência no respetivo território, assegurando percursos formativos completos e diferenciados. Esta diversidade implica desafios acrescidos ao nível da gestão pedagógica e da promoção da equidade, exigindo respostas organizacionais ajustadas e sustentadas.

A estrutura organizacional assenta numa rede articulada de unidades educativas, permitindo garantir continuidade pedagógica e coerência curricular ao longo da escolaridade obrigatória. Esta articulação constitui um elemento estruturante da eficácia

organizacional, facilitando a coordenação entre ciclos e a implementação de estratégias educativas integradas.

O contexto socioeconómico mantém-se marcado por vulnerabilidades relevantes, refletidas na existência de uma percentagem significativa de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. Este indicador reforça a importância das políticas compensatórias e das práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a permanência de desafios estruturais associados aos territórios de interioridade.

No plano dos recursos humanos, a elevada estabilidade do corpo docente — caracterizada por uma forte predominância de professores pertencentes aos quadros — constitui um fator determinante para a continuidade pedagógica, a consolidação das práticas educativas e o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. A equipa não docente, igualmente estável e diversificada, assegura o suporte funcional indispensável ao funcionamento da organização escolar.

Em termos interpretativos, estes elementos evidenciam uma organização que, apesar dos constrangimentos demográficos e socioeconómicos do território, dispõe de condições estruturais favoráveis ao desenvolvimento de processos sustentados de melhoria educativa. A estabilidade dos recursos humanos, a diversidade da oferta formativa e a articulação entre os diferentes níveis de ensino constituem fatores que reforçam a capacidade institucional de responder aos desafios da inclusão, da qualidade das aprendizagens e da equidade educativa.

5.5.2.3.2 Domínios avaliados pela IGEC

Autoavaliação

O domínio da Autoavaliação, classificado com nível 5 (Excelente), constitui um dos principais indicadores de maturidade organizacional do Caso MI. O relatório evidencia a existência de um sistema estruturado, sistemático e institucionalizado, capaz de integrar processos de recolha de informação, monitorização das ações de melhoria e articulação com os documentos estratégicos da organização escolar.

A autoavaliação assume, neste contexto, um papel central na regulação interna, deixando de ser um dispositivo acessório para se afirmar como eixo estruturante da governação escolar.

Liderança e Gestão Escolar

A Liderança e Gestão Escolar, igualmente classificada com nível 5 (Excelente), caracteriza-se por uma atuação estratégica, distribuída e mobilizadora. As lideranças intermédias desempenham um papel relevante na operacionalização das orientações institucionais, promovendo coesão organizacional e dinamização de projetos educativos.

A atuação dos órgãos de participação e acompanhamento reforça a dimensão participativa da governação, assegurando a articulação entre a organização escolar e a comunidade envolvente e contribuindo para a legitimação das decisões estratégicas. Esta configuração evidencia uma liderança que transcende a dimensão administrativa, assumindo-se como motor de desenvolvimento organizacional.

Prestação do Serviço Educativo

A Prestação do Serviço Educativo, classificada com nível 4 (Muito Bom), evidencia uma oferta formativa diversificada e ajustada às características do território. A coexistência de diferentes percursos educativos permite responder à heterogeneidade dos alunos e promover trajetórias escolares diferenciadas.

As práticas pedagógicas caracterizam-se pela valorização do trabalho colaborativo, pela integração de projetos interdisciplinares e pela experimentação de metodologias ativas. Estas dinâmicas evidenciam uma evolução qualitativa face aos ciclos anteriores, aproximando-se de modelos pedagógicos centrados na participação dos alunos e na construção ativa do conhecimento.

Resultados Escolares

Os Resultados Escolares apresentam níveis consistentes, evidenciando a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. O relatório destaca não apenas o desempenho académico, mas também o grau de satisfação da comunidade educativa e o impacto das práticas desenvolvidas na promoção da cidadania, da responsabilidade social e da equidade.

A valorização pública do sucesso dos alunos, através de mecanismos de reconhecimento institucional e da participação em projetos educativos, reforça a cultura de mérito e o envolvimento da comunidade, contribuindo para a construção de uma identidade educativa positiva.

Síntese Interpretativa do Ciclo

Em termos interpretativos, o terceiro ciclo avaliativo representa a consolidação de uma organização escolar progressivamente autorregulada, na qual os dispositivos de avaliação externa são integrados de forma estratégica nos processos internos de melhoria.

A evolução observada ao longo dos três ciclos evidencia uma trajetória coerente: de uma fase inicial de consolidação organizacional (1.º ciclo), passando por uma etapa de estruturação e transição (2.º ciclo), até à atual configuração de maior maturidade institucional (3.º ciclo).

Neste estágio, a avaliação externa deixa de assumir uma função predominantemente diagnóstica, passando a funcionar como instrumento de validação, aprofundamento e aperfeiçoamento de práticas organizacionais já consolidadas. O Caso MI demonstra capacidade para transformar recomendações em dispositivos organizacionais estáveis, integrando liderança, autoavaliação e práticas pedagógicas num modelo coerente de governação educativa.

Deste modo, o terceiro ciclo não apenas confirma a trajetória de melhoria da organização escolar, como evidencia a sua capacidade para responder aos desafios da interioridade através de práticas sustentadas de inovação pedagógica, inclusão e regulação institucional.

Apesar dos progressos alcançados e da consolidação dos mecanismos de governação e autoavaliação, a evolução observada apresenta características de melhoria intermédia, marcada por avanços significativos, embora menos lineares e abrangentes do que aqueles identificados no Caso MC.

5.5.2.3.3 Dinâmicas pedagógicas e inovação educativa

A análise do terceiro ciclo de Avaliação Externa permite identificar um conjunto de dinâmicas pedagógicas que evidenciam a consolidação de práticas de inovação educativa no Caso MI. Estas dinâmicas traduzem-se na articulação entre projetos educativos, metodologias de ensino, organização dos espaços pedagógicos e dispositivos de apoio ao

desenvolvimento dos alunos, configurando um modelo pedagógico coerente e orientado para a formação integral.

No plano dos projetos educativos, a organização escolar desenvolve um conjunto diversificado de iniciativas que contribuem para o enriquecimento curricular e para a formação cívica dos alunos. Estes projetos promovem a participação ativa, a responsabilidade social e o envolvimento comunitário, reforçando a dimensão educativa para além do currículo formal e evidenciando uma conceção alargada de aprendizagem.

Em termos metodológicos, observa-se a adoção de estratégias de ensino centradas no aluno, que privilegiam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da resolução de problemas. A utilização de metodologias de projeto, o trabalho colaborativo e a aprendizagem experiencial configuram práticas pedagógicas que se afastam de modelos transmissivos, aproximando-se de abordagens construtivistas e participativas. Neste contexto, a valorização das atividades laboratoriais nas áreas científicas, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, constitui um elemento distintivo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A organização dos espaços pedagógicos reforça esta orientação inovadora. A existência de ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos e de espaços dedicados à produção multimédia evidencia a intencionalidade da organização escolar em criar contextos educativos diferenciados, potenciando o desenvolvimento de competências digitais, comunicacionais e criativas. Paralelamente, a Biblioteca Escolar assume um papel estruturante na promoção da leitura, da literacia informacional e da articulação interdisciplinar, funcionando como um centro dinamizador das práticas pedagógicas.

No domínio da orientação vocacional, os serviços especializados de apoio educativo desempenham um papel central na construção de percursos formativos informados, apoiando os alunos na definição dos seus projetos de vida. Esta intervenção contribui para a redução de trajetórias escolares desajustadas e para a promoção de decisões mais conscientes e alinhadas com os interesses e capacidades dos alunos.

A dimensão socioemocional da educação é igualmente valorizada através da implementação de clubes, programas e iniciativas orientadas para o bem-estar, a inclusão e o desenvolvimento pessoal. Estas ações promovem competências pessoais e sociais,

contribuindo para a construção de ambientes escolares positivos e para o reforço das relações interpessoais.

Em termos interpretativos, estas dinâmicas evidenciam a transição para um modelo pedagógico integrado, no qual a inovação educativa não se apresenta como um conjunto de iniciativas isoladas, mas como uma dimensão estruturante da ação educativa. A articulação entre projetos, metodologias, espaços e dispositivos de apoio revela uma intencionalidade estratégica alinhada com os princípios da Avaliação Externa das Escolas, nomeadamente no que respeita à promoção da qualidade das aprendizagens, da equidade educativa e do desenvolvimento integral dos alunos.

Deste modo, o Caso MI demonstra capacidade para transformar orientações curriculares e avaliativas em práticas pedagógicas concretas e contextualizadas, reforçando o seu papel enquanto organização educativa inovadora, capaz de responder aos desafios da interioridade através de soluções pedagógicas diferenciadas e sustentadas.

5.5.2.3.4 Relação com o território e desenvolvimento local

A relação entre o Caso MI e o território constitui uma dimensão estruturante da sua ação educativa, evidenciando a capacidade da organização escolar para se afirmar como agente ativo de desenvolvimento local em contextos de interioridade. Esta articulação manifesta-se através de um conjunto de parcerias institucionais, dinâmicas de colaboração com o tecido económico e social e práticas de abertura à comunidade, que reforçam a centralidade da escola no ecossistema territorial.

No plano institucional, a organização escolar estabelece diversas parcerias e protocolos com entidades locais e regionais — autarquias, associações culturais, instituições sociais e organismos educativos — que permitem desenvolver projetos de intervenção comunitária e iniciativas educativas contextualizadas. Estas parcerias contribuem para a articulação entre currículo e território, promovendo aprendizagens significativas e reforçando a relevância social da escola.

Particularmente relevante é a ligação ao tecido empresarial, sobretudo no âmbito das ofertas de dupla certificação e dos percursos profissionalizantes. A celebração de protocolos com empresas e instituições locais possibilita a realização de experiências formativas em contexto real de trabalho, constituindo um elemento fundamental na

construção de percursos educativos ajustados às necessidades do território. Esta articulação favorece a transição para a vida ativa, aproxima os alunos das dinâmicas económicas locais e contribui para a valorização social do ensino profissional em contextos de interioridade.

Para além desta dimensão formativa, a organização escolar assume um papel ativo na dinamização sociocultural do território. A disponibilização de espaços e equipamentos à comunidade para a realização de atividades culturais, desportivas e formativas evidencia uma conceção de escola aberta, que ultrapassa a sua função estritamente instrutiva. Esta abertura reforça os laços entre escola e comunidade, promovendo a participação cívica e o envolvimento dos diferentes atores locais.

Em termos interpretativos, estas dinâmicas configuram um modelo de escola territorializada, no qual a ação educativa se desenvolve em estreita articulação com o contexto envolvente. A escola deixa de ser entendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, assumindo-se como núcleo estruturante de desenvolvimento social, cultural e educativo.

Num território marcado por desafios demográficos, económicos e sociais, esta função assume particular relevância. A capacidade da organização escolar para mobilizar recursos locais, estabelecer redes de colaboração e desenvolver respostas educativas contextualizadas contribui para a promoção da coesão social e para a redução das desigualdades territoriais.

Deste modo, a relação com o território não se configura como uma dimensão complementar da ação educativa, mas como um eixo estruturante da identidade institucional do Caso MI. Esta articulação evidencia a forma como a escola pode desempenhar um papel estratégico na construção de territórios educativos mais inclusivos, sustentáveis e socialmente integrados.

Em consonância com a trajetória de Melhoria Intermédia identificada neste estudo, a forte ligação ao território emerge como um dos fatores que explicam a evolução positiva observada ao longo dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas, evidenciando a capacidade da organização para transformar recursos e parcerias locais em oportunidades educativas e mecanismos de desenvolvimento institucional.

5.5.2.3.5 Domínios de melhoria identificados pela IGEC

Apesar dos resultados globalmente muito positivos alcançados no terceiro ciclo de Avaliação Externa, o relatório da IGEC identifica um conjunto de domínios de melhoria que evidenciam a existência de margens de aprofundamento, mesmo em contextos de elevada maturidade organizacional. Estas recomendações não traduzem fragilidades estruturais, mas antes áreas estratégicas de aperfeiçoamento, coerentes com uma lógica de melhoria contínua.

Um dos domínios assinalados refere-se à necessidade de reforçar estratégias comuns de prevenção e gestão da indisciplina. A IGEC sublinha a importância de promover maior coerência nas práticas educativas, garantindo a consistência das intervenções entre docentes e ciclos de ensino. Esta recomendação aponta para a consolidação de uma abordagem institucional mais uniforme, capaz de reforçar o clima educativo e a eficácia das respostas disciplinares.

Outro aspeto relevante prende-se com a articulação curricular vertical. Embora existam práticas de cooperação entre docentes, é sugerido o seu aprofundamento no sentido de assegurar maior sequencialidade das aprendizagens e coerência pedagógica ao longo dos diferentes ciclos. Esta dimensão revela-se particularmente crítica numa organização escolar com estrutura vertical alargada, onde a continuidade curricular constitui um fator determinante para a qualidade das aprendizagens.

A supervisão pedagógica emerge, igualmente, como uma área em desenvolvimento. Apesar da existência de práticas colaborativas e de trabalho entre pares, a IGEC destaca a necessidade de consolidar dispositivos formais de observação e análise da prática letiva. O reforço destes mecanismos poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente, para a sistematização da reflexão pedagógica e para a consolidação de processos de regulação interna mais robustos.

Em termos interpretativos, estes domínios de melhoria evidenciam uma evolução significativa face aos ciclos anteriores. No primeiro e segundo ciclos, estas dimensões eram identificadas como fragilidades estruturais; no terceiro ciclo, surgem como áreas de aprofundamento num quadro organizacional já consolidado. Esta mudança de natureza

revela a progressiva maturação institucional do Caso MI e a sua capacidade para integrar a avaliação externa como instrumento de aperfeiçoamento contínuo.

Deste modo, as recomendações da IGEC não devem ser interpretadas como limitações, mas como indicadores de desenvolvimento futuro, orientando a evolução da organização escolar para níveis ainda mais elevados de qualidade educativa, coerência pedagógica e eficácia organizacional.

Paradoxalmente, é precisamente a persistência destas áreas de aperfeiçoamento que ajuda a compreender a classificação deste estudo de caso como uma trajetória de Melhoria Intermédia. Embora a organização revele progressos consistentes e uma evolução claramente positiva ao longo dos três ciclos avaliativos, subsistem dimensões que ainda não atingiram o grau de consolidação observado no Caso MC, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica sistemática e da plena articulação curricular. Assim, o Caso MI caracteriza-se por uma trajetória de desenvolvimento sustentado e significativa, marcada por avanços relevantes, mas ainda em processo de aprofundamento e consolidação.

5.5.2.3.6 Síntese interpretativa

A análise do terceiro ciclo da Avaliação Externa confirma a consolidação do Caso MI enquanto organização escolar caracterizada por um elevado grau de maturidade institucional, sustentada por uma liderança estratégica, por dispositivos de autoavaliação plenamente integrados e por práticas educativas marcadas por forte intencionalidade formativa. A organização evidencia, neste momento, uma capacidade consistente de articulação entre planeamento, regulação e ação pedagógica, configurando um modelo organizacional orientado para a melhoria contínua.

A leitura longitudinal dos três ciclos avaliativos permite identificar uma trajetória clara de desenvolvimento institucional. A organização evolui de uma fase inicial de consolidação organizacional, marcada por fragilidades nos dispositivos de regulação interna, para uma etapa de maturação progressiva e, posteriormente, para um estádio de consolidação pedagógica e organizacional. Este percurso traduz a emergência de uma organização capaz de estruturar dispositivos de autorregulação, promover liderança distribuída e desenvolver práticas educativas coerentes e sustentadas.

Neste contexto, a análise comparativa dos ciclos evidencia transformações significativas ao nível dos referenciais avaliativos, dos domínios considerados estruturantes e dos próprios mecanismos de regulação institucional. A crescente centralidade da autoavaliação, que evolui de prática incipiente para domínio estratégico institucionalizado, constitui um dos indicadores mais relevantes desta trajetória. Paralelamente, a supervisão pedagógica, embora ainda em processo de consolidação, afirma-se como um eixo emergente de desenvolvimento, apontando para um reforço futuro da regulação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente.

Em termos interpretativos, a evolução observada permite compreender por que razão este estudo de caso foi integrado na categoria de Melhoria Intermédia. Embora os resultados mais recentes revelem níveis elevados de desempenho organizacional e pedagógico, persistem algumas áreas de aprofundamento, particularmente ao nível da supervisão pedagógica sistemática, da articulação curricular e da uniformização de determinadas práticas de regulação interna. Assim, a trajetória do Caso MI caracteriza-se por avanços significativos e sustentados, mas com ritmos de evolução menos lineares e abrangentes do que os observados no Caso MC.

A tabela seguinte sintetiza os principais indicadores avaliativos e características organizacionais dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas, permitindo uma leitura comparativa da evolução institucional da organização escolar ao longo de quase duas décadas.

Tabela 14- ***Síntese comparativa dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas***

Dimensão	1.º ciclo AEE (2006/2007)	2.º ciclo AEE (2011/2012)	3.º ciclo AEE (2023/2024)
Referencial Geral	Modelo IGE: 2006-2011	Quadro de Referência IGEC: 2011-2017	Referencial IGEC: 2023
Domínio Avaliados	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Organização e gestão escolar ▪ Liderança.	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Liderança e gestão.	▪ Autoavaliação. ▪ Liderança e gestão. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Resultados.

	▪ Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.		
Classificação Geral	3,20 (Bom)	4 (Muito Bom)	4,5 (Excelente)
Autoavaliação	Bom (práticas pouco formalizadas)	Valorizada informalmente	Excelente (institucionalizada)
Supervisão Pedagógica	Ausente (sem mecanismos formais)	Interpares (não formalizada)	Em consolidação (não institucionalizada)
Resultados (escolares)	Monitorização e diferenciação eficazes	Acima da média nacional	Expressivos e equitativos
Taxa de Abandono (Portugal)	0,6% – 1,2% – 0,3% (1.º ciclo EB) 1,6% – 1,4% – 1,7% (2.º ciclo EB)	Não especificada (prevenção ativa)	Não especificada (intervenção estratégica)
Corpo discente (n.º de alunos)	106 (Pré-escolar) 345 (1.º ciclo EB) 166 (2.º ciclo EB)	125 (Pré-escolar) 300 (1.º ciclo EB) 167 (2.º ciclo EB) 3,4% com nacionalidade estrangeira	107 (Pré-escolar) 218 (1.º ciclo EB) 123 (2.º ciclo EB) 205 (3.º ciclo EB) 275 (Secundário) 50 (Profissional)
Turmas	[6]	32	58
Ação Social Escolar (ASE)	19,8% das crianças na Educação Pré-Escolar 25% dos alunos do Ensino Básico	aumento expressivo para 43,3%, valor que cresce durante o 1.º período letivo devido ao agravamento do desemprego local	23% da população escolar apoiada, distribuída entre: 9% no escalão A (92 alunos) 14% no escalão B (140 alunos)
Docentes	60% Quadro de Escola 34% Quadro de Zona 6% contratados	60 docentes: 85% pertencentes aos quadros 87% com mais de 10 anos	120 professores: 84% no Quadro de Escola ou Zona
Não docentes	68% permanentes 32% contratados	27 profissionais	58 assistentes operacionais 11

[6] ausência de dados discriminados sobre turmas neste ciclo da AEE.

		81% com mais de 10 anos e 1 com contrato a termo	assistentes técnicos 4 técnicos superiores
Perfil sociocultural das famílias	Maioria com escolaridade básica 36 sem literacia formal	Distribuição equilibrada 30% exercem funções intermédias/superiores 36% com formação académica de grau secundário e superior	Diversificada e heterogénea Envolvimento comunitário ativo
Identidade Pedagógica	Em consolidação	Em maturação	Consolidada

A leitura integrada destes dados permite identificar padrões consistentes de evolução. Observa-se uma progressão sustentada das classificações globais, acompanhada pela sofisticação dos dispositivos de autoavaliação e pela crescente formalização dos mecanismos de regulação interna. A estabilidade e qualificação dos recursos humanos, bem como a evolução do perfil sociocultural da comunidade educativa, contribuíram igualmente para a consolidação das práticas organizacionais e pedagógicas.

Em termos interpretativos, esta trajetória evidencia um processo de aprendizagem institucional, no qual o Caso MI foi progressivamente apropriando os referenciais da Avaliação Externa das Escolas e integrando-os nos seus dispositivos internos de governação. A avaliação externa deixa, assim, de assumir uma função meramente diagnóstica, passando a constituir-se como um instrumento estratégico de transformação organizacional.

Importa ainda sublinhar o papel do contexto territorial neste processo. Inserido num território marcado por vulnerabilidades socioeconómicas e demográficas, o Caso MI demonstra a capacidade da escola pública para desenvolver respostas educativas robustas, equitativas e contextualizadas. Longe de constituir um fator limitador, a interioridade surge, neste caso, como um espaço de construção de soluções pedagógicas inovadoras e de reforço da coesão social.

Deste modo, a organização escolar afirma-se como um agente relevante de desenvolvimento educativo e territorial, articulando formação, inclusão e participação comunitária. A sua trajetória evidencia que a qualidade educativa não depende exclusivamente das condições estruturais, mas da capacidade das organizações escolares

para mobilizar recursos, construir projetos estratégicos e desenvolver culturas profissionais colaborativas e reflexivas.

Em síntese, a evolução institucional do Caso MI configura um percurso consistente de melhoria sustentada, marcado pela intencionalidade estratégica, pela capacidade de adaptação crítica e pela consolidação de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem. Este caso evidencia que, mesmo em territórios de interioridade, é possível construir trajetórias de melhoria educativa significativas, transformando constrangimentos contextuais em oportunidades de inovação pedagógica, equidade e justiça social.

Embora não apresente o mesmo nível de consolidação global observado no Caso MC, o seu percurso revela avanços relevantes e sustentados ao longo dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas. Neste sentido, o Caso MI representa uma trajetória de Melhoria Intermédia, caracterizada por progressos consistentes nos domínios da liderança, da autoavaliação e da qualidade da ação educativa, ainda que subsistam áreas de aprofundamento associadas à supervisão pedagógica, à articulação curricular e à consolidação de alguns mecanismos de regulação interna.

5.5.3 Exploração do Projeto Educativo (2022-2025)

5.5.3.1 Enquadramento estratégico do Projeto Educativo

O Projeto Educativo do Caso MI, em vigor para o período 2022–2025, configura-se como o principal instrumento de orientação estratégica da ação educativa, estruturando a identidade institucional, a governação pedagógica e as prioridades organizacionais da organização escolar. Aprovado pelos órgãos competentes e enquadrado nos princípios da autonomia e flexibilidade curricular, este documento reflete uma conceção contemporânea da escola pública enquanto espaço de formação integral, inclusão social e desenvolvimento territorial.

A sua formulação evidencia uma intencionalidade pedagógica clara e coerente, assente na articulação entre valores educativos fundamentais, os desafios específicos dos territórios de interioridade e os referenciais normativos nacionais, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Paralelamente, integra os princípios e domínios de qualidade definidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), evidenciando a

incorporação dos referenciais da Avaliação Externa das Escolas na definição das orientações estratégicas da organização.

Neste enquadramento, o Projeto Educativo assume-se não apenas como um documento orientador, mas como um dispositivo estruturante de regulação institucional, contribuindo para a construção de uma cultura organizacional centrada na equidade, na cidadania democrática, na valorização da diversidade e na sustentabilidade das aprendizagens. A sua função ultrapassa, assim, a dimensão formal do planeamento, afirmando-se como instrumento de mediação entre as orientações políticas, os processos de avaliação externa e as práticas pedagógicas concretas.

A estrutura estratégica do documento resulta de um processo deliberativo participado, que integra contributos de diferentes atores da comunidade educativa, bem como referências provenientes da autoavaliação institucional e dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas. Esta dimensão participativa reforça a legitimidade do documento e evidencia a sua ancoragem nas dinâmicas reais da organização.

No âmbito da presente investigação, a análise do Projeto Educativo constitui uma fonte documental central para compreender a intencionalidade institucional do Caso MI, permitindo identificar as relações entre discurso estratégico, dispositivos de regulação interna e práticas educativas. Esta leitura possibilita, assim, uma compreensão aprofundada da forma como a organização escolar traduz orientações normativas e avaliativas em opções organizacionais e pedagógicas contextualizadas.

Em termos interpretativos, o Projeto Educativo emerge como um elemento-chave na consolidação da maturidade institucional da organização, evidenciando a sua capacidade para integrar a avaliação externa, a autoavaliação e o planeamento estratégico num quadro coerente de governação educativa orientada para a melhoria contínua.

Esta capacidade de articulação entre planeamento estratégico, avaliação e ação educativa constitui um dos elementos que justificam a classificação deste estudo de caso como uma trajetória de Melhoria Intermédia. O documento evidencia uma organização que evoluiu significativamente na definição das suas prioridades estratégicas e na estruturação dos seus mecanismos de regulação, embora algumas dimensões associadas à supervisão pedagógica

e à consolidação plena dos dispositivos de acompanhamento continuem a representar oportunidades de aprofundamento institucional.

5.5.3.2 Eixos estruturantes do Projeto Educativo

A análise do Projeto Educativo permite identificar um conjunto de eixos estruturantes que traduzem a intencionalidade estratégica do Caso MI e orientam a sua ação nas dimensões pedagógica, organizacional e comunitária. Estes eixos não se apresentam como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes que, em conjunto, configuram um modelo educativo coerente, alinhado com os referenciais da Avaliação Externa das Escolas e com os desafios específicos dos territórios de interioridade.

Um primeiro eixo estruturante refere-se à inclusão e equidade educativa, assumidas como princípios orientadores da ação pedagógica. A organização escolar evidencia uma abordagem que reconhece a diversidade dos alunos enquanto condição estruturante do processo educativo, mobilizando estratégias de diferenciação pedagógica, apoios especializados e práticas inclusivas. Esta orientação traduz uma conceção de equidade que ultrapassa a igualdade formal, procurando responder de forma diferenciada às necessidades educativas, sociais e culturais dos alunos.

A dimensão da cidadania, dos valores e da participação emerge como outro eixo central, evidenciando a escola enquanto espaço de formação ética e social. A educação para a cidadania é integrada de forma transversal, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, atitudes de responsabilidade e participação democrática. Esta orientação materializa-se em projetos de intervenção comunitária e em práticas que valorizam o envolvimento ativo dos alunos na vida escolar e social.

O eixo do desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas traduz uma opção pedagógica centrada na formação integral do aluno. O recurso a metodologias ativas, ao trabalho colaborativo e à interdisciplinaridade evidencia uma conceção de ensino orientada para a construção de saberes mobilizáveis e contextualizados. Esta abordagem promove o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e favorece o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e transferíveis.

A relação escola-comunidade e a territorialidade educativa constituem igualmente um eixo estruturante do Projeto Educativo. A organização escolar afirma-se como uma instituição

com forte ancoragem territorial, promovendo parcerias com entidades locais e valorizando o património cultural e social da região. Esta articulação reforça a relevância social da escola e contribui para a construção de respostas educativas contextualizadas, particularmente relevantes em contextos de interioridade.

Por fim, destaca-se o eixo da regulação e inovação pedagógica, que evidencia a consolidação de uma cultura organizacional reflexiva e orientada para a melhoria contínua. A valorização da autoavaliação enquanto instrumento de diagnóstico e regulação, aliada à promoção de práticas inovadoras, revela a capacidade da organização para integrar os referenciais da Avaliação Externa das Escolas nos seus processos internos de governação.

Em termos interpretativos, a articulação destes eixos evidencia a existência de um modelo educativo integrado, no qual planeamento estratégico, práticas pedagógicas e regulação institucional se encontram alinhados. O Projeto Educativo assume, assim, um papel central na mediação entre os referenciais normativos, os processos de avaliação externa e as práticas concretas da escola, configurando-se como um instrumento estruturante da melhoria educativa.

Esta configuração ajuda a compreender a trajetória de Melhoria Intermédia identificada neste estudo de caso. Os eixos estratégicos revelam uma organização que consolidou mecanismos de planeamento, participação e autorregulação, traduzindo progressivamente as recomendações da Avaliação Externa das Escolas em práticas institucionais consistentes. Contudo, a continuidade deste percurso depende do aprofundamento de algumas dimensões identificadas pela IGEC, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica e da articulação curricular, aspetos que permanecem como desafios para a consolidação plena da melhoria institucional.

5.5.3.3 Vetores estratégicos de atuação

A missão definida no Projeto Educativo concretiza-se através de um conjunto de vetores estratégicos que estruturam a ação educativa e organizacional do Caso MI, traduzindo as orientações institucionais em prioridades operativas. Estes vetores abrangem dimensões centrais da vida escolar — pedagógica, organizacional e comunitária — e evidenciam uma conceção integrada da governação educativa.

Entre estes vetores destacam-se a promoção da qualidade do processo educativo, o desenvolvimento da motivação e do envolvimento dos alunos, a prática reflexiva sobre os resultados escolares e a consolidação dos processos de autoavaliação institucional. A estes associam-se dimensões igualmente relevantes, como o combate à indisciplina através da mobilização da comunidade educativa, o reforço da participação parental e o fortalecimento das parcerias com entidades locais e regionais.

No plano profissional e pedagógico, assumem particular relevância a promoção da formação contínua dos docentes e a valorização da Língua Portuguesa enquanto competência transversal, evidenciando uma preocupação com a qualidade das aprendizagens e com o desenvolvimento das competências essenciais dos alunos. Paralelamente, a promoção de uma cultura de segurança, saúde e bem-estar reforça a atenção às condições educativas e ao clima organizacional.

Em termos interpretativos, estes vetores não devem ser entendidos como orientações isoladas, mas como componentes de um quadro estratégico coerente, no qual a melhoria das aprendizagens, a regulação institucional e a participação da comunidade se articulam de forma sistémica. A sua formulação revela uma intencionalidade organizacional alinhada com os referenciais da Avaliação Externa das Escolas, particularmente no que respeita à valorização da autoavaliação, da liderança distribuída e da qualidade do serviço educativo. Deste modo, os vetores estratégicos configuram-se como instrumentos de operacionalização do Projeto Educativo, permitindo a tradução das orientações estratégicas em práticas concretas e sustentadas. A sua articulação evidencia a capacidade da organização escolar para estruturar a ação educativa de forma integrada, promovendo uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua, a equidade e a qualidade das aprendizagens.

A centralidade atribuída à autoavaliação, à reflexão sobre os resultados e à participação dos diferentes atores educativos evidencia, ainda, a progressiva institucionalização de mecanismos de regulação interna que caracterizam a trajetória de Melhoria Intermédia observada neste estudo de caso. Estes vetores revelam uma organização que consolidou processos estratégicos de desenvolvimento, embora continue a enfrentar desafios

associados ao aprofundamento da supervisão pedagógica e à consolidação de algumas práticas de articulação curricular e acompanhamento das aprendizagens.

5.5.3.4 Correspondência entre eixos interpretativos e vetores estratégicos

Com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Educativo do Caso MI, procede-se à construção de uma tabela interpretativa que estabelece a correspondência entre os vetores estratégicos definidos pela organização escolar e os eixos temáticos identificados no quadro analítico desta investigação. Esta opção metodológica não se limita a uma leitura descritiva do documento, procurando antes evidenciar as relações de sentido que estruturam a ação educativa e a sua coerência interna enquanto dispositivo de governação pedagógica.

A correspondência apresentada resulta de uma análise interpretativa que articula dimensões pedagógicas, organizacionais e territoriais, permitindo compreender de que modo os vetores estratégicos operacionalizam os princípios orientadores do Projeto Educativo. Neste sentido, a tabela constitui um instrumento de leitura analítica que torna visível a lógica sistémica subjacente à ação institucional.

Para além de identificar convergências entre objetivos estratégicos e práticas organizacionais, esta análise permite compreender a forma como a organização escolar traduz as recomendações da Avaliação Externa das Escolas em prioridades de intervenção concretas. A articulação entre os vetores estratégicos e os eixos analíticos da investigação evidencia, assim, o papel do Projeto Educativo enquanto instrumento de mediação entre planeamento, regulação institucional e melhoria educativa.

Deste modo, a tabela apresentada não assume apenas uma função descritiva, mas constitui um recurso interpretativo que contribui para compreender a trajetória de Melhoria Intermédia observada neste estudo de caso, evidenciando os domínios em que se verificam progressos consolidados e aqueles que permanecem como desafios de desenvolvimento institucional.

Tabela 15- ***Correspondência entre eixos interpretativos e vetores estratégicos do Projeto Educativo***

Eixos Temáticos Interpretativos	**Vetores Estratégicos Associados**	**Justificação Crítica**
Inclusão e Equidade Educativa	Vetor 1- Promoção da qualidade do processo educativo	A inclusão educativa pressupõe a existência de práticas pedagógicas que assegurem qualidade, equidade

	Vetor 9 - Promoção do domínio da Língua Portuguesa	e acessibilidade linguística. Em contextos de interioridade, estas dimensões assumem particular relevância, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da justiça educativa.
Cidadania, Valores e Participação	Vetor 2 - Desenvolvimento da motivação e interesse dos alunos Vetor 4 - Mobilização da comunidade educativa no combate à indisciplina Vetor 7 - Participação dos pais	A cidadania ativa concretiza-se através do envolvimento dos alunos, das famílias e da comunidade na construção de uma cultura escolar democrática, participativa e socialmente responsável, reforçando os processos de corresponsabilização educativa.
Desenvolvimento de Competências e Aprendizagens	Vetor 1 - Promoção da qualidade do processo educativo Vetor 8 - Formação contínua dos docentes Vetor 9 - Promoção do domínio da Língua Portuguesa	Este eixo associa a melhoria das aprendizagens ao desenvolvimento profissional dos docentes e à formação integral dos alunos, promovendo competências cognitivas, comunicacionais e sociais mobilizáveis em diferentes contextos de vida.
Relação Escola-Comunidade e Territorialidade	Vetor 2 - Envolvimento dos alunos na vida da escola Vetor 6 - Cultura de parcerias Vetor 7 - Participação dos pais e encarregados de educação	A centralidade territorial da escola exige a construção de redes colaborativas com famílias, parceiros e instituições locais. Esta articulação reforça a relevância social da ação educativa e contribui para o desenvolvimento educativo e comunitário do território.
Regulação e Inovação Pedagógica	Vetor 3 - Prática reflexiva sobre os resultados escolares Vetor 5 – Autoavaliação institucional Vetor 8 - Formação contínua dos docentes	Este eixo evidencia a importância dos dispositivos de regulação interna, da reflexão sobre as práticas, da aprendizagem organizacional e da inovação pedagógica como condições

	Vetor 10 - Cultura de segurança, saúde e bem-estar	estruturantes da melhoria contínua e da qualidade educativa.

A análise da tabela evidencia que os vetores estratégicos não se organizam segundo uma lógica compartimentada, mas antes configuram um sistema interdependente de ação educativa. Esta inter-relação traduz uma conceção integrada da governação escolar, na qual diferentes dimensões — qualidade das aprendizagens, inclusão, participação e regulação institucional — se articulam de forma dinâmica e complementar.

Observa-se, em particular, que determinados vetores assumem uma natureza transversal, contribuindo simultaneamente para múltiplos eixos interpretativos. Esta transversalidade constitui um indicador relevante de maturidade organizacional, na medida em que revela a capacidade da organização escolar para estruturar a sua ação educativa em torno de princípios coerentes e partilhados, evitando a fragmentação das práticas e promovendo uma visão estratégica integrada.

Do ponto de vista interpretativo, esta articulação evidencia ainda a existência de um alinhamento significativo entre o Projeto Educativo e os referenciais da Avaliação Externa das Escolas, nomeadamente no que respeita à centralidade da autoavaliação, à valorização da qualidade do serviço educativo e ao reforço da liderança participada. Os vetores estratégicos funcionam, assim, como dispositivos de mediação entre os princípios normativos e a prática institucional, traduzindo orientações abstratas em ações concretas e contextualizadas.

A análise permite igualmente reconhecer que a coerência entre os diferentes vetores estratégicos tem contribuído para a consolidação dos processos de melhoria observados no Caso MI. A articulação entre inclusão, participação, desenvolvimento de competências, territorialidade e regulação institucional evidencia uma organização capaz de integrar as recomendações da Avaliação Externa das Escolas na definição das suas prioridades estratégicas e operacionais.

Em síntese, o quadro analítico apresentado permite compreender o Projeto Educativo não apenas como um documento programático, mas como um instrumento estruturante de regulação institucional, capaz de integrar diferentes dimensões da ação educativa e de sustentar processos de melhoria contínua. Esta leitura reforça a ideia de que, em contextos

de interioridade, a coerência estratégica e a articulação entre dispositivos de planeamento assumem um papel decisivo na promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens. Contudo, a trajetória de Melhoria Intermédia identificada neste estudo de caso sugere que a consolidação destes processos depende da continuidade do investimento nos mecanismos de supervisão pedagógica, na articulação curricular e na monitorização das práticas educativas. Deste modo, a coerência estratégica evidenciada pelo Projeto Educativo constitui simultaneamente um indicador dos progressos alcançados e uma base de sustentação para futuras dinâmicas de desenvolvimento institucional.

5.5.3.5 Alinhamento entre o Projeto Educativo e os domínios da Avaliação Externa

Para aprofundar a análise do Projeto Educativo enquanto instrumento de regulação institucional, apresenta-se uma segunda tabela interpretativa que cruza os vetores estratégicos definidos no Projeto Educativo do Caso MI com os domínios avaliados nos ciclos de Avaliação Externa das Escolas promovidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Esta opção analítica permite examinar o grau de alinhamento entre a intencionalidade estratégica da organização escolar e os referenciais externos de qualidade educativa, evidenciando a forma como os dispositivos de planeamento institucional incorporam e operacionalizam orientações provenientes da avaliação externa.

Neste enquadramento, a análise incide sobre os quatro domínios estruturantes da Avaliação Externa das Escolas — Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão e Autoavaliação — procurando identificar correspondências substantivas com os vetores estratégicos definidos no Projeto Educativo.

Mais do que estabelecer relações formais entre categorias documentais, esta leitura interpretativa procura evidenciar a coerência entre os objetivos estratégicos da organização e os critérios de qualidade valorizados pela avaliação externa. A correspondência identificada permite compreender de que modo os princípios orientadores do Projeto Educativo se traduzem em prioridades organizacionais, práticas pedagógicas e mecanismos de regulação institucional.

A tabela constitui, assim, um instrumento de análise que possibilita observar o grau de integração dos referenciais da Avaliação Externa das Escolas nos processos internos de planeamento e governação educativa. Simultaneamente, permite identificar os domínios

em que a organização evidencia maior consolidação estratégica e aqueles que permanecem como áreas de aprofundamento, contribuindo para a compreensão da trajetória de Melhoria Intermédia que caracteriza este estudo de caso.

Tabela 16- **Articulação entre vetores estratégicos do Projeto Educativo e domínios da Avaliação Externa das Escolas**

Vetores Estratégicos do Projeto Educativo	**Domínios da Avaliação Externa de Escolas (IGEC)**	**Justificação Interpretativa**
Vetor 1 – Promoção da qualidade do processo educativo	Resultados Prestação do Serviço Educativo	Evidencia a centralidade das práticas pedagógicas, da diferenciação do ensino e da melhoria das aprendizagens, contribuindo diretamente para a qualidade do serviço educativo e para a melhoria dos resultados escolares.
Vetor 2 – Desenvolvimento da motivação e interesse dos alunos pela vida da escola	Prestação do Serviço Educativo Resultados	Valoriza o envolvimento dos alunos nos processos educativos, reforçando o sentido de pertença, a participação ativa e o desenvolvimento pessoal, com impacto positivo no sucesso escolar.
Vetor 3 – Prática reflexiva sobre os resultados escolares	Autoavaliação Resultados	Promove a análise crítica dos dados educativos e a monitorização sistemática das aprendizagens, sustentando processos de regulação pedagógica e melhoria contínua.
Vetor 4 – Mobilização da comunidade educativa no combate à indisciplina	Prestação do Serviço Educativo Liderança e Gestão	Traduz uma ação concertada na promoção de um clima educativo positivo, assente na corresponsabilização dos diferentes atores educativos e na gestão eficaz da convivência escolar.
Vetor 5 – Consolidação do processo de autoavaliação	Autoavaliação	Reforça a institucionalização de práticas de diagnóstico, monitorização e planeamento estratégico, contribuindo para a consolidação de uma cultura

		organizacional reflexiva e orientada para a melhoria.
Vetor 6 – Cultura de parcerias escola-comunidade	Liderança e Gestão	Evidencia a articulação com entidades locais e regionais, fortalecendo a inserção territorial da escola e a sua capacidade de mobilização de recursos para o desenvolvimento educativo.
Vetor 7 – Participação dos pais no percurso escolar dos alunos	Liderança e Gestão Prestação do Serviço Educativo	Reconhece o papel das famílias enquanto parceiros educativos, favorecendo o acompanhamento dos percursos escolares e o reforço da relação escola-comunidade.
Vetor 8 – Promoção da formação contínua dos docentes	Liderança e Gestão Prestação do Serviço Educativo	Contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualificação das práticas pedagógicas, reforçando a qualidade do ensino e das aprendizagens.
Vetor 9 – Promoção da Língua Portuguesa como fator transversal de aprendizagem	Prestação do Serviço Educativo Resultados	Valoriza as competências linguísticas como base estruturante das aprendizagens, promovendo melhores desempenhos académicos em diferentes áreas curriculares.
Vetor 10 – Cultura de segurança, saúde e higiene no trabalho	Liderança e Gestão Prestação do Serviço Educativo	Assegura condições organizacionais favoráveis ao bem-estar, à inclusão e à qualidade do ambiente educativo, contribuindo para uma gestão escolar eficaz e humanizada.

A leitura da tabela evidencia uma convergência consistente entre os vetores estratégicos do Projeto Educativo e os domínios de qualidade definidos pela Avaliação Externa das Escolas, revelando um elevado grau de alinhamento entre o planeamento institucional e os referenciais avaliativos da IGEC. Esta correspondência ultrapassa uma dimensão meramente formal ou declarativa, traduzindo antes a incorporação efetiva dos princípios da avaliação externa nos processos de orientação estratégica e de desenvolvimento organizacional.

Do ponto de vista interpretativo, observa-se que os vetores estratégicos abrangem de forma equilibrada os diferentes domínios da Avaliação Externa, evidenciando uma conceção abrangente da qualidade educativa. A relevância atribuída à qualidade das aprendizagens, à participação dos alunos e das famílias, ao desenvolvimento profissional dos docentes e à consolidação dos processos de autoavaliação traduz uma visão integrada da melhoria educativa, na qual as dimensões pedagógica, organizacional e comunitária se articulam de forma coerente e complementar.

Particular destaque merece a centralidade conferida à autoavaliação e à reflexão sistemática sobre os resultados escolares, que emergem como dispositivos fundamentais de regulação interna. Esta orientação aproxima-se das perspetivas contemporâneas da governação educativa, segundo as quais a avaliação deixa de assumir uma função exclusivamente externa e passa a integrar os processos internos de tomada de decisão, constituindo-se como instrumento de aprendizagem organizacional e de melhoria sustentada.

