

ESTUDOS

**OUTROS
PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO**

ESTUDOS

**OUTROS
PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO**

ASSUNÇÃO FLORES (ORG.)
ADÉLIA LOPES
ANA SÉRGIO

Título

Outros Profissionais da Educação

Direção

Domingos Fernandes,
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Organização

Assunção Flores, Adélia Lopes e Ana Sérgio

Apoio à organização

César Israel Paulo, Cláudia André e Francisco Miranda Rodrigues

Editor

Conselho Nacional de Educação [CNE]

Design gráfico e infografia

Andrea Ebert Gomes

1.ª Edição

maio de 2026

ISBN

978-989-8841-49-0 (edição eletrónica)

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca, 1700-195 Lisboa
Tel.: 217 935 245 cnedu@cnedu.pt | www.cnedu.pt

AGRADECIMENTOS

O Conselho Nacional de Educação

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o trabalho desenvolvido no âmbito deste Estudo, desde logo, aos conselheiros da 4.^a Comissão Especializada Permanente, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Professores e Outros Profissionais da Educação;

agradece a todos os participantes nos grupos focais (assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos especializados) e a todos os diretores/ presidentes que responderam ao inquérito por questionário;

agradece a colaboração da Secretaria Regional da Educação e Assuntos Culturais da Região Autónoma dos Açores e da Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira.

Índice

	INTRODUÇÃO	6
1.	Contextualização e enquadramento do Estudo	9
1.1.	Estudos e investigações nacionais e internacionais	11
1.2.	Contributos do Conselho Nacional de Educação	12
1.3.	Pessoal não docente (PND) no sistema educativo	14
1.4.	Enquadramento legal do PND	15
1.5.	Conteúdo funcional do PND	16
1.5.1.	Assistentes operacionais	16
1.5.2.	Assistentes técnicos	18
1.5.3.	Técnicos especializados	20
1.5.4.	Psicólogos	20
1.5.5.	Técnicos de serviço social	22
1.5.6.	Animadores socioculturais	23
1.5.7.	Terapeutas da fala	24
1.5.8.	Mediadores linguísticos e culturais	24
1.6.	Dados estatísticos	25
2.	Desenho do estudo e opções metodológicas	35
2.1.	Objetivos e questões orientadoras	37
2.2.	Procedimentos de recolha e análise de dados	37
2.3.	Limitações do Estudo	39
3.	Apresentação e análise de resultados	40
3.1.	Dados quantitativos: caracterização da amostra	41
3.1.1.	Assistentes operacionais	43
3.1.1.1.	Distribuição geográfica dos assistentes operacionais	45
3.1.2.	Assistentes técnicos	47
3.1.2.1.	Distribuição geográfica dos assistentes técnicos	49
3.1.3.	Técnicos especializados	50
3.1.3.1.	Distribuição geográfica dos técnicos especializados	54
3.2.	Dados qualitativos	55
3.2.1.	Perceções dos diretores/presidentes	56
3.2.2.	Perceções dos participantes nos Grupos Focais	59
3.2.2.1.	Conteúdo funcional	59
3.2.3.	Condições de exercício da profissão	62
3.2.4.	Desafios profissionais	64
3.2.5.	Propostas de melhoria	66
4.	Considerações finais	70
4.1.	Convergência entre evidência quantitativa e qualitativa: estabilidade aparente e fragilidade estrutural	71
4.2.	Complexificação funcional e desajuste dos modelos organizacionais	71
4.3.	Desigualdades territoriais e implicações na equidade educativa	72
4.4.	Envelhecimento, feminização e sustentabilidade dos grupos profissionais	72
4.5.	Reconhecimento profissional e desajuste entre exigência e valorização	72
4.6.	Formação, colaboração e bem-estar: entre a necessidade e a insuficiência de respostas	73
5.	Síntese interpretativa e eixos estratégicos de apoio ao desenho de políticas públicas	74
6.	Sugestões para aprofundar o tema	77
	Referências	79

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, desenvolvimento de competências múltiplas e inclusão de todas as crianças e jovens, deve ser entendida como uma comunidade educativa alargada, onde diferentes grupos profissionais coabitam e contribuem, a partir do seu domínio específico de atuação, para a construção de ambientes escolares mais funcionais, mais inclusivos e mais propícios à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos. No ecossistema educativo essa melhoria exige uma abordagem integrada e coerente, assente na valorização de equipas profissionais diversificadas, qualificadas e funcionalmente articuladas, com conteúdos funcionais claros e complementares, que atuem em colaboração e(a)fetiva e com responsabilidades partilhadas, orientadas por um propósito comum: o sucesso educativo das crianças e dos jovens.

O trabalho docente é preponderante no processo de ensino e aprendizagem, mas é igualmente relevante o contributo dos outros profissionais de educação (OPE), nomeadamente os assistentes operacionais (AO), os assistentes técnicos (AT) e os técnicos especializados (TE), que, desempenhando funções distintas das dos professores, assumem um papel decisivo para o bom funcionamento das escolas, para a integração, a inclusão e o sucesso educativo de crianças e jovens.

São estes outros profissionais de educação que complementam o trabalho docente e que contribuem de forma decisiva “para combater as desigualdades, as iniquidades e a exclusão” (Fernandes, 2023, p.7). Quem são e o que fazem estes outros profissionais (AO, AT e TE)? A compreensão das funções que desempenham, das condições de exercício da sua atividade profissional e dos desafios que enfrentam são indissociáveis de uma perspetiva de política pública que reconhece a escola como um ecossistema profissional: um sistema que ganha qualidade quando mobiliza, de forma coerente e articulada, perfis diferenciados e altamente qualificados, assegurando que cada dimensão do trabalho escolar é realizada por profissionais devidamente habilitados e capacitados para as respetivas funções e responsabilidades.