Simultaneamente, a forte presença dos domínios da Liderança e Gestão e da Prestação do Serviço Educativo nos diferentes vetores estratégicos evidencia a importância atribuída à articulação entre liderança, qualidade pedagógica e envolvimento da comunidade educativa. Esta convergência reforça a capacidade da organização para desenvolver respostas educativas ajustadas às características do território e às necessidades dos seus alunos, particularmente relevantes em contextos marcados pela interioridade.

Neste sentido, o Projeto Educativo pode ser interpretado como um dispositivo de mediação entre os referenciais da Avaliação Externa das Escolas e as práticas institucionais do agrupamento, traduzindo orientações avaliativas em prioridades estratégicas e em linhas concretas de ação. Esta função mediadora evidencia um nível significativo de maturidade organizacional, compatível com uma trajetória de Melhoria Intermédia, caracterizada por progressos consistentes na integração dos processos de avaliação, planeamento e regulação institucional.

Em síntese, a análise do alinhamento entre os vetores estratégicos e os domínios da Avaliação Externa permite compreender o Projeto Educativo não apenas como um documento orientador, mas como um instrumento ativo de regulação institucional, capaz

de integrar avaliação, planeamento e ação pedagógica numa lógica de melhoria progressiva e sustentada. Esta articulação assume particular relevância em contextos de interioridade, onde a coerência estratégica, a capacidade de adaptação organizacional e a mobilização dos recursos locais constituem fatores determinantes para a promoção da equidade educativa e da qualidade das aprendizagens.

5.5.3.6 Interpretação crítica do Projeto Educativo

A leitura crítica do Projeto Educativo 2022–2025 evidencia a existência de uma arquitetura institucional coerente, estratégica e articulada com os princípios da escola pública democrática. A correspondência estabelecida entre os vetores estratégicos e os domínios da Avaliação Externa das Escolas revela uma organização que não apenas se alinha com os referenciais nacionais de qualidade educativa, mas que os incorpora de forma contextualizada, reinterpretando-os à luz das especificidades territoriais e dos compromissos ético-pedagógicos do agrupamento.

Neste enquadramento, o Projeto Educativo afirma-se como um dispositivo central de regulação institucional, na medida em que integra diagnóstico, planeamento e ação, permitindo à organização estruturar a sua intervenção de forma intencional e sustentada. Mais do que um instrumento normativo, configura-se como um referencial operativo que orienta a tomada de decisão, a organização das práticas pedagógicas e a mobilização dos diferentes atores educativos.

A convergência entre inclusão, cidadania, inovação pedagógica e territorialidade educativa traduz uma visão de escola pública orientada para a melhoria das aprendizagens, para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção da coesão social. Esta articulação evidencia uma conceção alargada de qualidade educativa, que ultrapassa os resultados académicos e integra dimensões sociais, culturais e comunitárias da educação.

Contudo, uma leitura crítica do documento permite igualmente identificar desafios associados à sua operacionalização. A amplitude dos vetores estratégicos, embora reveladora de uma visão abrangente e integrada, coloca exigências significativas ao nível da sua concretização prática, particularmente em contextos marcados por constrangimentos estruturais associados à interioridade, como a dispersão territorial, a heterogeneidade dos percursos escolares e a limitação de alguns recursos educativos. Neste sentido, a eficácia

do Projeto Educativo dependerá da capacidade da organização para transformar estas orientações estratégicas em práticas pedagógicas consistentes, monitorizadas e sustentadas ao longo do tempo.

Do ponto de vista interpretativo, o Projeto Educativo pode ser entendido como um instrumento de mediação entre os referenciais da Avaliação Externa das Escolas e a prática institucional, traduzindo orientações avaliativas em estratégias contextualizadas de ação educativa. Esta função mediadora evidencia um nível significativo de maturidade organizacional, compatível com uma trajetória de Melhoria Intermédia, marcada por progressos consistentes na integração da avaliação, da autoavaliação e do planeamento estratégico nos processos de governação escolar.

Assim, o documento não se limita a orientar a ação educativa, assumindo-se como expressão de uma organização reflexiva, capaz de mobilizar a comunidade educativa e de desenvolver respostas ajustadas aos desafios da interioridade. Esta perspetiva reforça a ideia de que a qualidade educativa em contextos periféricos depende, em larga medida, da capacidade das escolas para construir projetos estratégicos coerentes, participados e sustentados por dispositivos eficazes de regulação interna.

Neste quadro, a análise do Projeto Educativo contribui diretamente para os objetivos da presente investigação, ao evidenciar como os processos de avaliação externa podem ser apropriados pelas organizações escolares como instrumentos de desenvolvimento institucional e não apenas como mecanismos de prestação de contas. Simultaneamente, evidencia que os progressos alcançados resultam da articulação entre liderança, participação comunitária, autoavaliação e inovação pedagógica, elementos que sustentam a trajetória de melhoria identificada neste estudo de caso.

A subsecção seguinte aprofunda esta dimensão operatória, analisando o modo como o Plano de Inovação se articula com os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular e com os desafios educativos associados aos territórios de interioridade.

5.5.4 Plano de Inovação (2022-2025)

5.5.4.1 Enquadramento institucional e legal

O Plano de Inovação do Caso MI, aprovado em 2023 e com vigência até 2026, constitui um instrumento estratégico de operacionalização dos princípios da Autonomia e Flexibilidade

Curricular, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Mais do que um dispositivo normativo, este plano configura-se como uma ferramenta de transformação pedagógica e organizacional, orientada para a adaptação do currículo às especificidades do contexto educativo e às necessidades dos alunos.

A sua génese inscreve-se num quadro mais amplo de políticas educativas que promovem a descentralização curricular e a valorização da autonomia das escolas, reconhecendo a necessidade de desenvolver respostas educativas contextualizadas, particularmente relevantes em territórios de interioridade. Neste sentido, o Plano de Inovação emerge como um instrumento que permite à organização reinterpretar os referenciais nacionais à luz das dinâmicas locais, articulando exigência curricular, inclusão educativa e inovação pedagógica.

Do ponto de vista institucional, o plano encontra-se estreitamente articulado com o Projeto Educativo e com os dispositivos de autoavaliação do agrupamento, assumindo-se como um prolongamento operativo das orientações estratégicas definidas ao nível organizacional. Esta articulação evidencia uma lógica de coerência interna entre planeamento estratégico, monitorização e ação pedagógica, reforçando a capacidade da organização para desenvolver processos de regulação sustentados e orientados para a melhoria progressiva das aprendizagens.

Paralelamente, o Plano de Inovação pode ser interpretado como um mecanismo de resposta às orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, traduzindo recomendações avaliativas em estratégias pedagógicas concretas. Esta dimensão evidencia a capacidade do agrupamento para integrar dispositivos externos de regulação nos seus processos internos de decisão, consolidando uma cultura organizacional reflexiva e orientada para a aprendizagem institucional.

A implementação do plano assume particular relevância num contexto caracterizado por desafios associados à interioridade, à diversidade dos percursos escolares e à necessidade de garantir oportunidades educativas equitativas. Neste enquadramento, a inovação curricular surge não apenas como uma estratégia de modernização pedagógica, mas

também como um mecanismo de adaptação contextualizada, capaz de responder às necessidades dos alunos e às especificidades do território.

Do ponto de vista interpretativo, o Plano de Inovação assume-se como um dispositivo estruturante da ação educativa, articulando autonomia curricular, supervisão pedagógica, autoavaliação e monitorização das aprendizagens. A sua implementação traduz uma aposta consistente na construção de práticas pedagógicas diferenciadas, na valorização do trabalho colaborativo entre docentes e na adaptação do currículo às características dos alunos e do território.

Mais do que um instrumento de inovação pedagógica, o plano constitui um indicador da evolução institucional observada ao longo dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas. A sua existência evidencia a passagem de uma lógica predominantemente centrada na resposta a recomendações avaliativas para uma abordagem mais estratégica, em que a inovação, a regulação interna e a melhoria educativa se articulam de forma integrada. Neste sentido, o Plano de Inovação representa uma expressão concreta da trajetória de Melhoria Intermédia identificada neste estudo de caso, traduzindo progressos significativos na capacidade de planeamento, adaptação e desenvolvimento organizacional.

5.5.4.2 Organização pedagógica da medida de inovação

A medida de inovação pedagógica proposta incide especificamente sobre o 3.º ciclo do Ensino Básico, direcionando-se para alunos que evidenciam dificuldades persistentes no seu percurso escolar. Esta focalização revela uma opção estratégica orientada para a promoção da equidade educativa, procurando responder de forma diferenciada a situações de maior vulnerabilidade académica e reforçar as condições de sucesso escolar.

No plano organizacional, a medida prevê a constituição de grupos pedagógicos diferenciados, de dimensão reduzida, organizados em torno de disciplinas consideradas estruturantes para o percurso académico dos alunos. Estes grupos permitem desenvolver uma abordagem pedagógica mais individualizada, centrada no acompanhamento próximo, na adequação das estratégias de ensino e na consolidação das aprendizagens essenciais.

Importa sublinhar que os alunos mantêm a sua integração nas turmas de origem, beneficiando simultaneamente de um reforço estruturado das aprendizagens. Esta dupla pertença — ao grupo-turma e ao grupo pedagógico diferenciado — configura uma solução

pedagogicamente equilibrada, na medida em que articula a necessidade de diferenciação educativa com a preservação das dimensões socializadora e relacional da experiência escolar.

A organização destes grupos como estruturas inter-anos, conforme previsto na alínea g) do n.º 4 do artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019, reforça a flexibilidade organizativa da escola e permite ajustar os dispositivos pedagógicos aos perfis reais dos alunos, ultrapassando a rigidez associada à organização tradicional por ano de escolaridade. Esta opção traduz uma lógica curricular centrada nas necessidades efetivas de aprendizagem e não apenas na progressão formal dos percursos escolares.

Do ponto de vista pedagógico, a medida configura-se como uma estratégia de diferenciação estruturada, orientada para a prevenção do insucesso, para a recuperação de dificuldades persistentes e para a promoção de trajetórias educativas mais consistentes. A redução do número de alunos por grupo, a adaptação das metodologias de ensino e o acompanhamento sistemático das aprendizagens potenciam a eficácia da intervenção pedagógica e favorecem a construção de aprendizagens mais significativas.

Em termos interpretativos, esta medida pode ser entendida como uma resposta concreta às orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, particularmente no que respeita ao reforço da diferenciação pedagógica, da monitorização das aprendizagens e dos mecanismos de regulação interna. A sua implementação evidencia a capacidade da organização para transformar recomendações avaliativas em dispositivos pedagógicos concretos, ajustados às características dos alunos e às especificidades do contexto educativo.

A medida assume igualmente relevância no quadro dos processos de supervisão pedagógica e de acompanhamento das práticas educativas. A constituição de grupos diferenciados exige uma monitorização sistemática dos progressos dos alunos, uma articulação contínua entre docentes e uma reflexão regular sobre a adequação das estratégias implementadas, reforçando os dispositivos de regulação pedagógica previstos no Plano de Inovação.

Em territórios de interioridade, marcados por heterogeneidade sociocultural e por desafios acrescidos ao nível do sucesso escolar, este tipo de solução assume particular relevância.

Ao articular flexibilidade organizativa, diferenciação pedagógica e acompanhamento próximo dos alunos, a escola reforça a sua capacidade de promover oportunidades educativas mais equitativas e de responder de forma contextualizada às necessidades da sua população escolar.

Deste modo, esta medida constitui uma expressão concreta da trajetória de Melhoria Intermédia identificada no presente estudo de caso. Sem representar uma transformação estrutural radical, evidencia a capacidade da organização para desenvolver respostas pedagógicas inovadoras e progressivamente mais ajustadas aos desafios identificados, reforçando os mecanismos de apoio às aprendizagens e consolidando uma cultura institucional orientada para a melhoria contínua.

5.5.4.3 Necessidades institucionais que fundamentam o plano

O Plano de Inovação assenta num conjunto de necessidades institucionais claramente identificadas, que funcionam como ponto de partida para a definição das opções pedagógicas e organizativas adotadas. Estas necessidades não emergem de forma isolada, mas resultam de processos de autoavaliação institucional, da análise dos resultados escolares e da incorporação das orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, evidenciando uma abordagem reflexiva e sustentada à melhoria educativa.

Entre os principais desafios identificados destacam-se a necessidade de melhoria dos resultados escolares no 3.º ciclo do Ensino Básico, a prevenção da indisciplina enquanto fator de desregulação do ambiente educativo e as dificuldades na operacionalização dos referenciais curriculares nacionais, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Estes elementos evidenciam tensões entre as orientações normativas e a sua concretização no quotidiano pedagógico, particularmente em contextos marcados por heterogeneidade sociocultural e fragilidades nas trajetórias escolares dos alunos.

Paralelamente, são identificadas necessidades ao nível da organização pedagógica e do desenvolvimento profissional docente, designadamente a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores, bem como o reforço de práticas de avaliação formativa e de regulação pedagógica. Estas dimensões assumem particular relevância no quadro das políticas educativas contemporâneas, que enfatizam a construção

de comunidades profissionais de aprendizagem e a utilização de evidência para sustentar a tomada de decisão pedagógica.

A promoção da inclusão educativa surge igualmente como um eixo estruturante, não apenas enquanto princípio ético, mas como imperativo organizacional em contextos caracterizados pela diversidade de perfis de aprendizagem e pela necessidade de garantir oportunidades educativas equitativas. A preocupação em estimular o interesse dos alunos por percursos formativos mais diversificados, incluindo experiências de formação em contexto de trabalho, reforça a importância de desenvolver respostas educativas ajustadas às expectativas, motivações e projetos de vida dos jovens.

Do ponto de vista interpretativo, estas necessidades configuram-se como indicadores de diagnóstico institucional que sustentam a implementação do Plano de Inovação, evidenciando a capacidade da organização para identificar criticamente os seus desafios e mobilizar respostas estratégicas orientadas para a sua superação. A sua formulação revela um alinhamento consistente com os vetores estratégicos do Projeto Educativo, particularmente nos domínios da promoção da qualidade educativa, da inovação pedagógica, da formação contínua dos docentes e da consolidação dos processos de autoavaliação.

Importa ainda sublinhar que muitas das necessidades identificadas correspondem a áreas que, ao longo dos diferentes ciclos de Avaliação Externa das Escolas, foram objeto de recomendações ou de monitorização por parte da IGEC. Neste sentido, o Plano de Inovação pode ser interpretado como uma resposta institucional que procura transformar resultados avaliativos em oportunidades de desenvolvimento organizacional, reforçando a articulação entre avaliação externa, planeamento estratégico e ação pedagógica.

Em contextos de intervenção prioritária, como os territórios TEIP, estas necessidades adquirem uma relevância acrescida, na medida em que refletem problemáticas estruturais associadas às desigualdades educativas e à complexidade dos contextos escolares. O Plano de Inovação surge, assim, como uma resposta institucionalmente situada, que procura transformar constrangimentos em oportunidades de reorganização pedagógica e de melhoria das aprendizagens.

Deste modo, a identificação destas necessidades evidencia uma organização em processo de aperfeiçoamento contínuo, consciente dos seus desafios e empenhada na construção de respostas educativas mais eficazes e inclusivas. Esta capacidade de diagnóstico, reflexão e adaptação constitui um dos elementos que sustentam a trajetória de Melhoria Intermédia identificada neste estudo de caso, marcada por progressos consistentes na consolidação dos mecanismos de regulação pedagógica e na promoção do sucesso educativo.

5.5.4.4 Limitações e fragilidades do plano

Não obstante a consistência das opções pedagógicas e organizativas apresentadas, o Plano de Inovação evidencia algumas limitações que importa problematizar numa perspetiva analítica e sistémica. Entre estas, destaca-se a ausência de medidas especificamente dirigidas ao Ensino Secundário, quer ao nível do desenho organizativo, quer no âmbito das estratégias curriculares e pedagógicas previstas.

Esta exclusão reduz o alcance transformador do plano e suscita questões relevantes no domínio da equidade educativa e da coerência organizacional, particularmente num agrupamento que assegura a escolaridade obrigatória em todos os seus níveis de ensino. A inexistência de medidas orientadas para o Ensino Secundário pode comprometer a continuidade dos processos de inovação pedagógica iniciados nos ciclos anteriores, fragilizando a articulação vertical do currículo e criando descontinuidades nos percursos educativos dos alunos.

Embora esta opção possa ser interpretada à luz de constrangimentos estruturais — designadamente a instabilidade demográfica, a reduzida dimensão de algumas turmas, as limitações da oferta formativa ou a necessidade de uma implementação faseada das medidas de inovação — a sua análise exige uma perspetiva mais abrangente. A literatura sobre mudança e melhoria escolar tem evidenciado que a sustentabilidade dos processos de inovação depende, em larga medida, da sua integração transversal na organização, favorecendo a construção de culturas profissionais partilhadas e de dispositivos consistentes de regulação pedagógica.

Neste sentido, a concentração das medidas inovadoras apenas no 3.º ciclo do Ensino Básico pode limitar o potencial de disseminação das práticas pedagógicas e reduzir o impacto sistémico da inovação. A ausência de uma estratégia explícita para o Ensino Secundário

dificulta igualmente a consolidação de mecanismos comuns de supervisão pedagógica, monitorização das aprendizagens e desenvolvimento profissional docente ao longo de todo o percurso educativo.

Importa ainda considerar que o Ensino Secundário constitui um nível particularmente sensível no contexto dos territórios de interioridade, onde os desafios associados à retenção dos alunos, à diversificação da oferta educativa e à construção de projetos de vida assumem especial relevância. A inexistência de medidas específicas neste nível de ensino poderá, por conseguinte, limitar a capacidade do agrupamento para responder de forma integrada às necessidades dos alunos numa etapa decisiva do seu percurso escolar.

Em termos interpretativos, esta limitação não invalida a relevância do Plano de Inovação nem diminui o seu contributo para a melhoria educativa. Contudo, evidencia as tensões existentes entre ambição estratégica, capacidade de implementação e constrangimentos contextuais, revelando que os processos de inovação se desenvolvem frequentemente de forma gradual e seletiva. Mais do que uma fragilidade estrutural, esta situação pode ser entendida como um desafio futuro para o agrupamento, apontando para a necessidade de alargar os dispositivos de inovação pedagógica e de supervisão a todos os níveis de ensino, reforçando a coerência, a continuidade e a sustentabilidade dos processos de melhoria institucional.

Deste modo, a análise do Plano de Inovação revela simultaneamente o potencial transformador das estratégias implementadas e os limites decorrentes da sua abrangência, contribuindo para uma compreensão mais crítica dos desafios que se colocam à construção de respostas educativas integradas em contextos de interioridade.

5.5.4.5 Objetivos pedagógicos e metas estratégicas

Do ponto de vista pedagógico, o Plano de Inovação revela uma conceção de escola orientada para uma experimentação pedagógica responsável, comprometida com a construção de aprendizagens significativas, com o desenvolvimento integral dos alunos e com a valorização do território enquanto espaço educativo, social e culturalmente situado. Esta orientação evidencia uma compreensão da inovação não como mera introdução de dispositivos organizativos diferenciados, mas como um processo intencional de

transformação das práticas educativas, alinhado com os princípios da inclusão, da equidade e da melhoria contínua.

Entre os objetivos estratégicos assumidos destacam-se a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono, a redução dos fenómenos de indisciplina, o reforço da articulação interdisciplinar dos saberes e a garantia de igualdade de oportunidades educativas. Estes objetivos traduzem uma visão integrada da ação educativa, na qual as dimensões cognitiva, social e relacional da aprendizagem se articulam de forma coerente e intencional, procurando responder às necessidades de uma população escolar heterogénea e às especificidades do contexto territorial.

A definição de metas quantificáveis — como a previsão de uma taxa de sucesso igual ou superior a 97% e de uma melhoria média das classificações superior a 47% — evidencia uma orientação para a monitorização sistemática dos resultados e para a avaliação do impacto das medidas implementadas. Esta opção aproxima-se de modelos de regulação pedagógica baseados em evidência, nos quais a recolha e análise de informação constituem instrumentos centrais para a tomada de decisão e para o ajustamento das estratégias educativas.

Todavia, a ambição destas metas exige uma leitura crítica quanto à sua exequibilidade e sustentabilidade. Em contextos caracterizados por diversidade sociocultural, vulnerabilidades educativas e constrangimentos estruturais associados à interioridade, a concretização de objetivos desta natureza depende de um conjunto alargado de fatores que ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica. Entre estes destacam-se a estabilidade dos recursos humanos, a qualidade das lideranças, a existência de culturas profissionais colaborativas e a capacidade da organização para desenvolver processos consistentes de acompanhamento, supervisão pedagógica e monitorização das aprendizagens.

Neste sentido, as metas definidas no Plano de Inovação não devem ser interpretadas apenas como indicadores de desempenho quantitativo, mas sobretudo como referências mobilizadoras de uma visão estratégica orientada para a melhoria educativa. O seu valor reside menos na obtenção estrita dos resultados previstos do que na capacidade de estimular processos contínuos de reflexão, regulação e aprendizagem organizacional,

promovendo uma cultura institucional orientada para a qualidade e para a responsabilização partilhada.

A análise do plano permite igualmente identificar uma articulação significativa com as recomendações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, particularmente no que respeita à valorização da diferenciação pedagógica, da monitorização dos resultados e da construção de dispositivos internos de regulação. Contudo, importa reconhecer que a sustentabilidade destas dinâmicas depende da consolidação de mecanismos de supervisão pedagógica capazes de assegurar a disseminação das práticas inovadoras, a reflexão sistemática sobre o ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Do ponto de vista da presente investigação, estes elementos reforçam a ideia de que os planos de inovação podem constituir instrumentos privilegiados de operacionalização das recomendações da Avaliação Externa das Escolas, desde que integrados numa estratégia mais ampla de desenvolvimento institucional. A sua eficácia não decorre apenas da definição de objetivos ou da implementação de medidas diferenciadas, mas da capacidade das organizações escolares para articular inovação curricular, supervisão pedagógica, autoavaliação e liderança estratégica num processo sustentado de melhoria das aprendizagens e de fortalecimento da capacidade organizacional.

5.5.4.6 Autonomia curricular e governação pedagógica

A apropriação autónoma de 36,7% da carga horária semanal das matrizes curriculares-base constitui um dos elementos mais distintivos do Plano de Inovação do Caso MI, evidenciando uma utilização substantiva dos dispositivos de autonomia curricular previstos no quadro legislativo nacional. Esta margem de flexibilidade permite ao agrupamento desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas, diferenciadas e ajustadas às características dos alunos e às especificidades do território, reforçando a capacidade da escola para construir respostas educativas adequadas ao seu contexto.

Do ponto de vista organizacional, esta opção traduz uma conceção de governação pedagógica assente na descentralização dos processos de decisão e na valorização das estruturas internas da escola enquanto instâncias de planeamento, coordenação e desenvolvimento curricular. A reorganização dos tempos e dos espaços de aprendizagem

evidencia uma apropriação ativa da autonomia curricular, ultrapassando uma lógica de mera execução normativa.

A validação da arquitetura organizativa em sede de Conselho Pedagógico e Conselho Geral, bem como o parecer favorável da Associação de Pais e Encarregados de Educação, revela a existência de mecanismos formais de participação e concertação. Esta participação alargada contribui para reforçar a legitimidade institucional das opções adotadas e para promover a construção de compromissos coletivos em torno das prioridades estratégicas do agrupamento.

A articulação entre liderança estratégica, participação da comunidade educativa e autonomia curricular evidencia um modelo de decisão partilhada que favorece a apropriação das mudanças pedagógicas e organizacionais pelos diferentes atores educativos. Neste enquadramento, a autonomia curricular ultrapassa uma dimensão estritamente técnica de gestão do currículo, assumindo-se como um instrumento de desenvolvimento organizacional e de adequação das respostas educativas às necessidades do contexto.

Em termos interpretativos, a utilização desta margem de autonomia sugere uma capacidade relevante do agrupamento para articular os referenciais normativos com os objetivos definidos no Projeto Educativo, os processos de autoavaliação e as orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas. Esta convergência parece contribuir para o reforço dos mecanismos internos de regulação pedagógica e para uma maior coerência entre planeamento estratégico e desenvolvimento curricular.

Importa salientar que a eficácia desta autonomia depende da existência de dispositivos consistentes de acompanhamento e monitorização, capazes de avaliar o impacto das opções curriculares adotadas. Neste sentido, a autonomia curricular encontra-se estreitamente associada aos processos de supervisão pedagógica e de autoavaliação institucional, que funcionam como mecanismos de regulação e ajustamento das práticas educativas.

Em contextos de interioridade, caracterizados por diversidade de percursos escolares, limitações demográficas e constrangimentos estruturais específicos, a autonomia curricular assume particular relevância. A sua utilização estratégica pode favorecer o

desenvolvimento de respostas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, promovendo a equidade educativa e reforçando a capacidade da escola para responder às necessidades concretas da comunidade que serve.

Deste modo, a apropriação de uma parcela significativa da matriz curricular constitui um indicador relevante de autonomia organizacional e de capacidade de iniciativa institucional, evidenciando o potencial dos instrumentos de política educativa para apoiar processos de inovação pedagógica, regulação interna e melhoria das aprendizagens.

5.5.4.7 Dimensão ética e cultura institucional

Complementarmente, o agrupamento mobiliza instrumentos de regulação ética que sustentam o seu compromisso institucional e reforçam a coerência da sua ação educativa. A existência de um Código de Conduta, aprovado e implementado em fevereiro de 2025, constitui a formalização de um quadro normativo orientador da convivência escolar, assente em valores como o respeito, a responsabilidade, a integridade, a solidariedade, a equidade e a cidadania democrática.

Este documento ultrapassa a função tradicional de regulamentação comportamental, configurando-se como um referencial ético estruturante da cultura organizacional. A sua implementação contribui para a construção de um ambiente educativo sustentado em princípios partilhados, promovendo a corresponsabilização dos diferentes atores da comunidade educativa e reforçando a qualidade das relações interpessoais e pedagógicas.

Do ponto de vista da governação escolar, o Código de Conduta assume-se como um dispositivo complementar de regulação institucional, articulando-se com os restantes instrumentos orientadores da ação educativa, designadamente o Projeto Educativo, o Plano de Inovação e os mecanismos de autoavaliação. Esta articulação evidencia uma visão integrada da organização escolar, na qual a regulação pedagógica, a gestão organizacional e a dimensão ética se encontram interligadas na prossecução de objetivos comuns de qualidade educativa.

A incorporação explícita de princípios éticos na vida institucional contribui igualmente para a prevenção de conflitos, para a promoção de ambientes escolares seguros e inclusivos e para o fortalecimento de uma cultura de respeito mútuo. Neste sentido, o Código de Conduta pode ser entendido como um instrumento de mediação entre normas

institucionais e práticas quotidianas, favorecendo a coerência entre os valores assumidos pela organização e as formas concretas de interação entre os seus membros.

Em termos interpretativos, a presença deste instrumento reforça a leitura do agrupamento como uma organização orientada não apenas para a eficácia dos resultados académicos, mas também para a promoção do bem-estar, da justiça educativa e da formação integral dos alunos. A dimensão ética emerge, assim, como um elemento constitutivo da qualidade educativa e da inovação pedagógica, conferindo maior consistência e sustentabilidade aos processos de mudança organizacional.

No quadro da presente investigação, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que evidencia que os processos de melhoria educativa não dependem exclusivamente da reorganização curricular ou da implementação de dispositivos pedagógicos inovadores. Pelo contrário, a sua consolidação exige a construção de culturas institucionais assentes em valores partilhados, capazes de sustentar práticas colaborativas, relações de confiança e processos consistentes de supervisão, regulação e desenvolvimento organizacional.

Deste modo, o Código de Conduta pode ser interpretado como uma expressão da maturidade institucional do agrupamento, refletindo a preocupação em articular desempenho, participação, responsabilidade e ética numa visão abrangente da educação e da escola pública em contexto de interioridade.

5.5.5. Estratégias Pedagógicas e Organizacionais

5.5.5.1 Enquadramento geral

As estratégias pedagógicas e organizacionais adotadas pelo Caso MI evidenciam uma visão sistémica e contextualizada da ação educativa, ancorada nos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular e nos vetores estratégicos definidos no Projeto Educativo 2022–2025. A sua concretização decorre de um processo de planeamento institucional sustentado nos dispositivos de autoavaliação e na análise dos resultados educativos, procurando responder aos desafios territoriais e organizacionais através da adaptação das práticas pedagógicas e dos modelos de governação escolar.

Estas estratégias inscrevem-se numa lógica de articulação entre diferentes instrumentos de planeamento e regulação institucional — designadamente o Projeto Educativo, o Plano de Inovação, os dispositivos associados ao programa TEIP e os mecanismos de autoavaliação

— sugerindo uma preocupação com a coerência interna da ação educativa. Esta convergência parece contribuir para o alinhamento entre políticas educativas, inovação curricular e desenvolvimento organizacional.

Do ponto de vista organizacional, esta articulação traduz-se na consolidação de um modelo de ação educativa orientado para a melhoria contínua, sustentado por práticas de diferenciação pedagógica, trabalho colaborativo entre docentes, monitorização sistemática das aprendizagens e utilização de mecanismos de acompanhamento dos resultados. A integração destes elementos evidencia uma preocupação com a qualidade dos processos educativos e com a capacidade da organização para responder à diversidade dos alunos e às especificidades do território.

Particularmente relevante é a forma como estas estratégias se articulam com os processos de regulação pedagógica. A valorização da reflexão sobre os resultados escolares, o investimento na formação contínua dos docentes e o desenvolvimento de práticas colaborativas constituem indicadores de uma organização que procura criar condições favoráveis à aprendizagem profissional e à melhoria das práticas educativas. Embora a supervisão pedagógica formal surja ainda como uma dimensão em consolidação, a valorização do trabalho colaborativo e da reflexão coletiva sugere a existência de condições organizacionais favoráveis ao seu aprofundamento.

Em termos interpretativos, as estratégias adotadas podem ser entendidas como formas de operacionalização das orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas, traduzindo recomendações avaliativas em práticas de regulação pedagógica e organizacional. Esta dinâmica sugere a existência de processos de apropriação institucional da avaliação, através dos quais os referenciais externos são integrados nos mecanismos internos de planeamento, monitorização e tomada de decisão.

Importa salientar que esta apropriação não ocorre de forma linear nem automática. Pelo contrário, resulta da capacidade da organização para interpretar os referenciais avaliativos à luz das suas prioridades estratégicas, dos recursos disponíveis e das características específicas do contexto em que se insere. Neste sentido, a avaliação externa pode assumir um papel relevante no fortalecimento dos dispositivos internos de regulação e no apoio aos processos de desenvolvimento institucional.

Em contextos de interioridade, marcados por heterogeneidade sociocultural, vulnerabilidades educativas e desafios estruturais ao nível do sucesso escolar, esta abordagem assume particular relevância. A articulação entre planeamento estratégico, inovação pedagógica, autoavaliação e regulação institucional poderá favorecer o desenvolvimento de respostas educativas mais contextualizadas e ajustadas às necessidades da comunidade educativa.

Deste modo, as estratégias pedagógicas e organizacionais implementadas evidenciam não apenas a capacidade de adaptação do agrupamento às orientações das políticas educativas contemporâneas, mas também o potencial dos dispositivos de autonomia e avaliação enquanto instrumentos de apoio à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento organizacional. Esta dinâmica constitui um dos aspetos mais relevantes da trajetória institucional observada ao longo dos sucessivos ciclos de Avaliação Externa das Escolas.

5.5.5.2 Estratégias Pedagógicas

Do ponto de vista pedagógico, o Caso MI, conforme explicitado no seu Plano de Inovação, aposta em práticas orientadas para a personalização dos percursos escolares, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral dos alunos, evidenciando uma conceção de ensino centrada na adaptação às necessidades reais dos contextos educativos e na promoção de aprendizagens significativas. Esta orientação traduz uma visão pedagógica que privilegia a flexibilidade, a inclusão e a capacidade de resposta às especificidades dos alunos e do território.

Entre as estratégias implementadas, destaca-se a constituição de grupos inter-anos no 3.º ciclo do Ensino Básico, organizados em turmas de dimensão reduzida, com o objetivo de promover apoio diferenciado em disciplinas estruturantes, conforme previsto na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Esta medida representa uma reorganização pedagógica significativa, centrada na diferenciação das aprendizagens e na adequação dos ritmos de trabalho às necessidades dos alunos, procurando prevenir situações de insucesso e reforçar a qualidade das aprendizagens.

Paralelamente, a adoção da metodologia de projeto assume um papel central na organização curricular, promovendo a resolução de problemas, a investigação orientada e a articulação interdisciplinar dos saberes. Esta abordagem favorece o envolvimento ativo

dos alunos na construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade e da capacidade de mobilizar conhecimentos em contextos diversificados. A sua implementação evidencia uma conceção de aprendizagem centrada na participação dos alunos e na relevância social dos conteúdos curriculares.

A valorização das atividades experimentais e laboratoriais reforça esta orientação, constituindo um instrumento privilegiado para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento da curiosidade intelectual. De igual modo, a promoção da fruição artística e cultural, através de atividades de expressão plástica, dramática e musical, contribui para o desenvolvimento de competências criativas, estéticas e socioemocionais, reforçando uma perspetiva de formação integral que ultrapassa a dimensão estritamente académica do currículo.

A articulação com o contexto profissional, nomeadamente através de experiências de formação em ambiente real de trabalho e do contacto com entidades externas, aproxima os alunos das dinâmicas sociais e económicas do território, favorecendo a construção de percursos educativos mais significativos e orientados para a vida ativa. Esta dimensão assume particular relevância em contextos de interioridade, onde a escola desempenha frequentemente um papel mediador entre educação, qualificação e desenvolvimento local.

A utilização da avaliação formativa como instrumento de regulação pedagógica constitui igualmente um eixo estruturante destas estratégias. A monitorização contínua das aprendizagens permite acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades precocemente, ajustar práticas de ensino e promover a autorregulação das aprendizagens. Neste sentido, a avaliação assume uma função eminentemente formativa, integrando-se nos processos de tomada de decisão pedagógica e contribuindo para uma intervenção mais diferenciada e eficaz.

Importa salientar que a eficácia destas estratégias depende da existência de mecanismos de acompanhamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Neste contexto, embora a supervisão pedagógica formal continue a surgir como uma área em desenvolvimento, as dinâmicas de trabalho colaborativo, a partilha de práticas e a análise dos resultados

escolares criam condições favoráveis à consolidação de processos de supervisão orientados para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das aprendizagens.

Em termos interpretativos, o conjunto destas estratégias evidencia uma abordagem pedagógica integrada, na qual diferenciação, interdisciplinaridade, participação ativa, avaliação formativa e regulação contínua se articulam como elementos constitutivos de uma cultura educativa orientada para a melhoria das aprendizagens. Estas práticas traduzem, de forma concreta, a operacionalização dos princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, das orientações do Plano Plurianual de Melhoria TEIP e das recomendações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas.

Neste sentido, as estratégias pedagógicas adotadas não se configuram como iniciativas isoladas, mas como dispositivos articulados de transformação da prática educativa, contribuindo para o combate ao insucesso escolar, para a prevenção do abandono e para a promoção de uma cultura de exigência inclusiva. A sua implementação evidencia a capacidade do agrupamento para mobilizar instrumentos de autonomia curricular e de regulação pedagógica na construção de respostas educativas contextualizadas, particularmente relevantes em territórios de interioridade marcados por desafios sociais, demográficos e educativos específicos.

5.5.5.3 Estratégias Organizacionais

Do ponto de vista organizacional, observa-se a mobilização de um conjunto de dispositivos que permitem uma gestão flexível, participada e estrategicamente orientada da ação educativa, evidenciando uma conceção de governação escolar assente na articulação entre autonomia, regulação e corresponsabilização institucional. Esta configuração organizacional revela uma estrutura educativa que procura responder aos desafios do contexto através da construção de mecanismos internos de coordenação, monitorização e melhoria contínua.

Entre as medidas adotadas, destaca-se a reorganização das turmas com base em perfis de aprendizagem e estilos cognitivos, traduzindo uma opção organizacional alinhada com princípios de diferenciação pedagógica e de adequação às necessidades dos alunos. Esta abordagem afasta-se de modelos uniformizadores de organização escolar, privilegiando

uma gestão mais flexível e personalizada dos percursos educativos e reforçando a capacidade institucional para responder à diversidade da população escolar.

A adoção da semestralidade curricular constitui outro elemento estruturante da organização pedagógica. Esta opção permite uma gestão mais dinâmica dos conteúdos curriculares, favorecendo ciclos de monitorização mais curtos, processos de avaliação mais frequentes e uma intervenção pedagógica mais célere perante dificuldades identificadas. Ao possibilitar ajustamentos regulares das estratégias de ensino e aprendizagem, a semestralidade reforça os mecanismos de regulação pedagógica e aproxima-se de modelos de gestão curricular orientados para a melhoria contínua.

A gestão autónoma de uma parte significativa da carga horária das matrizes curriculares-base evidencia uma utilização efetiva dos dispositivos de autonomia curricular previstos na legislação em vigor. Esta margem de flexibilidade permite reconfigurar o tempo educativo em função das prioridades estratégicas definidas, ajustando a organização curricular às necessidades concretas dos alunos e às características do território. A validação destas opções pelos órgãos de gestão e representação da comunidade educativa reforça a legitimidade institucional das decisões e evidencia a existência de processos participados de governação.

A constituição de equipas educativas e pedagógicas, envolvendo departamentos curriculares, coordenadores e lideranças intermédias, assume igualmente um papel central na arquitetura organizacional. Estas estruturas promovem o trabalho colaborativo entre docentes, favorecem a coordenação das práticas educativas e reforçam a corresponsabilização na gestão dos processos de ensino e aprendizagem. A sua atuação contribui para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem e para a consolidação de uma cultura organizacional baseada na partilha, na reflexão crítica e na melhoria contínua.

Paralelamente, a implementação de mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação, materializada na elaboração de relatórios periódicos e na apresentação regular dos resultados aos órgãos competentes, reforça os dispositivos de autorregulação institucional. Estas práticas evidenciam uma orientação para a transparência, a prestação

de contas e a utilização da informação como suporte à tomada de decisão, aproximando-se de modelos de governação educativa baseados em evidência.

Importa salientar que a eficácia destas opções organizativas depende da capacidade de articulação entre liderança, participação e regulação pedagógica. Neste sentido, os dispositivos implementados revelam uma preocupação crescente com a criação de condições organizacionais favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, à supervisão das práticas educativas e à monitorização das aprendizagens. Embora a supervisão pedagógica formal continue a constituir uma área em consolidação, as estruturas colaborativas existentes criam condições propícias ao seu aprofundamento e institucionalização.

Em termos interpretativos, estas opções organizativas não se configuram como medidas isoladas, mas como componentes interdependentes de um modelo integrado de governação pedagógica, no qual autonomia, participação, liderança distribuída e regulação institucional se articulam de forma coerente. Esta integração evidencia a capacidade organizacional para transformar dispositivos normativos em instrumentos efetivos de desenvolvimento institucional, alinhando a gestão curricular com os objetivos estratégicos definidos nos instrumentos de planeamento e com as orientações decorrentes da Avaliação Externa das Escolas.

A análise destas dinâmicas permite compreender a forma como a avaliação externa é progressivamente apropriada enquanto instrumento de aprendizagem institucional. As recomendações avaliativas deixam de assumir uma função exclusivamente diagnóstica para serem integradas nos processos internos de planeamento, monitorização e melhoria, contribuindo para o fortalecimento dos mecanismos de regulação pedagógica e organizacional.

Em contextos de interioridade, onde a complexidade organizacional, a dispersão territorial e os constrangimentos demográficos exigem uma elevada capacidade de adaptação, estas estratégias assumem particular relevância. A articulação entre autonomia curricular, liderança participada e regulação institucional permite desenvolver respostas educativas mais flexíveis, inclusivas e sustentáveis, reforçando a capacidade das organizações escolares

para promover a qualidade das aprendizagens, a equidade educativa e o desenvolvimento territorial.

5.5.5.4 Interpretação no contexto do estudo de caso

A análise das estratégias pedagógicas e organizacionais evidencia uma escola que mobiliza a autonomia curricular como instrumento central de regulação interna e de inovação educativa. A articulação entre diferenciação pedagógica, trabalho colaborativo docente e gestão flexível do currículo revela uma organização escolar orientada para a melhoria contínua das aprendizagens, sustentada por práticas intencionais de adaptação às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto.

Esta integração de dispositivos pedagógicos e organizacionais traduz uma conceção de ação educativa assente na coerência entre planeamento estratégico e prática pedagógica, na qual os mecanismos de regulação interna — nomeadamente a monitorização das aprendizagens e a avaliação formativa — desempenham um papel estruturante na orientação das decisões educativas.

No contexto do presente estudo de caso, estas estratégias ilustram a forma como o Caso MI procura responder aos desafios da interioridade, mobilizando recursos institucionais e dispositivos organizacionais que permitem transformar constrangimentos territoriais em oportunidades de inovação pedagógica e desenvolvimento educativo. A capacidade de adaptar o currículo, reorganizar práticas e envolver a comunidade educativa evidencia uma resposta institucional situada, ajustada às dinâmicas locais.

Do ponto de vista interpretativo, este caso evidencia que a autonomia curricular, quando articulada com práticas de supervisão pedagógica, trabalho colaborativo e mecanismos de autoavaliação, pode constituir um fator determinante para a melhoria educativa em contextos territorialmente vulneráveis. A sua mobilização estratégica permite às escolas desenvolver respostas mais equitativas, sustentadas e contextualizadas.

Neste sentido, o Caso MI reforça a ideia de que os processos de avaliação externa e os dispositivos de autonomia curricular não atuam de forma isolada, mas ganham significado quando apropriados pelas organizações escolares como instrumentos de regulação pedagógica e de transformação institucional.

5.5.6 Articulação Estratégica entre Projeto Educativo e Plano de Inovação

5.5.6.1 Convergência estratégica entre os documentos institucionais

A articulação entre as estratégias pedagógicas e organizacionais evidencia a existência de uma identidade institucional coerente, que conjuga regulação, inovação e compromisso ético com os alunos e com o território. Esta convergência traduz-se numa forte consistência entre os diferentes instrumentos de planeamento, permitindo ao caso MI estruturar a sua ação educativa de forma integrada e estrategicamente orientada.

A análise das estratégias definidas no Plano de Inovação 2023–2026 confirma uma articulação substantiva com os vetores estratégicos do Projeto Educativo 2022–2025, evidenciando a existência de um alinhamento interno que sustenta a coerência da ação institucional. Esta correspondência não se limita a uma convergência formal, traduzindo antes uma apropriação efetiva dos princípios orientadores do Projeto Educativo na definição e operacionalização das práticas pedagógicas e organizacionais.

Neste quadro, o Plano de Inovação pode ser entendido como a expressão operativa da intencionalidade estratégica definida no Projeto Educativo, funcionando como um dispositivo de concretização das orientações institucionais. Esta relação evidencia uma arquitetura organizacional na qual planeamento, ação e regulação se articulam de forma dinâmica, reforçando a capacidade do caso MI para desenvolver processos sustentados de melhoria educativa.

Ainda que o plano não contemple o Ensino Secundário, as opções adotadas no 3.º ciclo configuram-se como um espaço de experimentação pedagógica — um verdadeiro laboratório de transformação curricular — com potencial de expansão e consolidação em ciclos posteriores. Esta leitura permite interpretar o plano não apenas na sua dimensão atual, mas também na sua projeção futura enquanto instrumento de desenvolvimento institucional.

Do ponto de vista interpretativo, esta convergência entre Projeto Educativo e Plano de Inovação evidencia uma organização escolar capaz de integrar diferentes dispositivos de governação pedagógica numa lógica coerente, orientada para a qualidade educativa, a inclusão e a corresponsabilização ética. No contexto do caso MI, esta articulação reforça a ideia de que a inovação curricular adquire maior eficácia quando sustentada por uma visão estratégica partilhada e por mecanismos consistentes de regulação interna.

5.5.6.2 Correspondência entre vetores do Projeto Educativo e estratégias do Plano de Inovação

Para melhor ilustrar esta convergência, apresenta-se de seguida um quadro interpretativo que relaciona, de forma sistemática, os vetores estratégicos do Projeto Educativo com as principais medidas pedagógicas e organizacionais desenvolvidas no âmbito do Plano de Inovação. Este exercício analítico permite evidenciar a forma como as orientações estratégicas se traduzem em práticas concretas, reforçando a coerência interna da ação educativa do agrupamento.

Tabela 17- **Correspondência entre vetores do Projeto Educativo e estratégias do Plano de Inovação**

Vetores do Projeto Educativo 2022–2025	**Metas e Objetivos Institucionais (Projeto Educativo)**	**Estratégias Pedagógicas do Plano de Inovação 2023–2026**	**Estratégias Organizacionais do Plano de Inovação 2023–2026**
V1 – Qualidade do processo educativo	Aumentar o sucesso escolar; melhorar resultados; diversificar metodologias de ensino	Metodologia de projeto, avaliação formativa, valorização das aprendizagens essenciais	Reorganização das turmas por perfis de aprendizagem
V2 – Motivação e interesse dos alunos	Reforçar práticas que promovam o interesse e a aproximação entre saberes e realidade	Fruição artística, experimentação científica, ligação ao mundo profissional	Adoção da semestralidade curricular
V3 – Valorização da cultura e da cidadania escolar	Promover valores democráticos e ambientes de respeito; consolidar identidade ética institucional	Trabalho colaborativo, práticas dialógicas e democráticas	Código de Conduta como regulador da convivência escolar
V4 – Mobilização da comunidade educativa no combate à indisciplina	Reduzir ocorrências disciplinares; fortalecer autorregulação e corresponsabilização	Constituição de grupos *inter-anos*, apoio diferenciado, responsabilização dos alunos	Definição de metas disciplinares, envolvimento dos encarregados de educação
V5 – Cultura de autoavaliação institucional	Consolidar práticas de monitorização e avaliação interna para melhoria contínua	Regulação pedagógica, reflexão docente, monitorização das práticas	Relatórios anuais, validação em sede de Conselho Geral

V6 – Valorização da diversidade e da inclusão	Garantir igualdade de oportunidades; apoiar alunos em risco; consolidar práticas inclusivas	Personalização dos percursos, grupos *inter-anos*, reforço à diversidade cultural e social	Gestão flexível de recursos e tempos educativos
V7 – Articulação curricular vertical e interdisciplinaridade	Desenvolver projetos colaborativos; articular conteúdos entre disciplinas e ciclos	Supervisão interpares, (co)formação pedagógica, prática reflexiva	Dinamização dos departamentos curriculares e equipas pedagógicas
V8 – Formação contínua dos docentes	Promover formação continuada; partilha de boas práticas; inovação metodológica	Trabalho interdisciplinar, articulação horizontal e vertical dos conteúdos	Planeamento colaborativo entre equipas educativas
V9 – Relação com o território e com os desafios locais	Valorizar cultura local; abrir escola à comunidade; articular ensino com dinâmicas profissionais	Projetos ligados à cultura regional, formação em contexto real, parcerias externas	Abertura ao envolvimento da comunidade e instituições locais
V10 – Desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos	Desenvolver competências de autorregulação; promover protagonismo dos alunos na construção do conhecimento	Metodologias ativas, práticas investigativas, avaliação formativa e coautoria nos projetos	Constituição de ambientes que favorecem protagonismo e responsabilização individual e coletiva

A construção deste quadro interpretativo resultou de uma análise documental cruzada entre o Projeto Educativo 2022–2025 e o Plano de Inovação 2023–2026, sustentada numa abordagem qualitativa de natureza interpretativa. A seleção dos documentos obedeceu a critérios de relevância institucional e temporal, privilegiando fontes primárias aprovadas pelos órgãos de administração e gestão. A categorização dos vetores, metas e estratégias foi realizada por aproximação temática, respeitando a lógica interna dos documentos e os respetivos contextos de produção.

Esta abordagem permitiu identificar relações de continuidade, convergência e operacionalização entre os dois instrumentos, evidenciando que o Plano de Inovação não

se configura como um dispositivo autónomo, mas como a expressão operativa das orientações estratégicas definidas no Projeto Educativo.

A leitura integrada do quadro evidencia uma coerência estratégica robusta entre os vetores institucionais e as estratégias pedagógicas e organizacionais mobilizadas pelo Plano de Inovação. Esta correspondência ultrapassa a dimensão declarativa, traduzindo-se na definição de metas, objetivos e dispositivos de intervenção que orientam a ação educativa num contexto marcado pelos desafios próprios dos territórios de interioridade.

A presença de medidas de diferenciação pedagógica, metas quantificáveis e mecanismos de regulação pedagógica e organizacional confirma a existência de uma cultura institucional orientada para a monitorização, a reflexão e a melhoria contínua. Neste sentido, o Caso MI evidencia uma organização que procura alinhar planeamento estratégico, inovação curricular e práticas educativas contextualizadas, ajustando as suas respostas às necessidades dos alunos e às especificidades do território.

Do ponto de vista interpretativo, esta articulação evidencia um modelo de governação pedagógica integrado, no qual os diferentes instrumentos institucionais se relacionam numa lógica de complementaridade e coerência estratégica. A inovação curricular emerge, assim, não como uma intervenção isolada, mas como parte de um sistema mais amplo de desenvolvimento organizacional e de regulação interna.

Contudo, importa sublinhar que esta coerência estratégica, embora consistente, coloca desafios ao nível da operacionalização e da sustentabilidade das medidas implementadas. A concretização dos objetivos definidos depende da capacidade de transformar metas e indicadores em práticas pedagógicas efetivas, sustentadas por mecanismos consistentes de monitorização, supervisão pedagógica e avaliação interna.

Em termos analíticos, o Caso MI caracteriza-se por uma fase de melhoria intermédia, marcada pela consolidação progressiva dos dispositivos de regulação e pela crescente integração entre planeamento, ação e avaliação. Esta configuração evidencia uma trajetória de desenvolvimento institucional sustentada, ainda que coexistam áreas de aprofundamento que condicionam a plena consolidação dos processos de inovação e melhoria educativa.

Deste modo, a articulação entre Projeto Educativo e Plano de Inovação revela um contexto organizacional que estrutura a sua ação em torno de princípios coerentes, objetivos claros e mecanismos de acompanhamento sistemático, evidenciando uma capacidade crescente para integrar planeamento estratégico, prática educativa e regulação institucional num ciclo contínuo de melhoria.

5.5.6.3 Dimensão operatória da inovação: objetivos, metas e indicadores

Neste sentido, o Plano de Inovação 2023–2026 assume uma natureza simultaneamente estratégica, operatória e reguladora, traduzindo os seus objetivos pedagógicos em compromissos concretos de melhoria educativa. A sua arquitetura evidencia uma articulação consistente entre autonomia curricular, monitorização das aprendizagens e responsabilização institucional, encontrando-se alinhada com os princípios orientadores do Projeto Educativo 2022–2025 e com as prioridades definidas nos instrumentos de planeamento e melhoria organizacional.

Esta configuração revela uma conceção de governação pedagógica orientada para a consecução de resultados, na qual a definição de objetivos, metas e indicadores constitui um elemento estruturante dos processos de regulação interna. A explicitação destes referenciais permite transformar orientações estratégicas em dispositivos operacionais de ação, reforçando a capacidade da organização para monitorizar a execução das medidas implementadas e avaliar o seu impacto nas aprendizagens e no desenvolvimento dos alunos.

A definição de metas quantificáveis e de indicadores de acompanhamento evidencia uma crescente valorização da tomada de decisão baseada em evidência, aproximando a ação educativa de modelos de regulação sustentados por processos sistemáticos de recolha, análise e utilização da informação. Nesta perspetiva, os indicadores deixam de assumir uma função exclusivamente avaliativa para se constituírem como instrumentos de apoio à reflexão, ao ajustamento das práticas e à melhoria contínua.

No contexto do Caso MI, esta dimensão operatória assume particular relevância, na medida em que evidencia uma fase de desenvolvimento organizacional marcada pela consolidação progressiva dos mecanismos de monitorização e regulação pedagógica. A existência de objetivos claramente definidos, associados a metas mensuráveis e a procedimentos de

acompanhamento, revela uma organização que procura estruturar a inovação curricular através de dispositivos formais de planeamento e avaliação.

Em termos interpretativos, esta orientação traduz uma evolução face a modelos de gestão predominantemente reativos, aproximando-se de uma lógica de desenvolvimento institucional sustentada na antecipação, na monitorização contínua e na capacidade de ajustar estratégias em função dos resultados alcançados. A inovação surge, assim, associada a processos de regulação sistemática e não apenas à introdução de práticas pedagógicas diferenciadas.

Para ilustrar esta dimensão operatória, apresenta-se de seguida o quadro síntese dos objetivos estratégicos, metas institucionais e indicadores de monitorização previstos no Plano de Inovação, permitindo compreender de que forma os princípios orientadores da ação educativa são traduzidos em compromissos concretos de implementação e acompanhamento.

Tabela 18- **Síntese dos objetivos estratégicos, das metas institucionais e dos indicadores de monitorização**

Objetivos Estratégicos	Metas Operacionais	Indicadores de Monitorização
Promover o sucesso escolar no 3.º ciclo	Taxa de sucesso escolar igual ou superior a 97%	Resultados académicos por disciplina e por aluno; evolução das classificações médias
Prevenir o abandono escolar e o absentismo	Taxa de abandono precoce reduzida para 0%	Registos de assiduidade; número de alunos em risco sinalizados; medidas de acompanhamento
Reduzir a indisciplina e promover o bem-estar organizacional	Ocorrências disciplinares em sala de aula limitadas a máximo de 5 por aluno	Registos de ocorrências; relatórios do Conselho de Turma; aplicação do Código de Conduta
Reforçar a personalização dos percursos e a inclusão educativa	Apoio diferenciado a alunos com dificuldades persistentes	Número de alunos integrados em grupos inter-anos; evolução dos resultados desses alunos
Valorizar a dimensão prática dos saberes e a ligação ao território	Aumento da participação em projetos interdisciplinares e atividades em contexto real	Número de projetos realizados; parcerias externas; envolvimento dos alunos em atividades práticas

Promover a articulação curricular e a interdisciplinaridade	Implementação de metodologias de projeto em todas as turmas abrangidas	Planificações interdisciplinares; registos de práticas colaborativas entre docentes
Consolidar a cultura de autoavaliação e regulação pedagógica	Produção de relatórios anuais de monitorização e avaliação interna	Relatórios apresentados ao Conselho Geral; indicadores de melhoria contínua

A leitura integrada deste quadro permite identificar uma clara intencionalidade estratégica orientada para a melhoria dos resultados, a promoção da equidade e a regulação sistemática das práticas educativas. A definição de metas quantificáveis, associada a indicadores de monitorização diversificados, evidencia a existência de uma cultura institucional orientada para a análise de dados e para a avaliação do impacto das medidas implementadas.

Contudo, importa sublinhar que a robustez deste modelo depende não apenas da definição dos indicadores, mas da sua efetiva apropriação pelas estruturas pedagógicas e da capacidade da organização para transformar dados em ação. Neste sentido, a eficácia do plano encontra-se diretamente associada à consolidação de dispositivos de supervisão pedagógica, à participação ativa das equipas educativas e à continuidade dos processos de autoavaliação institucional.

Do ponto de vista interpretativo, o Plano de Inovação configura-se como um instrumento de regulação avançada, no qual a articulação entre planeamento, ação e monitorização sustenta uma lógica de melhoria contínua baseada em evidência. Esta abordagem aproxima-se dos modelos contemporâneos de desenvolvimento organizacional em educação, que valorizam a utilização sistemática de dados como suporte à decisão pedagógica e à transformação institucional.

A análise do Plano de Inovação 2023–2026 permite, assim, afirmar que o Caso MI evidencia uma organização educativa estrategicamente orientada, eticamente comprometida e institucionalmente reflexiva. A coerência observada entre os vetores do Projeto Educativo, as estratégias pedagógicas e organizacionais e os indicadores de monitorização revela uma cultura institucional sólida, capaz de articular autonomia com exigência, criatividade com regulação e inovação com justiça educativa.

Mais do que um instrumento de reorganização curricular, o Plano de Inovação assume-se como uma resposta intencional e sistemicamente estruturada aos desafios territoriais e sociais, convertendo constrangimentos em oportunidades de transformação educativa. A sua arquitetura estratégica, sustentada em metas mensuráveis e dispositivos consistentes de acompanhamento, evidencia uma organização que se pensa criticamente, atua de forma responsável e se compromete com processos sustentados de melhoria.

Em termos analíticos, o Caso MI caracteriza-se por uma trajetória de melhoria intermédia, marcada pela crescente consolidação dos mecanismos de regulação pedagógica e organizacional. Esta evolução evidencia a capacidade de apropriação dos referenciais da Avaliação Externa das Escolas e a sua tradução em dispositivos concretos de planeamento, monitorização e ação educativa, reforçando a compreensão da melhoria institucional como um processo progressivo, contextualizado e sustentado.

5.5.6.4 Interpretação crítica da articulação institucional

Apesar da fragilidade identificada na ausência de medidas dirigidas ao Ensino Secundário, a intervenção desenvolvida no 3.º ciclo configura-se como um verdadeiro laboratório de experimentação pedagógica, com elevado potencial de escalabilidade e transferência para níveis de ensino subsequentes. Neste sentido, revela-se pertinente a definição de um plano de transição progressiva, que permita testar, consolidar e generalizar as estratégias inovadoras, assegurando maior coerência curricular e equidade entre ciclos.

A valorização da corresponsabilização institucional, da governação colegiada e da escuta ativa da comunidade educativa confere densidade ética à ação pedagógica, reforçando a legitimidade das decisões e a sustentabilidade das mudanças implementadas. Neste quadro, a escola afirma-se como espaço de construção coletiva de conhecimento, no qual os docentes assumem um papel central enquanto agentes de transformação e os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos nos processos de aprendizagem.

Do ponto de vista interpretativo, esta dinâmica aproxima-se de modelos contemporâneos de organização escolar reflexiva, nos quais a inovação emerge da articulação entre prática, reflexão e regulação. A escola posiciona-se, assim, como um contexto de investigação educativa situada, capaz de produzir conhecimento a partir da ação e de integrar os resultados dessa reflexão nos seus processos de desenvolvimento institucional.

Neste enquadramento, o Plano de Inovação ultrapassa a sua dimensão técnico-instrumental, assumindo-se como expressão estratégica de uma organização que se pensa criticamente, se reconfigura de forma intencional e se compromete com a construção de percursos educativos significativos, inclusivos e emancipadores.

A convergência entre planeamento estratégico, inovação curricular e regulação institucional evidencia um modelo de governação pedagógica integrado, no qual a autonomia se articula com a responsabilidade organizacional e com a monitorização sistemática das práticas educativas. Este modelo sustenta uma lógica de melhoria contínua baseada em evidência, reforçando a capacidade da escola para responder de forma consistente aos desafios educativos do território.

A secção seguinte aprofundará os impactos desta arquitetura estratégica ao nível das práticas letivas, evidenciando de que modo estas orientações se traduzem em experiências concretas de aprendizagem, desenvolvimento e pertença.

5.5.7 Síntese interpretativa do estudo de caso

A análise desenvolvida no âmbito do Caso MI permite compreender, de forma aprofundada, o modo como os dispositivos de regulação externa e os instrumentos de planeamento institucional se articulam na construção de processos sustentados de melhoria educativa em contextos de interioridade. A leitura integrada dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, do Projeto Educativo 2022–2025 e do Plano de Inovação 2023–2026 evidencia uma organização que não se limita a cumprir referenciais avaliativos, mas que os apropria criticamente como instrumentos de reflexão, aprendizagem, organizacional e transformação pedagógica.

A análise longitudinal dos três ciclos de Avaliação Externa revela uma trajetória de progressiva maturação institucional, marcada pelo fortalecimento da liderança estratégica, pela consolidação dos dispositivos de autoavaliação e pela crescente intencionalidade das práticas pedagógicas. A evolução dos resultados avaliativos e o reconhecimento alcançado no ciclo mais recente evidenciam uma cultura organizacional orientada para a melhoria contínua, sustentada na colaboração profissional, na responsabilização coletiva e na valorização da inclusão enquanto princípio estruturante da ação educativa.

O Projeto Educativo 2022–2025 evidencia uma arquitetura estratégica coerente e sistemicamente articulada, integrando dimensões como a equidade, a cidadania democrática, o desenvolvimento de competências e o compromisso com o território. Os vetores estratégicos definidos traduzem uma conceção alargada da educação, na qual as aprendizagens académicas se articulam com objetivos de desenvolvimento pessoal, participação social e valorização dos contextos locais.

Neste enquadramento, o Plano de Inovação 2023–2026 assume-se como a expressão operatória dessa visão estratégica, materializando os princípios orientadores do Projeto Educativo em dispositivos concretos de reorganização curricular e pedagógica. A implementação de grupos inter-anos, a adoção de metodologias ativas, a valorização da avaliação formativa e a gestão flexível do currículo evidenciam uma organização que procura responder de forma diferenciada às necessidades dos alunos, promovendo percursos de aprendizagem mais inclusivos e significativos.

A articulação entre planeamento estratégico, inovação curricular e regulação institucional revela um modelo de governação pedagógica integrado, no qual a autonomia é mobilizada como instrumento de transformação educativa e não apenas como margem formal de decisão. Neste sentido, o Caso MI evidencia a capacidade de transformar constrangimentos associados à interioridade — como a baixa densidade populacional, a dispersão territorial ou as vulnerabilidades socioeconómicas — em oportunidades de inovação pedagógica e de reforço da coesão educativa.

Não obstante, a ausência de medidas específicas dirigidas ao Ensino Secundário no âmbito do Plano de Inovação constitui uma limitação relevante do ponto de vista da coerência sistémica. Ainda assim, a intervenção desenvolvida no 3.º ciclo configura-se como um espaço de experimentação pedagógica com potencial de expansão, evidenciando uma estratégia de transformação gradual sustentada pela monitorização contínua e pela participação dos diferentes atores educativos.

Do ponto de vista interpretativo, o Caso MI permite sustentar a ideia de que a melhoria educativa em contextos de interioridade depende da capacidade das organizações para integrar, de forma coerente, avaliação externa, planeamento estratégico, inovação curricular e mecanismos de regulação interna. Mais do que responder aos

constrangimentos do contexto, evidencia a possibilidade de construir respostas educativas contextualizadas, assentes na colaboração profissional, na reflexão institucional e na mobilização crítica dos dispositivos organizacionais.

Em termos analíticos, este caso ocupa uma posição intermédia entre os contextos de melhoria contínua e os contextos marcados por dificuldades persistentes. A trajetória observada evidencia progressos consistentes ao nível da liderança, da autoavaliação e da capacidade de planeamento estratégico, coexistindo, contudo, com áreas de desenvolvimento ainda em consolidação, particularmente no domínio da supervisão pedagógica e da extensão dos processos de inovação a todo o percurso educativo.

Em síntese, o Caso MI demonstra que a escola pública, mesmo em territórios marcados por vulnerabilidades estruturais, pode afirmar-se como espaço de transformação educativa e social quando sustentada por culturas organizacionais reflexivas, lideranças mobilizadoras e dispositivos consistentes de autoavaliação e regulação pedagógica. A sua trajetória evidencia uma dinâmica de melhoria intermédia, caracterizada pela consolidação progressiva dos mecanismos de desenvolvimento institucional e pela crescente capacidade de articular autonomia, inovação e responsabilidade educativa na promoção da equidade e da coesão territorial.

5.6 Estudo de Caso 3 - Caso DC (Dificuldades Continuadas) (ATI Sul)

Para além da sua relevância no plano local, este agrupamento assume particular interesse analítico no âmbito da presente investigação. A sua análise permite compreender de que modo os processos de Avaliação Externa das Escolas e os dispositivos de regulação pedagógica são apropriados por uma organização situada num contexto de interioridade profunda, marcado por recursos limitados, reduzida massa crítica organizacional e desafios persistentes ao nível da sustentabilidade educativa.

Ao contrário dos casos anteriormente analisados, a trajetória institucional do agrupamento não evidencia uma progressão linear e sustentada dos processos de melhoria, tornando-se particularmente relevante compreender os fatores que condicionam a consolidação de práticas de supervisão pedagógica, autoavaliação e desenvolvimento organizacional. Neste sentido, o estudo deste caso permite explorar as tensões existentes entre as orientações

das políticas educativas, os referenciais da Avaliação Externa das Escolas e as condições concretas de implementação em territórios periféricos.

Deste modo, o Caso DC contribui para aprofundar a compreensão dos limites e das possibilidades da melhoria educativa em contextos de interioridade, permitindo analisar de que forma fatores estruturais, organizacionais e territoriais podem influenciar a capacidade das escolas para transformar recomendações avaliativas em mudanças pedagógicas consistentes e sustentadas. A sua inclusão na presente investigação constitui, assim, um contraponto analítico essencial aos casos de Melhoria Contínua (MC) e Melhoria Intermédia (MI), enriquecendo a compreensão dos diferentes percursos de evolução institucional observados em contextos educativos territorialmente vulneráveis. contextualizadas.

5.6.1 Enquadramento Institucional e Territorial

A evolução demográfica do concelho onde se insere o Caso DC confirma uma tendência persistente de despovoamento. Entre 1991 e 2021, o território perdeu mais de 600 habitantes, passando de 2 052 para 1 440 residentes. No período mais recente, as estimativas demográficas continuam a evidenciar uma evolução negativa da população residente, associada ao envelhecimento populacional e à redução dos grupos etários mais jovens. Estes fatores condicionam diretamente a sustentabilidade das estruturas educativas locais e a capacidade de renovação das comunidades escolares.

A realidade socioeconómica do território apresenta igualmente desafios relevantes. A reduzida dimensão do mercado de trabalho, a limitada diversificação das atividades económicas e os constrangimentos associados à localização periférica influenciam as oportunidades de qualificação e de fixação da população jovem. Estas dinâmicas repercutem-se no contexto educativo, traduzindo-se numa diminuição progressiva do número de alunos e em desafios acrescidos à estabilidade dos recursos humanos e à diversificação da oferta formativa.

Neste enquadramento, a unidade educativa analisada assume funções que ultrapassam a sua missão instrucional, desempenhando um papel fundamental na promoção da coesão social, na valorização da identidade cultural local e na dinamização de iniciativas comunitárias. A proximidade entre escola, famílias e instituições locais constitui uma

característica distintiva deste contexto, favorecendo relações de cooperação e acompanhamento próximo dos alunos.

Contudo, a reduzida dimensão organizacional e as limitações estruturais do território colocam desafios significativos à consolidação de dispositivos de supervisão pedagógica, autoavaliação institucional e desenvolvimento profissional docente. A acumulação de funções pelos diferentes atores educativos e a reduzida massa crítica organizacional podem dificultar a implementação de processos sistemáticos de monitorização e melhoria.

Do ponto de vista da presente investigação, estas características conferem particular relevância ao Caso DC, uma vez que permitem analisar de que modo uma organização escolar situada num contexto de interioridade profunda procura responder às exigências da Avaliação Externa das Escolas e aos desafios da melhoria educativa num cenário marcado por constrangimentos demográficos, geográficos e organizacionais persistentes.

Tabela 19- **Análise comparativa da evolução populacional do concelho**

Território	População (2021)	População (2023)	Variação 2021–2023 (%)	Taxa de crescimento 2023 (%)
Concelho do Caso DC	1 440	1 430	-0,7%	-1,9%
Baixo Alentejo	114 889	115 757	+0,8%	-0,7%
Alentejo	704 707	714 552	+1,4%	+0,16%
Portugal	10 344 802	10 639 726	+2,9%	+1,16%

Fonte: INE, PORDATA, Anuários Estatísticos Regionais

Os dados apresentados confirmam que o despovoamento do concelho onde se insere o Caso DC constitui um fenómeno estrutural com implicações significativas na organização dos serviços públicos, particularmente na rede escolar. Neste contexto, o agrupamento analisado assume um papel estratégico enquanto única estrutura educativa pública do município, assegurando os níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A inexistência de oferta de Ensino Secundário no concelho obriga os alunos que pretendem prosseguir estudos a deslocarem-se para municípios vizinhos, criando descontinuidades nos percursos formativos e potenciais riscos de afastamento precoce do sistema educativo.

Esta realidade coloca desafios relevantes no plano da equidade territorial e do acesso a oportunidades educativas em territórios de interioridade profunda.

Neste contexto, à saída do 9.º ano, os alunos tendem a prosseguir estudos em estabelecimentos de ensino secundário e profissional situados em concelhos vizinhos e em centros urbanos regionais. Embora esta mobilidade educativa permita assegurar a continuidade dos percursos formativos, introduz constrangimentos adicionais associados às deslocações diárias ou à necessidade de afastamento do contexto familiar, com possíveis implicações na estabilidade dos trajetos escolares e na igualdade de acesso às oportunidades educativas.

No plano dos recursos humanos, o Caso DC contava, no ano letivo de 2021/2022, com um total de 26 docentes distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: três educadores de infância na Educação Pré-Escolar, cinco professores no 1.º ciclo, sete no 2.º ciclo, dez no 3.º ciclo e um docente de Educação Especial. A análise da estrutura etária evidencia um corpo docente maioritariamente situado entre os 41 e os 60 anos, representando cerca de 69,3% do total, o que revela uma reduzida renovação geracional e coloca desafios à sustentabilidade futura das equipas pedagógicas.

Do ponto de vista da vinculação profissional, apenas 38,5% dos docentes pertenciam ao quadro do agrupamento, enquanto 61,5% se encontravam em regime de contratação anual. A ausência de docentes integrados no Quadro de Zona Pedagógica reforça a instabilidade contratual e evidencia as dificuldades de fixação de profissionais qualificados em territórios de baixa densidade populacional.

A equipa não docente desempenha igualmente um papel essencial no funcionamento da organização escolar. Em 2021/2022, o agrupamento integrava dois técnicos especializados, seis assistentes técnicos e vinte assistentes operacionais. Paralelamente, a creche local assegurava a resposta educativa à primeira infância através de recursos humanos próprios. Estes profissionais garantem o funcionamento administrativo, o apoio logístico e o acompanhamento quotidiano dos alunos, constituindo um elemento estruturante na continuidade das atividades educativas.

Apesar da sua dimensão reduzida, a população escolar do Caso DC apresenta diversidade social e cultural, evidenciada pela presença de alunos estrangeiros, por contextos familiares

com níveis de escolaridade relativamente baixos e por uma elevada percentagem de beneficiários da Ação Social Escolar. No ano letivo de 2021/2022, cerca de 63,8% dos alunos beneficiavam de apoio nos escalões A e B, indicador que evidencia vulnerabilidades socioeconómicas significativas e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadas.

Alguns indicadores apontam, contudo, para uma evolução gradual no perfil educativo das famílias. No ano letivo de 2021/2022, mais de 45% das mães dos alunos possuíam o Ensino Secundário, registando-se igualmente a presença de habilitações de nível superior. Estes dados sugerem uma mudança geracional gradual no capital educativo das famílias, com potencial impacto no envolvimento parental e na valorização da escola.

Nos últimos anos letivos observa-se igualmente uma diminuição progressiva da população discente, sobretudo no 3.º ciclo do Ensino Básico. De acordo com os documentos estratégicos analisados, o número de alunos neste nível de ensino registou uma redução significativa ao longo do período em estudo. Este declínio associa-se às tendências demográficas do território e à inexistência de oferta de Ensino Secundário no concelho, fatores que contribuem para a mobilidade escolar para municípios vizinhos.

Apesar destes constrangimentos estruturais, o Caso DC tem procurado desenvolver práticas educativas contextualizadas, valorizando a identidade cultural local, o património linguístico e a participação comunitária. Iniciativas de cidadania ativa, projetos intergeracionais e atividades culturais contribuem para reforçar a ligação entre escola e comunidade, consolidando o papel da instituição enquanto espaço de formação, participação e articulação territorial.

A centralidade institucional da organização é igualmente reforçada pela articulação com equipamentos culturais locais e pela realização de diversas iniciativas em parceria com autarquias e associações da comunidade. Estas dinâmicas evidenciam o papel da escola enquanto espaço de mediação entre educação, comunidade e território.

Neste enquadramento, o Caso DC assume uma função educativa que ultrapassa a dimensão estritamente escolar, desempenhando um papel relevante na promoção da coesão social e na garantia de oportunidades educativas num território marcado por desafios demográficos e estruturais persistentes.

Concluído o enquadramento institucional e territorial do Caso DC, importa agora analisar a sua trajetória avaliativa, com vista à compreensão dos processos de regulação, melhoria e reconhecimento institucional evidenciados nos diferentes ciclos de Avaliação Externa das Escolas.

5.6.2 Trajetória Avaliativa e Resultados

A trajetória avaliativa do Caso DC encontra-se marcada por dois ciclos de Avaliação Externa das Escolas realizados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no âmbito da Área Territorial de Inspeção do Sul (ATI Sul). O primeiro ciclo decorreu em março de 2010 e o segundo em abril de 2015, permitindo analisar a evolução das práticas organizacionais e pedagógicas da organização educativa num período fortemente condicionado por dinâmicas demográficas regressivas e por desafios estruturais associados à interioridade.

Os relatórios produzidos pela IGEC evidenciam a especificidade institucional do caso analisado enquanto organização educativa situada num território de interioridade profunda, caracterizado por reduzida massa crítica populacional, envelhecimento demográfico e elevada proximidade comunitária. Neste contexto, a escola é interpretada não apenas como espaço de ensino, mas também como uma instituição com relevantes funções sociais e culturais, assumindo um papel de mediação entre diferentes esferas da vida comunitária.

Em ambos os ciclos avaliativos são valorizadas práticas pedagógicas contextualizadas, sustentadas na proximidade relacional entre docentes, alunos e famílias, bem como no envolvimento da comunidade local nas dinâmicas escolares. Esta proximidade, frequentemente identificada como característica das escolas de pequena dimensão, constitui um recurso organizacional relevante, favorecendo processos de acompanhamento individualizado e relações educativas mais próximas.

Os relatórios destacam igualmente o papel da organização educativa enquanto estrutura central do território, sublinhando a sua contribuição para a promoção da inclusão educativa, da coesão social e da valorização das identidades culturais locais. Neste sentido, a escola assume funções que ultrapassam a sua dimensão instrucional, projetando-se na organização da vida comunitária e na manutenção de respostas educativas em contexto de baixa densidade populacional.

Do ponto de vista interpretativo, a análise destes ciclos avaliativos permite compreender que a apropriação dos referenciais da Avaliação Externa das Escolas ocorre de forma contextualizada, sendo influenciada pelas características específicas do território e pelos recursos disponíveis. Mais do que uma lógica de cumprimento formal, observa-se um esforço de adaptação das orientações externas às condições concretas de funcionamento da organização.

Esta leitura sugere que, em contextos de interioridade profunda, os processos de avaliação externa tendem a ser reinterpretados à luz de preocupações associadas à sustentabilidade organizacional, à proximidade comunitária e à manutenção da oferta educativa. Consequentemente, a qualidade educativa é frequentemente construída a partir de uma combinação entre indicadores formais de desempenho e dimensões relacionais associadas ao acompanhamento dos alunos e à integração da escola no território.

Assim, a trajetória avaliativa do Caso DC constitui um contexto particularmente relevante para compreender os desafios da melhoria educativa em territórios periféricos. A análise dos diferentes ciclos de Avaliação Externa permitirá identificar os fatores que favoreceram ou limitaram a consolidação dos processos de regulação pedagógica, autoavaliação e desenvolvimento organizacional, contribuindo para a compreensão das dinâmicas associadas a percursos de dificuldades continuadas em contextos de interioridade.

5.6.2.1 - 1.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE)

O primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE) do Caso DC realizou-se nos dias 8 e 9 de março de 2010, no âmbito da intervenção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) na Área Territorial de Inspeção do Sul (ATI Sul). Este momento avaliativo incide sobre uma organização escolar inserida num contexto de interioridade profunda, caracterizado por reduzida dimensão organizacional, isolamento geográfico e limitações estruturais que condicionam os processos de desenvolvimento institucional.

Neste ciclo, o caso analisado obteve uma média global de 2,80, correspondente à classificação de nível 3 (Bom) nos domínios de Liderança, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Resultados, e nível 2 (Suficiente) no domínio da Autorregulação Institucional. Esta distribuição evidencia uma organização funcionalmente

estável, mas com fragilidades significativas ao nível da regulação interna, da monitorização sistemática e da institucionalização de processos de melhoria.

O relatório da IGEC identifica um conjunto de características que refletem a forte contextualização da ação educativa. Destacam-se práticas pedagógicas ajustadas às especificidades socioculturais do território, bem como uma valorização consistente da relação entre escola e comunidade. Iniciativas de cidadania, projetos intergeracionais e articulações com instituições locais ilustram uma organização fortemente integrada no tecido comunitário, evidenciando a centralidade da escola na vida social do território.

No domínio da liderança e gestão, é reconhecido um impacto positivo na organização interna e na mobilização da comunidade educativa. Contudo, são igualmente assinaladas limitações na definição de objetivos estratégicos claramente hierarquizados, na utilização sistemática de indicadores de desempenho e na consolidação de mecanismos formais de acompanhamento das ações desenvolvidas. Estas fragilidades revelam uma liderança ainda fortemente dependente de processos informais de coordenação e de regulação.

Relativamente à prestação do serviço educativo, o relatório destaca a existência de práticas de articulação curricular e de atenção à diversidade dos alunos. Todavia, recomenda o reforço da supervisão pedagógica e a sistematização dos processos de acompanhamento das práticas letivas, evidenciando a inexistência de dispositivos estruturados de observação, reflexão e melhoria do ensino.

A autorregulação institucional constitui a principal fragilidade identificada neste ciclo avaliativo. Os processos de avaliação interna apresentavam um reduzido grau de formalização e dependiam predominantemente da iniciativa individual dos diferentes atores educativos. A ausência de mecanismos consistentes de recolha, análise e utilização de informação limitava a capacidade da organização para sustentar processos de melhoria contínua baseados em evidência.

Também no domínio da supervisão pedagógica são identificados constrangimentos relevantes. O acompanhamento da atividade docente centrava-se essencialmente na análise documental do planeamento e dos resultados escolares, não integrando procedimentos sistemáticos de observação direta das práticas letivas. Esta limitação

restringia as oportunidades de desenvolvimento profissional docente e fragilizava os processos de regulação pedagógica.

A reduzida dimensão organizacional constitui outro elemento estruturalmente relevante. Em várias disciplinas existia apenas um docente, circunstância que dificultava a construção de referenciais comuns, a calibragem dos instrumentos de avaliação e o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas sustentadas. Embora estas limitações fossem parcialmente mitigadas através de articulações com estabelecimentos de ensino externos, persistiam constrangimentos associados à reduzida massa crítica profissional.

No domínio dos resultados escolares, o relatório evidencia alguma estabilidade global, mas também oscilações significativas nos indicadores de desempenho académico, particularmente nos exames nacionais. Esta variabilidade sugere dificuldades na consolidação de práticas pedagógicas e organizacionais capazes de assegurar níveis mais consistentes de desempenho ao longo do tempo.

Em termos interpretativos, o primeiro ciclo avaliativo revela uma organização educativa que, apesar da forte integração comunitária e da proximidade relacional que caracteriza os contextos de pequena dimensão, evidencia fragilidades nos dispositivos de supervisão pedagógica, autoavaliação e regulação institucional. Estas limitações assumem particular relevância no âmbito da presente investigação, na medida em que constituem elementos centrais para compreender os processos que dificultam a consolidação de trajetórias sustentadas de melhoria educativa em contextos de interioridade profunda.

Tabela 20- ***Variação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática***

Disciplina	2007	2009	Variação
Língua Portuguesa	2,6	2,2	↓ -0,4
Matemática	1,9	2,6	↑ +0,7

Apesar da melhoria observada em Matemática, os resultados mantiveram-se globalmente abaixo das médias nacionais e das classificações internas, evidenciando fragilidades persistentes nas aprendizagens.

O relatório associa estes resultados a um conjunto de fatores estruturais e contextuais, entre os quais se destacam a influência de uma variedade linguística local distinta da norma-padrão do português, com possível impacto nos processos de aprendizagem e literacia;

expectativas escolares relativamente reduzidas por parte de alguns agregados familiares; instabilidade do corpo docente; e o isolamento geográfico, associado a limitações no acesso a experiências educativas diversificadas. Estes fatores configuram constrangimentos que ultrapassam a esfera estritamente escolar, influenciando os percursos educativos dos alunos e as possibilidades de intervenção institucional.

A análise do contexto socioeducativo reforça esta leitura. No ano letivo de 2009/2010, o Caso DC integrava 55 crianças na Educação Pré-Escolar e 139 alunos no Ensino Básico, distribuídos por nove turmas, com uma média de 15,4 alunos por turma. Cerca de 60% dos alunos beneficiavam de Ação Social Escolar, evidenciando vulnerabilidades socioeconómicas significativas e uma elevada dependência de mecanismos de compensação educativa.

O corpo docente apresentava elevados níveis de instabilidade, com 59% de professores contratados e apenas sete docentes com vínculo estável à organização. Esta rotatividade condicionava a continuidade pedagógica, dificultava a consolidação de práticas colaborativas e limitava a construção de uma memória organizacional sustentada. Em contraste, a equipa não docente apresentava maior estabilidade, contribuindo para a continuidade do funcionamento quotidiano da instituição.

Do ponto de vista sociocultural, o perfil parental era predominantemente marcado por baixos níveis de escolaridade, com implicações no acompanhamento dos percursos escolares. O envolvimento das famílias revelava-se mais expressivo nos níveis iniciais de escolaridade, diminuindo progressivamente nos ciclos mais avançados, circunstância que constitui um fator relevante para a compreensão das trajetórias educativas observadas.

No plano dos documentos estruturantes, o relatório evidencia fragilidades ao nível da coerência estratégica e da operacionalização dos instrumentos de planeamento. O Projeto Educativo encontrava-se em fase de reformulação, o Plano Anual de Atividades revelava uma articulação limitada com os objetivos institucionais e os instrumentos de gestão curricular apresentavam constrangimentos associados à reduzida dimensão organizacional e à instabilidade do corpo docente.

Em termos interpretativos, este primeiro ciclo avaliativo revela uma organização escolar funcional e fortemente integrada no território, mas ainda numa fase inicial de

desenvolvimento dos seus mecanismos de regulação interna. As fragilidades identificadas ao nível da autoavaliação, da supervisão pedagógica, da estabilidade dos recursos humanos e da utilização sistemática da informação limitavam a capacidade da organização para transformar práticas pontuais em processos sustentados de melhoria.

Contudo, a proximidade relacional, a forte integração comunitária e a contextualização das práticas pedagógicas emergem como recursos institucionais relevantes, capazes de sustentar processos futuros de desenvolvimento organizacional. Este ciclo evidencia, assim, uma organização que, apesar dos constrangimentos estruturais e das dificuldades persistentes identificadas, demonstra capacidade de adaptação ao contexto e assume uma função central na promoção da inclusão educativa e da coesão social em território de interioridade profunda.

No âmbito da presente investigação, estes elementos justificam a integração deste estudo de caso na categoria de Dificuldades Continuadas (Caso DC), na medida em que as fragilidades identificadas nos domínios da autorregulação, da supervisão pedagógica e da estabilidade organizacional tendem a persistir ao longo do tempo, condicionando a consolidação de trajetórias sustentadas de melhoria educativa.

5.6.2.2 Síntese Interpretativa do 1.º ciclo de Avaliação Externa

O primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas evidencia uma organização educativa marcada por constrangimentos estruturais significativos, associados à interioridade territorial, à instabilidade do corpo docente e à fragilidade dos dispositivos de autorregulação institucional. Estes fatores condicionam a capacidade da organização para desenvolver processos sistemáticos de monitorização, supervisão e melhoria, situando-a numa fase inicial de maturação organizacional.

Apesar destes desafios, o relatório da IGEC reconhece a existência de práticas pedagógicas contextualizadas, ajustadas às especificidades socioculturais do território, bem como uma liderança com impacto positivo na organização interna e uma forte ligação entre escola e comunidade. Esta articulação evidencia uma instituição educativa profundamente enraizada no contexto local, capaz de mobilizar a proximidade relacional como recurso pedagógico, social e organizacional.

Do ponto de vista interpretativo, este ciclo revela uma organização funcional e adaptativa, na qual a qualidade da ação educativa assenta sobretudo na densidade das relações interpessoais, na proximidade à comunidade e na capacidade de resposta às necessidades locais, mais do que em dispositivos formais de regulação pedagógica e organizacional. A ausência de mecanismos estruturados de autoavaliação e de supervisão pedagógica limita, contudo, a consolidação de uma cultura institucional orientada para a melhoria contínua baseada em evidência.

Ainda assim, a proximidade entre os diferentes atores educativos, a valorização da identidade cultural local e a capacidade de adaptação ao contexto emergem como recursos organizacionais relevantes, com potencial para sustentar processos futuros de desenvolvimento institucional. Estes elementos constituem fatores de resiliência organizacional particularmente importantes em contextos de interioridade profunda, onde a escola assume funções educativas, sociais e comunitárias de elevada centralidade.

No âmbito da presente investigação, este primeiro ciclo permite compreender as condições de partida do Caso DC (Dificuldades Continuadas), evidenciando uma organização que, embora revele coerência interna e forte integração territorial, apresenta limitações persistentes ao nível dos mecanismos formais de regulação, da supervisão pedagógica e da autorregulação institucional. Estas fragilidades constituem dimensões críticas para a compreensão da trajetória subsequente e da evolução observada nos ciclos avaliativos seguintes.

Deste modo, este primeiro momento avaliativo configura-se como uma etapa fundacional, a partir da qual será possível analisar, na subsecção seguinte, de que forma os constrangimentos e potencialidades identificados foram apropriados pela organização e em que medida contribuíram — ou limitaram — os processos de transformação institucional observados no segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

5.6.2.3 2.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE)

Prosseguindo a trajetória avaliativa iniciada no primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, o segundo ciclo — realizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) em abril de 2015 — assinala uma inflexão relevante no percurso institucional do Caso DC.