A realização de um estudo sobre os AO, os AT e os TE revela-se particularmente pertinente atendendo à insuficiência, fragmentação e dispersão da informação disponível sobre estes profissionais. Com efeito, os dados existentes, nomeadamente os produzidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), tendem a apresentar uma visão agregada do pessoal não docente, não permitindo uma caracterização diferenciada dos vários perfis profissionais, designadamente no que respeita à quantificação de AO, AT e TE. No caso específico dos TE, a informação encontra-se igualmente dispersa, o que pode estar associado à diversidade de entidades envolvidas no seu recrutamento: Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), escolas, autarquias, Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), entre outras.

Paralelamente, o processo de descentralização de competências, que transferiu para as autarquias a responsabilidade do recrutamento de AO e AT, bem como de alguns TE, introduziu novas dinâmicas de gestão que carecem de uma análise sistemática. A inexistência de dados consistentes e desagregados compromete a compreensão das condições, do papel e do impacto da atuação dos OPE no funcionamento e na organização pedagógica das escolas. Neste contexto, importa aprofundar o conhecimento sobre

os OPE, analisando as condições de exercício profissional, os conteúdos funcionais e os desafios que enfrentam no contexto da autonomia das escolas, da educação inclusiva, da descentralização de competências e da multiplicidade e complexidade das tarefas que desempenham.

Num primeiro momento, procedeu-se à contextualização e enquadramento do objeto em análise, mobilizando estudos e investigações nacionais e internacionais, contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE), legislação aplicável e informação estatística disponível. Num segundo momento, definiram-se opções metodológicas e identificaram-se as técnicas de recolha e análise utilizadas: i) elaboração e aplicação de um inquérito por questionário dirigido a todos os diretores/presidentes de agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas (ENA) do país e ii) realização de grupos focais a AO, AT e TE, oriundos de diferentes zonas geográficas.

Explicitadas e assumidas as limitações inerentes ao processo de recolha dos dados, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados, tendo como referência os objetivos e as questões orientadoras do estudo. O trabalho desenvolvido possibilitou a identificação de eixos estratégicos e considerações que poderão contribuir para a formulação de recomendações ao nível das políticas educativas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

O pessoal não docente (PND), aqui designado por outros profissionais de educação (OPE), constitui um grupo heterogêneo que desempenha funções diversificadas ao nível da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este grupo integra profissionais com percursos formativos e níveis de qualificação distintos, desempenhando funções que se distribuem por domínios operacionais, administrativos, pedagógicos, técnicos e especializados. Esta diversidade traduz-se em graus de complexidade, autonomia e responsabilidade plurais, associados a um denominador comum: o contributo efetivo para o funcionamento das organizações escolares e para a promoção da qualidade, do sucesso educativo, do bem-estar e da inclusão dos alunos (CNE, 2019; OCDE, 2019).

Do ponto de vista estatutário, e na sequência da reorganização administrativa introduzida pelo Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho, o pessoal não docente (PND) encontra-se organizado em três carreiras gerais da administração pública: assistente operacional, assistente técnico e técnico superior. Na carreira de técnico superior incluem-se diversos profissionais especializados, designadamente psicólogos, terapeutas, mediadores, animadores socioculturais, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, técnicos de serviço social, entre outros. Estes profissionais, designados no contexto deste trabalho como técnicos especializados (TE), assumem funções que exigem formação superior e competências específicas, sendo o seu recrutamento, maioritariamente, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

A gestão do PND caracteriza-se por uma configuração híbrida, decorrente do respetivo processo de recrutamento e seleção. Atualmente, os AO e os AT são recrutados pelos municípios, enquanto os TE podem ser recrutados pelas escolas, pelas autarquias, pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), ou por outras entidades. Esta situação acrescenta complexidade na governação escolar, decorrente da interdependência entre diferentes níveis de decisão e intervenção (CNE, 2020), deixando antever algumas disparidades territoriais do ponto de vista dos rácios e das qualificações.

Historicamente, o papel do PND, em particular o dos AO, foi associado a funções de natureza instrumental, centradas na limpeza dos espaços e no apoio logístico ao funcionamento das escolas, o que levou a que a atividade profissional dos AO fosse, por vezes, considerada “desqualificada de apoio logístico às atividades de ensino” (Barroso, 1995, p.20). Esta representação, sustentada por uma visão funcionalista da organização escolar, contribuiu para a construção de estereótipos profissionais e para a desvalorização social destes trabalhadores, frequentemente detentores de baixos níveis de qualificação e reduzida autonomia sendo, conseqüentemente, retratados como profissionais “desinteressados” e insatisfeitos com os salários e com as carreiras, apresentando baixos níveis de habilitações académicas (Simões, 2005).

As transformações ocorridas no campo educativo evidenciam uma progressiva reconfiguração do papel destes profissionais, particularmente dos AO, cuja ação ultrapassa hoje a dimensão meramente funcional. Os AO assumem um papel relevante na mediação das interações escolares, no acompanhamento dos alunos e na construção de ambientes educativos seguros e positivos. A sua proximidade aos contextos informais da vida escolar confere-lhes um conhecimento privilegiado das dinâmicas relacionais, constituindo um recurso estratégico para a prevenção de conflitos e para a promoção do bem-estar (Barroso, 1995; Almeida, Mota & Monteiro, 2001; Carreira, 2007; Rodrigues, 2009; Neves, 2016).

Paralelamente, os TE têm consolidado a sua atuação enquanto elementos fundamentais nas equipas educativas multidisciplinares, sobretudo no quadro das políticas de inclusão. Com um percurso marcado por alguma instabilidade decorrente da precariedade contratual e da ausência de carreiras plenamente estruturadas, estes profissionais enfrentam desafios significativos em termos de estatuto, valorização e reconhecimento da profissão. A investigação sublinha a dimensão transversal do exercício de funções dos TE, cuja atuação beneficia toda a comunidade educativa, nomeadamente ao nível da promoção do bem-estar, da saúde mental e da qualidade das respostas pedagógicas, não se limitando ao apoio a alunos com necessidades específicas (UNESCO, 2020). Esta perspetiva encontra eco em abordagens internacionais que concebem a escola como um espaço de desenvolvimento integral, onde as dimensões cognitivas, sociais e emocionais são indissociáveis (OCDE, 2019).