Neste ciclo, a organização obteve uma média global de 2,00, correspondente à classificação de nível 2 (Suficiente) nos três domínios avaliados: Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. Este resultado traduz um abrandamento do desempenho organizacional face ao ciclo anterior, evidenciando dificuldades na consolidação dos processos de melhoria e na estabilização das práticas pedagógicas e organizacionais.

A análise do relatório evidencia uma reorganização do quadro institucional marcada pela persistência — e, em alguns aspetos, pelo agravamento — de fragilidades ao nível da eficácia pedagógica, da articulação curricular e da consistência da liderança estratégica. Embora sejam identificados avanços pontuais, designadamente no reforço da literacia digital, na valorização da formação integral dos alunos e na manutenção do envolvimento comunitário, estes progressos não se refletem de forma consistente nos resultados escolares.

Entre os aspetos críticos assinalados pela IGEC destacam-se:

i. A regressão dos resultados escolares, com desempenhos globalmente inferiores aos padrões esperados e dificuldades persistentes nas disciplinas estruturantes, nomeadamente Português e Matemática;
ii. Fragilidades ao nível da liderança estratégica, particularmente na definição de prioridades organizacionais e na utilização sistemática de indicadores de monitorização;
iii. Limitações na articulação curricular e na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas à diversidade dos alunos;
iv. A manutenção de práticas de supervisão pedagógica pouco estruturadas, recomendando-se o reforço da observação de aulas e da análise sistemática dos fatores associados ao sucesso e ao insucesso escolar.

Para além destes aspetos, a leitura do relatório sugere que algumas das fragilidades identificadas no primeiro ciclo — sobretudo ao nível da autorregulação institucional e da supervisão pedagógica — não foram plenamente ultrapassadas. Esta continuidade evidencia dificuldades na transformação das recomendações avaliativas em mecanismos organizacionais permanentes e sustentados.

Do ponto de vista interpretativo, este segundo ciclo revela uma organização que enfrenta constrangimentos significativos na transição de uma lógica de funcionamento

predominantemente assente na proximidade relacional e na adaptação contextual para uma lógica de regulação sistemática, baseada em evidência e orientada para resultados. A ausência de dispositivos robustos de monitorização, supervisão e autoavaliação continua a limitar a consolidação de uma cultura institucional de melhoria contínua.

Importa, contudo, enquadrar esta evolução à luz das características estruturais do contexto em que o Caso DC se insere. A reduzida dimensão da população escolar, a instabilidade do corpo docente, as dificuldades de fixação de profissionais e os constrangimentos decorrentes da interioridade profunda continuam a exercer uma influência significativa sobre o desempenho organizacional. Neste sentido, os resultados observados não podem ser interpretados de forma dissociada das condições territoriais e demográficas que enquadram a ação educativa.

A análise deste ciclo reforça, assim, a caracterização do Caso DC como uma organização que evidencia dificuldades persistentes na consolidação de mecanismos formais de regulação pedagógica e organizacional. Embora mantenha níveis relevantes de proximidade comunitária e de adaptação ao contexto local, a sua capacidade para transformar essas potencialidades em processos sustentados de melhoria continua a revelar-se limitada.

Neste enquadramento, o segundo ciclo da Avaliação Externa assume particular relevância para a compreensão da trajetória institucional do Caso DC, na medida em que evidencia a persistência de fragilidades já identificadas anteriormente e permite compreender os desafios inerentes à construção de processos de melhoria educativa em contextos de interioridade profunda e reduzida massa crítica organizacional.

5.6.2.4 Caracterização organizacional e contextual (2014/2015)

Os dados organizacionais relativos ao ano letivo de 2014/2015 permitem aprofundar a compreensão do contexto em que decorreu este ciclo avaliativo, oferecendo um retrato detalhado das condições estruturais, sociais e profissionais que enquadram o funcionamento do Caso DC.

Tabela 21- ***Dados organizacionais relativos ao ano letivo de 2014/2015***

Indicador	Valor
População escolar total	189 crianças e alunos
Educação Pré-Escolar	43 crianças
1.º Ciclo do Ensino Básico	70 alunos

2.º Ciclo do Ensino Básico	34 alunos
3.º Ciclo do Ensino Básico	42 alunos
Alunos estrangeiros	3% (oriundos de 5 países)
Alunos sem Ação Social Escolar	45,7%
Alunos com computador e internet em casa	71%
Pais/mães com formação superior	9,4%
Pais/mães com ensino secundário	30%
Pais/mães com profissões de nível superior/intermédio	20,2%
Número de docentes	32
Docentes pertencentes aos quadros	50%
Docentes com mais de 10 anos de serviço	65,6%
Assistentes técnicos e operacionais	20 (100% com mais de 10 anos de vínculo)
Psicólogo escolar	1 (regime de tempo parcial)

A análise destes indicadores evidencia uma organização educativa de pequena dimensão, caracterizada por uma relativa estabilidade funcional, particularmente ao nível do pessoal não docente, cujos vínculos prolongados contribuem para a continuidade institucional e para a manutenção de rotinas organizacionais consistentes. Esta estabilidade constitui um fator relevante em contextos de interioridade, onde a permanência dos profissionais tende a assumir um papel importante na preservação da memória organizacional e na sustentação das dinâmicas educativas.

Em contraste, o corpo docente apresenta sinais de instabilidade moderada, com apenas metade dos professores pertencentes aos quadros. Esta configuração reflete as dificuldades estruturais de fixação de profissionais em territórios de baixa densidade populacional, condicionando a continuidade pedagógica, a consolidação de práticas colaborativas e a construção de projetos educativos de longo prazo. A rotatividade docente surge, assim, como um dos fatores que ajudam a compreender as dificuldades identificadas nos processos de regulação pedagógica e de melhoria organizacional.

Do ponto de vista socioeducativo, os indicadores sugerem uma evolução moderadamente positiva das condições materiais das famílias, visível na redução da dependência da Ação Social Escolar e no aumento do acesso a equipamentos digitais e ligação à internet. Embora

estes dados apontem para uma melhoria gradual das condições de vida da população, persistem vulnerabilidades estruturais que continuam a influenciar os percursos escolares dos alunos.

O perfil educativo das famílias permanece relativamente frágil, observando-se uma reduzida percentagem de pais e mães com formação superior e uma predominância de níveis de escolaridade intermédios ou baixos. A literatura tem demonstrado que o capital cultural e educativo familiar constitui um fator relevante na construção das expectativas académicas, no acompanhamento das aprendizagens e no envolvimento parental, pelo que estas características devem ser consideradas na interpretação dos resultados escolares observados.

A reduzida dimensão da população escolar, associada à heterogeneidade sociocultural dos alunos e às especificidades do contexto territorial, configura um cenário educativo particularmente exigente. A proximidade relacional entre os diferentes atores educativos constitui uma vantagem importante, favorecendo o acompanhamento individualizado e a criação de relações de confiança. Contudo, essa mesma reduzida escala pode limitar a diversidade de experiências educativas, restringir oportunidades de trabalho colaborativo entre docentes e dificultar a criação de estruturas pedagógicas mais especializadas.

Em termos interpretativos, estes dados ajudam a compreender que as fragilidades identificadas no segundo ciclo da Avaliação Externa — designadamente ao nível dos resultados escolares, da supervisão pedagógica e da regulação institucional — não podem ser analisadas de forma isolada. Pelo contrário, devem ser enquadradas num contexto marcado por constrangimentos demográficos, organizacionais e territoriais que condicionam a capacidade de resposta da organização educativa.

No âmbito da presente investigação, esta caracterização reforça a compreensão do Caso DC enquanto organização que enfrenta dificuldades continuadas na consolidação dos seus processos de melhoria, não apenas em resultado de fatores internos, mas também devido a condicionantes estruturais associadas ao contexto de interioridade profunda em que se insere. Esta leitura permite interpretar a trajetória avaliativa observada de forma mais contextualizada, evitando explicações simplistas centradas exclusivamente no desempenho organizacional.

5.6.2.5 Resultados sociais e envolvimento comunitário

No plano dos resultados sociais, o relatório da IGEC identifica um conjunto de indicadores positivos que evidenciam a capacidade do Caso DC para promover ambientes educativos estáveis, inclusivos e socialmente integradores. Destacam-se, neste contexto, a inexistência de abandono escolar nos anos anteriores à avaliação, os reduzidos níveis de indisciplina e a participação dos alunos em projetos orientados para a formação integral, incluindo iniciativas nas áreas da educação para a saúde, sustentabilidade ambiental, desporto escolar e valorização do património cultural.

Estes indicadores assumem particular relevância quando analisados à luz das características do território em que a organização se insere. Num contexto marcado por vulnerabilidades socioeconómicas, reduzida densidade populacional e isolamento geográfico, a capacidade de assegurar a permanência dos alunos no sistema educativo e de promover um clima escolar positivo constitui um resultado organizacional relevante. Neste sentido, a organização evidencia uma eficácia significativa ao nível da regulação social e da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A valorização da dimensão cultural e identitária emerge igualmente como um dos traços distintivos da ação educativa. A mobilização de iniciativas associadas ao património cultural local contribui para reforçar o sentimento de pertença, a valorização das identidades comunitárias e a ligação entre escola e território. Estas práticas assumem especial importância em contextos de interioridade, onde a escola desempenha frequentemente funções de preservação cultural e de reforço da coesão social.

A forte integração comunitária constitui, aliás, uma das características mais evidentes do Caso DC. A proximidade entre escola, famílias e instituições locais favorece a participação dos diferentes atores educativos e reforça o papel da organização como espaço de articulação entre educação, cultura e desenvolvimento comunitário. Esta dimensão relacional surge como um importante fator de resiliência institucional, contribuindo para compensar algumas das limitações decorrentes da reduzida escala organizacional.

Contudo, o relatório assinala limitações na mobilização dos alunos para iniciativas de âmbito regional e nacional, evidenciando uma tensão frequentemente observada em contextos de interioridade profunda: a necessidade de conciliar uma forte ancoragem

territorial com a ampliação dos horizontes educativos e culturais dos alunos. Esta situação revela o desafio de garantir experiências de aprendizagem diversificadas e oportunidades de participação em contextos mais alargados, sem comprometer a valorização da identidade local.

No domínio da autoavaliação institucional, a IGEC identifica fragilidades na monitorização sistemática das ações educativas e na utilização estruturada da informação para sustentar processos de melhoria. Apesar destas limitações, destaca-se a introdução de um modelo adaptado da Common Assessment Framework (CAF), representando um avanço relevante no sentido da institucionalização de práticas de autoavaliação e de regulação organizacional.

Em termos interpretativos, este desenvolvimento pode ser entendido como um sinal de evolução institucional, evidenciando uma tentativa de ultrapassar a lógica predominantemente informal que caracterizava os processos de regulação interna observados no primeiro ciclo avaliativo. Embora os mecanismos implementados ainda não revelem maturidade suficiente para produzir impactos consistentes ao nível da melhoria organizacional, a sua introdução representa um passo importante na construção de uma cultura de autoavaliação mais estruturada.

A análise destes resultados permite concluir que, apesar das dificuldades persistentes identificadas nos domínios pedagógico e organizacional, o Caso DC evidencia níveis significativos de integração comunitária, inclusão social e estabilidade relacional. Estes elementos constituem recursos institucionais relevantes que ajudam a compreender a capacidade da organização para manter níveis elevados de participação e de coesão educativa, mesmo num contexto marcado por constrangimentos estruturais significativos.

Neste sentido, os resultados sociais assumem-se como uma das dimensões mais positivas da trajetória avaliativa do Caso DC, evidenciando que a qualidade educativa, em contextos de interioridade profunda, não pode ser analisada exclusivamente através dos indicadores académicos, devendo igualmente considerar os contributos da escola para a inclusão, a coesão social e o desenvolvimento comunitário.

5.6.2.6 Síntese interpretativa do segundo ciclo avaliativo

O segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas evidencia uma inflexão na trajetória institucional do Caso DC, marcada pela diminuição da classificação global e pela explicitação de fragilidades nos domínios da liderança estratégica, da articulação curricular e da regulação pedagógica. Esta evolução, longe de poder ser interpretada exclusivamente como um processo de regressão organizacional, deve ser compreendida à luz de dois fatores estruturantes: por um lado, o aumento da exigência dos referenciais avaliativos da IGEC; por outro, a persistência de constrangimentos associados ao contexto de interioridade profunda em que a organização se insere.

Neste enquadramento, o Caso DC evidencia uma tensão estrutural entre a forte integração comunitária que caracteriza a sua ação educativa e as limitações observadas na consolidação de dispositivos formais de regulação pedagógica. Se, por um lado, se destacam indicadores positivos ao nível da estabilidade social — nomeadamente a inexistência de abandono escolar, os reduzidos níveis de indisciplina e a valorização de práticas culturais e identitárias —, por outro, persistem dificuldades na transformação destas potencialidades em melhorias consistentes nos resultados académicos e nos processos de ensino e aprendizagem.

A organização afirma-se, assim, como um contexto educativo eficaz no plano da regulação social e da coesão comunitária, mas ainda em processo de consolidação no domínio da regulação pedagógica, da supervisão das práticas letivas e da autoavaliação institucional. A introdução de um modelo de autoavaliação inspirado na *Common Assessment Framework* (CAF) constitui, neste sentido, um indicador relevante de evolução organizacional, sinalizando uma tentativa de institucionalização de práticas mais sistemáticas de monitorização e melhoria.

Os constrangimentos associados ao contexto — designadamente a reduzida massa crítica organizacional, a instabilidade do corpo docente, as dificuldades de fixação de profissionais e a limitação de recursos especializados — continuam a condicionar a sustentabilidade dos processos de inovação pedagógica e a consolidação de projetos educativos de longo prazo. Contudo, estes fatores não anulam a capacidade adaptativa da organização, que evidencia resiliência institucional e uma forte ancoragem territorial.

Deste modo, o segundo ciclo avaliativo não deve ser interpretado apenas como um momento de fragilização organizacional, mas como uma fase de transição em que se tornam mais visíveis os limites de um modelo de funcionamento assente predominantemente na proximidade relacional, na informalidade dos processos e na dependência das dinâmicas comunitárias. A explicitação destas fragilidades constitui, simultaneamente, uma oportunidade de reconfiguração estratégica, orientada para o reforço da liderança pedagógica, da supervisão das práticas letivas, da utilização de dados para apoio à decisão e da institucionalização dos mecanismos de autoavaliação.

No âmbito da presente investigação, este momento assume particular relevância para a compreensão da categoria analítica de Dificuldades Continuadas (Caso DC). Com efeito, os dados evidenciam que, apesar da existência de recursos relacionais e comunitários significativos, as fragilidades identificadas no primeiro ciclo permanecem largamente presentes no segundo ciclo, condicionando a consolidação de processos sustentados de melhoria educativa.

Em síntese, o Caso DC configura-se, neste momento da sua trajetória, como uma organização educativa fortemente enraizada no território e eficaz na promoção da inclusão social e da coesão comunitária, mas que enfrenta desafios persistentes na consolidação de dispositivos formais de regulação pedagógica e organizacional. Esta dualidade — entre robustez comunitária e fragilidade dos mecanismos institucionais de melhoria — constitui um dos traços mais distintivos do caso e um elemento central para compreender a sua evolução ao longo do tempo.

5.6.2.7 Análise comparativa dos ciclos de Avaliação Externa

A análise comparativa dos dois ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia uma trajetória institucional marcada menos por uma lógica linear de progresso ou regressão e mais por um desajuste entre o modelo organizacional do Caso DC e a evolução dos referenciais avaliativos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

A descida da classificação global de Bom (2,80) para Suficiente (2,00) deve, assim, ser interpretada não apenas como expressão de fragilidades internas, mas também como resultado da transição para um paradigma avaliativo mais exigente, centrado na evidência empírica, na monitorização sistemática e na eficácia das práticas pedagógicas. Neste novo

enquadramento, dimensões como a autoavaliação institucional, a supervisão pedagógica e a liderança estratégica assumem uma centralidade crescente — precisamente áreas em que a organização evidenciava níveis ainda incipientes de consolidação.

A leitura longitudinal dos dois ciclos permite identificar um padrão de continuidade em algumas fragilidades estruturais já assinaladas no primeiro momento avaliativo. Em particular, observa-se a persistência de limitações ao nível da regulação pedagógica, da monitorização dos resultados escolares e da institucionalização de mecanismos formais de autoavaliação. Embora se registem avanços pontuais, estes revelam-se insuficientes para produzir alterações significativas nos indicadores de desempenho organizacional e pedagógico.

Paralelamente, verifica-se a manutenção de um conjunto de características distintivas que conferem identidade ao caso analisado. A forte integração comunitária, a proximidade entre os diferentes atores educativos, a valorização da cultura local e a capacidade de promover ambientes escolares socialmente estáveis permanecem como elementos estruturantes da ação educativa. Estes aspetos são reconhecidos em ambos os ciclos avaliativos como fatores positivos e como recursos organizacionais relevantes para a promoção da inclusão e da coesão social.

Do ponto de vista interpretativo, a comparação entre os dois ciclos sugere que a organização revela maior capacidade de resposta nos domínios da integração social e da relação com a comunidade do que na consolidação dos mecanismos formais de regulação pedagógica e organizacional. Esta assimetria constitui um dos traços mais significativos do Caso DC, evidenciando as dificuldades inerentes à transformação de dinâmicas relacionais e comunitárias em processos sistemáticos de melhoria educativa sustentados por evidência.

A tabela 22 sintetiza os principais indicadores organizacionais, pedagógicos e avaliativos dos dois ciclos de Avaliação Externa, permitindo uma leitura comparativa da evolução institucional observada ao longo do período em análise.

Tabela 22- **Síntese comparativa dos ciclos da Avaliação Externa (AEE)**

Dimensão	**1.º ciclo AEE (2009/2010)**	**2.º ciclo AEE (2014/2015)**

Referencial Geral	Modelo IGE: 2006-2011	Quadro de Referência IGEC: 2011-2017
Domínio Avaliados	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Organização e gestão escolar ▪ Liderança. ▪ Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.	▪ Resultados. ▪ Prestação do serviço educativo. ▪ Liderança e gestão.
Classificação Geral	Média global: 2,80, Nível 3 (Bom)	Média global: 2,00 Nível 2 (Suficiente)
Autoavaliação	Práticas incipientes e pouco sistematizadas	Valorização emergente; introdução do modelo CAF
Supervisão Pedagógica	Ausência de observação de aulas; carácter administrativo	Reconhecida como necessária; ainda não institucionalizada
Resultados (escolares)	Desempenhos abaixo da média nacional; alguma oscilação Português ↓ Matemática ↑	Inconsistência nos resultados; impacto limitado das estratégias
Taxa de Abandono (Portugal)	Inexistente	Inexistente
Corpo discente (n.º de alunos)	55 (Pré-escolar) 139 (Ensino Básico) =194 (do 3.º ciclo: 40 alunos)	43 (Pré-escolar) 70 (1.º ciclo) 34 (2.º ciclo) 42 (3.º ciclo) = 189 3% de nacionalidade estrangeira
Turmas	9	9
Ação Social Escolar (ASE)	58% (Pré-escolar) 60% (Ensino Básico)	45,7% sem apoio 54,3% apoiados
Pessoal Docente	29 docentes 59% contratados 76,5% com horários incompletos Elevada rotatividade; maioria contratada	32 docentes 50% pertencem aos quadros 65,6% com >10 anos de serviço Maior estabilidade relativa (50% nos quadros)

Pessoal Não docente	24 assistentes 92% com vínculo superior a 10 anos Elevada estabilidade (≥10 anos)	20 trabalhadores Todos com vínculo superior a 10 anos Elevada estabilidade (≥10 anos)
Perfil sociocultural das famílias	73,2% com ensino básico 15,4% com secundário 8,8% com superior Predomínio de escolaridade básica	30% com ensino secundário 9,4% com formação superior 20,2% com ocupações intermédias/superiores Ligeira melhoria das qualificações parentais
Identidade Organizacional	Forte proximidade relacional; práticas contextualizadas	Reforço da dimensão cultural; necessidade de maior formalização

A leitura integrada da tabela evidencia uma tensão estrutural entre dois modelos de funcionamento organizacional. No primeiro ciclo avaliativo, o Caso DC apresenta uma identidade institucional fortemente ancorada na proximidade relacional, na contextualização das práticas pedagógicas e na integração comunitária, revelando-se particularmente eficaz no plano da inclusão social e da coesão territorial.

No segundo ciclo, porém, a introdução de um referencial avaliativo mais exigente desloca o foco para a regulação formal, a monitorização dos resultados e a demonstração de impacto nas aprendizagens. Neste novo enquadramento, características anteriormente valorizadas revelam-se insuficientes face às exigências acrescidas de sistematização, evidência e eficácia pedagógica.

Os constrangimentos estruturais associados ao território de inserção do Caso DC — nomeadamente a inexistência de oferta de Ensino Secundário, a limitação da diversidade formativa, o despovoamento progressivo e a reduzida massa crítica populacional — agravam este desajuste, condicionando a sustentabilidade dos percursos escolares e a consolidação de práticas pedagógicas consistentes. Paralelamente, fatores como a rotatividade docente, a escassez de recursos especializados e a fragilidade dos dispositivos de supervisão pedagógica limitam a capacidade da organização para transformar práticas contextualizadas em processos sistemáticos de melhoria.

Apesar destas limitações, o Caso DC mantém indicadores relevantes de eficácia social, nomeadamente a inexistência de abandono escolar, níveis reduzidos de indisciplina e uma forte valorização das dimensões cultural, identitária e comunitária da educação. Estes elementos confirmam a centralidade da organização educativa enquanto agente de coesão social em contexto de interioridade profunda.

A introdução de um modelo de autoavaliação inspirado na metodologia *Common Assessment Framework* (CAF) constitui, neste quadro, um sinal relevante de transição organizacional, evidenciando a emergência de uma cultura institucional progressivamente mais orientada para a regulação interna, para a monitorização das práticas e para a melhoria contínua.

Em síntese, a evolução observada entre os dois ciclos de Avaliação Externa não traduz simplesmente uma perda de qualidade institucional, mas antes a exposição dos limites de um modelo organizacional fortemente assente na proximidade relacional quando confrontado com exigências crescentes de formalização, monitorização e eficácia pedagógica. Esta tensão constitui um elemento central para a compreensão das dinâmicas organizacionais em contextos de interioridade profunda e ajuda a explicar a permanência de dificuldades identificadas ao longo da trajetória avaliativa do Caso DC.

Neste enquadramento, os instrumentos estratégicos mais recentes assumem particular relevância enquanto dispositivos de reconfiguração organizacional, orientados para o reforço da liderança pedagógica, da supervisão das práticas letivas e da institucionalização da autoavaliação, procurando articular a identidade territorial da organização com os referenciais contemporâneos de qualidade educativa e melhoria contínua.

5.6.3 Projeto Educativo (2024-2027)

O Projeto Educativo 2024–2027 configura-se como um instrumento estratégico de reconfiguração institucional, concebido para responder às fragilidades evidenciadas nos ciclos de Avaliação Externa das Escolas e aos constrangimentos estruturais associados ao contexto de interioridade profunda em que a organização se insere.

Inserido num território marcado por baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico, fluxos migratórios juvenis persistentes e ausência de oferta educativa pós-3.º ciclo, o documento reconhece explicitamente os limites estruturais que condicionam a

continuidade dos percursos escolares e a sustentabilidade da rede educativa local. Contudo, mais do que assumir uma lógica compensatória, procura reinterpretar estes constrangimentos como oportunidades de reorganização pedagógica e de afirmação da organização educativa enquanto agente central de coesão social e territorial.

A elaboração do documento resulta de um processo participativo alargado, envolvendo docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e parceiros institucionais, reforçando a sua legitimidade e evidenciando uma aposta na corresponsabilização da comunidade educativa. Esta dimensão participativa constitui, simultaneamente, um mecanismo de fortalecimento da identidade institucional e uma estratégia de superação das fragilidades anteriormente identificadas ao nível da liderança e da articulação estratégica.

Do ponto de vista organizacional, o Projeto Educativo estrutura-se em torno de três eixos estratégicos — planeamento e articulação pedagógica, sucesso das aprendizagens e relação escola–comunidade — que traduzem uma tentativa de alinhamento com os domínios centrais valorizados pela Avaliação Externa das Escolas. Esta opção revela uma clara intencionalidade de reforço da coerência interna da organização, articulando diagnóstico, planeamento e ação educativa.

A operacionalização destes eixos através de Iniciativas Estratégicas de Melhoria (IE) evidencia uma evolução significativa face aos ciclos anteriores, traduzindo a passagem de uma lógica de intervenção predominantemente informal para uma abordagem mais estruturada, orientada por objetivos, metas e dispositivos de monitorização. Neste sentido, o documento incorpora elementos característicos de uma cultura de regulação institucional, aproximando-se dos referenciais contemporâneos de qualidade educativa e melhoria organizacional.

Particular destaque deve ser atribuído ao papel central conferido à autoavaliação institucional, que deixa de assumir uma função predominantemente formal para se afirmar como instrumento de aprendizagem organizacional e de regulação estratégica. Esta valorização constitui uma resposta direta às fragilidades identificadas nos ciclos avaliativos anteriores e sinaliza um processo gradual de maturação institucional.

No plano pedagógico, o documento reforça a aposta em metodologias centradas no aluno, na diferenciação pedagógica e na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, reconhecendo a heterogeneidade dos percursos escolares e a necessidade de respostas educativas ajustadas. Esta orientação traduz uma tentativa de reforçar a eficácia pedagógica da organização, respondendo às limitações anteriormente identificadas ao nível dos resultados escolares.

A relação escola–comunidade mantém-se como eixo estruturante, mas assume agora uma dimensão mais estratégica, orientada não apenas para a integração social, mas também para a construção de redes de apoio educativo e para a valorização do território como recurso pedagógico. Esta evolução evidencia uma reconfiguração do papel da organização educativa, que procura equilibrar a sua função social com a exigência de melhoria das aprendizagens.

Deste modo, o Projeto Educativo 2024–2027 pode ser interpretado como um instrumento de transição organizacional, que procura alinhar uma identidade historicamente marcada pela proximidade relacional e pela integração comunitária com referenciais mais exigentes de regulação, monitorização e eficácia pedagógica. A sua relevância reside não apenas na definição de objetivos estratégicos, mas também na tentativa de transformar uma organização marcada pela informalidade dos processos numa estrutura mais reflexiva, regulada e orientada para resultados.

Em termos interpretativos, o documento assume particular relevância na compreensão da trajetória do Caso DC, na medida em que evidencia uma resposta institucional às fragilidades identificadas nos ciclos avaliativos anteriores. A centralidade atribuída à autoavaliação, ao planeamento estratégico e à monitorização das aprendizagens sugere a emergência de uma cultura organizacional mais orientada para a melhoria contínua, ainda que os efeitos concretos dessas orientações dependam da sua efetiva operacionalização.

Em síntese, o Projeto Educativo 2024–2027 evidencia uma clara intencionalidade de superação das dificuldades persistentes identificadas ao longo da trajetória avaliativa do Caso DC, assumindo-se como um instrumento central de reconfiguração institucional. A sua implementação constitui, por isso, um elemento-chave para compreender a evolução

futura da organização e a sua capacidade para responder, de forma sustentada, aos desafios da educação em territórios de interioridade profunda.

5.6.3.1 Estrutura Estratégica do Projeto Educativo

A arquitetura do Projeto Educativo 2024–2027 do Caso DC organiza-se em torno de três eixos estratégicos de intervenção — Planeamento e Articulação, Sucesso das Aprendizagens e Relação Escola–Comunidade — que estruturam os principais domínios da ação institucional e traduzem uma tentativa explícita de reconfiguração organizacional face às fragilidades identificadas nos ciclos de Avaliação Externa das Escolas.

Mais do que uma simples organização temática, estes eixos configuram um dispositivo estratégico de alinhamento institucional, articulando objetivos, metas e Iniciativas Estratégicas de Melhoria (IE) com os domínios valorizados pelos referenciais contemporâneos de qualidade educativa. Esta estrutura evidencia uma evolução significativa relativamente a modelos anteriores, marcados por maior informalidade dos processos e menor sistematização da ação pedagógica e organizacional.

O eixo Planeamento e Articulação traduz uma aposta clara na formalização dos processos organizacionais e na construção de coerência estratégica. A articulação entre os diferentes documentos institucionais, bem como o alinhamento com instrumentos de planeamento educativo de âmbito territorial, evidencia uma tentativa de integrar a organização numa lógica de governação mais ampla e estrategicamente coordenada. A possibilidade de revisão anual do Projeto Educativo reforça esta dimensão, introduzindo mecanismos de ajustamento contínuo e consolidando uma cultura organizacional reflexiva, adaptativa e orientada para a melhoria.

O eixo Sucesso das Aprendizagens constitui o núcleo pedagógico do documento, evidenciando uma preocupação explícita com a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. As medidas propostas — designadamente a coadjuvação pedagógica, o reforço da leitura e da escrita e a articulação com programas nacionais de promoção da literacia — traduzem uma tentativa de responder às dificuldades estruturais identificadas nos resultados escolares. A valorização da diferenciação pedagógica, da avaliação formativa e do acompanhamento sistemático das aprendizagens sinaliza uma aproximação a modelos

pedagógicos mais inclusivos e orientados para a regulação contínua dos processos educativos.

Por sua vez, o eixo Relação Escola–Comunidade reafirma a centralidade da dimensão territorial, embora lhe atribua uma função estratégica mais ampla. A participação das famílias e o desenvolvimento de parcerias deixam de constituir apenas mecanismos de integração social para assumirem um papel estruturante na promoção do sucesso educativo e na mobilização de recursos comunitários em benefício das aprendizagens. Esta evolução evidencia uma tentativa de equilibrar a forte identidade comunitária da organização com a necessidade de reforçar a eficácia pedagógica e a qualidade educativa.

No seu conjunto, os três eixos estratégicos evidenciam uma abordagem sistémica da ação educativa, na qual planeamento, pedagogia e territorialidade se articulam de forma integrada. Esta configuração revela uma organização em processo de transição, que procura ultrapassar um modelo predominantemente assente na proximidade relacional através da introdução de dispositivos mais estruturados de planeamento, monitorização e regulação institucional.

Do ponto de vista interpretativo, a estrutura estratégica do Projeto Educativo evidencia uma tentativa de resposta às fragilidades identificadas ao longo da trajetória avaliativa do Caso DC, particularmente nos domínios da liderança pedagógica, da supervisão das práticas educativas e da autoavaliação institucional. Os eixos definidos revelam uma preocupação crescente com a construção de mecanismos formais de regulação, sem abandonar a forte ligação ao território que historicamente caracteriza a identidade da organização.

Com o objetivo de sistematizar esta arquitetura estratégica e de explicitar a sua lógica interna de funcionamento, apresenta-se de seguida uma matriz de análise que estabelece a correspondência entre os eixos estratégicos definidos e as respetivas dimensões de intervenção.

Tabela 23- **Matriz de Sistematização dos Eixos Estratégicos e Dimensões de Intervenção**

Eixos Estratégicos de Intervenção	**Dimensões Estratégicas**	**Interpretação Analítica**
Planeamento e Articulação	Integração curricular e gestão do tempo	Expressa a transição para uma lógica de organização mais estruturada,

		orientada para a coerência pedagógica e para a eficácia da gestão curricular
	Coordenação interdepartamental	Reforça a colaboração docente e a articulação entre áreas disciplinares, respondendo à necessidade de maior consistência organizacional
Sucesso das Aprendizagens	Diferenciação pedagógica	Procura responder à heterogeneidade dos alunos, promovendo práticas inclusivas e ajustadas aos diferentes ritmos de aprendizagem
	Avaliação formativa contínua	Introduz mecanismos de regulação pedagógica, aproximando a escola de modelos baseados em monitorização e melhoria contínua
Relação Escola/Comunidade	Parcerias institucionais	Reconfigura a relação com o território como recurso educativo e não apenas como contexto social
	Envolvimento das famílias	Valoriza a corresponsabilização educativa, reforçando o papel das famílias no acompanhamento das aprendizagens

A leitura integrada da matriz evidencia uma estrutura estratégica assente em três dimensões complementares — organização pedagógica, qualidade das aprendizagens e articulação comunitária — que procuram responder aos principais desafios identificados ao longo da trajetória avaliativa do Caso DC. A distribuição das dimensões estratégicas pelos diferentes eixos revela uma preocupação crescente com a construção de mecanismos mais estruturados de regulação institucional, sem desvalorizar a forte ligação ao território que historicamente caracteriza a organização.

O eixo Planeamento e Articulação assume particular relevância enquanto resposta às fragilidades anteriormente identificadas nos domínios da coordenação pedagógica, da supervisão e da coerência organizacional. A valorização da integração curricular, da gestão articulada do tempo educativo e da coordenação interdepartamental evidencia uma tentativa de ultrapassar modelos de funcionamento excessivamente dependentes da

informalidade e das iniciativas individuais, promovendo uma maior consistência das práticas educativas.

Por sua vez, o eixo Sucesso das Aprendizagens constitui o principal instrumento de resposta às dificuldades persistentes nos resultados escolares. A aposta na diferenciação pedagógica e na avaliação formativa contínua traduz uma mudança de enfoque, deslocando a atenção da simples monitorização dos resultados para a regulação dos processos de aprendizagem. Esta orientação aproxima-se das perspetivas contemporâneas da melhoria educativa, que enfatizam a necessidade de adequar as práticas pedagógicas à diversidade dos alunos e de utilizar a avaliação como instrumento de apoio às aprendizagens.

O eixo Relação Escola–Comunidade evidencia simultaneamente continuidade e mudança. Mantém-se a valorização da proximidade comunitária, tradicionalmente reconhecida como uma das principais forças do Caso DC, mas essa relação é agora enquadrada numa lógica mais estratégica. As parcerias institucionais e o envolvimento das famílias deixam de ser entendidos apenas como elementos de integração social, assumindo uma função mais direta na promoção do sucesso educativo e na mobilização de recursos para a melhoria das aprendizagens.

Do ponto de vista interpretativo, a matriz revela um esforço de alinhamento entre os objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo e as fragilidades identificadas nos processos de Avaliação Externa das Escolas. Verifica-se uma preocupação explícita com o reforço da liderança pedagógica, da monitorização das práticas educativas e da autoavaliação institucional, dimensões que surgem recorrentemente associadas aos desafios enfrentados pela organização ao longo da sua trajetória.

Contudo, importa reconhecer que a concretização destas orientações dependerá da capacidade da organização para transformar intenções estratégicas em práticas efetivas e sustentadas. Em contextos de interioridade profunda, marcados por reduzida massa crítica, instabilidade de recursos humanos e limitações estruturais, a operacionalização das medidas previstas constitui um desafio significativo. Assim, a relevância do Projeto Educativo não reside apenas na definição dos eixos estratégicos, mas sobretudo na capacidade de os converter em processos consistentes de melhoria educativa.

Neste sentido, a estrutura estratégica analisada pode ser entendida como um indicador de transição organizacional, evidenciando a procura de um equilíbrio entre a preservação da identidade comunitária que caracteriza o Caso DC e a necessidade de reforçar mecanismos formais de planeamento, monitorização e regulação pedagógica, indispensáveis à consolidação de uma cultura institucional orientada para a melhoria contínua. aprendizagens.

5.6.3.2 Sistematização dos Eixos Estratégicos e sua Articulação com os Domínios da Avaliação Externa (IGEC)

A matriz seguinte apresenta uma análise de correspondência entre os eixos estratégicos definidos no Projeto Educativo (2024–2027) e os domínios considerados no quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas da IGEC.

Esta leitura cruzada permite evidenciar o grau de coerência entre o planeamento estratégico institucional e os referenciais de avaliação externa, bem como compreender de que modo o Projeto Educativo procura responder às fragilidades identificadas nos ciclos avaliativos anteriores.

Tabela 24- **Articulação entre Eixos Estratégicos do Projeto Educativo e Domínios da Avaliação Externa (IGEC)**

Eixos Estratégicos	Domínios IGEC	Interpretação Analítica
Planeamento e Articulação	Liderança e Gestão	Evidencia a transição para uma liderança mais estratégica e estruturada, orientada para a coerência organizacional e para a definição de prioridades institucionais
	Autoavaliação	Traduz a institucionalização de mecanismos de monitorização e reflexão, respondendo diretamente às fragilidades anteriormente identificadas
Sucesso das Aprendizagens	Prestação do Serviço Educativo	Reflete a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, com foco na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem
	Resultados	Introduz uma orientação explícita para a melhoria dos resultados escolares,

		sinalizando uma maior preocupação com a eficácia educativa
Relação Escola/Comunidade	Ambiente Educativo	Reforça a dimensão relacional e o clima escolar, valorizando a pertença e a integração dos alunos no contexto educativo
	Liderança e Gestão	Amplia a liderança para uma lógica participativa, envolvendo a comunidade educativa nos processos de decisão e regulação

A análise da matriz evidencia uma articulação estratégica consistente entre os eixos definidos no Projeto Educativo e os domínios valorizados pela Avaliação Externa das Escolas. Esta correspondência não se limita a um alinhamento formal, traduzindo antes uma incorporação intencional dos referenciais de avaliação externa na definição das prioridades institucionais.

Observa-se que os domínios que evidenciaram maiores fragilidades nos ciclos avaliativos anteriores — designadamente a autoavaliação, a liderança estratégica e a eficácia pedagógica — assumem agora uma posição central na arquitetura do Projeto Educativo. Esta convergência sugere uma leitura crítica da trajetória institucional recente e uma tentativa de transformar áreas de vulnerabilidade em prioridades de desenvolvimento organizacional.

O eixo Planeamento e Articulação revela uma preocupação com o reforço da liderança estratégica e da capacidade de autorregulação, traduzida na valorização dos processos de monitorização, acompanhamento e coordenação institucional. Por sua vez, o eixo Sucesso das Aprendizagens concentra-se na melhoria da qualidade do serviço educativo e dos resultados escolares, através da diferenciação pedagógica, da avaliação formativa e do acompanhamento dos percursos dos alunos. Já o eixo Relação Escola–Comunidade procura reforçar a participação dos diferentes atores educativos, mobilizando o território e as famílias como recursos ao serviço da aprendizagem e do sucesso educativo.

Particularmente relevante é a reconfiguração da relação escola–comunidade. Tradicionalmente associada à promoção da coesão social e da identidade local, esta dimensão assume agora uma função mais estratégica, articulando-se com objetivos de

melhoria das aprendizagens, corresponsabilização educativa e fortalecimento da participação comunitária.

Do ponto de vista interpretativo, a matriz revela uma organização em processo de ajustamento estrutural, procurando conciliar uma identidade historicamente marcada pela proximidade relacional com exigências crescentes de planeamento, monitorização e eficácia educativa. Esta orientação evidencia uma evolução no sentido da institucionalização de mecanismos mais formais de regulação e da consolidação de uma cultura organizacional mais reflexiva e orientada para a melhoria contínua.

Em síntese, a correspondência entre os eixos estratégicos do Projeto Educativo e os domínios da Avaliação Externa constitui um indicador relevante da evolução observada no Caso DC. Mais do que evidenciar uma transformação concluída, esta articulação traduz um processo de mudança em curso, marcado pela procura de equilíbrio entre identidade territorial, coesão comunitária e exigências contemporâneas de qualidade educativa.

5.6.3.3 Leitura Crítica e Integração Estratégica do Projeto Educativo

A análise do Projeto Educativo 2024–2027 evidencia uma organização que procura responder a um conjunto de desafios simultaneamente pedagógicos, organizacionais e territoriais. Mais do que definir objetivos e prioridades de intervenção, o documento revela uma tentativa de reposicionamento institucional face às exigências crescentes de qualidade educativa, monitorização e prestação de contas.

A sua relevância reside, sobretudo, na forma como procura transformar fragilidades anteriormente identificadas em áreas prioritárias de desenvolvimento. Neste sentido, o Projeto Educativo assume-se como um instrumento de reorientação estratégica, procurando consolidar mecanismos de planeamento, acompanhamento e avaliação capazes de sustentar processos mais consistentes de melhoria organizacional.

Uma das dimensões mais significativas do documento é a tentativa de conciliar duas lógicas nem sempre facilmente compatíveis. Por um lado, emerge a necessidade de reforçar dispositivos formais de regulação, monitorização e eficácia pedagógica, em consonância com os referenciais da Avaliação Externa das Escolas. Por outro, mantém-se a valorização de uma identidade institucional fortemente ancorada na proximidade relacional, na

dimensão comunitária e na especificidade territorial que caracterizam os contextos de interioridade profunda.

Esta tensão entre regulação formal e identidade territorial constitui um elemento central para a compreensão do Caso DC. A organização procura preservar os fatores que historicamente sustentaram a sua legitimidade local — proximidade, integração comunitária e capacidade de resposta social — ao mesmo tempo que procura desenvolver mecanismos mais estruturados de acompanhamento das aprendizagens e de avaliação da sua ação educativa.

Do ponto de vista interpretativo, o Projeto Educativo traduz uma fase de transição organizacional. A existência de objetivos estratégicos claros, de iniciativas estruturadas e de uma maior valorização da autoavaliação sugere a emergência de uma cultura institucional mais reflexiva e orientada para a melhoria contínua. Todavia, a concretização desta mudança dependerá da capacidade de transformar orientações estratégicas em práticas efetivas e sustentadas, particularmente em domínios como a supervisão pedagógica, a monitorização dos resultados e a estabilidade das equipas educativas.

Em síntese, o Projeto Educativo constitui um instrumento relevante de ajustamento institucional, evidenciando uma organização que procura reforçar a sua capacidade de regulação sem abdicar da sua identidade territorial. Esta procura de equilíbrio entre exigência organizacional, inclusão educativa e compromisso comunitário assume particular relevância em contextos de interioridade profunda, onde os processos de melhoria se desenvolvem sob condicionantes estruturais particularmente exigentes.

5.6.4 Inovação pedagógica e ausência de um Plano de Inovação formal

A análise documental evidencia a inexistência de um Plano de Inovação formalmente estruturado enquanto instrumento autónomo de planeamento e regulação da inovação pedagógica. Esta característica distingue o Caso DC dos restantes estudos de caso analisados, nos quais a inovação surge enquadrada por dispositivos estratégicos específicos e por mecanismos formais de monitorização.

Todavia, a ausência deste instrumento não significa ausência de inovação. Pelo contrário, os documentos institucionais analisados revelam a existência de múltiplas práticas pedagógicas e organizacionais orientadas para a adaptação curricular, para a diferenciação

das aprendizagens e para o reforço da articulação entre escola e comunidade. Estas iniciativas configuram formas de inovação que emergem da prática quotidiana e da necessidade de responder às especificidades do contexto territorial, mais do que da implementação de um programa formalmente estruturado.