No contexto de um novo paradigma de escola, marcado pela centralidade da inclusão, pela valorização

da qualidade do sucesso educativo de todos os alunos e pela crescente complexidade organizacional, social e cultural das instituições escolares, os OPE assumem um papel estruturante na qualidade das respostas educativas. A diversidade de perfis, funções e vínculos institucionais, bem como as recentes transformações decorrentes da descentralização de competências e da autonomia das escolas, reforçaram a sua relevância no contexto de uma abordagem sistémica e multidimensional da educação. Neste sentido, considera-se pertinente conhecer, compreender e interpretar quem são e o que fazem estes profissionais bem como os desafios que vivenciam.

1.1. ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

A literatura internacional evidencia o contributo significativo dos OPE para a melhoria do clima escolar, da prevenção de comportamentos de risco e do apoio a alunos em situação de vulnerabilidade (OCDE, 2019; UNESCO, 2020), sendo a sua ação determinante para a criação de ambientes educativos seguros, organizados e promotores de bem-estar. O relatório *Education at a Glance 2023* destaca que o apoio destes profissionais permite que os docentes concentrem a sua ação nas dimensões pedagógicas, potenciando a eficácia do processo educativo.

Paralelamente, a investigação tem sustentado uma reconfiguração conceptual da escola, orientada para modelos sistémicos e multidisciplinares, nos quais a colaboração entre diferentes grupos profissionais é considerada elemento central. A este respeito, a OCDE tem sublinhado que os sistemas educativos mais eficazes integram equipas diversificadas, capazes de responder à complexidade crescente das necessidades dos alunos, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais (OCDE, 2019, 2022). Neste quadro, a ação articulada de psicólogos e outros técnicos especializados promove melhores resultados académicos, níveis mais elevados de bem-estar e práticas mais inclusivas (OCDE, 2020, 2022), com particular relevância para a promoção da saúde mental, para a orientação vocacional e para o apoio a alunos com necessidades específicas de saúde.

De igual modo, a rede Eurydice tem apontado para a consolidação de uma abordagem de *whole-school approach*, na qual a escola é entendida como uma organização integrada, assente na colaboração entre diferentes profissionais e serviços de apoio (Eurydice, 2021). Contudo, assiste-se à existência de assimetrias significativas entre países europeus, sendo os sistemas do norte da Europa caracterizados por uma maior disponibilidade de recursos humanos especializados, ao passo que os países do sul enfrentam limitações que condicionam a concretização de respostas inclusivas e equitativas.

A investigação converge na ideia de que os OPE são fundamentais para responder, de forma mais eficaz, à heterogeneidade das populações escolares, contribuindo para a redução das desigualdades educativas. As tendências atuais apontam para a necessidade de reforçar equipas multidisciplinares, investir na sua qualificação e formação contínua e promover a integração efetiva destes profissionais nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais das escolas, implicando igualmente o reconhecimento institucional do seu papel (OCDE, 2018). Não obstante este reconhecimento, persistem desafios estruturais relevantes, designadamente a insuficiência de recursos humanos, particularmente ao nível dos psicólogos e técnicos especializados, a sobrecarga de funções, a precariedade laboral e as limitações no acesso à formação contínua (OCDE, 2020; CNE, 2023). Em Portugal, crescem ainda questões como o envelhecimento do pessoal não docente, as dificuldades de substituição em situações de ausência prolongada e a necessidade de clarificação de perfis e funções, fatores que comprometem a estabilidade das equipas e a qualidade das respostas educativas.

1.2. CONTRIBUTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem assumido, ao longo das últimas décadas, um papel central na análise crítica e na problematização das políticas educativas em Portugal, afirmando-se como um órgão consultivo de referência na produção de conhecimento e na formulação de orientações estratégicas para o sistema educativo. No âmbito desta intervenção, destaca-se a crescente valorização dos profissionais não docentes enquanto elementos estruturantes das organizações escolares, cuja ação se revela indispensável à promoção da eficácia das respostas educativas. Esta perspetiva encontra expressão em diversos relatórios *Estado da Educação*, onde se reconhece que estes profissionais são determinantes para assegurar “um ambiente escolar seguro, organizado e propício à aprendizagem” (CNE, 2023, p. 43), sendo igualmente sublinhado o papel dos técnicos especializados na promoção do bem-estar e da inclusão dos alunos, em particular daqueles em situação de maior vulnerabilidade.

A reflexão do CNE sobre estes profissionais tem sido igualmente consolidada através de diversos pareceres e recomendações que evidenciam uma evolução conceptual que acompanha as transformações do sistema educativo. No Parecer n.º 3/2009, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória, reconhecia-se a necessidade de adequar o sistema educativo às exigências sociais e ao desenvolvimento das novas gerações, sublinhando a importância de uma organização escolar capaz de responder à complexidade crescente dos desafios educativos, destacando o papel de técnicos especializados no apoio à definição de trajetórias dos alunos e à sua transição para a vida ativa. Esta perspetiva é aprofundada na Recomendação n.º 2/2010, defendendo-se que o prolongamento da escolaridade obrigatória implica um real investimento na orientação escolar e profissional dos jovens (CNE, 2010). Nas Recomendações n.º 2/2012 e n.º 2/2013, reitera-se a necessidade de “definição de uma política geral para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação”.

Esta preocupação é retomada em documentos posteriores, nomeadamente no Parecer n.º 5/2016, onde se afirma que a promoção do sucesso escolar implica frequentemente a intervenção de “outros profissionais especializados junto dos professores, tais como psicólogos, assistentes sociais, mediadores familiares e outros”, evidenciando, deste modo, a centralidade das equipas multidisciplinares na resposta às necessidades dos alunos; “que aprendamos mais com as dinâmicas sociocomunitárias existentes em alguns municípios, que asseguram a presença de equipas multidisciplinares concelhias que realizam os apoios especializados às escolas, sempre que requeridos” (p.34478).