O Projeto Curricular de Escola/Plano de Estudos 2024–2025 constitui uma evidência relevante desta dinâmica. A gestão flexível das matrizes curriculares, a valorização da articulação vertical entre ciclos e a definição de competências ajustadas aos diferentes níveis de ensino traduzem uma preocupação com a adequação das respostas educativas às características dos alunos e às particularidades do território.

De igual modo, a organização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento evidencia uma abordagem educativa orientada para a formação integral dos alunos, integrando dimensões como os direitos humanos, a participação democrática, a interculturalidade e a literacia financeira. Estas opções revelam uma conceção de currículo que ultrapassa a dimensão estritamente académica e procura promover competências pessoais, sociais e cívicas relevantes para a participação na vida coletiva.

No domínio da avaliação, a utilização de critérios diversificados e de descritores qualitativos reforça a importância atribuída à avaliação formativa enquanto instrumento de acompanhamento e regulação das aprendizagens. Esta orientação sugere uma preocupação com a inclusão e com a adaptação dos processos educativos à diversidade dos percursos escolares.

Do ponto de vista interpretativo, a inovação assume neste contexto uma natureza predominantemente emergente e contextualizada. Em vez de resultar de um plano formal de transformação organizacional, desenvolve-se a partir das necessidades identificadas localmente e da capacidade da organização para adaptar práticas, recursos e estratégias às características da população escolar e do território.

Esta configuração evidencia uma tensão particularmente relevante. Enquanto os referenciais contemporâneos de política educativa tendem a associar a inovação à formalização de planos, metas e indicadores de monitorização, o Caso DC sugere a existência de formas de inovação menos institucionalizadas, mas profundamente

enraizadas na experiência profissional dos docentes e nas dinâmicas comunitárias que envolvem a escola.

Neste sentido, a principal fragilidade não parece residir na inexistência de práticas inovadoras, mas antes na ausência de dispositivos que permitam a sua sistematização, monitorização e avaliação de impacto. A formalização destas iniciativas poderia reforçar a sua visibilidade, coerência e sustentabilidade, sem comprometer a flexibilidade e a capacidade adaptativa que constituem, precisamente, uma das principais características da resposta educativa desenvolvida neste contexto.

A análise deste caso sugere, assim, que a inovação pedagógica em territórios de interioridade profunda pode assumir formas distintas das observadas em organizações com maior capacidade institucional. Mais do que um processo formalmente planificado, emerge como uma resposta adaptativa aos desafios do contexto, evidenciando que a capacidade de inovação não depende exclusivamente da existência de instrumentos estratégicos específicos, mas também da mobilização criativa dos recursos disponíveis e da proximidade entre escola, comunidade e território.

5.6.5 Identificação de práticas inovadoras nos documentos institucionais

A análise do Projeto Curricular de Escola/Plano de Estudos 2024–2025 permite identificar um conjunto de práticas que evidenciam uma orientação para a inovação pedagógica, ainda que estas não se encontrem enquadradas por um Plano de Inovação formal. As iniciativas identificadas incidem sobretudo nos domínios da gestão curricular, das metodologias de ensino, da educação para a cidadania e da avaliação das aprendizagens.

No plano curricular, destaca-se a gestão flexível das matrizes curriculares e a valorização da articulação vertical entre ciclos de ensino. Estas opções favorecem a continuidade das aprendizagens e permitem uma maior adequação das respostas educativas às características dos alunos, evidenciando uma preocupação com a coerência curricular e com a adaptação ao contexto.

A definição de perfis de competências por ciclo constitui igualmente uma prática relevante, na medida em que orienta o trabalho pedagógico para o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes, em consonância com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esta abordagem reforça uma visão das

aprendizagens centrada no desenvolvimento global dos alunos e não apenas na aquisição de conteúdos disciplinares.

No domínio da educação para a cidadania, assume particular relevância a integração transversal de áreas como os Direitos Humanos, a Interculturalidade, a Literacia Financeira e a Participação Democrática. Esta opção curricular evidencia uma preocupação com a formação de cidadãos ativos e participativos, valorizando competências sociais, éticas e cívicas consideradas fundamentais para a vida em sociedade.

Ao nível da avaliação das aprendizagens, a utilização de critérios diferenciados e de descritores qualitativos reforça a importância da avaliação formativa enquanto instrumento de acompanhamento e regulação dos percursos escolares. Esta orientação favorece práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas à diversidade dos alunos, contribuindo para uma monitorização mais próxima das aprendizagens.

A leitura integrada destas evidências sugere que as práticas inovadoras identificadas se encontram predominantemente associadas à adaptação curricular, à inclusão educativa e à valorização de metodologias orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos. Embora dispersas por diferentes documentos institucionais, estas iniciativas revelam uma preocupação consistente com a adequação das respostas educativas às características do contexto e às necessidades da população escolar.

Do ponto de vista interpretativo, as práticas identificadas demonstram que a inovação pedagógica pode manifestar-se através de processos graduais de ajustamento curricular e organizacional, não dependendo necessariamente da existência de dispositivos formais especificamente dedicados à inovação. Neste caso, a inovação emerge sobretudo da capacidade de adaptação das práticas educativas às especificidades do contexto territorial e às necessidades dos alunos, constituindo uma dimensão relevante da resposta educativa desenvolvida no Caso DC.

5.6.6 Sistematização das práticas inovadoras identificadas

A análise cruzada dos documentos institucionais permite identificar um conjunto de práticas pedagógicas e organizacionais que materializam os objetivos estratégicos definidos pela organização educativa. Embora estas práticas não se encontrem enquadradas num Plano de Inovação formalmente estruturado, evidenciam uma preocupação consistente

com a adaptação curricular, a promoção da inclusão, a melhoria das aprendizagens e o reforço da articulação com a comunidade.

Com o objetivo de sistematizar as evidências recolhidas, apresenta-se a Tabela 25, que estabelece uma correspondência entre os eixos estratégicos definidos nos documentos orientadores, as metas institucionais associadas e as práticas pedagógicas e organizacionais identificadas.

Tabela 25- **Eixos Estratégicos, as Metas Institucionais e as Práticas Inovadoras**

Eixos Estratégicos	**Metas Institucionais**	**Estratégias Pedagógicas**	**Estratégias Organizacionais**
Planeamento e Articulação	Gestão curricular integrada, colaborativa e contextualizada	Gestão flexível do currículo; definição de perfis de competências; articulação vertical entre ciclos	Coordenação interdepartamental; elaboração dos PCT; organização de turmas ajustada ao contexto- Elaboração dos Planos Curriculares de Turma (PCT) - Critérios de constituição de turmas ajustados ao contexto
Sucesso das Aprendizagens	Promoção da equidade, inclusão e melhoria dos resultados	Avaliação formativa com descritores qualitativos; diferenciação pedagógica; acompanhamento individualizado	Monitorização dos resultados; articulação entre departamentos e conselhos de turma; definição de critérios de progressão
Relação Escola/Comunidade	Reforço da identidade territorial e corresponsabilização educativa	Integração da cultura local na Cidadania; desenvolvimento de competências cívicas e sociais	Parcerias institucionais; envolvimento das famílias; dinamização de projetos com impacto comunitário

A leitura integrada da tabela evidencia uma relação de coerência entre as prioridades estratégicas da organização e as práticas efetivamente desenvolvidas. Observa-se que as iniciativas identificadas se distribuem pelos diferentes eixos de intervenção, abrangendo simultaneamente dimensões curriculares, pedagógicas, organizacionais e comunitárias.

No eixo Planeamento e Articulação, as práticas identificadas refletem uma preocupação com a gestão integrada do currículo e com a construção de mecanismos de coordenação pedagógica ajustados às características do contexto. A articulação vertical entre ciclos, a definição de perfis de competências e o trabalho colaborativo entre estruturas pedagógicas evidenciam uma procura de maior coerência educativa e organizacional.

O eixo Sucesso das Aprendizagens concentra um conjunto significativo de práticas orientadas para a promoção da equidade e para a melhoria dos resultados escolares. A valorização da avaliação formativa, da diferenciação pedagógica e do acompanhamento individualizado dos alunos traduz uma preocupação com a adequação das respostas educativas à diversidade dos percursos escolares e das necessidades de aprendizagem.

Por sua vez, o eixo Relação Escola–Comunidade evidencia a continuidade da forte ligação ao território, característica distintiva do Caso DC. Contudo, esta relação assume uma configuração mais estratégica, articulando a valorização da identidade local com a promoção de competências cívicas, o envolvimento das famílias e a mobilização de parcerias institucionais em benefício das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos.

Do ponto de vista interpretativo, a matriz evidencia que as práticas identificadas não constituem iniciativas isoladas, mas elementos de uma lógica de ação relativamente coerente e alinhada com os objetivos definidos nos documentos institucionais. Ainda que se observe uma menor formalização dos processos de inovação quando comparada com outros contextos analisados, as evidências recolhidas sugerem a existência de dinâmicas de adaptação e melhoria sustentadas pela capacidade da organização para mobilizar os recursos disponíveis e responder às especificidades do território.

Em síntese, a sistematização apresentada permite concluir que a ausência de um Plano de Inovação formal não impede o desenvolvimento de práticas inovadoras relevantes. Contudo, a sua dispersão por diferentes instrumentos institucionais dificulta a

monitorização sistemática do seu impacto e limita a sua visibilidade enquanto estratégia integrada de desenvolvimento organizacional.

5.6.7 Estratégias Pedagógicas e Organizacionais

A análise dos documentos institucionais permite identificar um conjunto de estratégias pedagógicas e organizacionais que estruturam a ação educativa do Caso DC, evidenciando uma preocupação com a adequação das respostas educativas às características dos alunos e às especificidades do contexto territorial. Estas estratégias articulam-se com os eixos definidos no Projeto Educativo 2024–2027 e traduzem uma orientação para a promoção da inclusão, da participação e da melhoria das aprendizagens.

No plano pedagógico, destaca-se a gestão flexível do currículo, a definição de perfis de competências por ciclo de ensino, a diferenciação pedagógica operacionalizada nos Planos Curriculares de Turma e a integração transversal de domínios formativos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Estas opções evidenciam uma conceção de ensino centrada no desenvolvimento integral dos alunos, valorizando simultaneamente as dimensões académica, social e cívica da aprendizagem.

Assume igualmente relevância a utilização da avaliação formativa como mecanismo de acompanhamento e regulação das aprendizagens. A definição de descritores qualitativos e a diversificação dos instrumentos de avaliação permitem uma monitorização mais próxima dos percursos escolares, favorecendo a identificação precoce de dificuldades e a adequação das estratégias de intervenção pedagógica.

No plano organizacional, sobressaem práticas de coordenação e articulação entre estruturas pedagógicas, nomeadamente entre departamentos curriculares, conselhos de turma e equipas educativas. Estas dinâmicas favorecem a partilha de informação, a construção de respostas concertadas e a promoção de maior coerência na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

A monitorização dos resultados escolares, a definição de critérios comuns de progressão e a constituição de turmas ajustadas às características do contexto representam igualmente mecanismos relevantes de regulação interna. Embora menos formalizados do que noutros contextos analisados, estes dispositivos evidenciam uma preocupação crescente com a

utilização da informação pedagógica como suporte à tomada de decisão e à melhoria das práticas educativas.

Particularmente relevante é a forte articulação entre a escola e a comunidade local. O envolvimento das famílias, a colaboração com entidades parceiras e a valorização das dimensões culturais e identitárias do território constituem elementos estruturantes da ação educativa, contribuindo para reforçar o sentido de pertença e a integração dos alunos no contexto escolar.

Do ponto de vista interpretativo, estas estratégias revelam uma organização que procura responder aos desafios da interioridade através da mobilização dos recursos disponíveis e da valorização das relações de proximidade. Mais do que a implementação de dispositivos inovadores formalmente estruturados, observa-se a construção de respostas educativas contextualizadas, sustentadas na adaptação curricular, na colaboração entre profissionais e na articulação com a comunidade.

Em síntese, as estratégias pedagógicas e organizacionais identificadas evidenciam uma preocupação com a promoção de aprendizagens significativas e com a criação de condições favoráveis ao sucesso educativo. A sua relevância reside não apenas nas medidas adotadas, mas sobretudo na forma como estas procuram responder às necessidades concretas dos alunos e às especificidades de um contexto marcado pela interioridade profunda e pela reduzida massa crítica organizacional.

5.6.7.1 Sistematização das Estratégias Pedagógicas e Organizacionais

A organização das estratégias identificadas em dois blocos complementares — pedagógico e organizacional — permite evidenciar a coerência interna da ação educativa do Caso DC, bem como a sua articulação com os princípios estruturantes do Projeto Educativo (2024–2027), nomeadamente a inclusão educativa, a flexibilidade curricular e a territorialização da ação educativa.

Mais do que um conjunto de práticas isoladas, estas estratégias configuram um modelo integrado de intervenção educativa, no qual as dimensões pedagógica e organizacional se articulam de forma complementar e mutuamente reforçadora. Esta articulação evidencia uma preocupação com a construção de respostas educativas ajustadas às características dos alunos e às especificidades do contexto territorial.

Neste sentido, a tabela seguinte sistematiza as principais estratégias identificadas, acompanhadas de uma leitura interpretativa que procura explicitar a sua relevância para a promoção da qualidade educativa num contexto marcado pela baixa densidade populacional, pela reduzida massa crítica organizacional e pelos desafios associados à interioridade.

Tabela 26- **Sistematização das Estratégias Pedagógicas e Organizacionais**

Dimensão	Estratégias Identificadas	Justificação Crítica
Pedagógica	Gestão flexível das matrizes curriculares Diferenciação pedagógica nos PCT Avaliação formativa com descritores qualitativos	Promove uma abordagem curricular adaptativa e centrada no aluno, favorecendo a regulação das aprendizagens e a resposta à heterogeneidade dos percursos escolares.
	Integração transversal da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento Valorização da cultura local e dos domínios ético-sociais	Reforça a formação integral dos alunos, articulando conhecimentos escolares com competências de cidadania e valorização do território.
Organizacional	Elaboração dos Planos Curriculares de Turma (PCT) Coordenação interdepartamental Articulação vertical entre ciclos	Contribui para a coerência curricular e continuidade pedagógica, promovendo práticas colaborativas e a construção de referenciais educativos partilhados.
	Definição de critérios de constituição de turmas Monitorização dos resultados escolares Participação das famílias	Evidencia uma governação educativa participativa e contextualizada, reforçando mecanismos de regulação interna e corresponsabilização dos diferentes atores educativos.

A leitura integrada da tabela evidencia que as estratégias pedagógicas e organizacionais identificadas não constituem iniciativas isoladas, mas elementos de uma lógica de ação coerente e articulada. A sua distribuição pelos dois planos de intervenção revela uma preocupação simultânea com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e com a criação de condições organizacionais favoráveis ao desenvolvimento educativo dos alunos.

No plano pedagógico, destaca-se a valorização de práticas centradas na adaptação curricular, na diferenciação pedagógica e na avaliação formativa. Estas estratégias procuram responder à heterogeneidade dos percursos escolares e às necessidades específicas dos alunos, assumindo particular relevância num contexto marcado pela reduzida dimensão das turmas e pela diversidade sociocultural da população escolar. A aposta em abordagens mais flexíveis e individualizadas evidencia uma preocupação com a promoção da equidade educativa e com a prevenção de situações de insucesso e exclusão.

No plano organizacional, as estratégias identificadas revelam uma crescente preocupação com a coordenação interna, a articulação entre estruturas pedagógicas e a monitorização dos resultados escolares. Embora os dispositivos de regulação apresentem ainda um nível de formalização relativamente limitado quando comparados com outros contextos analisados, observa-se uma tentativa de reforço da coerência organizacional e da capacidade de resposta às exigências educativas contemporâneas.

Particularmente significativa é a centralidade atribuída à relação com a comunidade. A valorização das parcerias locais, do envolvimento das famílias e da identidade cultural do território evidencia uma conceção de educação que ultrapassa os limites da sala de aula e reconhece o contexto como recurso educativo. Esta orientação assume especial importância em territórios de interioridade profunda, onde a escola desempenha frequentemente funções de integração social, dinamização cultural e promoção da coesão comunitária.

Do ponto de vista interpretativo, a articulação entre estratégias pedagógicas e organizacionais sugere a existência de um modelo de ação assente na adaptação contextual e na mobilização dos recursos disponíveis. Mais do que uma inovação formalmente estruturada, observa-se a construção de respostas educativas pragmáticas e situadas, que procuram conciliar as exigências da qualidade educativa com as limitações decorrentes da reduzida massa crítica organizacional e dos constrangimentos demográficos do território.

Em síntese, as estratégias identificadas evidenciam uma organização que procura reforçar a eficácia da sua ação educativa através da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, mecanismos de coordenação interna e forte envolvimento comunitário. Esta configuração constitui um elemento distintivo do Caso DC, revelando uma escola que

procura responder aos desafios da interioridade através da proximidade, da flexibilidade e da capacidade de adaptação ao contexto.

5.6.8 Síntese Interpretativa do Estudo de Caso – Caso DC

A análise desenvolvida ao longo deste estudo de caso permite compreender, de forma integrada, as dinâmicas organizacionais, pedagógicas e territoriais que estruturam a ação educativa do Caso DC, evidenciando a complexidade da intervenção escolar em contextos de interioridade profunda.

O enquadramento institucional e territorial revela um contexto marcado por constrangimentos estruturais significativos — baixa densidade populacional, envelhecimento demográfico e ausência de oferta de ensino secundário — que condicionam a sustentabilidade da organização escolar, a estabilidade dos recursos humanos e a continuidade dos percursos educativos. Neste cenário, a escola assume uma função alargada, ultrapassando a dimensão instrucional para se afirmar como instituição central na promoção da coesão social, da integração comunitária e da valorização do território.

A trajetória avaliativa analisada através dos ciclos de Avaliação Externa das Escolas evidencia um percurso marcado por tensões entre adaptação contextual e exigência institucional. Se, por um lado, se reconhecem práticas pedagógicas contextualizadas e uma forte proximidade relacional com a comunidade, por outro, persistem fragilidades ao nível da autorregulação, da supervisão pedagógica e da consolidação de uma liderança estrategicamente orientada para a melhoria sustentada.

Neste contexto, o Projeto Educativo 2024–2027 assume-se como instrumento estruturante de reorientação institucional, evidenciando uma tentativa clara de alinhamento com os referenciais da Avaliação Externa das Escolas. A organização em torno dos eixos de planeamento e articulação, sucesso das aprendizagens e relação escola–comunidade traduz uma visão sistémica da ação educativa, orientada para a superação das fragilidades identificadas e para a construção de respostas pedagógicas mais consistentes e intencionais.

Apesar da inexistência de um Plano de Inovação formal, a análise dos documentos institucionais permitiu identificar um conjunto coerente de práticas pedagógicas e

organizacionais que evidenciam uma orientação para a renovação educativa. A gestão flexível do currículo, a diferenciação pedagógica, a valorização da avaliação formativa e a articulação entre estruturas pedagógicas configuram estratégias que procuram responder à heterogeneidade dos alunos e às especificidades do contexto territorial.

Paralelamente, a integração da dimensão cultural e comunitária no currículo evidencia uma conceção educativa que articula aprendizagem escolar, identidade territorial e participação cívica. Esta abordagem reforça o papel da escola como espaço de mediação entre conhecimento, cultura e comunidade, assumindo particular relevância em territórios marcados por reduzida massa crítica populacional.

A análise das estratégias organizacionais revela igualmente a existência de mecanismos de coordenação e colaboração docente que procuram assegurar coerência curricular e continuidade pedagógica, ainda que condicionados pela dimensão reduzida da organização e pela instabilidade de parte do corpo docente. A articulação entre estruturas pedagógicas, os dispositivos de planeamento curricular e os mecanismos de monitorização constituem tentativas de consolidação de uma cultura de regulação interna ainda em desenvolvimento.

Neste quadro, o Caso DC evidencia que a inovação educativa, em contextos de interioridade profunda, tende a assumir formas implícitas, contextualizadas e progressivas, emergindo da capacidade das organizações escolares para interpretar criticamente o seu contexto e mobilizar respostas ajustadas às condições existentes. A ausência de instrumentos formais de inovação não impede a construção de práticas pedagógicas relevantes, mas limita a sua sistematização, monitorização e visibilidade institucional.

Deste modo, a melhoria educativa não pode ser compreendida exclusivamente a partir da existência de dispositivos formais de regulação ou de inovação, devendo antes ser analisada à luz da interação entre contexto, práticas e capacidade de agência institucional. O Caso DC demonstra que, mesmo perante constrangimentos estruturais persistentes, é possível desenvolver respostas educativas significativas, sustentadas na proximidade relacional, na mobilização comunitária e na adaptação contextual das práticas pedagógicas.

Em síntese, o Caso DC configura uma trajetória de dificuldades continuadas, caracterizada pela persistência de fragilidades nos mecanismos formais de regulação pedagógica e organizacional, mas simultaneamente marcada por uma forte capacidade de adaptação ao

contexto e por elevados níveis de integração comunitária. A sua análise evidencia que a promoção da qualidade educativa em territórios de interioridade profunda depende não apenas da existência de recursos ou dispositivos formais de inovação, mas também da capacidade das organizações escolares para mobilizar o território, fortalecer as relações educativas e construir respostas ajustadas às necessidades concretas dos seus alunos e comunidades.

5.7 Síntese Comparativa dos Estudos de Caso

A análise comparativa dos três estudos de caso — Caso MC (Melhoria Contínua), Caso MI (Melhoria Intermédia) e Caso DC (Dificuldades Continuadas) — permite construir uma leitura integrada sobre os modos de organização escolar, as práticas pedagógicas e os dispositivos estratégicos mobilizados por organizações educativas situadas em territórios de interioridade.

Apesar das especificidades de cada contexto, os três casos partilham um conjunto de constrangimentos estruturais característicos destes territórios, designadamente a baixa densidade populacional, as dinâmicas de envelhecimento demográfico, a limitação de recursos especializados e os desafios associados à fixação de profissionais qualificados. Estes fatores condicionam a ação educativa, mas a análise evidencia que os seus efeitos são amplamente mediados pela capacidade organizacional das escolas, pela estabilidade das equipas, pela qualidade da liderança e pela existência de mecanismos de regulação pedagógica e institucional.

A leitura transversal dos casos revela igualmente importantes convergências. Em todos os contextos analisados observa-se uma valorização da identidade territorial enquanto recurso educativo, uma preocupação com a inclusão e a equidade, o estabelecimento de parcerias com entidades locais e uma crescente apropriação dos referenciais da Avaliação Externa das Escolas como instrumentos de reflexão, monitorização e melhoria organizacional. Estas dimensões evidenciam a existência de respostas contextualizadas aos desafios da interioridade, demonstrando que a condição territorial não determina, por si só, os resultados dos processos educativos.

Contudo, a comparação evidencia também diferenças significativas na forma como cada organização mobiliza os seus recursos e estrutura os seus processos de desenvolvimento

institucional. As divergências observadas manifestam-se particularmente ao nível da formalização dos dispositivos de inovação pedagógica, da consolidação dos mecanismos de supervisão e autoavaliação, da estabilidade organizacional e da capacidade de transformar a avaliação externa em instrumento efetivo de regulação e melhoria.

Neste contexto, os três casos configuram diferentes níveis de maturidade institucional. O Caso MC evidencia uma trajetória de melhoria contínua sustentada, caracterizada pela consolidação dos mecanismos de regulação interna, pela estabilidade organizacional e pela forte articulação entre planeamento estratégico e ação pedagógica. O Caso MI apresenta uma trajetória de melhoria intermédia, marcada por avanços significativos na inovação curricular e na regulação pedagógica, embora coexistindo com algumas limitações ao nível da abrangência e sustentabilidade das mudanças implementadas. Por sua vez, o Caso DC revela uma trajetória marcada por dificuldades continuadas, caracterizada pela persistência de fragilidades nos dispositivos formais de regulação, apesar da forte integração comunitária e da capacidade de adaptação ao contexto territorial.

A Tabela 27 sintetiza estas convergências e divergências, permitindo uma leitura comparativa das principais dimensões organizacionais, pedagógicas e estratégicas observadas nos três estudos de caso.

Tabela 27- **Matriz comparativa das dimensões organizacionais, pedagógicas e contextuais dos estudos de caso**

Dimensão	Caso MC	Caso MI	Caso DC
Oferta Educativa	Inclui Ensino Secundário	Inclui Ensino Secundário + Profissional	Até 3.º Ciclo
Resultados escolares	Estáveis, com desafios específicos	Expressivos e equitativos	Oscilantes, com fragilidades persistentes
Plano de Inovação	Formalizado e operacionalizado	Formalizado e operacionalizado	Não formalizado (inovação implícita)
Supervisão Pedagógica	Em consolidação	Em institucionalização	Não institucionalizada
Autoavaliação	Consolidada e valorizada	Institucionalizada	Em desenvolvimento (CAF)
Relação com o território	Integração comunitária relevante	Centralidade territorial estratégica	Forte enraizamento comunitário
Docentes n.º	Cerca de 80	120	32
Docentes do Quadro	Aproximadamente 60%	84%	50%

Docentes Contratados	Cerca de 40%	16%	50%
Tempo de Serviço (>10 anos)	Cerca de 70%	87%	65,6%
Estabilidade Profissional	Moderada	Elevada	Instável

A partir desta sistematização, é possível identificar três perfis institucionais diferenciados, que traduzem distintos níveis de maturidade organizacional em contextos de interioridade.

Perfil de melhoria contínua (Caso MC) — caracteriza-se pela existência de mecanismos de regulação interna relativamente consolidados, por uma cultura de autoavaliação estruturada e por uma capacidade sustentada de articulação entre planeamento estratégico e ação pedagógica. Embora persistam desafios específicos, a organização evidencia estabilidade suficiente para desenvolver processos consistentes de melhoria educativa.

Perfil de melhoria intermédia (Caso MI) — evidencia níveis elevados de estabilidade docente, uma forte articulação entre planeamento, inovação curricular e autoavaliação institucional, bem como uma crescente institucionalização dos mecanismos de supervisão pedagógica. Trata-se de uma organização que apresenta um elevado grau de maturidade institucional, sustentado por dispositivos formais de regulação e monitorização.

Perfil de dificuldades continuadas (Caso DC) — caracteriza-se pela persistência de constrangimentos estruturais associados à reduzida dimensão organizacional, à limitação da oferta educativa e à menor consolidação dos mecanismos formais de supervisão e regulação pedagógica. Estas limitações coexistem, contudo, com uma forte integração comunitária, proximidade relacional e capacidade de adaptação ao contexto territorial.

Esta tipologia evidencia que os processos de melhoria educativa em territórios de interioridade resultam da interação entre fatores contextuais, organizacionais e relacionais, não podendo ser explicados exclusivamente pelas características geográficas ou demográficas dos territórios.

Neste enquadramento, a análise permite sustentar uma conclusão central: a qualidade educativa e a capacidade de inovação dependem, em larga medida, da existência de condições institucionais que favoreçam a continuidade e a sustentabilidade da ação educativa. Entre estas condições destacam-se:

- estabilidade das equipas educativas;
- continuidade organizacional;
- mecanismos consistentes de supervisão pedagógica;
- dispositivos estruturados de autoavaliação e regulação interna;
- liderança estratégica orientada para a melhoria contínua.

A evidência empírica sugere que estas condições potenciam a construção de culturas organizacionais reflexivas, favorecendo a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e a implementação sustentada de processos de inovação.

Por outro lado, os resultados demonstram que, em contextos de maior vulnerabilidade organizacional, a inovação tende a assumir formas mais situadas e menos formalizadas, emergindo da adaptação às especificidades do contexto e da mobilização dos recursos comunitários disponíveis. Nestes casos, a proximidade relacional e o envolvimento da comunidade assumem um papel particularmente relevante enquanto mecanismos compensatórios face à limitação de recursos institucionais.

Deste modo, a inovação educativa em territórios de interioridade deve ser compreendida como um processo contextualmente mediado, dependente da articulação entre condições estruturais, capacidade organizacional e agência dos diferentes atores educativos. Os resultados obtidos evidenciam que organizações com maior estabilidade e maturidade institucional tendem a desenvolver respostas mais consistentes e sustentáveis, enquanto contextos marcados por maiores fragilidades enfrentam desafios acrescidos na consolidação da mudança educativa.

Em síntese, os três estudos de caso permitem problematizar perspetivas deterministas da interioridade, demonstrando que estes territórios não constituem apenas espaços de limitação ou vulnerabilidade. Pelo contrário, podem afirmar-se como contextos de inovação, aprendizagem organizacional e desenvolvimento educativo, desde que disponham de condições institucionais adequadas e beneficiem de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade territorial e da qualidade da educação.

Capítulo VI – Conclusões Gerais e Discussão dos Resultados

6.1 Discussão Integrada dos Resultados

Os resultados reforçam ainda a necessidade de uma abordagem territorializada da avaliação educativa, capaz de reconhecer que os referenciais de qualidade não produzem efeitos uniformes em contextos marcados por assimetrias demográficas, institucionais e sociais. A noção de territorialidade proposta por Haesbaert (2007) revela-se particularmente pertinente para compreender a forma como diferentes escalas territoriais condicionam as oportunidades de desenvolvimento organizacional das escolas e influenciam a sua capacidade de resposta às exigências externas de regulação.

A análise comparativa dos casos evidencia que os efeitos da Avaliação Externa das Escolas são fortemente mediados pela capacidade institucional das organizações para transformar recomendações avaliativas em processos sustentados de melhoria. Neste sentido, os resultados confirmam que a regulação externa, por si só, não garante mudanças significativas nas práticas educativas. A sua eficácia depende da existência de condições organizacionais favoráveis, nomeadamente estabilidade das equipas, liderança pedagógica mobilizadora, mecanismos de supervisão e culturas institucionais orientadas para a aprendizagem organizacional.

Deste modo, a investigação evidencia que a melhoria educativa em territórios de interioridade resulta da interação entre fatores externos de regulação e capacidades internas de apropriação, adaptação e transformação. Os três estudos de caso demonstram que organizações com maior maturidade institucional tendem a mobilizar a avaliação externa como recurso estratégico de desenvolvimento, enquanto contextos marcados por maiores fragilidades estruturais enfrentam dificuldades acrescidas na consolidação de processos de mudança sustentada.

Mais do que reforçar dispositivos externos de controlo, torna-se necessário promover condições organizacionais, profissionais e políticas que permitam às escolas transformar a avaliação em aprendizagem institucional. A equidade educativa exige, assim, não apenas referenciais comuns de qualidade, mas também políticas públicas sensíveis à diversidade dos contextos e às desigualdades territoriais que continuam a marcar o sistema educativo português.

Neste enquadramento, os resultados obtidos permitem responder de forma sustentada às questões de investigação que orientaram o estudo, as quais serão sistematizadas na secção seguinte.

6.2 A Avaliação Externa como Dispositivo de Regulação: Entre Normatividade e Contexto

Os estudos de caso analisados evidenciam modos distintos de apropriação da AEE. No Caso DC, marcado por maior vulnerabilidade estrutural, as recomendações decorrentes da avaliação externa assumem predominantemente uma função de conformidade organizacional, sendo a sua tradução em práticas sustentadas condicionada pela instabilidade dos recursos humanos, pela limitação da oferta educativa e pela reduzida margem organizacional para consolidar mudanças. Neste caso, observa-se uma discrepância significativa entre a racionalidade normativa do dispositivo avaliativo e a capacidade institucional para o mobilizar como instrumento de melhoria.

Em contraste, o Caso MC evidencia uma apropriação mais reflexiva e estratégica da avaliação externa. A estabilidade organizacional, a consistência da liderança pedagógica e a existência de mecanismos de supervisão e autoavaliação favorecem a integração das recomendações avaliativas nos processos internos de regulação, potenciando a sua tradução em práticas de melhoria sustentadas e institucionalmente consolidadas.

Por sua vez, o Caso MI situa-se numa posição intermédia, revelando capacidade de mobilização das orientações decorrentes da avaliação externa através de práticas de articulação pedagógica, inovação curricular e supervisão colaborativa. Contudo, a consolidação destes processos permanece dependente da manutenção de condições organizacionais favoráveis e da capacidade de transformar iniciativas inovadoras em dispositivos permanentes de regulação pedagógica. Este caso evidencia que a relação entre avaliação externa e melhoria educativa não é dicotómica, mas antes gradual e dependente do grau de maturidade institucional das organizações escolares.

Deste modo, a AEE deve ser compreendida não apenas como um mecanismo de controlo e prestação de contas, mas como um potencial instrumento de aprendizagem organizacional e transformação pedagógica. Os resultados desta investigação sugerem que a sua eficácia depende menos da uniformidade dos referenciais avaliativos e mais da capacidade das organizações escolares para os reinterpretar criticamente à luz das suas condições de ação.

Neste sentido, a promoção de modelos avaliativos sensíveis à diversidade territorial e institucional constitui uma condição essencial para que a avaliação externa possa contribuir simultaneamente para a exigência, a equidade e a melhoria sustentável das escolas.

6.3 Supervisão Pedagógica Interna: Potencialidades e Limites da Ação Organizacional

Entre estes dois polos, emergem configurações intermédias, nas quais se identificam esforços relevantes de desenvolvimento da supervisão colaborativa, ainda que marcados por descontinuidades, fragilidades de institucionalização e dependência de condições organizacionais instáveis. Esta diversidade confirma que a supervisão pedagógica interna não constitui um recurso abstratamente disponível, mas uma prática situada, cuja eficácia depende das condições concretas que sustentam a ação coletiva.

A análise comparativa dos casos permite evidenciar que a supervisão pedagógica interna acompanha os diferentes níveis de maturidade organizacional identificados na investigação. Nos contextos mais consolidados, tende a assumir uma função estruturante na regulação pedagógica e no desenvolvimento profissional docente; nos contextos intermédios, emerge como prática em processo de institucionalização; e nos contextos mais vulneráveis permanece frequentemente limitada por constrangimentos estruturais que dificultam a sua consolidação enquanto dispositivo regular de aprendizagem organizacional.

Neste sentido, os resultados permitem sustentar que a supervisão pedagógica interna constitui menos um instrumento acessório da organização escolar e mais um indicador crítico da sua capacidade de transformar regulação externa em aprendizagem institucional. A sua eficácia depende, de forma decisiva, da existência de equipas estáveis, lideranças pedagógicas mobilizadoras, culturas colaborativas e condições organizacionais que garantam tempo, continuidade e legitimidade ao trabalho conjunto.

Deste modo, a supervisão interna afirma-se como um espaço estratégico onde se decide, em larga medida, se a avaliação externa é apropriada como oportunidade de reflexão e desenvolvimento ou apenas cumprida como exigência formal. A análise realizada reforça, assim, a ideia de que a valorização da supervisão não se esgota no seu reconhecimento discursivo, exigindo antes a criação de condições estruturais, organizacionais e profissionais que lhe permitam afirmar-se como prática regular, contextualizada e pedagogicamente consequente.

6.4 Contrastes Territoriais e Desigualdades Estruturais: Três Realidades em Perspetiva

A análise comparativa dos três estudos de caso — Caso MC (Melhoria Contínua), Caso MI (Melhoria Intermédia) e Caso DC (Dificuldades Continuadas) — evidencia que a qualidade educativa, a capacidade de inovação e os processos de melhoria institucional resultam da interação complexa entre fatores estruturais, organizacionais, profissionais e territoriais. Embora os três contextos se localizem em territórios marcados por características associadas à interioridade, as trajetórias observadas revelam níveis distintos de maturidade organizacional, capacidade de regulação interna e apropriação dos dispositivos de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Os resultados demonstram que a interioridade não constitui, por si só, um fator explicativo suficiente para compreender as diferenças observadas entre os casos. Pelo contrário, a capacidade das organizações escolares para mobilizar recursos institucionais, estabilizar equipas educativas, desenvolver mecanismos de supervisão pedagógica e consolidar processos de autoavaliação emerge como variável decisiva na construção de percursos diferenciados de melhoria educativa.

Neste sentido, a comparação dos três casos permite identificar diferentes configurações organizacionais face aos desafios da avaliação externa, da inovação pedagógica e da regulação institucional. A tabela seguinte sintetiza as principais dimensões organizacionais, pedagógicas e territoriais identificadas, possibilitando uma leitura comparativa dos fatores que contribuem para explicar os diferentes níveis de desenvolvimento institucional observados.

Tabela 28- **Matriz comparativa das dimensões organizacionais, pedagógicas e territoriais dos estudos de caso**

Indicadores	Caso MC	Caso DC	Caso MI
Estabilidade da liderança escolar	Elevada (liderança consolidada)	Baixa a moderada (descontinuidades na liderança)	Moderada a elevada (liderança recente, mas estável)
Rotatividade docente	Baixa (equipa consolidada)	Elevada (forte dependência de contratação anual)	Moderada
Supervisão interna	Colaborativa e estruturada	Pouco estruturada e predominantemente administrativa	Em consolidação

Apropriação das recomendações da AEE	Reflexiva e estratégica	Limitada	Estratégica e em consolidação
Oferta educativa	Diversificada e estável	Limitada (até ao 3.º ciclo)	Diversificada (incluindo oferta profissional)
Resultados escolares	Melhoria sustentada	Oscilantes, com fragilidades persistentes	Positivos e relativamente estáveis
Envolvimento comunitário	Consistente (parcerias educativas e institucionais)	Muito elevado (forte integração comunitária e centralidade territorial da escola)	Elevado (parcerias culturais, educativas e ligação ao território)

A leitura integrada destes dados permite identificar três configurações institucionais diferenciadas, correspondentes a distintos níveis de maturidade organizacional e capacidade de apropriação dos dispositivos de regulação educativa.

No Caso MC, observa-se uma articulação consistente entre estabilidade da liderança, continuidade das equipas educativas e práticas de supervisão colaborativa, favorecendo uma apropriação reflexiva das recomendações da AEE e a sua tradução em processos sustentados de melhoria. Este contexto evidencia uma organização escolar capaz de transformar dispositivos de regulação externa em recursos de desenvolvimento institucional e aprendizagem organizacional.

Em contraste, o Caso DC apresenta um perfil marcado por maior vulnerabilidade estrutural. A instabilidade das equipas, a limitação da oferta educativa e a fragilidade dos mecanismos formais de supervisão interna restringem a capacidade de resposta às orientações decorrentes da avaliação externa. Neste caso, a AEE tende a assumir predominantemente um carácter normativo, com impacto mais limitado na transformação das práticas pedagógicas e organizacionais. Contudo, esta fragilidade coexiste com uma forte integração comunitária e com uma elevada capacidade de adaptação às especificidades territoriais, evidenciando formas de regulação assentes na proximidade relacional e na mobilização dos recursos locais.

O Caso MI ocupa uma posição intermédia, evidenciando dinâmicas relevantes de mobilização organizacional e pedagógica, ainda que condicionadas por alguns constrangimentos estruturais. A existência de dispositivos de inovação curricular, práticas

de articulação pedagógica e formas emergentes de supervisão colaborativa sugere uma apropriação significativa dos referenciais da AEE, embora os seus efeitos se revelem diferenciados entre domínios de funcionamento e níveis de consolidação organizacional.

Os contrastes observados demonstram que os processos de melhoria educativa em contextos de interioridade não são homogéneos nem automaticamente induzidos pela avaliação externa. O que emerge da análise é uma relação mediada pela estabilidade das equipas, pela qualidade da liderança pedagógica, pela densidade dos mecanismos de regulação interna e pela capacidade organizacional das escolas para transformar recomendações avaliativas em processos efetivos de mudança. A eficácia da AEE depende, assim, menos da uniformidade do dispositivo e mais da possibilidade da sua apropriação situada pelas organizações escolares.

Neste sentido, a territorialização da ação educativa, tal como proposta por Haesbaert (2007), constitui um referencial analítico central. O território não surge como contexto passivo nem como determinismo absoluto, mas como condição estruturante que interage com os recursos disponíveis, as dinâmicas profissionais e a capacidade institucional das escolas.

6.4.1 Contributo interpretativo do estudo

A análise comparativa permite, assim, avançar para uma leitura mais ampla: a qualidade educativa em territórios de interioridade resulta da interação complexa entre condições estruturais, recursos organizacionais e capacidade de ação institucional. Este estudo evidencia que, mesmo em contextos marcados por limitações significativas, as escolas desenvolvem respostas diferenciadas em função da estabilidade das equipas, da liderança pedagógica e da existência de dispositivos internos de supervisão, autoavaliação e regulação.

Deste modo, a investigação contribui para problematizar leituras deterministas da interioridade, demonstrando que o território não define, por si só, os resultados educativos. Pelo contrário, são as condições institucionais e a capacidade de agência das organizações escolares que mediam a relação entre contexto e desempenho, configurando trajetórias diferenciadas de melhoria educativa. Esta conclusão constitui um dos principais contributos

da investigação para a compreensão dos processos de avaliação, supervisão pedagógica e desenvolvimento organizacional em territórios periféricos.

6.5 Culturas Avaliativas e Justiça Educativa: Entre Participação e Silenciamento

A construção de culturas avaliativas nas organizações escolares não se reduz à aplicação de instrumentos, à produção de relatórios ou ao cumprimento de procedimentos formais. Trata-se de um processo político, ético e organizacional que envolve a definição de quem participa, quem interpreta, que saberes são reconhecidos e que finalidades são atribuídas à avaliação. Nesta perspetiva, como defendem Sampaio e Leite (2015), a justiça educativa exige culturas avaliativas participativas, reflexivas e assentes na produção coletiva de sentido, em contraste com lógicas meramente instrumentais ou classificatórias.

A análise dos três estudos de caso evidencia a existência de um continuum entre participação e silenciamento, no interior do qual se situam diferentes modos de apropriação dos dispositivos de avaliação. Nos contextos caracterizados por maior estabilidade organizacional e por dispositivos mais consolidados de supervisão pedagógica e autoavaliação, a avaliação tende a ser mobilizada como prática coletiva de reflexão e aprendizagem institucional. Nestas situações, as recomendações decorrentes da avaliação externa são reinterpretadas à luz das necessidades da organização e articuladas com processos de desenvolvimento profissional docente, favorecendo culturas colaborativas orientadas para a melhoria.

Em contraste, nos contextos marcados por maiores fragilidades estruturais, a avaliação é frequentemente percecionada como exigência externa e mecanismo de conformidade. A limitação dos espaços de participação, a fragilidade dos processos supervisivos e a instabilidade das equipas educativas contribuem para a prevalência de lógicas performativas centradas na produção de evidência formal e no cumprimento de indicadores. Nestas circunstâncias, os saberes profissionais e as especificidades contextuais tendem a assumir menor visibilidade nos processos de decisão, reduzindo o potencial transformador da avaliação.

Entre estes extremos, emergem configurações intermédias ou híbridas, nas quais coexistem esforços de participação, práticas colaborativas em desenvolvimento e algumas dinâmicas de fragmentação ou resistência. Nestes contextos, a cultura avaliativa encontra-se em

processo de construção e consolidação, dependendo da qualidade da liderança pedagógica, da existência de tempos institucionais para reflexão coletiva e da capacidade organizacional para sustentar processos continuados de diálogo profissional e aprendizagem organizacional.

Os resultados permitem sustentar que a justiça educativa, no domínio da avaliação, não decorre da simples existência de dispositivos formais nem da aplicação uniforme de referenciais. Depende, sobretudo, da forma como os processos avaliativos são apropriados, vividos e ressignificados pelas comunidades escolares. Como sublinha Gert Biesta (2015), a centralidade excessiva atribuída aos resultados mensuráveis pode empobrecer a compreensão do que conta em educação, obscurecendo dimensões essenciais ligadas à formação integral dos alunos, à construção de sentido pedagógico e ao reconhecimento da complexidade dos contextos.

Neste quadro, a supervisão pedagógica interna assume particular relevância enquanto espaço de mediação, na medida em que pode criar condições para a escuta, a deliberação profissional e a interpretação contextualizada da avaliação. Quando organizada numa lógica formativa e colaborativa, contribui para que a avaliação deixe de ser apenas um mecanismo de controlo e se afirme como prática de desenvolvimento coletivo e de reconhecimento profissional.

Em síntese, a análise evidencia o carácter ambivalente das culturas avaliativas. Quando subordinadas a lógicas normativas e performativas, tendem a reproduzir desigualdades, a limitar a agência dos atores e a desvalorizar os saberes pedagógicos situados. Quando construídas de forma participativa, reflexiva e contextualmente sensível, podem constituir-se como instrumentos de justiça educativa, não apenas porque apoiam a melhoria, mas porque reconhecem a pluralidade das vozes, dos territórios e das experiências que compõem a vida escolar.

Neste sentido, o estudo sustenta que a justiça educativa não reside na uniformização dos dispositivos avaliativos, mas na capacidade das organizações escolares para os reconfigurar como práticas de participação, reconhecimento e produção coletiva de sentido.

6.6 Desafios Persistentes e Temas Emergentes: Pistas para a Transformação Educativa

A análise dos contextos escolares investigados permite identificar um conjunto de tensões estruturantes que atravessam as práticas de avaliação e de supervisão pedagógica, contribuindo para compreender os limites e as possibilidades da transformação educativa em contextos de interioridade. Mais do que categorias isoladas, estes temas configuram expressões de constrangimentos estruturais e organizacionais que condicionam a apropriação dos dispositivos avaliativos e a construção de respostas pedagogicamente significativas.

Uma primeira tensão estrutura-se em torno da relação entre participação e tecnocracia. A apropriação significativa da avaliação depende da participação efetiva dos profissionais na interpretação, discussão e mobilização dos dispositivos avaliativos. Contudo, nos contextos analisados, persiste uma racionalidade tecnocrática que tende a reduzir a avaliação a procedimentos normalizados, centrados na prestação de contas e pouco articulados com a complexidade das práticas pedagógicas. Esta tensão fragiliza a construção de culturas avaliativas enraizadas nas escolas e limita o potencial formativo da avaliação.

Uma segunda tensão emerge na configuração da supervisão pedagógica, situada entre uma lógica reflexiva de desenvolvimento profissional e uma lógica de controlo organizacional. Embora a supervisão possa constituir um espaço de aprendizagem coletiva, análise das práticas e produção de conhecimento profissional, verifica-se que, em determinados contextos, é absorvida por funções administrativas ou por exigências de monitorização associadas à pressão por resultados. A sua afirmação como prática emancipadora depende da existência de condições específicas, entre as quais se destacam tempos institucionais para reflexão, formação especializada, confiança profissional e liderança pedagógica consistente.

A relação entre contextualização e uniformização constitui um terceiro eixo crítico. A justiça educativa pressupõe o reconhecimento da diversidade dos contextos escolares, das trajetórias dos alunos e das especificidades territoriais. No entanto, os dispositivos avaliativos tendem a operar segundo lógicas padronizadas que dificultam a incorporação dessas diferenças, podendo contribuir para a invisibilização de desigualdades estruturais. A análise reforça, por isso, a necessidade de modelos avaliativos mais sensíveis ao contexto,

capazes de dialogar com os territórios e de reconhecer os saberes locais como dimensão legítima da qualidade educativa.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional emergem igualmente como dimensões estruturantes. A capacidade das escolas para transformar a avaliação em instrumento de melhoria depende, em larga medida, da existência de espaços formativos centrados na prática, na reflexão conjunta e na produção de conhecimento profissional contextualizado. Na ausência destes espaços, a apropriação crítica dos dispositivos avaliativos torna-se limitada e a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a aprendizagem fica comprometida.

Por fim, a questão da memória institucional e da sustentabilidade das práticas assume particular relevância, sobretudo em contextos marcados por instabilidade das equipas, rotatividade docente e sobrecarga burocrática. A ausência de mecanismos de registo, partilha e continuidade limita a capacidade das escolas para acumular aprendizagem organizacional, dificultando a consolidação de práticas ao longo do tempo. Este aspeto evidencia que a melhoria educativa não depende apenas da introdução de dispositivos ou recomendações, mas da capacidade institucional para lhes conferir continuidade, coerência e sentido.

Em conjunto, estes temas evidenciam que os desafios da melhoria educativa em contextos de interioridade ultrapassam largamente a dimensão técnica da avaliação ou da supervisão pedagógica. O que está em causa é a capacidade das organizações escolares para construir culturas profissionais sustentadas na participação, na reflexão crítica e na aprendizagem coletiva, transformando os dispositivos de regulação em instrumentos de desenvolvimento institucional.

Os resultados desta investigação sugerem que a eficácia dos processos de mudança depende menos da multiplicação de mecanismos externos de controlo e mais da criação de condições que favoreçam a estabilidade das equipas, a continuidade das lideranças, o fortalecimento da supervisão pedagógica e a valorização dos contextos territoriais. Neste sentido, a transformação educativa emerge como um processo relacional e contextualizado, sustentado pela capacidade das escolas para produzir conhecimento sobre

a sua própria ação e mobilizá-lo na construção de respostas pedagogicamente significativas e socialmente justas.

6.7 Eixos da Discussão

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu identificar cinco eixos estruturantes que atravessam os contextos escolares analisados e sintetizam os principais resultados da investigação.

Em primeiro lugar, evidencia-se a persistência de áreas críticas de melhoria ao longo dos diferentes ciclos de Avaliação Externa das Escolas, sugerindo que os processos de regulação externa possuem uma capacidade limitada de indução da mudança quando não são acompanhados por condições organizacionais, profissionais e institucionais favoráveis à sua apropriação. Os resultados indicam que a melhoria educativa não decorre automaticamente da identificação de fragilidades, dependendo da capacidade das organizações escolares para transformar recomendações avaliativas em processos sustentados de desenvolvimento.

Em segundo lugar, destaca-se a influência dos fatores estruturais e territoriais na configuração das respostas educativas. A interioridade manifesta-se através de constrangimentos associados ao despovoamento, à escassez de recursos especializados, à instabilidade das equipas educativas e às limitações da oferta formativa, condicionando de forma significativa as oportunidades de melhoria e inovação organizacional.

Em terceiro lugar, a investigação evidencia que a articulação entre autonomia, supervisão pedagógica e autoavaliação constitui um domínio central da regulação interna das escolas. A existência de lideranças pedagogicamente mobilizadoras, associada à consolidação de práticas colaborativas e reflexivas, emerge como fator determinante para a construção de culturas organizacionais orientadas para a aprendizagem institucional e para a melhoria contínua.

Em quarto lugar, os resultados demonstram que a qualidade educativa em territórios de interioridade não pode ser adequadamente compreendida através de referenciais uniformes e descontextualizados. A diversidade dos contextos analisados evidencia a necessidade de abordagens avaliativas sensíveis às especificidades territoriais,

organizacionais e socioculturais, reconhecendo que as condições de partida influenciam de forma decisiva os processos e os resultados educativos.

Por último, emerge de forma transversal a tensão entre responsabilização externa e agência profissional. A apropriação das recomendações da Avaliação Externa das Escolas oscila entre o cumprimento formal, a adaptação estratégica e a reinterpretação contextualizada, confirmando que a eficácia dos dispositivos avaliativos depende menos da sua natureza normativa e mais da capacidade das organizações escolares para os integrar em processos significativos de reflexão, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.

Em síntese, os eixos identificados sustentam a ideia de que a melhoria educativa resulta de processos complexos de mediação entre regulação externa, contexto territorial e ação profissional. Neste quadro, a promoção da qualidade educativa exige modelos de avaliação mais contextualizados, participativos e territorialmente sensíveis, capazes de articular exigência, equidade e reconhecimento da diversidade dos contextos escolares.

6.7.1. Eixo 1 - Persistência de áreas críticas de melhoria ao longo dos três ciclos de AEE.

A análise dos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), articulada com os documentos institucionais dos três agrupamentos, evidencia uma tendência consistente: determinadas áreas de melhoria identificadas nos primeiros ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) mantêm-se como fragilidades nos ciclos subsequentes. Esta recorrência questiona a ideia de melhoria educativa como processo cumulativo e linear, apontando antes para a existência de bloqueios estruturais que limitam a capacidade transformadora dos dispositivos avaliativos.

Entre as dimensões mais frequentemente sinalizadas destacam-se a fragilidade da articulação curricular entre ciclos, a inconsistência dos mecanismos de acompanhamento do sucesso educativo, a dificuldade de consolidação de práticas colaborativas e a limitada eficácia da autoavaliação enquanto instrumento de regulação interna. Apesar de reiteradamente identificadas como prioritárias, a sua transformação revela-se desigual e, em muitos casos, pouco expressiva.

A persistência destas fragilidades deve ser interpretada à luz de fatores estruturais e organizacionais que condicionam a ação das escolas. A descontinuidade das equipas educativas, associada à rotatividade docente e à instabilidade das lideranças, compromete

a consolidação de estratégias de melhoria e fragiliza a memória institucional. Paralelamente, observa-se, em alguns contextos, uma apropriação predominantemente formal das recomendações da IGEC, sem uma efetiva recontextualização nas práticas pedagógicas quotidianas. A ausência de mecanismos de acompanhamento pós-avaliação e de apoio técnico continuado reforça estas limitações, dificultando a implementação de mudanças sustentadas.

Acresce a tensão entre a pressão normativa associada aos referenciais da avaliação externa e as condições concretas de funcionamento das escolas, particularmente em territórios de interioridade. A aplicação de critérios uniformes a contextos marcados por constrangimentos específicos tende a reduzir a eficácia das recomendações, aproximando a avaliação de um exercício de conformidade mais do que de um processo de desenvolvimento organizacional.

Neste enquadramento, os dados analisados permitem sustentar que a avaliação externa, isoladamente, não constitui um mecanismo suficiente para promover a mudança educativa. A sua eficácia depende da capacidade das organizações escolares para integrar, reinterpretar e operacionalizar as recomendações no quadro das suas realidades específicas, mobilizando recursos humanos, organizacionais e simbólicos.

Entre os casos analisados, o Caso MC evidencia uma trajetória particularmente consistente de superação destas limitações. A estabilidade da liderança pedagógica, a valorização de práticas colaborativas e a apropriação crítica dos dispositivos avaliativos permitiram transformar recomendações externas em processos internos de melhoria sustentada. Esta evidência confirma que a persistência das fragilidades identificadas pela avaliação externa não constitui um resultado inevitável, mas antes um fenómeno dependente das condições organizacionais, da capacidade de liderança e da agência profissional dos atores escolares. Neste sentido, os resultados corroboram a perspetiva de Ball (2003) e Ozga (2009), segundo a qual os dispositivos de regulação produzem efeitos diferenciados em função dos contextos institucionais e das formas concretas de apropriação pelas organizações.

Deste modo, a persistência das áreas críticas de melhoria não pode ser explicada apenas pela natureza dos dispositivos avaliativos, exigindo a consideração dos fatores estruturais e

territoriais que condicionam a capacidade das escolas para concretizar processos sustentados de mudança

6.7.2. Eixo 2 – Fatores Estruturais e Contextuais da Progressão Educativa

A análise dos três estudos de caso evidencia que a progressão rumo à excelência educativa se encontra fortemente condicionada por fatores estruturais, institucionais e contextuais que ultrapassam a esfera da ação pedagógica e da gestão escolar. A interioridade territorial, a escassez de recursos humanos e técnicos, o envelhecimento do corpo docente e as dificuldades na fixação de profissionais configuram constrangimentos persistentes à consolidação de práticas educativas sustentadas e à apropriação efetiva das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Nos contextos analisados, estes fatores assumem expressões diferenciadas, mas convergem nos seus efeitos. Em territórios marcados por baixa densidade populacional e instabilidade demográfica, a limitação da oferta educativa e a dificuldade em assegurar continuidade profissional comprometem a consistência dos percursos escolares e a estabilidade das práticas pedagógicas. A ausência — ou fragilidade — de níveis de ensino mais avançados, bem como a escassez de recursos especializados, reduzem a atratividade institucional e dificultam a construção de projetos educativos de longo prazo.

A literatura tem vindo a demonstrar que a melhoria educativa não pode ser dissociada das condições materiais e organizacionais em que as escolas operam (Afonso, 2014; António Nóvoa, 2017). Neste sentido, a imposição de padrões uniformes de excelência, descontextualizados das realidades territoriais, traduz uma visão tecnocrática da qualidade educativa, que tende a ignorar desigualdades estruturais. A responsabilização externa, quando aplicada a contextos vulneráveis sem mecanismos compensatórios adequados, pode, assim, reforçar assimetrias existentes em vez de promover equidade.

O contraste entre os casos analisados evidencia que a excelência educativa não resulta exclusivamente da qualidade das práticas pedagógicas, mas da articulação entre estas práticas e as condições estruturais que lhes dão suporte. Os resultados demonstram que contextos caracterizados por maior estabilidade profissional, diversidade da oferta educativa, continuidade das lideranças e dispositivos consistentes de regulação interna apresentam maior capacidade para responder às exigências avaliativas e consolidar

processos de melhoria sustentada. Em contrapartida, contextos marcados por maior vulnerabilidade estrutural enfrentam obstáculos acrescidos à institucionalização da mudança, mesmo quando evidenciam forte compromisso profissional e elevada integração comunitária.

Neste enquadramento, a evidência empírica permite afirmar que a excelência educativa é contextualmente condicionada, resultando da interação entre recursos, organização escolar, liderança e território. Tal constatação não significa que a interioridade determine inevitavelmente desempenhos menos favoráveis, mas evidencia que as oportunidades de melhoria não se distribuem de forma equitativa entre os diferentes contextos educativos. Quando dissociada destas condições, a avaliação externa tende a assumir um carácter predominantemente normativo, com impacto limitado na transformação efetiva das práticas.

Assim, a progressão rumo à excelência exige uma abordagem territorialmente sensível e politicamente comprometida, que vá além da formulação de recomendações externas. Implica o desenvolvimento de políticas públicas diferenciadas, o investimento sustentado em recursos humanos e técnicos e o reconhecimento das especificidades territoriais como elementos centrais na promoção da equidade educativa. Nesta perspetiva, a qualidade da educação deve ser entendida não apenas como resultado do desempenho das escolas, mas também como expressão das condições institucionais e estruturais que lhes permitem desenvolver o seu trabalho.

6.7.3. Eixo 3 – Papel da Autonomia, da Supervisão Pedagógica e da Autoavaliação na Construção de Culturas Organizacionais de Melhoria

A análise dos agrupamentos estudados evidencia que a construção de culturas organizacionais orientadas para a melhoria educativa depende da articulação entre três dimensões estruturantes: a autonomia institucional, a supervisão pedagógica e os processos de autoavaliação. Estes dispositivos configuram a arquitetura da regulação interna das escolas, permitindo o desenvolvimento de mecanismos próprios de reflexão, monitorização e transformação, essenciais para a apropriação crítica das recomendações da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

A autonomia, entendida como capacidade de decisão estratégica situada, assume um papel determinante na adaptação das práticas educativas às especificidades territoriais e organizacionais. A sua concretização, contudo, revela-se desigual, dependendo da estabilidade das lideranças, da maturidade institucional e da existência de dispositivos internos de planeamento. Em contextos organizacionalmente mais consolidados, a autonomia é mobilizada como espaço de inovação e construção coletiva, promovendo culturas de responsabilização partilhada e de desenvolvimento profissional contínuo.

A supervisão pedagógica emerge como dimensão mediadora entre orientações externas e práticas internas, desempenhando um papel central na construção de culturas profissionais colaborativas. Quando assumida como prática formativa, reflexiva e contextualizada, contribui para a consolidação de rotinas de acompanhamento pedagógico, para a valorização do trabalho docente e para a construção de sentido coletivo em torno da ação educativa. A sua eficácia depende, contudo, da existência de condições organizacionais que favoreçam a colaboração, o tempo para reflexão e a confiança profissional.

A autoavaliação constitui, por sua vez, um dispositivo estratégico de regulação interna, cujo impacto depende da forma como é apropriado pelas organizações escolares. Quando concebida como processo participativo e orientado para a ação, permite produzir conhecimento organizacional relevante e sustentar decisões pedagógicas informadas. Em contextos marcados por fragilidade organizacional ou instabilidade profissional, tende, pelo contrário, a assumir um carácter predominantemente formal, com reduzida capacidade de mobilização e transformação.

A literatura especializada tem vindo a demonstrar que a construção de culturas de melhoria não decorre da mera existência destes dispositivos, mas da sua articulação coerente e da capacidade das lideranças em promover processos de reflexão crítica, participação e aprendizagem organizacional (Isabel Alarcão & José Tavares, 2010; Antonio Bolívar, 2012; Afonso, 2014). Neste sentido, a autonomia, a supervisão pedagógica e a autoavaliação devem ser entendidas como dimensões interdependentes de um mesmo sistema de regulação interna.

A evidência empírica recolhida nos três casos analisados demonstra que a autonomia, a supervisão pedagógica e a autoavaliação não produzem efeitos transformadores de forma

automática. O seu potencial depende da capacidade das organizações escolares para os integrar numa lógica coerente de regulação interna, aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional. Os contextos que evidenciam maior estabilidade das equipas, liderança pedagógica consistente e práticas colaborativas consolidadas revelam maior capacidade para mobilizar estes dispositivos como instrumentos efetivos de melhoria. Pelo contrário, nos contextos marcados por maior instabilidade organizacional, estes mecanismos tendem a assumir um caráter predominantemente formal, com reduzido impacto na transformação das práticas.

Neste sentido, os resultados da investigação permitem sustentar que a autonomia, a supervisão pedagógica e a autoavaliação constituem dimensões interdependentes de um mesmo sistema de governação pedagógica. Quando articuladas de forma coerente, favorecem a construção de culturas organizacionais reflexivas, participativas e orientadas para a melhoria contínua; quando fragmentadas ou reduzidas ao cumprimento de exigências administrativas, tendem a reproduzir lógicas burocráticas, limitando o potencial de mudança educativa e de desenvolvimento institucional.

Esta constatação remete para uma questão central da investigação: a necessidade de compreender a qualidade educativa a partir das especificidades dos contextos em que as escolas operam, tema que constitui o foco do eixo seguinte.

6.7.4. Eixo 4 - Especificidades e Desafios de Promover Qualidade Educativa em Territórios de Baixa Densidade

A promoção da qualidade educativa em territórios de baixa densidade populacional coloca desafios específicos que não podem ser adequadamente compreendidos à luz de modelos normativos uniformes. A interioridade territorial, marcada por instabilidade demográfica, dispersão geográfica, escassez de recursos especializados e fragilidade das redes de apoio, exige uma abordagem situada da ação educativa, capaz de reconhecer o território como dimensão estruturante da equidade.

Nos contextos analisados, estes constrangimentos assumem configurações diferenciadas, mas convergem nos seus efeitos. A limitação da oferta educativa, a instabilidade das equipas docentes, a dificuldade de acesso à formação contínua e a escassez de recursos especializados comprometem a continuidade dos percursos escolares e a consolidação de

práticas pedagógicas sustentadas. Mesmo em contextos organizacionalmente mais estáveis, persistem dificuldades na mobilização de recursos e na articulação com serviços de apoio, evidenciando a complexidade de promover qualidade educativa em territórios periféricos.

A literatura sobre educação em contextos de interioridade tem vindo a sublinhar que a qualidade educativa não pode ser reduzida a indicadores de desempenho, devendo antes ser entendida como capacidade de resposta contextualizada, construção de sentido e valorização da diversidade (Rui Canário, 2006; António Nóvoa, 2017). Nestes territórios, a escola assume uma função ampliada, ultrapassando a dimensão estritamente pedagógica e afirmando-se como espaço de pertença, coesão social e construção identitária.

Neste quadro, a Avaliação Externa das Escolas, ao assentar em referenciais comuns a diferentes contextos, pode revelar limitações na consideração das especificidades territoriais. Esta tensão manifesta-se na dificuldade de apropriação das recomendações, na limitação dos recursos disponíveis para a sua implementação e na perceção de desajustamento entre as exigências normativas e a realidade vivida pelas comunidades educativas.

A evidência empírica permite afirmar que a qualidade educativa é territorialmente situada, dependendo da capacidade das escolas para mobilizar recursos locais, construir respostas contextualizadas e desenvolver práticas pedagógicas ajustadas às características dos seus alunos e comunidades. A promoção da qualidade nestes contextos exige, por isso, uma abordagem diferenciada, assente na territorialização das políticas públicas, no reforço da autonomia das escolas e na construção de redes colaborativas interinstitucionais.

A análise comparativa dos casos estudados demonstra que as condições associadas à interioridade não produzem efeitos homogéneos sobre as organizações escolares. Embora todos os contextos analisados enfrentem constrangimentos relacionados com a baixa densidade populacional, a escassez de recursos especializados e as dinâmicas demográficas regressivas, os resultados evidenciam diferentes capacidades de resposta institucional. Esta diversidade confirma que os efeitos do contexto são mediados pela estabilidade das equipas, pela qualidade da liderança, pela capacidade organizacional e pelos mecanismos de regulação interna mobilizados pelas escolas.

Em síntese, a qualidade educativa em contextos de baixa densidade não pode ser entendida como a simples reprodução de modelos concebidos para realidades distintas, nem reduzida ao cumprimento de indicadores padronizados. Trata-se de uma construção situada, que integra dimensões pedagógicas, sociais, culturais e organizacionais, exigindo políticas educativas sensíveis à diversidade dos contextos e às desigualdades de partida. Neste enquadramento, a escola afirma-se como um agente central de desenvolvimento local, capaz de articular recursos, saberes e oportunidades educativas na promoção de percursos escolares mais equitativos, significativos e sustentáveis.

6.7.5. Eixo 5 - Tensão entre a Responsabilização Externa e a Agência Profissional das Escolas

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto instrumento de regulação das políticas educativas, inscreve-se num campo de tensão entre a lógica da responsabilização e a afirmação da agência profissional. Esta tensão ultrapassa o plano técnico ou administrativo, assumindo natureza profundamente política, na medida em que traduz o confronto entre duas conceções de escola: uma orientada para a prestação de contas e outra ancorada na construção de comunidades profissionais reflexivas e autónomas.

Nos contextos analisados, esta tensão manifesta-se de forma diferenciada, mas convergente nos seus efeitos sobre a ação educativa. Em contextos marcados por maior fragilidade estrutural e instabilidade organizacional, a apropriação das recomendações da AEE tende a assumir um carácter predominantemente reativo e formal, dificultando a sua tradução em processos sustentados de desenvolvimento. Por contraste, em contextos com maior estabilidade organizacional e densidade institucional, observa-se uma apropriação mais crítica e estratégica, ainda que permanentemente tensionada pela pressão para cumprir indicadores externos e pela crescente burocratização da ação educativa.

A evidência empírica sugere, assim, que a avaliação externa produz simultaneamente efeitos de conformidade e espaços de agência, configurando um campo de negociação no qual os atores escolares reinterpretam, ajustam e, em determinados casos, resistem às lógicas normativas. A literatura crítica sobre políticas de responsabilização tem vindo a sublinhar os riscos da performatividade como racionalidade dominante (Stephen Ball,

2003; Almerindo Afonso, 2014), na qual a ação profissional tende a ser orientada por metas externas, frequentemente descontextualizadas, em detrimento da construção de sentido pedagógico e da valorização do saber profissional.

Neste quadro, a escola corre o risco de se configurar como espaço de conformidade regulada, centrado na produção de evidência e na resposta a indicadores, mais do que na construção de conhecimento pedagógico. Contudo, a agência profissional não é anulada por estes dispositivos; pelo contrário, manifesta-se nas formas de apropriação crítica, recontextualização das orientações externas e mobilização das equipas em torno de projetos educativos com identidade própria.

A tensão entre responsabilização e agência não deve, por isso, ser entendida como uma dicotomia irreconciliável, mas como um espaço de mediação onde se joga a possibilidade de transformação educativa. A avaliação pode constituir-se como instrumento de desenvolvimento profissional e organizacional, desde que reconfigurada como processo dialógico, contextualizado e formativo.

Tal implica um reposicionamento dos dispositivos avaliativos: da imposição normativa para a construção partilhada de sentido, da uniformização para o reconhecimento da diversidade dos contextos e da centralidade dos indicadores para a valorização das práticas pedagógicas. Nesta perspetiva, a qualidade educativa emerge não como resultado da mera conformidade com referenciais externos, mas como produto da interação entre regulação, contexto e agência profissional.

Os resultados da investigação permitem, assim, sustentar que a eficácia da Avaliação Externa das Escolas depende menos da sua capacidade de produzir controlo e mais da sua aptidão para promover reflexão, aprendizagem organizacional e desenvolvimento profissional. Quando apropriada de forma crítica e contextualizada, a avaliação pode constituir um recurso relevante para a melhoria educativa; quando reduzida a uma lógica predominantemente normativa e performativa, tende a limitar o potencial transformador das organizações escolares e a reforçar dinâmicas de conformidade.

6.7.6 Leitura Transversal dos Casos Estudados

A análise integrada dos três estudos de caso permite compreender que os processos de melhoria educativa em territórios de interioridade resultam da interação entre condições

estruturais, capacidade organizacional e agência profissional. Embora os contextos analisados apresentem características territoriais distintas, emergem padrões comuns que ajudam a explicar os limites e as potencialidades da Avaliação Externa das Escolas enquanto instrumento de regulação e desenvolvimento institucional.

Os resultados evidenciam que a existência de recomendações externas, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas nem a consolidação de processos sustentados de melhoria. A eficácia da avaliação depende da forma como as organizações escolares conseguem apropriar-se dos referenciais avaliativos, integrando-os nos seus dispositivos de liderança, supervisão pedagógica e autoavaliação.

Neste processo, assumem particular relevância fatores como a estabilidade das equipas educativas, a continuidade das lideranças, a existência de mecanismos de regulação interna e a capacidade de mobilização da comunidade educativa. Os casos analisados demonstram que contextos organizacionalmente mais estáveis tendem a evidenciar maior capacidade para transformar recomendações externas em estratégias consistentes de melhoria, enquanto contextos mais vulneráveis enfrentam dificuldades acrescidas na institucionalização da mudança.

A investigação permite igualmente sustentar que a interioridade não constitui um fator determinista de insucesso ou de menor qualidade educativa. Pelo contrário, os resultados mostram que as escolas podem desenvolver respostas diferenciadas e inovadoras quando dispõem de condições organizacionais adequadas e de margens de autonomia que lhes permitam adaptar as políticas educativas às especificidades dos seus territórios.

Deste modo, a Avaliação Externa das Escolas revela-se mais eficaz quando funciona como dispositivo de reflexão e aprendizagem organizacional do que como mero mecanismo de controlo e prestação de contas. A sua capacidade transformadora depende da articulação entre regulação externa, supervisão pedagógica, liderança educativa e contexto territorial.

Em síntese, os três estudos de caso evidenciam que a melhoria educativa é um processo situado, construído na interseção entre políticas, organizações e territórios. Mais do que aplicar modelos uniformes de qualidade, importa reconhecer a diversidade dos contextos escolares e criar condições que permitam às organizações educativas desenvolver respostas contextualizadas, sustentáveis e orientadas para a promoção da equidade.

6.8 Resposta às Questões de Investigação

A análise desenvolvida ao longo dos capítulos anteriores permite responder às questões de investigação de forma integrada, articulando a evidência empírica recolhida com o enquadramento teórico e os eixos analíticos construídos.

No que se refere à Questão A, relativa à persistência das áreas de melhoria ao longo dos ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), os resultados evidenciam que as fragilidades tendem a manter-se nos contextos marcados por constrangimentos estruturais persistentes. Entre estes destacam-se a instabilidade do corpo docente, a limitação da oferta educativa, a escassez de recursos especializados e a reduzida capacidade de regulação interna. Estes fatores comprometem a continuidade das ações e dificultam a consolidação de processos sustentados de melhoria, contribuindo para a recorrência de áreas críticas identificadas em sucessivos ciclos avaliativos.

Relativamente à Questão B, os progressos mais significativos observados associam-se à estabilidade das equipas educativas, à existência de lideranças pedagógicas consistentes e à institucionalização de mecanismos de autoavaliação e monitorização interna. Nestes contextos, a AEE tende a ser apropriada como instrumento estratégico de desenvolvimento organizacional, sendo integrada em processos continuados de reflexão, planeamento e melhoria.

No que respeita à Questão C, a análise evidencia que as práticas de supervisão pedagógica assumem um papel diferenciador na capacidade das organizações escolares para promover mudanças educativas. Quando desenvolvidas de forma sistemática, colaborativa e orientada para a reflexão sobre as práticas letivas, contribuem para o desenvolvimento profissional docente, para a melhoria das aprendizagens e para a consolidação de culturas organizacionais reflexivas. Em contrapartida, quando permanecem difusas, informais ou predominantemente administrativas, o seu impacto revela-se reduzido e pouco expressivo ao nível da transformação pedagógica.

Relativamente à Questão D, destacam-se como principais fatores facilitadores da melhoria educativa a estabilidade do corpo docente, a qualidade da liderança estratégica, a existência de dispositivos consistentes de autoavaliação e supervisão pedagógica e a articulação da escola com o território e com a comunidade educativa. Em sentido inverso,

surgem como constrangimentos estruturais a rotatividade profissional, a escassez de recursos humanos e técnicos, as fragilidades demográficas dos territórios e as limitações associadas à interioridade, fatores que condicionam a apropriação crítica das recomendações da AEE e a sua tradução em práticas efetivas.

De forma transversal, os resultados demonstram que a progressão nos processos de melhoria educativa resulta da interação entre fatores estruturais, organizacionais e profissionais. A estabilidade das equipas, a qualidade da liderança pedagógica e a existência de culturas colaborativas constituem condições particularmente relevantes para a consolidação da mudança. Pelo contrário, a fragilidade destes elementos tende a limitar a capacidade das organizações escolares para transformar recomendações externas em processos sustentados de desenvolvimento.

Em síntese, os resultados permitem concluir que a eficácia da Avaliação Externa das Escolas não depende exclusivamente do dispositivo avaliativo em si, mas sobretudo da forma como este é apropriado e mobilizado pelas organizações escolares em função das condições concretas em que operam. A AEE revela potencial para apoiar processos de melhoria educativa; contudo, a concretização desse potencial depende da existência de condições institucionais, organizacionais e profissionais que favoreçam a reflexão, a regulação interna e a ação pedagógica sustentada.

Deste modo, a investigação evidencia que a melhoria educativa em contextos de interioridade exige uma articulação efetiva entre regulação externa, capacidade organizacional e condições estruturais de funcionamento. Mais do que um mecanismo uniformemente gerador de mudança, a AEE deve ser compreendida como um dispositivo cuja eficácia é mediada pelas características dos contextos educativos, pela capacidade de agência dos atores escolares e pelas condições que sustentam os processos de desenvolvimento institucional.

6.8.1 Articulação com os Objetivos da Investigação

Os resultados obtidos ao longo da investigação permitem estabelecer uma articulação consistente com os objetivos inicialmente definidos, evidenciando não apenas o seu cumprimento, mas também o aprofundamento da compreensão sobre as relações entre

avaliação externa, supervisão pedagógica, regulação interna e melhoria educativa em contextos de interioridade.

Relativamente ao primeiro objetivo, centrado na análise da evolução dos resultados da Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos diferentes ciclos avaliativos, a investigação permitiu identificar padrões de continuidade em diversas áreas de melhoria. A persistência de fragilidades nos domínios da articulação curricular, da supervisão pedagógica, da autoavaliação e da monitorização dos resultados evidencia que os processos de mudança organizacional tendem a assumir natureza gradual e não linear. Os dados sugerem que a existência de recomendações sucessivas não garante, por si só, a superação das dificuldades identificadas, sendo a sua concretização fortemente dependente das condições institucionais e organizacionais existentes.

No que respeita ao segundo objetivo, orientado para a compreensão das características organizacionais e territoriais associadas à manutenção ou progressão das áreas de melhoria, os resultados evidenciam que os percursos de desenvolvimento institucional se encontram fortemente condicionados pela estabilidade das equipas educativas, pela consistência da liderança pedagógica e pela existência de mecanismos internos de regulação e acompanhamento. Em contrapartida, fatores como a rotatividade docente, a escassez de recursos especializados, a fragilidade demográfica dos territórios e as limitações associadas à interioridade tendem a dificultar a consolidação de processos sustentados de melhoria.

Relativamente ao terceiro objetivo, centrado na identificação das práticas de supervisão pedagógica e dos dispositivos de regulação interna, a análise permitiu verificar a existência de configurações diferenciadas entre os contextos estudados. Os resultados demonstram que a supervisão pedagógica assume maior relevância quando se encontra integrada em práticas colaborativas, articulada com processos de autoavaliação e orientada para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Nestas condições, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o fortalecimento de culturas organizacionais mais reflexivas e comprometidas com a melhoria contínua.

No que concerne ao quarto objetivo, relativo à identificação dos fatores facilitadores e das barreiras à apropriação das recomendações da AEE, a investigação permitiu evidenciar a

influência simultânea de fatores estruturais, organizacionais e culturais. Entre os principais fatores facilitadores destacam-se a estabilidade profissional, a qualidade da liderança pedagógica, a valorização do trabalho colaborativo, a formação contínua e a existência de dispositivos consistentes de supervisão e autoavaliação. Entre os principais constrangimentos identificam-se a instabilidade das equipas educativas, a escassez de recursos humanos e técnicos, a sobrecarga burocrática e a tendência para uma apropriação predominantemente formal dos processos avaliativos.

De forma transversal, os resultados demonstram que a melhoria educativa não decorre automaticamente da existência de dispositivos de avaliação externa, mas da capacidade das organizações escolares para os integrar em processos significativos de reflexão, aprendizagem institucional e desenvolvimento organizacional. A eficácia da AEE revela-se, assim, fortemente dependente das condições concretas em que as escolas desenvolvem a sua ação e da capacidade dos seus atores para mobilizar os referenciais avaliativos em função das necessidades e desafios específicos dos respetivos contextos.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que os objetivos da investigação foram alcançados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de regulação, supervisão pedagógica e melhoria educativa em territórios de interioridade. A evidência empírica reforça a ideia de que a qualidade educativa resulta da interação entre fatores estruturais, organizacionais e profissionais, exigindo abordagens contextualizadas e sensíveis às especificidades dos territórios e das comunidades educativas.

Deste modo, a investigação sustenta que a melhoria educativa constitui um processo situado, complexo e multidimensional, cuja concretização depende da articulação entre regulação externa, capacidade organizacional e agência profissional, bem como da existência de condições institucionais que favoreçam a reflexão, a participação e a aprendizagem coletiva.

6.8.2 Reinterpretação à Luz do Quadro Teórico

A análise dos dados permite reinterpretar os resultados à luz do quadro teórico que sustenta esta investigação, mobilizando os conceitos de regulação, transformação, normatividade, inovação e territorialização. Esta leitura aprofunda a compreensão da

evidência empírica e evidencia a complexidade dos processos de apropriação da Avaliação Externa das Escolas (AEE) em contextos de interioridade.

Os resultados permitem sustentar que a AEE se configura como um dispositivo situado na interseção entre regulação e transformação educativa. Embora formalmente orientada para a melhoria, a sua operacionalização assenta em mecanismos de monitorização, prestação de contas e conformidade com referenciais definidos externamente. Neste enquadramento, a transformação não emerge automaticamente do processo avaliativo, dependendo da capacidade das organizações escolares para reinterpretar, contextualizar e integrar as recomendações nos seus processos internos de desenvolvimento.

Esta tensão entre normatividade e transformação torna-se particularmente visível em territórios de interioridade, onde a aplicação de referenciais comuns se confronta com realidades organizacionais, sociais e territoriais diferenciadas. Os resultados evidenciam que as respostas educativas mais significativas tendem a emergir da capacidade das escolas para adaptar as orientações externas às especificidades dos seus contextos, mobilizando recursos locais e desenvolvendo soluções ajustadas às necessidades das comunidades educativas.

Neste sentido, a inovação educativa surge menos como resultado direto dos dispositivos formais de avaliação e mais como consequência da capacidade de agência das organizações escolares. A evidência empírica sugere que muitas das práticas de melhoria identificadas resultam de processos de adaptação contextualizada, construídos a partir das necessidades concretas dos territórios e das comunidades, nem sempre plenamente captados pelos referenciais avaliativos.

A territorialização da ação educativa assume, por isso, um papel central na interpretação dos resultados. A capacidade das escolas para articular os seus projetos educativos com os recursos, identidades e desafios dos territórios onde se inserem revela-se um fator relevante na promoção da qualidade educativa e na construção de respostas sustentadas aos constrangimentos estruturais identificados.

A análise realizada permite ainda compreender que a eficácia da AEE depende da forma como os dispositivos de regulação são apropriados pelos atores educativos. Quando integrados em processos de reflexão, supervisão pedagógica e autoavaliação, podem

contribuir para a melhoria organizacional e pedagógica. Quando assumidos predominantemente como mecanismos de conformidade, tendem a produzir impactos mais limitados e menos duradouros.

Em síntese, a reinterpretação dos resultados à luz do quadro teórico evidencia que a avaliação externa não constitui um mecanismo neutro nem universalmente transformador. A sua eficácia depende da articulação entre regulação, contexto e ação organizacional, configurando-se como um processo relacional e situado, cujos efeitos variam em função das condições institucionais e territoriais em que é implementado.

Deste modo, a AEE emerge menos como um instrumento automático de melhoria e mais como um dispositivo cuja capacidade transformadora depende da forma como é mobilizado pelas organizações escolares, das condições em que estas desenvolvem a sua ação e da possibilidade de construir respostas contextualizadas aos desafios educativos que enfrentam.

6.9 Síntese Interpretativa do Capítulo VI

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu construir uma leitura integrada dos resultados da investigação, evidenciando a complexidade dos processos de melhoria educativa em contextos de interioridade. A articulação entre a evidência empírica, a análise comparativa dos estudos de caso e o enquadramento teórico revelou que a melhoria educativa não constitui um processo linear nem uniforme, sendo fortemente influenciada pelas condições organizacionais, profissionais e territoriais em que as escolas desenvolvem a sua ação.

Os resultados demonstram que, apesar das sucessivas recomendações decorrentes dos diferentes ciclos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), persistem áreas críticas de melhoria, particularmente nos domínios da articulação curricular, da supervisão pedagógica e da autorregulação institucional. Esta permanência sugere que a avaliação, embora relevante enquanto mecanismo de diagnóstico e orientação, apresenta limitações quando não é acompanhada por condições que favoreçam a continuidade das ações e a consolidação das mudanças.

A investigação evidenciou igualmente que a capacidade de resposta das escolas depende, em larga medida, da estabilidade das lideranças, da consistência das equipas educativas, da

existência de mecanismos de supervisão e autoavaliação e da capacidade organizacional para mobilizar recursos e envolver a comunidade educativa. Nestes contextos, a supervisão pedagógica e a autoavaliação assumem um papel particularmente relevante, funcionando como dispositivos de reflexão, monitorização e aprendizagem organizacional.

A análise comparativa dos casos permitiu ainda compreender que os efeitos da avaliação externa variam em função das características dos contextos educativos. As organizações que evidenciam maior estabilidade institucional e maior capacidade de regulação interna tendem a apropriar-se das recomendações avaliativas de forma mais estratégica, convertendo-as em processos sustentados de melhoria. Pelo contrário, nos contextos marcados por maiores fragilidades estruturais, a apropriação dessas recomendações revela-se mais limitada, condicionando a capacidade de transformação organizacional.

Os resultados reforçam igualmente a importância de considerar o território como dimensão relevante na compreensão dos processos educativos. As condições demográficas, sociais e institucionais influenciam de forma significativa as oportunidades de desenvolvimento das escolas, tornando evidente a necessidade de abordagens mais sensíveis às especificidades dos contextos de baixa densidade populacional.

Deste modo, a investigação evidencia que a melhoria educativa não pode ser compreendida exclusivamente a partir dos dispositivos de avaliação, exigindo uma leitura mais ampla que integre políticas públicas, condições estruturais, liderança, cultura organizacional e ação profissional. A construção de processos sustentados de desenvolvimento depende da capacidade das escolas para mobilizar estes diferentes elementos de forma articulada e coerente.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite concluir que a eficácia da Avaliação Externa das Escolas se encontra intrinsecamente associada às condições organizacionais, profissionais e contextuais em que é implementada. Mais do que um mecanismo capaz de gerar mudança de forma automática, a avaliação constitui um instrumento cuja capacidade transformadora depende da forma como é apropriada, reinterpretada e integrada nas dinâmicas internas das organizações escolares, bem como da existência de condições que favoreçam a sua tradução em processos sustentados de melhoria educativa.

A leitura crítica dos resultados evidencia, assim, que a melhoria educativa resulta da interação entre regulação externa, capacidade organizacional e especificidades territoriais, confirmando a importância de abordagens sensíveis aos contextos e às realidades diferenciadas das escolas.

As reflexões aqui apresentadas constituem o ponto de partida para o capítulo seguinte, dedicado às conclusões gerais da investigação, onde serão sistematizados os principais contributos do estudo, discutidas as suas implicações para a compreensão dos processos de avaliação e melhoria educativa e apresentadas recomendações decorrentes da evidência produzida.

Capítulo VII

Conclusões Gerais e Implicações da Investigação

7.1 Síntese Crítica dos Principais Resultados da Investigação

A presente investigação procurou compreender de que modo os agrupamentos de escolas localizados em territórios de interioridade se relacionam com os processos de Avaliação Externa das Escolas (AEE) ao longo dos diferentes ciclos avaliativos, analisando não apenas os resultados obtidos, mas sobretudo os mecanismos, as condições e os constrangimentos que influenciam a apropriação das recomendações produzidas. Partiu-se do pressuposto de que a melhoria educativa não constitui um processo linear nem automático, dependendo da interação entre fatores organizacionais, profissionais, territoriais e políticos.

A análise desenvolvida permitiu concluir que a Avaliação Externa das Escolas possui uma reconhecida capacidade diagnóstica, identificando de forma consistente áreas de fragilidade e necessidades de intervenção. Contudo, os resultados evidenciam que essa capacidade de diagnóstico não se traduz, necessariamente, em processos sustentados de transformação organizacional e pedagógica. A persistência de áreas críticas ao longo dos diferentes ciclos avaliativos demonstra que a mudança educativa depende de condições que ultrapassam o próprio dispositivo avaliativo.