No domínio da educação inclusiva, o CNE tem reiterado a necessidade de reforçar a qualificação e a adequação dos perfis profissionais. A Recomendação n.º 1/2014 destaca a importância de garantir que os assistentes operacionais que acompanham alunos com necessidades educativas específicas “detenham o perfil e a formação adequados à sua função”, enquanto o Parecer n.º 7/2018 reforça a necessidade de promover a formação do pessoal não docente no domínio da educação inclusiva, reconhecendo o seu contributo para a construção de ambientes educativos equitativos e promotores de sucesso. Estas orientações articulam-se com a Recomendação n.º 1/2019, na qual se sublinha a importância de assegurar modelos de gestão e recrutamento que promovam a integração efetiva destes profissionais nas dinâmicas escolares. A este respeito recomenda-se que “o recrutamento e colocação do pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico seja competência dos órgãos de gestão das escolas” e “Se tal não se verificar, recomenda que da comissão de recrutamento e seleção deste pessoal façam parte membros destes órgãos”. Recomenda, ainda, que em qualquer dos casos, “toda a gestão deste pessoal, designadamente distribuição de todo o serviço, avaliação de desempenho, mapa de férias, poder disciplinar e formação, seja exclusivamente exercida pelos órgãos de gestão das escolas, permanecendo na sua dependência hierárquica, à semelhança do que já acontece com o pessoal docente” (pp.4131-4132).

Um marco particularmente relevante neste percurso é a Recomendação n.º 4/2020, sobre a condição

dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas. Neste documento, o CNE explicita que a designação de “pessoal não docente” abrange “um conjunto muito diversificado de agentes”, com “habilitações académicas e/ou profissionais muito díspares” e cujas funções “refletem um leque de competências muito distintas, amplamente diferenciadas nas suas exigências, nível de complexidade e responsabilidade”, reconhecendo, no entanto, “o contributo único e significativo de cada profissional para o sucesso, bem-estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar”.

A recomendação propõe um conjunto articulado de medidas orientadas para a valorização destes profissionais, de entre as quais se destacam:

- a definição de perfis de funções e de competências, incluindo dimensões técnicas, transversais e ético-deontológicas;
- a criação de referenciais técnicos orientadores da prática profissional;
- a revisão dos rácios de pessoal, considerando não apenas critérios quantitativos, mas também o impacto na qualidade educativa;
- a valorização da qualificação e da formação contínua;
- o reforço da estabilidade contratual, particularmente dos técnicos especializados;
- a diversificação de perfis profissionais, incluindo a criação de novas funções de apoio pedagógico.

No relatório técnico que sustenta a Recomendação n.º 4/2020, o CNE defende o desenvolvimento de estratégias de capacitação e valorização profissional dos profissionais não docentes, reconhecendo a dimensão educativa do trabalho dos assistentes operacionais. A sua intervenção ultrapassa funções meramente logísticas, assumindo relevância no acompanhamento dos alunos e na promoção de ambientes educativos positivos. No mesmo relatório é sublinhada a centralidade dos técnicos especializados na resposta a necessidades diversificadas, particularmente no domínio da inclusão e do bem-estar dos alunos.

De forma consistente, o CNE tem identificado a persistência de fragilidades estruturais que afetam os profissionais não docentes, designadamente, ao nível do planeamento e gestão dos recursos humanos, da adequação dos rácios entre profissionais e alunos, da estabilidade dos vínculos laborais, do acesso à formação contínua e da clarificação de funções e perfis profissionais. No relatório *Estado da Educação 2022*, o CNE refere a necessidade de assegurar não apenas a suficiência numérica do pessoal não docente, mas também a sua qualificação e diversificação. Recorde-se que diversos relatórios *Estado da Educação* evidenciam que uma proporção significativa destes profissionais possui habilitações inferiores ao ensino superior, o que contrasta com evidência internacional que associa a qualificação dos recursos humanos à melhoria das aprendizagens (OCDE, 2019). Simultaneamente, são identificados desafios estruturais, decorrentes do envelhecimento progressivo do pessoal não docente, das dificuldades na substituição em situações de ausência e das limitações no acesso à formação contínua.

No relatório *Estado da Educação 2024*, alerta-se para a “insuficiência de técnicos especializados em algumas escolas, bem como do número reduzido de assistentes operacionais com formação especializada” e para a circunstância de que “por vezes, (...) estes profissionais assumem funções para as quais não estão capacitados nem detêm o conhecimento necessário para lidar com situações de grande complexidade” (CNE, 2024, p. 137). Estas limitações têm impacto direto na qualidade e continuidade das respostas educativas, sendo particularmente críticas num contexto de crescente complexidade das escolas, marcado pela diversidade e vulnerabilidade social, cultural e linguística das populações escolares e pelas exigências da educação inclusiva. Neste quadro, e reconhecendo o papel determinante dos profissionais não docentes, o CNE sublinha que “há questões que têm de continuar a ser enfrentadas tais como a garantia da sua substituição, a progressão na carreira e o acesso à formação contínua”, tornando-se “essencial conhecer melhor esta realidade, destrinchando os diversos elementos, que asseguram funções muito díspares” (CNE, 2023, p.43).

Neste contexto em que os profissionais não docentes são progressivamente reconhecidos como

agentes educativos, cuja intervenção é essencial na operacionalização das atividades educativas, torna-se evidente a necessidade de um reconhecimento da sua identidade profissional. É também neste enquadramento que se reitera a pertinência deste estudo. A inexistência de investigação sistemática em Portugal sobre os profissionais não docentes, aliada à crescente complexidade das suas funções e às exigências das políticas de inclusão, evidenciam a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre estes profissionais. Compreender as condições de exercício profissional, as suas funções e responsabilidades, bem como os desafios que enfrentam e o seu contributo para as organizações escolares constitui um passo fundamental para sustentar a formulação de políticas públicas mais informadas e coerentes, para promover a sua valorização profissional e para reforçar a construção de uma escola mais inclusiva, mais equitativa e orientada para o sucesso de todos os alunos.

1.3. PESSOAL NÃO DOCENTE (PND) NO SISTEMA EDUCATIVO

Do ponto de vista jurídico-administrativo, o enquadramento dos profissionais não docentes resulta de um percurso normativo marcado por reformas da Administração Pública e do sistema educativo. A reorganização das carreiras, consagrada no [Decreto-Lei n.º 121/2008](#), de 11 de julho, conduziu à integração do pessoal não docente em três carreiras gerais (assistente operacional, assistente técnico e técnico superior), substituindo um conjunto alargado de carreiras específicas e conferindo maior transversalidade aos conteúdos funcionais.

A carreira de técnico superior engloba um conjunto diversificado de profissionais com formação superior, onde se incluem psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, intérpretes e formadores de Língua Gestual Portuguesa, mediadores, animadores socioculturais, fisioterapeutas, psicomotricistas, técnicos de serviço social, entre outros. A sua colocação nas escolas ocorre através de regimes específicos, nomeadamente ao abrigo do [Decreto-Lei n.º 132/2012](#), de 27 de junho, que regula a seleção e mobilidade de docentes e de técnicos especializados no ensino básico e secundário, assistindo-se a uma heterogeneidade de entidades envolvidas no seu recrutamento e que podem incluir o Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), as próprias escolas, as autarquias ou estruturas e entidades externas, como os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

A evolução normativa evidencia um progressivo reconhecimento da dimensão educativa dos profissionais não docentes, sendo exemplos o [Decreto-Lei n.º 515/99](#), de 24 de novembro, e o [Decreto-Lei n.º 184/2004](#), de 29 de julho, que salientavam a relevância destes profissionais na gestão e funcionamento das escolas. Este papel é reforçado pelo [Decreto-Lei n.º 262/2007](#), de 19 de julho, que reconhece explicitamente a participação dos OPE na organização e na atividade socioeducativa, no âmbito dos serviços especializados de apoio.

Os conteúdos funcionais dos AO, dos AT e de alguns TE encontram-se legalmente definidos. Contudo, questiona-se a sua adequação às exigências atuais, sobretudo num contexto marcado pela intensificação, complexificação e diversificação de tarefas e responsabilidades. No caso específico dos TE, esta questão assume particular acuidade dada a ausência, em muitos casos, de um quadro legal ou de um referencial que esclareça conteúdos funcionais e perfis de desempenho.

O percurso evolutivo do pessoal não docente no sistema educativo português revela uma transição significativa de funções predominantemente operacionais para uma participação mais ativa, qualificada e reconhecida na ação educativa, reforçando a necessidade de investir na sua valorização, capacitação e integração enquanto elementos centrais numa escola orientada para a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

1.4. ENQUADRAMENTO LEGAL DO PND

O enquadramento profissional do pessoal não docente (PND) surge no contexto das alterações decorrentes da reforma da Administração Pública.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, que estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foram abrangidos por este estatuto “todos os funcionários e agentes cuja atividade tem correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares e ainda no processo educativo”, atendendo a que, com a publicação do referido diploma legal, foram extintas ou reestruturadas algumas carreiras específicas do pessoal não docente, procedendo-se à “reformulação do regime de recrutamento e provimento para as categorias de chefia funcional inseridas nos grupos de pessoal das áreas administrativa e de apoio educativo”.

Perante a diversidade e dispersão de categorias profissionais, ao abrigo do [Decreto-Lei n.º 121/2008](#), de 11 de julho, foram identificadas e extintas as carreiras e as categorias cujos trabalhadores integrados ou delas titulares transitaram para as carreiras gerais de técnico superior (TS), assistente técnico (AT) e assistente operacional (AO), previstas no n.º 1 do artigo 49.º da [Lei 12-A/2008](#), de 27 de fevereiro.

Atualmente, os OPE estão integrados numa das três carreiras gerais existentes: AO, AT e TS. Na carreira dos AO existem duas categorias (encarregado operacional e assistente operacional) e na carreira dos AT as categorias de coordenador técnico e assistente técnico. A carreira de técnico superior engloba um conjunto de profissionais designado por técnicos especializados (TE), colocados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

As escolas, através de contratos de autonomia, celebrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na sua redação atual; do programa nacional de promoção do sucesso escolar (PNPSE), criado através Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril; dos planos 21|23 e 23|24 Escola+, aprovados pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 20/2021, de 7 de julho e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho; do programa territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, atualmente Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 4ª Geração (TEIP 4), conforme previsto no Despacho n.º 7798/23, de 28 de julho, entre outros, têm vindo a recrutar diversos TE, em resposta às necessidades expressas nos respetivos projetos educativos (PE).

Decorrente do processo de transferência de competências da Administração direta e indireta do Estado para o poder local democrático (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto), e através da sua operacionalização na área da educação através do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, na redação atual, passou a ser competência das autarquias o recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente, de todos os níveis e ciclos de educação e ensino.

Em 2019, iniciou-se o procedimento de transferência de “trabalhadores com vínculo de emprego público da carreira subsistente de chefe de serviço de administração escolar e das carreiras gerais de assistente técnico e de assistente operacional, que exerçam funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação, transitam para os mapas de pessoal das câmaras municipais da localização geográfica respetiva” (n.º 1, do art.º 43.º, do Decreto-Lei n.º 21/2019). De igual modo, passou a ser competência das autarquias a aplicação do programa de regularização extraordinária dos vínculos previstos na administração pública (PREVPAP). Recorde-se que este programa visa regularizar a situação laboral dos trabalhadores que, embora prestando funções permanentes, têm contratos precários com a Administração Pública.