A investigação revelou igualmente que as trajetórias de melhoria observadas nos diferentes contextos analisados se encontram fortemente associadas à estabilidade das lideranças, à continuidade das equipas educativas, à existência de mecanismos de supervisão pedagógica e autoavaliação e à capacidade das organizações para mobilizar recursos e envolver a comunidade educativa. Nestes contextos, as recomendações da AEE tendem a ser apropriadas de forma mais estratégica, integrando-se em processos de reflexão, monitorização e desenvolvimento organizacional.

Em contrapartida, nos contextos marcados por maior vulnerabilidade estrutural, a escassez de recursos, a instabilidade profissional, a limitação da oferta educativa e os constrangimentos associados à interioridade condicionam a capacidade de resposta das organizações escolares. Nestas situações, a avaliação externa tende a assumir um carácter

predominantemente normativo, produzindo efeitos mais limitados na transformação das práticas pedagógicas e organizacionais.

Os resultados evidenciam ainda o papel central da supervisão pedagógica enquanto mecanismo de mediação entre regulação externa e melhoria educativa. Quando desenvolvida numa perspetiva colaborativa e formativa, a supervisão contribui para a consolidação de culturas profissionais reflexivas, para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de processos de melhoria mais consistentes. Pelo contrário, quando assume uma natureza predominantemente formal ou administrativa, o seu potencial transformador revela-se reduzido.

A investigação permitiu igualmente identificar uma tensão recorrente entre a uniformização dos referenciais avaliativos e a diversidade dos contextos educativos. Em vários momentos, tornou-se evidente que as respostas mais inovadoras emergem da capacidade das escolas para interpretar criticamente as especificidades do território e desenvolver soluções ajustadas às necessidades locais. Esta constatação reforça a importância de abordagens mais sensíveis ao contexto e de modelos de avaliação capazes de reconhecer a diversidade das realidades educativas.

Globalmente, os resultados obtidos permitem concluir que a apropriação da Avaliação Externa das Escolas em territórios de interioridade constitui um processo complexo, contingente e estruturalmente condicionado. A eficácia da avaliação depende menos do dispositivo em si mesmo do que da capacidade das organizações escolares para o integrar em dinâmicas internas de reflexão, colaboração e regulação pedagógica.

Neste sentido, a melhoria educativa desenvolve-se verdadeiramente "no interior da mudança", num espaço marcado pela coexistência de avanços, limitações e reconfigurações permanentes. Os resultados demonstram que a transformação educativa não decorre automaticamente da avaliação, mas da articulação entre liderança, capacidade organizacional, condições estruturais e ação profissional.

Deste modo, a investigação contribui para uma compreensão mais contextualizada dos processos de avaliação e melhoria educativa, evidenciando a necessidade de políticas e práticas que reconheçam a diversidade dos territórios e promovam condições efetivas para a construção de processos sustentados de desenvolvimento organizacional e pedagógico.

7.2 Contributos da Investigação para a Avaliação e Supervisão em Contextos de Interioridade

Os resultados desta investigação permitem identificar contributos relevantes nos planos científico, educativo e político, reforçando a ideia de que os processos de avaliação e supervisão educativa apenas desenvolvem plenamente o seu potencial quando são compreendidos à luz dos contextos organizacionais e territoriais em que se concretizam.

(i) Contributos para o conhecimento científico

No plano científico, a investigação contribui para aprofundar a compreensão das relações entre avaliação externa, supervisão pedagógica e melhoria educativa em contextos de interioridade.

Os resultados obtidos permitem sustentar que a Avaliação Externa das Escolas constitui um dispositivo cuja eficácia depende das condições organizacionais e contextuais existentes nas escolas. A apropriação das recomendações avaliativas revela-se diferenciada e fortemente condicionada por fatores como a estabilidade das equipas educativas, a capacidade de liderança, os recursos disponíveis e as características dos territórios onde as escolas se inserem.

A investigação reforça igualmente a relevância do território como dimensão explicativa dos processos educativos. Os resultados sugerem que as características demográficas, sociais e institucionais dos contextos analisados influenciam significativamente a capacidade das organizações escolares para desenvolver processos sustentados de melhoria, evidenciando a necessidade de abordagens analíticas sensíveis à diversidade territorial.

(ii) Contributos para a prática educativa

No plano da prática educativa, a investigação identifica um conjunto de condições organizacionais associadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados evidenciam a importância da liderança pedagógica na mobilização das equipas educativas, na definição de prioridades estratégicas e na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Destaca-se igualmente o papel da supervisão pedagógica enquanto mecanismo de articulação entre avaliação, reflexão e melhoria das práticas.

A investigação evidencia ainda que os relatórios da Avaliação Externa das Escolas podem constituir instrumentos relevantes de diagnóstico e planeamento, desde que sejam apropriados de forma crítica e integrados em processos consistentes de autoavaliação, monitorização e regulação interna.

(iii) Contributos para as políticas públicas

Ao nível das políticas públicas, os resultados obtidos reforçam a necessidade de reconhecer a diversidade dos contextos educativos na definição e implementação dos dispositivos de avaliação.

A evidência produzida sugere que modelos avaliativos uniformes apresentam limitações quando aplicados a contextos marcados por desigualdades estruturais significativas. Neste sentido, torna-se pertinente promover abordagens mais contextualizadas, capazes de reconhecer as especificidades territoriais e de valorizar diferentes formas de desenvolvimento organizacional e pedagógico.

Paralelamente, os resultados sublinham a importância de políticas orientadas para a estabilidade das equipas educativas, para o reforço dos recursos especializados e para a criação de condições que permitam às escolas desenvolver processos sustentados de melhoria.

Recomendações

Com base nos resultados obtidos, apresentam-se as seguintes recomendações:

Para as escolas:

a) Consolidar dispositivos de supervisão pedagógica de natureza formativa e colaborativa;

b) Reforçar práticas de trabalho colaborativo e de utilização sistemática da informação produzida pelos processos de avaliação;

c) Integrar os resultados da Avaliação Externa das Escolas nos processos de planeamento estratégico e de autoavaliação institucional.

Para as políticas públicas:

a) Desenvolver medidas de apoio diferenciadas para escolas localizadas em territórios de baixa densidade populacional;

b) Promover políticas de estabilização e fixação de docentes em contextos de maior vulnerabilidade territorial;

c) Incentivar redes colaborativas entre escolas que favoreçam a partilha de práticas, a cooperação institucional e o desenvolvimento profissional.

Síntese dos contributos

Em termos globais, a investigação apresenta contributos de natureza:

i) Teórica, ao evidenciar que os processos de avaliação e supervisão são fortemente influenciados pelas condições organizacionais e territoriais em que se desenvolvem;

ii) Metodológica, ao demonstrar a relevância da articulação entre abordagens extensivas e intensivas para a compreensão de fenómenos educativos complexos;

iii) Prática e política, ao produzir evidência empírica que sustenta a necessidade de estratégias de avaliação, supervisão e apoio às escolas mais sensíveis às especificidades dos diferentes contextos educativos.

Em conclusão, a investigação evidencia que a avaliação e a supervisão educativa revelam maior potencial transformador quando articuladas com processos internos de reflexão, colaboração e desenvolvimento organizacional. Os resultados obtidos reforçam a importância de compreender a melhoria educativa como um processo contextualizado, dependente da interação entre políticas, organizações, profissionais e territórios.

7.3 Limitações do Estudo

Apesar dos contributos que esta investigação oferece para a compreensão da Avaliação Externa das Escolas e da supervisão pedagógica em contextos de interioridade, importa reconhecer algumas limitações que enquadram o alcance dos resultados obtidos e delimitam as possibilidades de interpretação da evidência produzida.

Em primeiro lugar, a investigação assenta predominantemente numa análise documental, centrada nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas e nos documentos institucionais dos agrupamentos analisados. Esta opção metodológica permitiu desenvolver uma análise longitudinal consistente e comparável, mas não possibilitou o acesso direto às perceções, interpretações e experiências dos diferentes atores educativos. A ausência de técnicas de recolha de dados como entrevistas, observação direta ou grupos focais limita a compreensão dos processos de apropriação das recomendações avaliativas a partir da perspetiva dos profissionais e das comunidades educativas.

Em segundo lugar, a seleção de três estudos de caso corresponde a uma opção metodológica orientada para o aprofundamento analítico e para a compreensão contextualizada dos fenómenos em análise. Embora esta estratégia tenha permitido uma leitura detalhada das dinâmicas organizacionais e territoriais, os resultados devem ser entendidos numa lógica de generalização analítica e não estatística. O objetivo do estudo não foi produzir conclusões universalizáveis, mas identificar tendências, mecanismos e processos suscetíveis de contribuir para a compreensão de contextos com características semelhantes.

Em terceiro lugar, a centralidade atribuída aos relatórios oficiais da Avaliação Externa das Escolas introduz limitações associadas à própria natureza destes documentos. Enquanto produtos de um processo formal de avaliação, refletem prioritariamente os referenciais, critérios e interpretações da entidade avaliadora. Embora constituam fontes relevantes e institucionalmente legitimadas, não captam integralmente a diversidade das práticas, das relações e das dinâmicas informais que caracterizam o quotidiano das organizações escolares.

Por fim, a focalização em agrupamentos situados em territórios de interioridade constitui simultaneamente uma potencialidade e uma limitação da investigação. Se, por um lado, permitiu aprofundar a compreensão de realidades frequentemente menos representadas na investigação educacional, por outro, torna os resultados particularmente dependentes das especificidades destes contextos, exigindo prudência na sua transferência para realidades educativas distintas.

As limitações identificadas não comprometem a consistência dos resultados obtidos, mas contribuem para delimitar o seu alcance interpretativo e para enquadrar a natureza do conhecimento produzido. Simultaneamente, apontam para a pertinência de futuras investigações que integrem metodologias de natureza mais participativa, incorporem as perspetivas dos diferentes atores educativos e alarguem a análise a outros contextos territoriais, permitindo aprofundar a compreensão dos processos de avaliação, supervisão e melhoria educativa.

7.4 Implicações da Avaliação Externa das Escolas para a Prática Educativa e a Formação Profissional

Os resultados desta investigação permitem identificar um conjunto de implicações relevantes para a prática educativa e para o desenvolvimento profissional dos atores escolares, evidenciando que o impacto da Avaliação Externa das Escolas (AEE) depende da forma como as recomendações produzidas são integradas nas dinâmicas organizacionais e pedagógicas das escolas.

Formação contínua centrada na apropriação crítica da avaliação externa

A investigação evidencia a importância de reforçar a formação contínua de docentes e líderes escolares no domínio da interpretação e utilização dos resultados da avaliação. Os relatórios da AEE podem constituir instrumentos relevantes de diagnóstico e planeamento, mas a sua utilização exige competências de análise, reflexão e contextualização que permitam transformar informação avaliativa em conhecimento útil para a melhoria das práticas.

Neste sentido, a formação contínua deverá privilegiar abordagens centradas na leitura crítica dos processos de avaliação, na utilização pedagógica dos dados e na capacidade de integrar a informação produzida em estratégias de desenvolvimento organizacional e curricular.

Fortalecimento das culturas colaborativas

Os resultados demonstram que os contextos que evidenciam maior capacidade de melhoria tendem a desenvolver culturas organizacionais assentes na colaboração, na reflexão coletiva e na partilha de responsabilidades. A avaliação revela maior potencial quando integrada em processos de trabalho colaborativo, envolvendo docentes, lideranças e restantes atores educativos na identificação de prioridades e na construção de respostas adequadas aos desafios identificados.

Esta evidência reforça a importância de promover contextos institucionais que valorizem o diálogo profissional, a aprendizagem organizacional e a construção coletiva de soluções educativas.

Reforço da supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica emerge como uma dimensão particularmente relevante na articulação entre avaliação e melhoria das práticas educativas. Quando desenvolvida numa perspetiva formativa e colaborativa, contribui para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a consolidação de culturas de melhoria.

O reforço desta dimensão implica a criação de condições organizacionais adequadas, designadamente tempo para trabalho colaborativo, estabilidade das equipas educativas e valorização das lideranças pedagógicas intermédias.

Síntese das implicações

De forma global, a investigação evidencia que a relação entre avaliação externa e melhoria educativa não é automática nem linear. O potencial da avaliação depende da existência de condições organizacionais, profissionais e culturais que favoreçam a reflexão crítica, a colaboração e a utilização estratégica da informação produzida.

Os resultados sugerem que a Avaliação Externa das Escolas poderá assumir um papel mais relevante na promoção da melhoria educativa quando articulada com processos consistentes de supervisão pedagógica, autoavaliação institucional, formação contínua e desenvolvimento organizacional.

Neste enquadramento, a avaliação deixa de ser entendida apenas como mecanismo de regulação externa para se afirmar como um recurso ao serviço da aprendizagem institucional, do desenvolvimento profissional e da melhoria sustentada das práticas educativas.

7.5 Investigar no Interior da Mudança: Perspetivas de Investigação Futura

Os resultados desta investigação, bem como as limitações inerentes ao desenho metodológico adotado, evidenciam a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os processos de avaliação, supervisão e melhoria educativa em contextos de interioridade.

Uma primeira linha de investigação futura consiste no desenvolvimento de estudos comparativos entre escolas situadas em territórios do interior e do litoral. A análise de contextos com características territoriais distintas poderá contribuir para compreender de forma mais aprofundada a influência de fatores como a densidade populacional, a

disponibilidade de recursos, a estabilidade das equipas educativas e a oferta formativa nos processos de apropriação da Avaliação Externa das Escolas.

Uma segunda linha de investigação prende-se com a incorporação de metodologias qualitativas centradas nas perceções dos diferentes atores educativos. A realização de entrevistas, grupos focais ou estudos de observação permitirá aprofundar a compreensão dos significados atribuídos à avaliação externa, aos processos de supervisão pedagógica e às dinâmicas de melhoria organizacional, complementando a informação proveniente da análise documental.

Revela-se igualmente pertinente o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das escolas ao longo do tempo, permitindo analisar a sustentabilidade das mudanças introduzidas, a evolução dos processos de autoavaliação e o impacto das estratégias de melhoria implementadas após os diferentes ciclos avaliativos.

Outra linha de investigação relevante incide sobre a supervisão pedagógica interna, procurando compreender de que modo diferentes modelos de supervisão influenciam o desenvolvimento profissional docente, a colaboração entre professores e a consolidação de culturas organizacionais orientadas para a melhoria das aprendizagens.

Por último, considera-se importante aprofundar o estudo das relações entre escola, território e desenvolvimento educativo, analisando de que forma as características locais condicionam ou potenciam a construção de respostas pedagógicas diferenciadas e a promoção da equidade educativa.

Em síntese, as perspetivas de investigação futura apontam para a necessidade de ampliar os contextos analisados, diversificar os dispositivos metodológicos e aprofundar o conhecimento sobre os fatores que favorecem a sustentabilidade dos processos de melhoria educativa. O aprofundamento destas linhas de estudo poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente das relações entre avaliação, supervisão, organização escolar e contexto territorial.

Síntese das perspetivas futuras

Em síntese, as perspetivas de investigação futura apontam para a necessidade de:

- Aprofundar a dimensão comparativa, evidenciando o papel estruturante das variáveis territoriais nos processos de avaliação e melhoria educativa.
- Reforçar abordagens qualitativas, integrando as vozes, perceções e experiências dos diferentes atores educativos.
- Valorizar a dimensão temporal, através de estudos longitudinais que permitam compreender a sustentabilidade e a evolução dos processos de mudança organizacional.
- Consolidar a análise da territorialização como eixo central para a compreensão da equidade, da regulação educativa e das dinâmicas de desenvolvimento escolar.

Neste quadro, o desenvolvimento destas linhas de investigação poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente da Avaliação Externa das Escolas enquanto processo relacional, contextualizado e socialmente situado. Simultaneamente, permitirá aprofundar o conhecimento sobre as condições que favorecem a transformação educativa, particularmente em territórios marcados por desafios estruturais persistentes e por dinâmicas organizacionais complexas.

7.6 Considerações Finais: A Avaliação no Interior da Mudança

A presente investigação procurou compreender de que modo a Avaliação Externa das Escolas é apropriada por organizações educativas situadas em territórios de interioridade, analisando os seus efeitos, potencialidades e limitações enquanto instrumento de regulação e melhoria educativa.

Os resultados obtidos evidenciam que a avaliação externa não produz efeitos uniformes nem gera, por si só, processos sustentados de transformação organizacional. A sua eficácia depende da forma como é interpretada, integrada e mobilizada pelas escolas, bem como das condições estruturais, organizacionais e profissionais que enquadram a sua ação.

Neste contexto, a investigação permitiu identificar três ideias centrais. A primeira refere-se ao papel da escola enquanto instituição fundamental de coesão social e desenvolvimento comunitário em territórios de baixa densidade, assumindo funções que ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica. A segunda relaciona-se com a necessidade de compreender a avaliação educativa numa perspetiva comprometida com a equidade, reconhecendo que diferentes contextos requerem respostas diferenciadas. A terceira

evidencia que a melhoria educativa constitui um processo coletivo e progressivo, dependente da capacidade das organizações para mobilizar recursos, construir sentido partilhado e consolidar práticas de reflexão e aprendizagem institucional.

Os resultados demonstram igualmente que fatores como a estabilidade das equipas educativas, a qualidade da liderança pedagógica, a supervisão das práticas e a existência de mecanismos consistentes de autoavaliação assumem um papel determinante na construção de trajetórias de melhoria. Nestes contextos, a avaliação externa pode constituir-se como um recurso relevante para o desenvolvimento organizacional; na sua ausência, tende a assumir um alcance predominantemente formal e regulador.

Importa reconhecer que as conclusões apresentadas decorrem de um estudo situado e metodologicamente delimitado, devendo ser interpretadas à luz das opções analíticas adotadas. Ainda assim, a evidência produzida permite sustentar que a melhoria educativa não resulta exclusivamente da aplicação de dispositivos externos de avaliação, mas da articulação entre políticas públicas, condições institucionais e capacidade de ação dos atores educativos.

Em síntese, esta investigação demonstra que a Avaliação Externa das Escolas apenas assume potencial transformador quando integrada em culturas organizacionais reflexivas, colaborativas e orientadas para a aprendizagem. A melhoria educativa desenvolve-se, assim, no interior da mudança: um espaço onde desafios estruturais, dinâmicas organizacionais e ação profissional se entrecruzam, definindo possibilidades diferenciadas de desenvolvimento, inovação e justiça educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação* (4.ª ed.). Cortez Editora.

Afonso, A. J. (2010). *Políticas de avaliação educacional: Regulação e emancipação*. Cortez Editora.

Afonso, A. J. (2014). *Políticas educativas e autonomia das escolas: Entre a regulação e a responsabilidade*. Porto Editora.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967156

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *Cambridge Journal of Education, 43*(3), 351–368.

Alarcão, I. (2001). *Supervisão: Uma abordagem reflexiva e transformadora*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores? In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 15–37). Porto Editora.

Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (10.ª ed.). Porto Editora.

ALLEA – All European Academies. (2018). *Código europeu de conduta para a integridade na investigação*. https://allea.org/code-of-conduct/

Alves, M. P. (2019). *Liderança pedagógica e equidade educativa*. Porto Editora.

Alves, M. P. (2021). *Governação pedagógica e melhoria escolar em contextos vulneráveis*. Porto Editora.

Andrade, A. I., & Tomaz, C. (2020). Relatar as práticas e aprender a profissão: Que possibilidades no discurso dos professores em formação? In A. I. Ribeiro, A. R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva, & N. A. Pires (Coords.*), A supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente* (pp. 23–40). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Ball, S. J. (2015). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. Routledge.

Ball, S. J. (2016). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J. E., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Oduro, G. K. T., & Tikly, L. (2006). *The concept of quality in education: A review of the "international" literature on the concept of quality in education* (EdQual Working Paper No. 3). University of Bristol.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas de educação. *Educação & Sociedade, 26*, 725–751.

Barroso, J. (2005). A regulação das políticas públicas de educação: O papel da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas, 20*, 15–38.

Barroso, J. (2013). *A regulação das políticas públicas de educação: O papel da avaliação*. Porto Editora.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *La autoevaluación institucional: Teoría y práctica*. Síntesis.

Bolívar, A. (2012). *La mejora de la escuela: Un cambio de cultura*. Graó.

Bolívar, A. (2013). *La dirección escolar: Liderazgo e innovación*. Síntesis.

Bolívar, A. (2018). *Evaluación y mejora escolar: Entre la rendición de cuentas y la mejora de la escuela*. Octaedro.

Bolívar, A. (2019). *Evaluación escolar y mejora educativa: Entre la rendición de cuentas y la mejora de la escuela*. Octaedro.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P. (1997). *Sociologia*. Bertrand Brasil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Canário, R. (2005). *A escola e a comunidade: Uma relação necessária*. ASA.

Canário, R. (2006). *Educação e território: A escola como lugar de desenvolvimento local*. ASA Editores.

Canário, R. (s.d.). *Educação e perspetivas de desenvolvimento do "Interior"*. Presidência da República, Arquivo Jorge Sampaio.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research, 46*(3), 219–228. https://doi.org/10.1080/0013188042000277296

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95–S120.

Comissão Europeia. (2019). *Monitor da educação e da formação 2019 – Portugal*. Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura.

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação 2021: A caminho da recuperação*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023 – Caminhos para a justiça educativa*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, J. A. (2016). Avaliação externa das escolas: Entre a melhoria da qualidade e o controlo. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 133–154.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 21*(3), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398646

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. Education Development Trust.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research, 6*(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diário da República n.º 86/1976, Série I de 10 de abril. (1976).

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação institucional: Múltiplas faces, múltiplos sentidos*. Papirus.

Earl, L., & Timperley, H. (2009). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Springer.

Earley, P., & Greany, T. (2017). *School leadership and education system reform*. Bloomsbury Academic.

EDULOG. (2025). *Relatório sobre a equidade e a qualidade na educação em Portugal: Disparidades regionais e desafios emergentes*. Fundação Belmiro de Azevedo.

Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2016). Impact of school inspections on improvement of schools—Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28*, 3–26. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9221-9

Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2022). *Projeto educativo 2022–2025*.

European Commission. (2020). *Education and training monitor 2020*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/83668

Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.

Ferreira, A. A. (n.d.). *A avaliação das escolas públicas: Entre a regulação e a autonomia* [Manuscrito não publicado].

Ferreira, C. (2019). Avaliação externa das escolas: Entre a prestação de contas e a melhoria contínua. *Revista Portuguesa de Educação, 32*(2), 31–49.

Fernandes, D. (2011). Avaliação em educação: Regulação e melhoria das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45*(1), 7–26.

Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica: Regulação das aprendizagens e equidade. In D. Fernandes & M. Leite (Eds.), *Avaliação pedagógica e justiça educativa* (pp. 11–30). Porto Editora.

Fernandes, D. (2021). Avaliação pedagógica: Para uma compreensão crítica da justiça educativa. In L. M. Silva & M. C. Afonso (Eds.), *Educação, ética e justiça social* (pp. 93–110). Almedina.

Fernandes, D. (2021). Avaliar para melhorar ou para controlar? Dilemas e desafios da avaliação externa das escolas. *Revista de Estudos Curriculares, 13*(1), 33–52.

Fernandes, D., & Leite, M. (Eds.). (2020). *Avaliação pedagógica e justiça educativa*. Porto Editora.

Ferrão, M. E. (2019). *Equidade e eficácia escolar em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Fialho, I., Lemos, A., & Fernandes, P. (2024). *Guia de autoavaliação da escola: Uma proposta para a melhoria contínua*. Direção-Geral da Educação.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264032606-en

Figueiredo, A. (2020). *Comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: Um estudo de caso*. Porto Editora.

Flick, U. (2005). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.

Formosinho, J., & Machado, J. (2017). *Formação, supervisão e avaliação de professores: Uma perspetiva integradora*. Porto Editora.

Freitas, H. (2023). *Educação e território: Desafios da equidade no século XXI*. Porto Editora.

Freitas, J. (2023). Território, escola e desigualdades: Uma leitura crítica da equidade em educação. *Educação, Sociedade & Culturas, 60*, 79–95.

Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.

Gaspar, J., Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Seabra, F. (2012). Avaliação externa de escolas: Contextos e efeitos na ação das escolas. *Revista Portuguesa de Educação, 25*(2), 7–28.

Gerador. (2021). *Pequeno livro aberto sobre o interior*. Plataforma Gerador e Qmetrics.

Governo de Portugal. (2017). *Programa nacional para a coesão territorial: O interior em números*.

Guerra, M. (2003). *Avaliação de escolas: Fundamentos e processos*. Porto Editora.

Guerra, M. (2003). *Qualidade total na educação*. Edições ASA.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.

Hopkins, D., Stringfield, S., & Harris, A. (2014). *School improvement for real*. Routledge.

Hortas, M. J. B., Martins, C., & Dias, A. (2014). Escola, comunidade e território: Dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na Área Metropolitana de Lisboa. *Interacções, 29*, 8–36.

Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Censos 2021: Profissões e escolaridade*. https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=613466860&att_display=n&att_download=y

Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Mértola (2.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação. (2012). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Sabóia (2.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2006). *Referencial para a avaliação externa das escolas (1.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011). *Referencial para a avaliação externa das escolas (2.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012). *Relatório de avaliação externa: Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012). *Relatório de avaliação externa: Escola Secundária Alves Martins*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012). *Relatório de avaliação externa: Agrupamento de Escolas de Portel (2011/2012)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de São Teotónio (2.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019). *Relatório de avaliação externa das escolas: Síntese nacional*. Ministério da Educação. https://www.igec.mec.pt

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2020). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Vendas Novas (2019/2020)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2020). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Mirandela*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022). *Relatório de avaliação externa: Agrupamento de Escolas de Portel (2021/2022)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Mértola (3.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2023). *Relatório de avaliação externa: Escola Secundária Emídio Navarro*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2023). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas: 3.º ciclo (2018–2025)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2024). *Relatório de avaliação externa: Agrupamento de Escolas de Vouzela*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2024). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Sabóia (3.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2024). *Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de São Teotónio (3.º ciclo)*. Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (n.d.). *Avaliação externa das escolas: Ciclos de avaliação*. Ministério da Educação.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2006–2022). *Relatórios da avaliação externa das escolas*. Ministério da Educação. https://www.igec.medu.pt

Leite, C., Fernandes, P., & Silva, S. (2014). Contributos e limites da autoavaliação na promoção da melhoria das escolas: Análise de práticas em escolas portuguesas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 9*(4), 855–875.

Leite, C., & Sampaio, M. I. M. (2020). Supervisão e avaliação: Uma articulação necessária para a promoção da equidade. In D. Fernandes & M. Leite (Orgs.), *Avaliação pedagógica e justiça educativa* (pp. 89–108). Porto Editora.

Leite, C., & Sampaio, M. J. (2020). A avaliação das aprendizagens como processo ético e emancipador: Olhares sobre práticas de justiça educativa. *Revista Lusófona de Educação, 48*, 93–110.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. (2002). *Estabelece os princípios e normas para a avaliação do sistema educativo*. Diário da República, I Série-A, n.º 293.

Lima, L. C. (2010). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Cortez Editora.

Lima, L. C. (2011). *Aprender para a cidadania: Um compromisso de todos*. Porto Editora.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Martins, A. M., & Seabra, F. (2022). Avaliação externa das escolas e melhoria educativa: Um olhar sobre os territórios de baixa densidade populacional. Universidade Aberta.

Mata, A. (2015). Educação, pobreza e exclusão social: Para uma compreensão da injustiça educativa. In J. A. Moreira & L. Sá (Eds.), *Educação e justiça social: Perspetivas plurais* (pp. 71–87). Edições Afrontamento.

Mata, L. (2015). *Desigualdades sociais e educação: Contributos para uma leitura crítica*. Almedina.

Mauritti, R., Almeida, A. N., & Costa, A. F. (2019). Desigualdades educativas e território: Um retrato do interior de Portugal. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mauritti, R., Nunes, F., & Costa, A. F. (2019). *Territórios, políticas públicas e desigualdades sociais: Dinâmicas do interior de Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. E., & Diogo, F. (2019). Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal: Um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia On Line, 19*, 102–126.

Monteiro, A. A. (2019). Territórios do interior, coesão territorial e modelos de governança: A propósito do Programa Nacional para a Coesão Territorial. *Sociologia On Line, 19*, 106–122.

Morgado, J. C. (2024). Avaliação externa das escolas e desenvolvimento organizacional: Entre a retórica da melhoria e os constrangimentos contextuais. *Revista Portuguesa de Educação, 37*(1), 23–45.

Morgado, J. C. (2024). Avaliação interna e cultura organizacional nas escolas: Para uma abordagem integrada. *Revista de Estudos Educacionais, 10*(2), 45–61.

Morgado, J. C. (2024). *Avaliação externa das escolas: Das intenções às práticas de mudança*. Fundação Manuel Leão.

Nóvoa, A. (2005). A educação nacional (1930–1974). In F. Rosas (Ed.), *Portugal e o Estado Novo* (pp. 455–519). Editorial Presença.

Nóvoa, A. (2009). Para uma política da formação. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 13–34). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2010). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas, 32*, 181–199.

Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Fundação Calouste Gulbenkian.

OCDE. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

OCDE. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

OCDE. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

OCDE. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.

OCDE. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). *A supervisão e a formação de professores: Da supervisão da aula à supervisão da escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1994). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação: Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 19*(2), 363–371.

Pacheco, J. A., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa: Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 15–55). Porto Editora.

Queiroga, E., Campos, B. P., Ferreira, A., Antunes, M. J., & Sousa, L. (2020). *Avaliação externa das escolas: Impactos e desafios na melhoria das práticas escolares* (Relatório de investigação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Queiroga, R., Alves, F., & Faustino, I. (2020). Avaliação externa de escolas: Impactos, apropriações e desenvolvimento organizacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 54*(2), 35–58.

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Roldão, M. C. (2007). *Funções dos professores: Entre o ensino e a gestão*. Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.

Rodrigues, L., & Sousa, J. M. (2023). *Educação e desenvolvimento comunitário*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Sampaio, M. I. M., & Leite, C. (2015). A justiça educativa e as políticas públicas: Tensionamentos e desafios para a inclusão. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 7–26.

Sampaio, M. I. M., & Leite, C. (2015). Educação e justiça: Entre os princípios e as práticas. In A. Estêvão, C. Leite, & M. I. M. Sampaio (Eds.), *Qualidade e equidade em educação: Atos e discursos* (pp. 31–52). Edições Afrontamento.

Sanches, L. (2010). Avaliação da escola e melhoria das aprendizagens: Tensões e desafios. In L. Rodrigues (Ed.), *Avaliar para melhorar: Atas do Congresso Internacional de Avaliação em Educação* (pp. 97–112). Universidade de Lisboa.

Santiago, P., Donaldson, G., Herman, J., & Shewbridge, C. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264117020-en (doi.org in Bing)

Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje: Una mirada crítica*. Narcea Ediciones.

Seabra, F., & Correia, J. A. (2014). A supervisão pedagógica entre o normativo e o formativo: Desafios contemporâneos da formação contínua. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 48*(1), 117–136.

Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Education Policy Analysis Archives, 29*(106).

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Serra, H., Lima, L., & Costa, M. (2023). Avaliação externa de escolas e equidade educativa: Uma análise crítica. *Revista de Administração e Educação, 3*(2), 45–60.

Silva, A. C. (2024). *Justiça educativa e políticas públicas: Para uma abordagem equitativa em contextos periféricos*. Edições Afrontamento.

Silva, A. S. (2024). As múltiplas faces da desigualdade educativa: Uma leitura sociológica aplicada a contextos periféricos. *Revista Portuguesa de Educação, 37*(1), 101–120.

Smyth, J. (1989). A critical pedagogy of classroom practice. *Journal of Curriculum Studies, 21*(6), 483–502.

Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro, 43*(1), 237–258.

Sousa, H., & Pacheco, J. A. (2018). Avaliação externa das escolas: Dispositivos performativos e racionalidades organizacionais. *Educação e Pesquisa, 44*.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.

Tavares, T. (2023). *A equidade territorial em educação: Entre a teoria e a prática política*. CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Tavares, T. (2023). Desigualdades territoriais e políticas educativas: O caso português em debate. *Revista de Administração Pública e Educação, 4*(2), 55–72.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Práticas colaborativas e culturas de escola*. Universidade do Minho, CIED.

Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Perspetivas críticas e colaborativas. *Revista Brasileira de Supervisão Educacional, 2*(3), 85–100.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Perspetivas e práticas em mudança. *Revista Brasileira de Educação, 16*(47), 367–380.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Ministério da Educação.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão pedagógica: Reflexividade e compromisso ético. In F. Vieira (Ed.), *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional* (pp. 13–28). Almedina.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Desenvolvimento profissional e transformação da escola: Contributos da investigação colaborativa. *Revista Lusófona de Educação, 18*, 85–104.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2001). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

Yin, R. K. (2005). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.

APÊNDICES

A

Matrizes de sistematização e análise dos dados empíricos (IGEC)

Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Bragança/ Bragança	Escola Secundária C/3.ºCEB Miguel Torga (1.º ciclo: relatório 2006/2007) Data da visita: 10-11 abril 2007	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Muito Bom	Bom
Bragança/ Bragança	Escola Secundária Miguel Torga (2.º ciclo: relatório 2011/2012 + contraditório+resposta)	---	Suficiente	Bom	Suficiente
Bragança/ Bragança	Agr. Escolas Miguel Torga (3º ciclo: relatório 2019/ 2020)	Bom	Bom	Bom	Bom
Observação: entre o 1.º ciclo e o 3.º ciclo embora tenha existido o agrupar das escolas, mas verifica-se que nunca mais conseguiram os resultados de 2006/2007 apenas melhorou a autoavaliação que passou para "Bom".					
Bragança/ Bragança	Agr. Escolas Abade Baçal (3.º ciclo 2023/2024)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Bragança/ Carrazeda de Ansiães	Agrupamento de Escolas de Carrazeda de Ansiães (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Bragança/ Freixo de Espada à Cinta	Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro | s/ secundário Contraditório | Resposta (3.º ciclo 2024/2025)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Bragança/ Mirandela	Escola Secundária de Mirandela (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Suficiente
Bragança/ Mirandela	Agr. Escolas de Mirandela (3.º ciclo 201972020) (A escola secundária agrupou. Resultados baixaram. Com mais suficientes e apenas 1 bom)	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Bragança/ Mongadouro	Agrupamento de Escolas de Mogadouro (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Bom	Bom	Suficiente
Bragança/ Vimioso	Agrupamento de Escolas de Vimioso (3.º ciclo 2024/2025)	Bom	Bom	Bom	Bom

Bragança/ Vinhais	Agr. Escolas de Vinhais (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Bragança/ Vinhais	Agrupamento de Escolas D. Afonso III | Contraditório | Resposta (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Vila Real/ Boticas	Agr. Escolas Gomes Monteiro (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Vila Real/ Boticas	Agr. Escolas Gomes Monteiro (3.º ciclo: 2021/2022) Observação: s/ secundário	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Vila Real/ Mondim de Basto	Agr. Escolas Mondim de Basto (2.º ciclo: relatório 2011/2012 + contraditório+resposta)	---	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Vila Real/ Mondim de Basto	Agr. Escolas Mondim de Basto (3.º ciclo: 2021/2022)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Observação: melhoria entre o 2.º e o 3.º ciclo					
Vila Real/ Chaves	Agr. Escolas Dr. Júlio Martins (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Vila Real/ Murça	Agr. Escolas de Murça (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Vila Real/ Murça	Agrupamento de Escolas de Murça (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Observação: melhoria entre o 2.º e o 3.º ciclo, sobretudo ao nível da Prestação do serviço educativo e Resultados.					
Vila Real/ Peso da Régua	Agr. Escolas Dr. João de Araújo Correia (2.º ciclo: relatório 2016/2017)	---	Bom	Bom	Bom
Vila Real/ Vila Real	Escola Secundária São Pedro (1.º ciclo: relatório 2011/2012)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Muito Bom Liderança: Muito Bom	Muito Bom	Bom
Vila Real/ Vila Real	Escola Secundária São Pedro (2.º ciclo: relatório 2016/2017 + contraditório)	---	Bom	Bom	Suficiente
Vila Real/ Vila Real	Agr. Escolas Diogo Cão (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Muito Bom Liderança: Muito Bom	Suficiente	Bom

Vila Real/ Vila Real	Agr. Escolas Diogo Cão (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Vila Real/ Vila Real	Agrupamento de Escolas Diogo Cão (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Vila Real/ Santa Marta de Penaguião	Agrupamento de Escolas de Santa Marta de Penaguião (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Vila Real/ Valpaços	Agrupamento de Escolas de Valpaços (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Bom	Bom	Bom	Bom
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Guarda/ Fornos de Algodres	Agr. Escolas de Fornos de Algodres (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Guarda/ Fornos de Algodres	Agr. Escolas de Fornos de Algodres (3.º ciclo: relatório 2021/2022)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Guarda/ Guarda	Escola Secundária C/3.ºCEB de Afonso de Albuquerque (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Guarda/ Guarda	Agr. Escolas Afonso de Albuquerque (2.º ciclo: relatório: 2015/2016)		Bom	Muito Bom	Muito Bom
Guarda/ Manteigas	Agr. Escolas de Manteigas (2.º ciclo: relatório 2010/2011 + contraditório+resposta)	---	Bom	Bom	Bom
Guarda/ Manteigas	Agr. Escolas de Manteigas (3.º ciclo: relatório 2021/2022)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Guarda/ Pinhel	Agr. Escolas de Pinhel (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Guarda/ Pinhel	Agr. Escolas de Pinhel (3.º ciclo: relatório 2021/2022 + contraditório+resposta)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Guarda/ Seia	Agr. Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho (2.º ciclo: relatório 2016/2017) Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Bom	Bom
Guarda/ Vila Nova de Foz Côa	Agrupamento de Escolas Tenente-Coronel Adão Carrapatoso (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom

Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Viseu/ Cinfães	Agr. Escolas de Souselo (2.º ciclo: relatório 2011/2012 + contraditório+resposta)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Viseu/ Cinfães	Agrupamento de Escolas de Souselo s/ secundário (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Bom	Bom	Bom
Observação: passou de Muito Bom no 2.º ciclo para Bom no 3.º ciclo na "Liderança e Gestão"					
Viseu/ Lamego	Escola Secundária Latino Coelho (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Viseu/ Lamego	Agr. de Escolas Latino Coelho (3.º ciclo: relatório 2019/2020 + contraditório+resposta)	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Viseu/ Moimenta da Beira	Agr. de Escolas de Moimenta da Beira (1.º ciclo: relatório 2009/2010)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Viseu/ Moimenta da Beira	Agr. de Escolas de Moimenta da Beira (2.º ciclo: relatório 2016/2017)Acompanhamento de Ação Educativa (2017/2018)	---	Bom	Bom	Suficiente
Viseu/ Penalva do Castelo	Agr. Escolas de Penalva do Castelo (3.º ciclo: 2021/2022)	Suficiente	Bom	Bom	Bom
Viseu/ São João da Pesqueira	Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Viseu/ São Pedro do Sul	Agr. Escolas de Santa Cruz da Trapa (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário (TEIP)	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ São Pedro do Sul	Agr. Escolas de Santa Cruz da Trapa (3.º ciclo: relatório 2023/2024) Observação: s/ secundário (TEIP)	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Muito Bom
Observação: apesar de ser escola TEIP, houve manutenção de resultados e melhoria para "excelente" na "Liderança e Gestão"					
Viseu/ Sernancelhe	Agr. Vertical de Escolas de Sernancelhe (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Suficiente Liderança: Suficiente	Bom	Suficiente

	Observação: Se assiste a uma perda progressiva de alunos, por efeitos de um processo de desertificação do interior.				
Viseu/ Sernacelhe	Agr. Escolas de Sernacelhe (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Viseu/ Sernacelhe	Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues s/ secundário (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Bom	Bom	Bom
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas do Caramulo (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Campo de Besteiros (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Tondela (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta)	---	Bom	Muito Bom	Bom
Viseu/ Tondela	Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Tondela, Tomaz Ribeiro (3.º ciclo: relatório 2019/2020)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas de Marzovelos (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas de Mundão (2.º ciclo: relatório 2011/2012 contraditório+resposta) Observação: s/ secundário (TEIP)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Viseu/ Viseu	Agrupamento de Escolas de Mundão s/ secundário (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Muito Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins (3.º ciclo: relatório 2023/2024) (contraditório)	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom

Viseu/ Viseu	Escola Secundária Emídio Navarro (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Viseu/ Viseu	Escola Emídio Navarro (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas Infante D. Henrique (2.º ciclo: relatório 2016/2017) Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Viriato (3.º ciclo: relatório 2018/2019)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas Grão Vasco (relatório 2019/2020) Observação: s/ secundário	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Vouzela	Agr. Escolas de Vouzela (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Viseu/ Vouzela	Agr. Escolas de Vouzela (3.º ciclo: relatório 2023/2024) Observação: s/ secundário	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Castelo Branco/ Castelo Branco	Agr. Escolas José Sanches e São Vicente da Beira (2.º ciclo: relatório 2016/2017 + contraditório)	---	Bom	Bom	Suficiente
Castelo Branco/ Covilhã	Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	**Muito Bom**	**Muito Bom**	**Muito Bom**
Castelo Branco/ Covilhã	Escola Secundária Quinta das Palmeiras (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	**Excelente**	**Excelente**	**Excelente**	**Excelente**
Observação: melhoria para o excelente em todos os domínios entre o 2.º e o 3.º ciclo.					
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas "A Lã e a Neve" (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta)	---	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas "A Lã e a Neve" (3.º ciclo: relatório 2023/2024) s/secundário	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom

Castelo Branco/ Covilhã	**Agr. Escolas Pêro da Covilhã** (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Castelo Branco/ Covilhã	**Agr. Escolas Pêro da Covilhã** (3.º ciclo: relatório 2021/2022) **Observação: s/ secundário**	Bom	Bom	Bom	Bom
Castelo Branco/ Fundão	**Agr. Escolas Serra da Gardunha** (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Muito Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Castelo Branco/ Fundão	**Agr. Escolas Serra da Gardunha** (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta)	---	Muito Bom	Bom	Bom
Castelo Branco/ Fundão	**Escola Secundária do Fundão** (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Castelo Branco/ Fundão	**Agr. Escolas do Fundão** (relatório 2019/2020 + contraditório+resposta)	Bom	Bom	Bom	Bom
Observação: depois de agrupar resultados regrediram					
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Portalegre/ Arronches	**Agr. Escolas de Arronches** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Suficiente
Portalegre/ Arronches	**Agr. Escolas de Arronches** (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	**Bom**	**Muito Bom**	**Muito Bom**	**Muito Bom**
Observação: melhoria evidente entre o 1.º e o 3.º ciclo					
Portalegre/ Campo Maior	**Agr. Escolas Básicas e Jardim de Infância de Campo Maior** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Campo Maior	**Agrupamento de Escolas de Campo Maior** (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