Inerente ao processo de transferência de competências, e numa lógica de promoção do sucesso escolar, prevenção e diminuição do insucesso e do abandono escolar, as autarquias, alinhadas com as respetivas comunidades intermunicipais, têm vindo a recrutar TE e a criar equipas multidisciplinares. O Plano

Integrador e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PICIE) e o Plano Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) são alguns exemplos de medidas adotadas e que se materializam no desenvolvimento ações de capacitação de educadores, professores, pais e encarregados de educação e assistentes operacionais; conceção, implementação e monitorização de atividades de valorização da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade dos alunos, entre outras.

1.5. CONTEÚDO FUNCIONAL DO PND

De acordo com o art.º 80.º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, [Lei n.º 35/2014](#), de 20 de junho, na redação atual, “a cada carreira, ou a cada categoria em que se desdobre uma carreira, corresponde um conteúdo funcional legalmente descrito (...) de forma abrangente, dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas”.

1.5.1. Assistentes operacionais

Os AO desempenham funções essenciais ao funcionamento quotidiano das escolas. A sua atividade encontra raízes na carreira de auxiliar de ação educativa, cujos conteúdos funcionais incluem tarefas de apoio geral, acompanhamento dos alunos, manutenção de instalações e apoio logístico aos serviços escolares, conforme anexo II do despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto. Neste normativo encontram-se definidos os conteúdos funcionais do “auxiliar de ação educativa”¹, carreira extinta e substituída pela de assistente operacional, aquele que exerce funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, que desenvolve e incentiva o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efetuado. Nesta conformidade, compete ao AO² desempenhar as seguintes tarefas:

- a) Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da escola com vista a assegurar um bom ambiente educativo;
- b) Exercer as tarefas de atendimento e encaminhamento dos utilizadores das escolas e controlar as entradas e saídas da escola;
- c) Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didático e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo;
- d) Cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;
- e) Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação;
- f) Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;
- g) Receber e transmitir mensagens;
- h) Assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia;
- i) Exercer tarefas de apoio aos serviços de ação social escolar, assim como tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares;
- j) Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efetuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas;
- k) Efetuar, no interior e exterior, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento dos serviços;

1 Habilitações de acesso: escolaridade obrigatória (Cf. Despacho n.º 17460/2006).

2 Nas escolas de 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário e em conformidade com o anexo II do Despacho n.º 17460/2006.

- l) Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno à unidade de prestação de cuidados de saúde.

Nos jardins de infância e nas escolas de 1.º ciclo, os assistentes de ação educativa³ eram, na sua maioria, colocados pelos municípios e desempenhavam funções com especificidades diferentes das dos profissionais que exerciam funções nas escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. De acordo com o anexo II do Despacho n.º 17460/2006, o conteúdo funcional do AO no pré-escolar e no 1.º ciclo compreende o exercício das funções de apoio aos alunos, docentes e encarregados de educação, entre e durante as atividades letivas, assegurando uma estreita colaboração no processo educativo. No âmbito do apoio educativo, compete-lhes, predominantemente:

- a) Participar em ações que visem o desenvolvimento pessoal e cívico de crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável;
- b) Exercer tarefas de apoio à atividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento do currículo;
- c) Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento de crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação socioeducativa e de apoio à família;
- d) Cooperar com os serviços especializados de apoio socioeducativo;
- e) Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência;
- f) Colaborar no despiste de situações de risco social, internas e externas, que ponham em causa o bem-estar de crianças e jovens e da escola.

Com a reforma da Administração Pública, designadamente através da publicação da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, foi redefinido o conteúdo funcional da carreira de assistente operacional que passou a desempenhar, nomeadamente:

- a) Funções de natureza executiva, de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis.
- b) Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico.
- c) Responsabilidade pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos (anexo ao n.º 2 do art.º 49.º, da Lei n.º 12-A/2008).

No mesmo ano, e com a publicação do *Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário* (Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro), determina-se que “O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem” (n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro).

Na versão atualizada do *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* (Lei n.º 51/2012, de 9 de maio), reforça-se a centralidade do PND, em particular o papel dos AO, ao nível da mediação de conflitos, da prevenção de comportamentos de risco e da promoção do clima escolar, assistindo-se a uma complexificação do conteúdo funcional dos AO. O relatório da OCDE (2018) evidencia que estes profissionais desempenham funções diversificadas, incluindo a supervisão de alunos, o apoio a atividades pedagógicas e a intervenção em situações de indisciplina. Estudos nacionais sublinham o papel dos AO enquanto agentes de proximidade, capazes de identificar dinâmicas informais e contribuir para a regulação do

3 A distinção entre a categoria de “auxiliar de ação educativa” e “assistente de ação educativa” estava relacionada com a entidade patronal destes profissionais (no primeiro caso, Ministério da Educação, no segundo, autarquias) e com a faixa etária das crianças e alunos que apoiavam e acompanhavam.

ambiente escolar (Gonçalves, 2010).

O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais ou encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem (n.º 1, do art.º 46.º da Lei n.º 51/2012).

O mesmo diploma prescreve para o PND a “formação em gestão comportamental, se tal for considerado útil para a melhoria do ambiente escolar”, sob proposta “identificada pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e deve, preferencialmente, ser promovida pela equipa multidisciplinar” (n.º 3 e n.º 4, do art.º 46.º, da Lei n.º 51/2012).

Não obstante o reconhecimento da importância dos AO, persistem constrangimentos significativos. A sua insuficiência numérica é frequentemente apontada por diretores escolares, sendo que dados do PISA 2018 indicam que cerca de 68% dos alunos em Portugal frequentam escolas onde o ensino é afetado pela falta de pessoal auxiliar (Lourenço et al., 2019) e, no âmbito da educação inclusiva, esta insuficiência pode comprometer a participação plena dos alunos. (CNE, 2019; CNE, 2024). Acresce que os rácios definidos e regulamentados pela [Portaria n.º 272-A/2017](#), de 13 de setembro, nem sempre refletem a complexidade das escolas.

1.5.2. Assistentes técnicos

Os assistentes técnicos (AT) desempenham funções fundamentais ao nível da gestão administrativa e organizacional das escolas. As suas atribuições, definidas no Despacho n.º 17460/2006, incluem a gestão de processos relativos a alunos e pessoal, contabilidade, património, aprovisionamento, expediente e comunicação institucional.

Estes profissionais são responsáveis por tarefas como o processamento de vencimentos, a gestão de matrículas, o atendimento à comunidade educativa e o apoio aos órgãos de gestão. A sua atuação exige competências técnicas específicas e um elevado grau de responsabilidade, contribuindo para a eficiência e eficácia organizacional das escolas.

O Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto, define, no seu anexo II, os conteúdos funcionais associados à carreira de “Assistente de administração escolar” e à categoria de “Chefe de serviços de administração escolar”, a saber:

Ao chefe de serviços de administração escolar compete participar com o conselho administrativo e, na dependência da direção executiva da escola, coordena toda a atividade administrativa nas áreas da gestão de recursos humanos, da gestão financeira, patrimonial e de aquisições e da gestão do expediente e arquivo.

Ao chefe de serviços de administração escolar cabe ainda:

- a) Dirigir e orientar o pessoal afeto ao serviço administrativo no exercício diário das suas tarefas;
- b) Exercer todas as competências delegadas pela direção executiva;
- c) Propor as medidas tendentes à modernização e eficiência e eficácia dos serviços de apoio administrativo;
- d) Preparar e submeter a despacho do órgão executivo da escola ou do agrupamento de escolas todos os assuntos respeitantes ao funcionamento da escola;
- e) Assegurar a elaboração do projeto de orçamento, de acordo com as linhas traçadas pela direção executiva;

- f) Coordenar, de acordo com as orientações do conselho administrativo, a elaboração do relatório de contas da gerência.

No anexo II do referido Despacho é, também, definido o conteúdo funcional das categorias de “Assistente de administração escolar especialista”, “Assistente de administração escolar principal” e “Assistente de administração escolar”, designadamente:

Ao assistente de administração escolar compete, sob orientação do chefe de serviços de administração escolar, desempenhar funções de natureza executiva enquadradas com instruções gerais e procedimentos bem definidos com certo grau de complexidade, relativas a uma ou mais áreas de atividade administrativa, incluindo gestão de alunos, pessoal, orçamento, contabilidade, património, aprovisionamento, secretaria, arquivo e expediente.

No mesmo diploma determina-se que compete ao assistente de administração escolar:

- a) Recolher, examinar, conferir e proceder à escrituração de dados relativos às transações financeiras e de operações contabilísticas;
- b) Assegurar o exercício das funções de tesoureiro, quando para tal designado pelo órgão executivo do estabelecimento de educação ou de ensino ou do agrupamento;
- c) Organizar e manter atualizados os processos relativos à situação do pessoal docente e não docente, designadamente o processamento dos vencimentos e registos de assiduidade;
- d) Organizar e manter atualizado o inventário patrimonial, bem como adotar medidas que visem a conservação das instalações, do material e dos equipamentos;
- e) Desenvolver os procedimentos da aquisição de material e de equipamento necessários ao funcionamento das diversas áreas de atividade da escola;
- f) Assegurar o tratamento e divulgação da informação entre os vários órgãos da escola e entre estes e a comunidade escolar e demais entidades;
- g) Organizar e manter atualizados os processos relativos à gestão dos alunos;
- h) Providenciar o atendimento e a informação a alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente e a outros utentes da escola;
- i) Preparar, apoiar e secretariar reuniões do órgão executivo da escola ou do agrupamento de escolas, ou outros órgãos, e elaborar as respetivas atas, se necessário.

A partir de 2008, e decorrente da publicação da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, estas funções foram integradas na carreira geral de assistente técnico, mantendo-se, no essencial, os conteúdos funcionais previamente definidos. Contudo, e à semelhança do que sucede com os assistentes operacionais, a crescente complexidade das escolas e das exigências administrativas, em particular, têm vindo a ampliar o campo de atuação destes profissionais, exigindo níveis crescentes de especialização e adaptabilidade. De referir, ainda, que a literatura evidencia que Portugal apresenta níveis inferiores à média da OCDE no que respeita ao pessoal administrativo e de gestão escolar (OECD, 2019), o que pode comprometer a capacidade organizacional das escolas e a qualidade dos serviços prestados.

1.5.3. Técnicos especializados

No que respeita ao conteúdo funcional, importa salientar a diversidade e especificidade das áreas de atuação dos diferentes TE. Os psicólogos intervêm na avaliação e acompanhamento psicológico dos alunos, na promoção da saúde mental, na orientação escolar e vocacional e no desenvolvimento de competências socioemocionais, colaborando com docentes e famílias na construção de percursos educativos ajustados (Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018). Os técnicos de serviço social desenvolvem funções de diagnóstico e intervenção sociofamiliar, ao nível da mediação entre escola, família e comunidade, prevenção do absentismo e abandono escolar e articulação com redes de apoio social, contribuindo para a inclusão e equidade. Os terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais intervêm ao nível das dificuldades específicas de comunicação, linguagem, motricidade e autonomia funcional, apoiando a participação plena dos alunos no contexto escolar. Os mediadores interculturais assumem um papel relevante na promoção do diálogo intercultural, na integração de alunos de origem migrante e na prevenção de conflitos, facilitando a comunicação entre a escola, as famílias e a comunidade. Por sua vez, os animadores socioculturais e educadores sociais dinamizam projetos educativos, culturais e comunitários, promovendo o envolvimento dos alunos, a coesão social e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A crescente autonomia das escolas, reforçada por diplomas como o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (na sua redação atual), tem igualmente contribuído para a diversificação dos perfis e das formas de integração dos TE, permitindo às organizações escolares ajustar recursos humanos às necessidades específicas dos seus contextos. Esta lógica é particularmente evidente nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), onde a complexidade social e educativa dos contextos exige respostas mais intensivas e integradas. No âmbito do Programa TEIP, os técnicos especializados desempenham funções essenciais na mediação socioeducativa, na prevenção da indisciplina, na promoção do sucesso escolar e na articulação com as famílias e a comunidade, sendo frequentemente mobilizados para implementar estratégias de intervenção diferenciadas (DGE, 2020).