Portalegre/ Elvas	Escola Secundária de D. Sancho II (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Suficiente	Bom
Portalegre/ Elvas	Agr. Escolas N.º 1 de Elvas (3.º ciclo: relatório 2021/2022) Observação: s/ secundário	Bom	Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Gavião	Agr. Escolas de Gavião (1.º ciclo: relatório 2010/2011) Observação: s/ secundário	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Muito Bom	Bom
Portalegre/ Gavião	Agr. Escolas de Gavião (2.º ciclo: relatório 2016/2017 Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Portalegre/ Ponte de Sor	Escola Secundária c/3ºCEB de Ponte de Sor (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Ponte de Sor	Escola Secundária de Ponte de Sor (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta)	---	Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Ponte de Sor	Agr. Escolas de Ponte de Sor (relatório 2017/2018 + contraditório+resposta) Observação: sugestão de avaliação intercalar	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom
Observação: regressão entre ciclos e verificar os resultados quando ainda não estavam agrupadas.					
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária de S. Lourenço (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária Mouzinho da Silveira (1.º ciclo: relatório 2006/2007)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária Mouzinho da Silveira (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta)	---	Suficiente	Bom	Bom
Observação: mantem e regride na Liderança					
Portalegre/ Portalegre	Agr. Escolas do Bonfim (relatório 2019/2020 + contraditório+resposta)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom

Portalegre/ Sousel	**Agr. Vertical de Escolas de Sousel** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Évora/ Alandroal	**Agrupamento Vertical de Escolas de Alandroal** (1.º ciclo: relatório 2007/2008) Nota da Direção da IGE Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, este Agrupamento deverá beneficiar de apoio específico no ano letivo 2008/09, com a participação activa da Direção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objetivos e metas a cumprir.	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Insuficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Évora/ Alandroal	**Agr. Escolas de Alandroal** (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Évora/ Alandroal	**Agrupamento de Escolas de Alandroal** **s/ secundário** (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Suficiente	Bom	Bom	Bom
Observação: desde o agrupamento vertical é uma escola que não passa do bom, apenas saiu do insuficiente para o suficiente na Autoavaliação					
Évora/ Arraiolos	**Agr. Escolas de Arraiolos** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Suficiente	Bom
Évora/ Borba	**Agr. Escolas de Borba** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Suficiente Liderança: Bom	Suficiente	Suficiente
Évora/ Estremoz	**Escola Secundária Rainha Santa Isabel** (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Évora/ Estremoz	**Escola Secundária Rainha Santa Isabel** (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Évora/ Évora	**Escola Secundária Gabriel Pereira** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Évora/ Évora	**Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira** (3.º ciclo: relatório 2022/2023)	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Muito Bom

Observação: melhoria em todos os domínios relevante na autoavaliação de "suficiente" para Muito bom e na liderança de muito bom para excelente					
Évora/ Évora	**Agr. de Escolas N.º1 de Évora** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Évora/ Évora	**Agr. de Escolas N.º2 de Évora** (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Muito Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Évora/ Évora	**Agr. de Escolas N.º2 de Évora** (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta) **Observação: s/ secundário**	---	Bom	Bom	Bom
Évora/ Évora	**Agr. de Escolas N.º4 de Évora** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Évora/ Montemor-o-Novo	**Escola Secundária c/3CEB de Montemor-o-Novo** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Évora/ Montemor-o-Novo	**Agr. Escolas de Montemor-o-Novo** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Suficiente	Suficiente	Suficiente
Évora/ Montemor-o-Novo	**Agr. Escolas de Montemor-o-Novo** **S/ secundário** (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Évora/ Montemor-o-Novo	**Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo** **c/ secundário** **(3.º ciclo: relatório 2022/2023)**	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Évora/ Mora	**Agrupamento de Escolas de Mora** (2.º ciclo: relatório 2012/2013)		Bom	Bom	Bom
Évora/ Mora	**Agrupamento de Escolas de Mora** **(3.º ciclo: relatório 2024/2025)**	Bom	Bom	Bom	Bom
Évora/ Portel	**Agr. Escolas de Portel** (2.º ciclo: relatório 2011/2012) **Observação: s/ secundário**	---	Bom	Bom	Bom
Évora/ Portel	**Agr. Escolas de Portel** **(relatório 2021/2022)** **?**	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
Évora/ Vendas Novas	**Escola Secundária c/3CEB de Vendas Novas**	Capacidade de autorregulação e	Organização e Gestão Escolar:	Suficiente	Suficiente

	(1.º ciclo: relatório 2007/2008) Nota da Direcção da IGE Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, esta Escola deverá beneficiar de apoio específico no ano lectivo 2008/09, com a participação activa da Direcção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objectivos e metas a cumprir.	melhoria do Agrupamento: Insuficiente	Suficiente Liderança: Suficiente		
Évora/ Vendas Novas	Escola Secundária de Vendas Novas (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Bom	Bom	Bom
Évora/ Vendas Novas	Agr. Escolas de Vendas Novas (relatório 2019/2020)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Évora/ Vila Viçosa	Agr. Escolas de Vila Viçosa (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Évora/ Vila Viçosa	Agr. Escolas de Vila Viçosa (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Évora/ Vila Viçosa	Agr. Escolas de Vila Viçosa (3.º ciclo: relatório 2023/2024) c/ secundário	Excelente	Excelente	Muito Bom	Muito Bom
Distrito/ Concelho	Agrupamento/Escola Relatório (ano)	Domínios			
		Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação Serviço Educativo	Resultados
Beja/ Aljustrel	Agr. Escolas de Aljustrel (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Insuficiente	Organização e Gestão Escolar: Suficiente Liderança: Suficiente	Suficiente	Suficiente
Beja/ Aljustrel	Agr. Escolas de Aljustrel (2.º ciclo: relatório 2011/2012+ contraditório+resposta) Observação: s/ secundário	---	Suficiente	Bom	Suficiente
Beja/ Aljustrel	Agrupamento de Escolas de Aljustrel | Contraditório | Resposta (3.º ciclo 2022/2023)	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
Beja/ Barrancos	Agrupamento de Escolas de Barrancos (1.º ciclo: relatório 2009/2010) s/ secundário	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Beja/ Barrancos	Agrupamento de Escolas de Barrancos (2.º ciclo: relatório 2014/2015) s/ secundário		Suficiente	Suficiente	Suficiente

Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 1 de Beja** (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Suficiente	Bom
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 1 de Beja** (1.º ciclo: relatório 2010/2011)	---	Bom	Bom	Bom
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 1 de Beja** (3.º ciclo 2022/2023)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 2 de Beja – Mário Beirão** (1.º ciclo: relatório 2006/2007)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Suficiente	Suficiente	Suficiente
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 2 de Beja** (2.º ciclo: relatório 2011/2012) **Observação: s/ secundário**	---	Suficiente	Bom	Bom
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 2 de Beja** (3.º ciclo 2022/2023)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Beja/ Beja	**Agr. Escolas N.º 3 de Beja** (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Beja/ Beja	**Escola Secundária c/3CEB D. Manuel** (1.º ciclo: relatório 2007/2008 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Suficiente	Suficiente
Beja/ Beja	**Externato António Sérgio Beringel** (3.º ciclo 2018/2019) **Observação: s/ secundário**	Suficiente	Muito Bom	Bom	Bom
Beja/ Cuba	**Agr. Escolas de Cuba** (1.º ciclo: relatório 2007/2008) Nota da Direção da IGE Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, este Agrupamento deverá beneficiar de apoio específico no ano lectivo 2008/09, com a participação activa da Direcção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objectivos e metas a cumprir.	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Insuficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Suficiente
Beja/ Cuba	**Agr. Escolas de Cuba** (2.º ciclo: relatório 2011/2012) **Observação: s/ secundário**	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Beja/ Cuba	**Agr. Escolas de Cuba** (3.º ciclo: relatório 2023/2024) **Observação: s/ secundário**	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Beja/ Mértola	**Agr. Escolas de Mértola**	Capacidade de autorregulação e	Organização e Gestão Escolar: Bom	Bom	Bom

	(1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório) Observação: A dispersão geográfica e o envelhecimento do tecido social concorrem para a não existência de uma rede de transportes que facilite a deslocação dos alunos das freguesias para Mértola.	melhoria do Agrupamento: Suficiente	Liderança: Bom		
Beja/ Mértola	Agr. Escolas de Mértola (2.º ciclo: relatório 2010/2011)	---	Bom	Bom	Muito Bom
Beja/ Mértola	Agr. Escolas de Mértola (3.º ciclo: relatório: 2021/2022)	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Beja/ Moura	Escola Secundária c/3CEB de Moura (1.º ciclo: relatório 2007/2008+ contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Bom	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Bom	Bom
Beja/ Moura	Escola Secundária c/3CEB de Moura (2.º ciclo: relatório 2013/2014 + contraditório)		Bom	Bom	Bom
Beja/ Moura	Agr. Escolas de Amareleja s/ secundário (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Bom	Suficiente	Suficiente
Beja/ Moura	Agr. Escolas de Amareleja s/ secundário (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Beja/ Moura	Agrupamento de Escolas Prof. Francisco Honrado Pereira - Amareleja | Contraditório | Resposta (3.º ciclo: relatório 2023/2024) s/secundário	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Beja/ Odemira	Agr. Escolas de Odemira (2.º ciclo: relatório 2016/2017 + contraditório)	---	Bom	Suficiente	Suficiente
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Insuficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Suficiente	Bom	Bom
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (2.º ciclo: relatório 2011/2012)		Muito Bom	Bom	Muito Bom
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Beja/ Odemira	Colégio de Nossa Senhora da Graça (3.º ciclo: relatório 2019/2020)	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de São Teotónio		Bom	Bom	Bom

	(2.º ciclo: relatório 2013/2014) s/ secundário				
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de São Teotónio (3.º ciclo: relatório 2023/2024) s/ secundário	Bom	Bom	Bom	Bom
Beja/ Serpa	Escola Secundária c/3ºCEB de Serpa (1.º ciclo: relatório 2006/2007)	Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola: Bom	Organização e Gestão Escolar: Muito Bom Liderança: Muito Bom	Bom	Bom
Beja/ Serpa	Agr. Escolas de Serpa (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Suficiente	Bom	Bom
Beja/ Serpa	Agr. Escolas de Serpa (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Suficiente	Organização e Gestão Escolar: Bom Liderança: Suficiente	Bom	Bom
Beja/ Serpa	Escola Secundária de Serpa (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	---	Excelente	Muito Bom	Muito Bom
Beja/ Serpa	Agr. Escolas N.º 2 de Serpa (3º ciclo: relatório 2019/2020) Observação: acompanhamento de ação educativa em 2018/2019	Bom	Bom	Bom	Bom
Beja/ Vidigueira	Agrupamento de Escolas de Vidigueira s/ secundário (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	Relatório original não disponível na plataforma da IGEC. Existe, contudo, registo oficial da avaliação, validado através do contraditório homologado em abril de 2013			
Beja/ Vidigueira	Agrupamento de Escolas de Vidigueira s/ secundário (3.º ciclo: relatório 2024/2025)	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
Beja/ Vila Nova de São Bento	Agr. Escolas de Vila Nova de S. Bento (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento: Insuficiente	Organização e Gestão Escolar: Suficiente Liderança: Suficiente	Suficiente	Bom
Beja/ Vila Nova de São Bento	Agr. Escolas de Vila Nova de S. Bento (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário	---	Bom	Bom	Bom

B

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Norte

B1

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Bragança (2007–2025)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas contextuais
Bragança/ Bragança	Escola Secundária c/3.ºCEB Miguel Torga (1.º ciclo - av) Data da visita: 10-11 abril 2007	2007	**2**	**3**	**4**	**4**	**3**	**3,20**	
Bragança/ Bragança	Escola Secundária Miguel Torga (2.º ciclo: contraditório+resposta)	2011/2012			**2**	**3**	**3**	**2,67**	
Bragança/ Bragança	Agr. Escolas Miguel Torga (3º ciclo)	2019/2020	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a 01/set./2012
Bragança/ Bragança	Agr. Escolas Abade Baçal (3.º ciclo)	2023/2024	**4**		**4**	**4**	**4**	**4,00**	Agrupamento a 04/julho/2012
Bragança/ Carrazeda de Ansiães	Agrupamento de Escolas de Carrazeda de Ansiães (3.º ciclo)	2022/2023	**4**		**4**	**4**	**4**	**4,00**	Agrupamento a 26/junho/2003
Bragança/ Freixo de Espada à Cinta	Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro | s/ secundário Contraditório | Resposta (3.º ciclo)	2024/2025	**3**		**4**	**3**	**3**	**3,25**	Agrupamento a 22/maio/2001
Bragança/ Mirandela	Escola Secundária de Mirandela (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**2**	**2**	**2,33**	A escola secundária agrupou. Resultados baixaram. Com mais suficientes e apenas 1 bom. Agrupamento a 04/julho/2012
Bragança/ Mirandela	Agr. Escolas de Mirandela (3.º ciclo)	2019/2020	**3**		**2**	**2**	**2**	**2,25**	
Bragança/ Mongadouro	Agrupamento de Escolas de Mogadouro (3.º ciclo)	2022/2023	**3**		**3**	**3**	**2**	**2,75**	Agrupamento a 05/fev./2014
Bragança/ Vimioso	Agrupamento de Escolas de Vimioso (3.º ciclo)	2024/2025	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a 22/maio/2000
Bragança/ Vinhais	Agr. Escolas de Vinhais (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a desde 2006
Bragança/ Vinhais	Agrupamento de Escolas D. Afonso III | Contraditório | Resposta (3.º ciclo)	2022/2023	**2**		**3**	**3**	**2**	**2,50**	Agrupamento a 01/set./ 2006
		média simples	**3**	**3,00**	**3,17**	**3,08**	**2,83**		

B2

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Vila Real (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Vila Real/ Boticas	Agr. Escolas Gomes Monteiro (2.º ciclo)	2011/2012			4	3	3	3,33	Agrupamento a 31 de maio 2007
Vila Real/ Boticas	Agr. Escolas Gomes Monteiro (3.º ciclo) - s/secundário	2021/2022	3		4	4	3	3,50	melhoria ligeira entre 2012 e 2022
Vila Real/ Mondim de Basto	Agr. Escolas Mondim de Basto (2.º ciclo + contraditório+resposta)	2011/2012			2	2	2	2,00	Agrupamento a 15 abril 2003 Melhoria significativa no intervalo de 10 anos
Vila Real/ Mondim de Basto	Agr. Escolas Mondim de Basto (3.º ciclo)	2021/2022	3		4	3	3	3,25	
Vila Real/ Chaves	Agr. Escolas Dr. Júlio Martins (3.º ciclo)	2023/2024	4		4	4	4	4,00	Agrupamento a 28 junho 2012
Vila Real/ Murça	Agr. Escolas de Murça (2.º ciclo)	2011/2012			4	3	3	3,33	Agrupamento em setembro 2001 Melhoria no intervalo de 11 anos
Vila Real/ Murça	Agr. Escolas de Murça (3.º ciclo)	2022/2023	4		4	4	4	4,00	
Vila Real/ Peso da Régua	Agr. Escolas Dr. João de Araújo Correia (2.º ciclo)	2016/2017			3	3	3	3,00	
Vila Real/ Vila Real	Escola Secundária São Pedro (1.º ciclo)	2011/2012	3	4	4	4	3	3,60	Regrediu no intervalo de 4 anos
Vila Real/ Vila Real	Escola Secundária São Pedro (2.º ciclo + contraditório)	2016/2017			3	3	2	2,67	
Vila Real/ Vila Real	Agr. Escolas Diogo Cão (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	3	4	4	2	3	3,20	Agrupamento a 26 junho 2003 Melhoria entre o 1.º cilco e o 2.º e manteve no 3.º ciclo
Vila Real/ Vila Real	Agr. Escolas Diogo Cão (2.º ciclo)	2011/2012			4	4	4	4,00	
Vila Real/ Vila Real	Agr. Escolas Diogo Cão (3.º ciclo)	2022/2023	4		4	4	4	4,00	
Vila Real/Santa Marta de Penaguião	Agrupamento de Escolas de Santa Marta de Penaguião (3.º ciclo)	2023/2024	3		4	3	4	3,50	Agrupamento a desde 2003
Vila Real/ Valpaços	Agrupamento de Escolas de Valpaços (3.º ciclo)	2023/2024	3		3	3	3	3,00	Agrupamento a 01 agosto 2010
		média simples	**3,38**	**4,00**	**3,75**	**3,33**	**3,33**		

B3

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas contextuais
Viseu/ Cinfães	Agr. Escolas de Souselo (2.º ciclo:contraditório+resposta)	2011/2012			4	3	3	3,33	Agrupamento a 26 junho 2003 Ligeiro retrocesso
Viseu/ Cinfães	Agrupamento de Escolas de Souselo s/ secundário (3.º ciclo)	2022/2023	3		3	3	3	3,00	
Viseu/ Lamego	Escola Secundária Latino Coelho (2.º ciclo)	2011/2012			4	4	3	3,67	Agrupamento a 28 junho 2012 Ligeiro retrocesso
Viseu/ Lamego	Agr. de Escolas Latino Coelho (3.º ciclo + contraditório+resposta)	2019/2020	3		4	3	4	3,50	
Viseu/ Moimenta da Beira	Agr. de Escolas de Moimenta da Beira (1.º ciclo)	2009/2010	3	3	4	3	3	3,20	Acompanhamento de Ação Educativa (2017/2018), regrediu entre o 1.º e o 2.º ciclo
Viseu/ Moimenta da Beira	Agr. de Escolas de Moimenta da Beira (2.º ciclo)	2016/2017			3	3	2	2,67	
Viseu/ Penalva do Castelo	Agr. Escolas de Penalva do Castelo (3.º ciclo)	2021/2022	2		3	3	3	2,75	Agrupamento a 31 julho 2010
Viseu/ São João da Pesqueira	Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira (3.º ciclo)	2023/2024	3		4	3	3	3,25	Agrupamento a 27/08/2003
Viseu/ Sernacelhe	Agr. Vertical de Escolas de Sernacelhe (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	2	2	2	3	2	2,20	Agrupamento Vertical desde 1987/1988 Observação: assiste -se a uma perda progressiva de alunos, por efeitos de um processo de desertificação do interior.
Viseu/ Sernacelhe	Agr. de Escolas de Sernacelhe (2.º ciclo)	2011/2012			3	3	3	3,00	Agrupamento em 2003 Melhoria em relação ao Agrupamento Vertical
Viseu/ Sernacelhe	Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues - (3.º ciclo) s/ secundário	2022/2023	3		3	3	3	3,00	
		média simples	**2,71**	**2,50**	**3,36**	**3,09**	**2,91**		

C

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Norte

C1

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Viseu (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Viseu/ Penalva do Castelo	Agr. Escolas de Penalva do Castelo (3.º ciclo)	2021/2022	**2**		**3**	**3**	**3**	**2,75**	Agrupamento a 31 julho 2010 apesar de ser do distrito de Viseu pertence à Área Territorial da Inspeção da Zona Centro
Viseu/ São Pedro do Sul	Agr. Escolas de Santa Cruz da Trapa (2.º ciclo) s/ secundário (TEIP)	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	Agrupamento a 2003/2004 território educativo de intervenção prioritária (TEIP) desde o ano letivo 2009/2010 Melhoria e manteve os níveis de muito bom apesar de ser do distrito de Viseu pertence à Área Territorial da Inspeção da Zona Centro
Viseu/ São Pedro do Sul	Agr. Escolas de Santa Cruz da Trapa (3.º ciclo) s/ secundário (TEIP)	2023/2024	**4**		**5**	**4**	**4**	**4,25**	
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas do Caramulo (2.º ciclo) Observação: s/ secundário	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	criado em 1997
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Campo de Besteiros (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**3**	**3**	**3,33**	criado em 2003
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Tondela (2.º ciclo+ contraditório+resposta)	2011/2012			**3**	**4**	**3**	**3,33**	criado em 2003/2004, mas em 2009/2010 intergou mais 2 escolas
Viseu/ Tondela	Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo (3.º ciclo)	2022/2023	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Viseu/ Tondela	Agr. Escolas de Tondela, Tomaz Ribeiro (3.º ciclo)	2019/2020	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas de Marzovelos (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	criado em 2002
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas de Mundão (2.º ciclo) + contraditório+resposta Observação: s/ secundário (TEIP)	2011/2012			**4**	**3**	**3**	**3,33**	criado em 2000, integra o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) desde o ano letivo de 2009-2010
Viseu/ Viseu	Agrupamento de Escolas de Mundão s/ secundário (3.º ciclo)	2022/2023	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	criado a 20/06/2000, melhorou em relação à avaliação de 2011/2012
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**3**	**4**	**3**	**3**	**3**	**3,20**	melhoria
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins	2011/2012			**3**	**4**	**4**	**3,67**	

	(2.º ciclo: relatório 2011/2012)								
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Alves Martins (3.º ciclo + contraditório)	2023/2024	**3**		**3**	**4**	**4**	**3,50**	regrediu em relação a 2011/2012
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Emídio Navarro (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	fundada em 1898
Viseu/ Viseu	Escola Emídio Navarro (3.º ciclo)	2022/2023	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas Infante D. Henrique (2.º ciclo) Observação: s/ secundário	2016/2017			**4**	**4**	**4**	**4,00**	criado em 2012, sendo na altura identificado como Agrupamento de Escolas Viseu Sul, em resultado da agregação dos agrupamentos de escolas de Silgueiros e Infante D. Henrique
Viseu/ Viseu	Escola Secundária Viriato (3.º ciclo)	2018/2019	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	criada em 25 de outubro de 1985
Viseu/ Viseu	Agr. Escolas Grão Vasco (3.º ciclo) Observação: s/ secundário	2019/2020	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	criado 28/06/2012
Viseu/ Vouzela	Agr. Escolas de Vouzela (2.º ciclo) Observação: s/ secundário	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	criado em 2001
Viseu/ Vouzela	Agr. Escolas de Vouzela (3.º ciclo) Observação: s/ secundário	2023/2024	**4**		**4**	**4**	**4**	**4,00**	criado a 07/06/2020 integrou mais escolas
		média simples	**3,09**	**4,00**	**3,76**	**3,76**	**3,62**		

C2

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito da Guarda (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Guarda/ Fornos de Algodres	Agr. Escolas de Fornos de Algodres (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a 23 abril 2002 Melhoria entre o 2.º ciclo e o 3.º ciclo
Guarda/ Fornos de Algodres	Agr. Escolas de Fornos de Algodres (3.º ciclo)	2021/2022	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Guarda/ Guarda	Escola Secundária C/3.ºCEB de Afonso de Albuquerque (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3,00**	Escola foi integrada no Agrupamento de Escolas Afonso Albuquerque em 2012/2013 (houve melhoria) Constituído em abril de 2013
Guarda/ Guarda	Agr. Escolas Afonso de Albuquerque (2.º ciclo)	2015/2016			**3**	**4**	**4**	**3,67**	
Guarda/ Manteigas	Agr. Escolas de Manteigas (2.º ciclo: contraditório+resposta)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a 1999 Melhoria ligeira
Guarda/ Manteigas	Agr. Escolas de Manteigas (3.º ciclo)	2021/2022	**3**		**4**	**3**	**3**	**3,25**	
Guarda/ Pinhel	Agr. Escolas de Pinhel (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	Agrupamento a desde 3 agosto 2009
Guarda/ Pinhel	Agr. Escolas de Pinhel (3.º ciclo:contraditório+resposta)	2021/2022	**3**		**4**	**3**	**3**	**3,25**	
Guarda/ Seia	Agr. Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho (2.º ciclo) s/ secundário	2016/2017			**4**	**3**	**3**	**3,33**	Agrupamento a desde agosto de 2011
Guarda/ Vila Nova de Foz Côa	Agrupamento de Escolas Tenente-Coronel Adão Carrapatoso (3.º ciclo)	2013/2024	**4**		**4**	**4**	**3**	**3,75**	Agrupamento a desde 19 abril 2002
		média simples	**3,2**	**3,00**	**3,50**	**3,30**	**3,10**		

C3

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Castelo Branco (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Castelo Branco/ Castelo Branco	Agr. Escolas José Sanches e São Vicente da Beira (2.º ciclo + contraditório)	2016/2017			**3**	**3**	**2**	**2,67**	criado em 2013, em resultado da agregação dos agrupamentos de escolas José Sanches de Alcains e S. Vicente da Beira.
Castelo Branco/ Covilhã	Escola Secundária Quinta das Palmeiras (1.º ciclo: relatório 2006/2007)	2006/2007	4	**4**	**4**	**4**	**4**	**4,00**	embora haja indicação no Relatório que houve avaliação externa em 2006 , não se conseguiu consultar por não estar disponível, apenas há indicação da menção qualitativa na pãgina da escola
Castelo Branco/ Covilhã	Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	
Castelo Branco/ Covilhã	Escola Secundária Quinta das Palmeiras (3.º ciclo: relatório 2023/2024)	2023/2024	**5**		**5**	**5**	**5**	**5,00**	Melhoria significativa em relação a 2011
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas "A Lã e a Neve" (2.º ciclo + contraditório+resposta)	2011/2012			**4**	**4**	**3**	**3,67**	criado a 05/07/2003
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas "A Lã e a Neve" (3.º ciclo) s/secundário	2023/2024	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas Pêro da Covilhã (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	constituído em 2003
Castelo Branco/ Covilhã	Agr. Escolas Pêro da Covilhã (3.º ciclo: relatório 2021/2022) Observação: s/ secundário	2021/2022	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Castelo Branco/ Fundão	Agr. Escolas Serra da Gardunha (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**3**	**4**	**4**	**4**	**3**	**3,60**	constituído em julho de 2003
Castelo Branco/ Fundão	Agr. Escolas Serra da Gardunha (2.º ciclo + contraditório+resposta)	2011/2012			**4**	**3**	**3**	**3,33**	criado em 2003, situa-se na cidade do Fundão, distrito de Castelo Branco. No ano letivo de 2006-2007 sofreu um processo de reajustamento, passando a integrar os estabelecimentos de educação e ensino do extinto Agrupamento Horizontal Eugénio de Andrade

Castelo Branco/ Fundão	Escola Secundária do Fundão (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	
Castelo Branco/ Fundão	Agr. Escolas do Fundão (3.º ciclo + contraditório+resposta)	2019/2020	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	constituição 28.06.2012 e integrou a escola secundária do Fundão
		média simples	**3,50**	**4,00**	**3,75**	**3,67**	**3,33**		

D

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares da Área Territorial Sul

D1

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Portalegre (2006–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Portalegre/ Arronches	Agr. Escolas de Arronches (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2,60**	constituição 1998 melhoria evidente entre o 1.º e o 3.º ciclo
Portalegre/ Arronches	Agr. Escolas de Arronches (3.º ciclo)	2023/2024	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	
Portalegre/ Campo Maior	Agr. Escolas Básicas e Jardim de Infância de Campo Maior (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	constituído em 2001
Portalegre/ Campo Maior	Agrupamento de Escolas de Campo Maior (3.º ciclo)	2023/2024	**4**		**4**	**4**	**4**	**4,00**	constituição do Agrupamento 1 de agosto de 2010 (integrou o Agr. Escolas básicas e JI)
Portalegre/ Elvas	Escola Secundária de D. Sancho II (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**2**	**3**	**2,60**	
Portalegre/ Elvas	Agr. Escolas N.º 1 de Elvas (3.º ciclo) Observação: s/ secundário	2021/2022	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	constituição 1995 + Integra o Programa TEIP desde 1997
Portalegre/ Gavião	Agr. Escolas de Gavião (1.º ciclo) s/ secundário	2010/2011	**3**	**3**	**4**	**4**	**3**	**3,40**	fundado em 1998
Portalegre/ Gavião	Agr. Escolas de Gavião (2.º ciclo) s/ secundário	2016/2017			**4**	**4**	**3**	**3,67**	
Portalegre/ Ponte de Sor	Escola Secundária c/3ºCEB de Ponte de Sor (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**3**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,20**	3
Portalegre/ Ponte de Sor	Escola Secundária de Ponte de Sor (2.º ciclo + contraditório+resposta)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Portalegre/ Ponte de Sor	Agr. Escolas de Ponte de Sor (relatório + contraditório+resposta)	2017/2018	**2**		**2**	**2**	**3**	**2,25**	constituição abril de 2013 sugestão de avaliação intercalar regressão entre ciclos e verificar os resultados quando ainda não estavam agrupadas.
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária de S. Lourenço (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária Mouzinho da Silveira (1.º ciclo)	2006/2007	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	mantem e regride na Liderança
Portalegre/ Portalegre	Escola Secundária Mouzinho da Silveira (2.º ciclo + contraditório+resposta)	2011/2012			**2**	**3**	**3**	**2,67**	
Portalegre/ Portalegre	Agr. Escolas do Bonfim (3.º ciclo + contraditório+resposta)	2019/2020	**3**		**4**	**3**	**3**	**3,25**	constituição 28 de junho de 2012 (integrou a Esc.

									Sec. Mouzinho Silveira)
Portalegre/ Sousel	Agr. Vertical de Escolas de Sousel (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	
		média simples	**2,64**	**3,00**	**3,36**	**3,13**	**3,06**		

D2

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Évora (2006–2025)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Évora/ Alandroal	Agrupamento Vertical de Escolas de Alandroal (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	Nota da Direção da IGE Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, este Agrupamento deverá beneficiar de apoio específico no ano letivo 2008/09, com a participação ativa da Direção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objetivos e metas a cumprir.
Évora/ Alandroal	Agr. Escolas de Alandroal (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	constituído no ano letivo de 2004-05 (01/09/2005) desde que era agrupamento vertical, até à data, não passa do bom, apenas saiu do insuficiente para o suficiente na Autoavaliação
Évora/ Alandroal	Agrupamento de Escolas de Alandroal s/ secundário (3.º ciclo)	2022/2023	**2**		**3**	**3**	**3**	**2,75**	
Évora/ Arraiolos	Agr. Escolas de Arraiolos (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**2**	**3**	**2,60**	o site oficial do agrupamento, há referências a práticas de autoavaliação recentes e à colaboração com a Universidade de Évora, , o que demonstra envolvimento interno com processos de melhoria. No entanto, isso não equivale a uma avaliação externa da IGEC. Portanto, até que surjam novos dados ou relatórios publicados, podemos considerar que o Agrupamento de Escolas de Arraiolos teve apenas um ciclo de avaliação externa formal — o de 2007/2008.
Évora/ Borba	Agr. Escolas de Borba (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2,20**	criado em 1998 O site oficial do agrupamento menciona processos internos de autoavaliação entre 2018 e 2022, o que demonstra envolvimento com práticas de

									melhoria, mas isso não equivale a uma avaliação externa formal.
Évora/ Estremoz	Escola Secundária Rainha Santa Isabel (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**3**	**3**	**3,33**	embora exista referência de avaliação em 2006, não foi possível consultar o relatório pois não está disponível. Melhoria entre estes dois ciclos.
Évora/ Estremoz	Escola Secundária Rainha Santa Isabel (3.º ciclo)	2023/2024	**3**		**4**	**4**	**4**	**3,75**	
Évora/ Évora	Escola Secundária Gabriel Pereira (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,00**	antiga Escola Industrial e Comercial de Évora (1948)
Évora/ Évora	Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (3.º ciclo)	2022/2023	**4**		**5**	**4**	**4**	**4,25**	constituição 2013. Melhoria em todos os domínios relevante na autoavaliação de "suficiente" para Muito bom e na liderança de muito bom para excelente
Évora/ Évora	Agr. de Escolas N.º 1 de Évora (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,00**	constituído no ano letivo 2004/2005,
Évora/ Évora	Agr. de Escolas N.º2 de Évora (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**4**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,40**	desde o ano lectivo de 2005/2006
Évora/ Évora	Agr. de Escolas N.º2 de Évora (2.º ciclo + contraditório+resposta) s/ secundário	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Évora/ Évora	Agr. de Escolas N.º4 de Évora (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	2007/2008	**3**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,20**	
Évora/ Montemor-o-Novo	Escola Secundária c/3CEB de Montemor-o-Novo (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	integrada à posteriori no Agrupamento
Évora/ Montemor-o-Novo	Agr. Vertical de Escolas de Montemor-o-Novo (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2,20**	constituído em Julho de 2004/ , criado no ano letivo de 2004-2005
Évora/ Montemor-o-Novo	Agr. Escolas de Montemor-o-Novo S/ secundário (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Évora/ Montemor-o-Novo	Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo c/ secundário (3.º ciclo)	2022/2023	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Évora/ Mora	Agrupamento de Escolas de Mora (2º ciclo)	2012/2013			**3**	**3**	**3**	**3,00**	criado no ano escolar de 1999-2000
Évora/ Mora	Agrupamento de Escolas de Mora (3.º ciclo)	2024/2025	**3**		**3**	**3**	**3**	**3,00**	

Évora/ Portel	Agr. Escolas de Portel (2.º ciclo) s/ secundário	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	Constituiu- se como agrupamento vertical no ano letivo de 2005-2006, pela agregação da Escola Básica 2,3 D. João de Portel e do Agrupamento Horizontal de Portel, antes existente. Embora tenha sido alvo de avaliação externa no âmbito do 1.º ciclo de avaliação (2006), mas o respetivo relatório não se encontra atualmente disponível na plataforma da IGEC.
Évora/ Portel	Agr. Escolas de Portel (3.º ciclo)	2021/2022	**4**		**3**	**3**	**3**	**3,25**	
Évora/ Vendas Novas	Escola Secundária c/3CEB de Vendas Novas (1.º ciclo)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	Nota da Direção da IGE: Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, esta Escola deverá beneficiar de apoio específico no ano lectivo 2008/09, com a participação activa da Direção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objetivos e metas a cumprir. A funcionar desde 1975
Évora/ Vendas Novas	Escola Secundária de Vendas Novas (2.º ciclo)	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Évora/ Vendas Novas	Agr. Escolas de Vendas Novas (3.º ciclo)	2019/2020	**4**		**4**	**4**	**3**	**3,75**	constituição 2012 (integra a escola secundária e outras)
Évora/ palmeira	Agr. Escolas de Vila Viçosa (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**3**	**3**	**4**	**3**	**3**	**3,20**	criado, em 4 de Maio de 2003 Melhoria significativa
Évora/ Vila Viçosa	Agr. Escolas de Vila Viçosa (2.º ciclo) s/ secundário	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	
Évora/ Vila Viçosa	Agr. Escolas de Vila Viçosa (3.º ciclo: relatório 2023/2024) c/ secundário	2023/2024	**5**		**5**	**4**	**4**	**4,50**	
		média simples	**2,84**	**2,91**	**3,48**	**3,11**	**3,07**	**3,08**	

D3

Classificação da AEE nos agrupamentos escolares do distrito de Beja (2007–2024)

Distrito / Concelho	Escola	Ano	Autorregulação (1º ciclo) Autoavaliação (3.º ciclo)	Gestão Escolar (1.º ciclo)	Liderança (1.º ciclo) Liderança e Gestão Escolar (3.º ciclo)	Prestação Serviço Educativo	Resultados	Média Global (simples)	Notas Contextuais
Beja/ Aljustrel	Agr. Escolas de Aljustrel (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Aljustrel (AVECA), homologado em 30/05/2000
Beja/ Aljustrel	Agr. Escolas de Aljustrel (2.º ciclo + contraditório+resposta) s/ secundário	2011/2012			**2**	**3**	**2**	**2,33**	Agrupamento de Escolas de Aljustrel (AEA), sediado no concelho de Aljustrel, no distrito de Beja, foi constituído no ano letivo de 2000-2001

Beja/ Aljustrel	Agrupamento de Escolas de Aljustrel | Contraditório | Resposta (3.º ciclo)	2022/2023	**4**		**3**	**3**	**3**	**3,25**	constituição 28/06/2012
Beja/ Barrancos	Agrupamento de Escolas de Barrancos (1.º ciclo: relatório 2009/2010) s/ secundário	2009/2010	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	Agrupamento de Escolas de Barrancos foi criado em 1998. Regrediu nos resultados.
Beja/ Barrancos	Agrupamento de Escolas de Barrancos (2.º ciclo: relatório 2014/2015) s/ secundário	2014/2015			**2**	**2**	**2**	**2,00**	
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 1 de Beja (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	2006/2007	**2**	**3**	**3**	**2**	**3**	**2,60**	Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja, constituído em 1998-1999
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 1 de Beja (2.º ciclo: relatório 2010/2011)	2010/2011			**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 1 de Beja (3.º ciclo 2022/2023)	2022/2023	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,50**	
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 2 de Beja – Mário Beirão (1.º ciclo)	2006/2007	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2,20**	Formado em 2000/2001
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 2 de Beja – Mário Beirão (2.º ciclo) s/ secundário	2011/2012			**2**	**3**	**3**	**2,67**	
Beja/ Beja	Escola Secundária c/3CEB D. Manuel I (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2,40**	Criada em 1949, como Escola Industrial e Comercial de Beja
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 2 de Beja (3.º ciclo)	2022/2023	**4**		**4**	**4**	**3**	**3,75**	constituição do Agrupamento 26 de abril de 2013 (onde integrou a Escola Secundária D. Manuel I)
Beja/ Beja	Agr. Escolas N.º 3 de Beja (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	2007/2008	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3,00**	
Beja/ Beja	Externato António Sérgio Beringel (3.º ciclo) s/ secundário	2018/2019	**2**		**4**	**3**	**3**	**3,00**	
Beja/ Cuba	Agr. Escolas de Cuba (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	2007/2008	**1**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2,40**	constituição do Agrupamento 04.11.1998. Nota da Direção da IGE: Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, este Agrupamento deverá beneficiar de apoio específico no ano letivo 2008/09, com a participação ativa da Direção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão proporá um plano de melhoria, com objetivos e metas a cumprir.
Beja/ Cuba	Agr. Escolas de Cuba (2.º ciclo: relatório 2011/2012) Observação: s/ secundário	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4,00**	
Beja/ Cuba	Agr. Escolas de Cuba (3.º ciclo: relatório 2023/2024) Observação: s/ secundário	2023/2024	**3**		**4**	**3**	**4**	**3,50**	

Beja/ Mértola	Agr. Escolas de Mértola (1.º ciclo + contraditório)	2006/2007	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2,80**	Homologado em 2004. A dispersão geográfica e o envelhecimento do tecido social concorrem para a não existência de uma rede de transportes que facilite a deslocação dos alunos das freguesias para Mértola.
Beja/ Mértola	Agr. Escolas de Mértola (2.º ciclo)	2010/2011			**3**	**3**	**4**	**3,33**	constituição 29-08-2004
Beja/ Mértola	Agr. Escolas de Mértola (relatório 2021/2022)	2021/2022	**3**		**4**	**3**	**4**	**3,50**	
Beja/ Moura	Escola Secundária c/3CEB de Moura (1.º ciclo + contraditório)	2007/2008	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	criada em 1958
Beja/ Moura	Escola Secundária c/3CEB de Moura (2.º ciclo + contraditório)	2013/2014			**3**	**3**	**3**	**3**	
Beja/ Moura	Agr. Escolas de Amareleja (1.º ciclo) s/ secundário	2007/2008	**2**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2,4**	constituição do Agrupamento 08/06/1999
Beja/ Moura	Agr. Escolas de Amareleja s/ secundário (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**4**	**4**	**4**	
Beja/ Moura	Agrupamento de Escolas Prof. Francisco Honrado Pereira - Amareleja | Contraditório | Resposta (3.º ciclo) s/secundário	2023/2024	**4**		**4**	**4**	**3**	**3,75**	mudança de nome foi oficializada por despacho do Secretário de Estado da Educação em janeiro de 2024
Beja/ Odemira	Agr. Escolas de Odemira (2.º ciclo: relatório 2016/2017 + contraditório)	2016/2017			**3**	**2**	**2**	**2,33**	Resultou da agregação, em 2013, do anterior agrupamento de escolas, com a mesma denominação, com a Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, atual escola-sede.
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (1.º ciclo)	2007/2008	**1**	**3**	**2**	**3**	**3**	**2,4**	criado em 26 de Agosto de 1999
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (2.º ciclo)	2011/2012			**4**	**3**	**4**	**3,67**	
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de Sabóia (3.º ciclo)	2023/2024	**4**		**4**	**3**	**3**	**3,50**	
Beja/ Odemira	Colégio de Nossa Senhora da Graça (3.º ciclo: relatório 2019/2020)	2019/2020	**3**		**4**	**4**	**3**	**3,5**	
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de São Teotónio (2.º ciclo) s/ secundário	2013/2014			**3**	**3**	**3**	**3**	30 de maio de 2000
Beja/ Odemira	Agrupamento de Escolas de São Teotónio (3.º ciclo) s/ secundário	2023/2024	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**	

Beja/ Serpa	Escola Secundária c/3ºCEB de Serpa (1.º ciclo) 2006/2007	2006/2007	**3**	**4**	**4**	**3**	**3**	**3,4**	construída em 1976, situa-se no concelho com o mesmo nome e pertence ao Distrito de Beja
Beja/ Serpa	Escola Secundária de Serpa (2.º ciclo: relatório 2011/2012)	2011/2012			**5**	**4**	**4**	**4,33**	foi criada em 30 de setembro de 1966, sob a designação de Escola Técnica de Serpa, e funcionava no edifício da Casa do Povo. Em final de 1976, início de 1977, muda para o atual edifício e, em 1979, passa a ser designada por Escola Secundária de Serpa
Beja/ Serpa	Agr. Escolas N.º 2 de Serpa (3º ciclo: relatório 2019/2020) Observação: acompanhamento de ação educativa em 2018/2019	2019/2020	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**	Constituição 28 de junho de 2012 (despacho do Sr. SEEAE). A Escola Secundária c/3ºCEB de Serpa passou a fazer parte deste agrupamento.
Beja/ Serpa	Agr. Escolas de Serpa (1.º ciclo: relatório 2006/2007 + contraditório)	2006/2007	**2**	**3**	**2**	**3**	**3**	**2,6**	
Beja/ Serpa	Agr. Escolas de Serpa (1.º ciclo: relatório 2007/2008)	2007/2008	**2**	**3**	**2**	**3**	**3**	**2,6**	
Beja/ Serpa	Agr. Escolas n.º 1 de Serpa (2.º ciclo: relatório 2014/2015)	2014/2015			**4**	**4**	**4**	**4**	constituído em 2012. Resultou da fusão entre o Agrupamento de Escolas de Serpa e o Agrupamento de Escolas de Pias, dando origem ao atual Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa.
Beja/ Vidigueira	Agrupamento de Escolas de Vidigueira s/ secundário (2.º ciclo)	2011/2012							Relatório original não disponível na plataforma da IGEC. Existe, contudo, registo oficial da avaliação, validado através do contraditório homologado em abril de 2013
Beja/ Vidigueira	Agrupamento de Escolas de Vidigueira s/ secundário (3.º ciclo)	2024/2025	**3**		**4**	**3**	**3**	**3,25**	constituição do Agrupamento 04-05-1998
Beja/ Vila Nova de São Bento	Agr. Escolas de Vila Nova de S. Bento (1.º ciclo)	2007/2008	**1**	**2**	**2**	**2**	**3**	**2**	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de S. Bento, em funcionamento desde 1999,
Beja/ Vila Nova de São Bento	Agr. Escolas de Vila Nova de S. Bento (2.º ciclo) s/ secundário	2011/2012			**3**	**3**	**3**	**3**	
		média simples	**2,56**	**3,00**	**3,20**	**3,02**	**3,02**		