Esta evolução positiva tem permitido uma maior adequação das respostas às necessidades locais, embora introduza também desafios ao nível da coordenação, da estabilidade dos vínculos laborais e da clarificação dos perfis profissionais. A este respeito importa referir que a definição de perfis profissionais e de conteúdos funcionais claros para os diferentes técnicos especializados nas escolas revela-se uma necessidade premente. Neste sentido, a literatura tem vindo a sublinhar que a definição de perfis de competências constitui um elemento estruturante para a qualidade das organizações educativas, permitindo alinhar práticas profissionais com objetivos institucionais e promover maior coerência na ação educativa (OCDE, 2019; 2020).

Do ponto de vista normativo, não existe um referencial comum que explicita, de forma sistemática e diferenciada, as funções associadas às diversas áreas de intervenção presentes nas escolas. Por conseguinte, a administração tem vindo a construir documentos de apoio às escolas, sendo exemplos o [Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar](#) (DGE, 2016) e a brochura [Necessidades Especiais de Educação, O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar](#).

Destacam-se, do anteriormente referido, alguns TE, designadamente os psicólogos, cuja carreira profissional foi instituída através do [Despacho n.º 17 460/2006](#), de 29 de agosto, à semelhança das carreiras de técnico superior de serviço social; técnico profissional de ação social escolar, técnico profissional de biblioteca e documentação e técnico profissional de laboratório (cf. art.º 16.º).

1.5.4. Psicólogos

Os psicólogos foram dos primeiros TE a serem colocados nas escolas pelo Ministério da Educação. A integração deste grupo profissional no sistema educativo remonta a 1983, no contexto do relançamento do ensino técnico e profissional, quando o Ministério da Educação decidiu que esta experiência pedagógica devia ser acompanhada, entre outras medidas, pela criação de serviços de orientação

escolar e profissional. Com a publicação do [Despacho Normativo n.º 194-A/83](#), de 21 de outubro, foram criados os primeiros serviços de orientação escolar e profissional nas escolas onde estes cursos eram ministrados, com o objetivo de apoiar os alunos nas suas escolhas, orientá-los na transição para a vida ativa ou para o ingresso no ensino superior.

Quase uma década depois, em 1991, foram criados os serviços de psicologia e orientação (SPO), através do [Decreto-Lei n.º 190/91](#), de 17 de maio, com o objetivo de “dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 190/91). No mesmo normativo é referido que “a criação dos serviços de psicologia e orientação constitui um fator de inovação que contribuirá decisivamente para a concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional”.

Tendo como referência as áreas de atuação dos SPO, designadamente, ao nível da orientação escolar a alunos do 3.º ciclo e ensino secundário, apoio psicopedagógico a alunos e professores e apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar, através do Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto (anexo II), foram definidos para a carreira de psicólogo os seguintes conteúdos funcionais:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa para o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar;
- c) Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, em articulação com recursos da comunidade;
- d) Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais, acompanhar a sua concretização;
- e) Conceber e desenvolver programas e ações de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo;
- f) Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor as medidas educativas adequadas;
- g) Participar em experiências pedagógicas, bem como em projetos de investigação e ações de formação de pessoal docente e não docente, com especial incidência nas modalidades de formação centradas na escola;
- h) Acompanhar o desenvolvimento de projetos e colaborar no estudo, conceção e planeamento de medidas que visem a melhoria do sistema educativo;
- i) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola ou das escolas onde exerce funções.

O [Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar](#) (DGE, 2016) esclarece que o conteúdo funcional dos psicólogos engloba o conteúdo transversal da carreira geral de técnico superior, complementado com o conteúdo funcional associado às atribuições, competências ou atividades que o mesmo vai desempenhar no respetivo posto de trabalho, elencando um conjunto de condições que devem ser salvaguardadas para garantir a qualidade dos serviços prestados pelos/as psicólogos nas escolas (DGE, 2016, p. 32), a saber:

- a) Espaço de trabalho com condições que garantam os princípios de qualidade, privacidade e confidencialidade das intervenções;
- b) Condições técnicas/instrumentais (e.g., testes ou outros materiais) para a concretização da avaliação e intervenção psicológica;
- c) Facilitação do acesso a oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal, profissional e autocuidado, incluindo intervenção e supervisão profissional;
- d) Observância por parte dos órgãos de direção e gestão escolar dos limites da atuação dos psicólogos, designadamente no que diz respeito ao seu conteúdo funcional e ao código deontológico destes profissionais e respetivas implicações em termos de prática em contexto escolar;
- e) Participação dos psicólogos nas estruturas da escola, tomando conhecimento das informações e atividades desenvolvidas e participando ativamente na análise, reflexão e tomada de decisões a nível organizacional;
- f) Reconhecimento e inclusão dos Serviços de Psicologia (ou serviços análogos), enquanto estruturas autónomas, nos documentos estruturantes do estabelecimento de ensino;
- g) Favorecimento da continuidade das intervenções e das relações com a comunidade educativa;
- h) Definição no horário de trabalho do Serviço de Psicologia de tempos para o planeamento e preparação de atividades, participação em reuniões e outras ações de suporte à intervenção dos profissionais.

No quadro normativo definido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, os psicólogos assumem um papel central enquanto membros das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI). A sua intervenção inscreve-se numa lógica preventiva, colaborativa e sistémica, envolvendo a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, a avaliação de necessidades específicas e a definição de medidas de suporte adequadas, em articulação com docentes, famílias e outros profissionais.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, reforça a dimensão educativa e formativa da intervenção dos psicólogos, enquadrando-a numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos. A sua ação articula-se com os princípios da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica, apoiando as escolas na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e na implementação de estratégias que favoreçam o envolvimento, a autorregulação e o sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Recentemente, através da Lei n.º 54/2025, de 10 de abril, foi aprovada a criação de uma rede de serviços de psicologia nas escolas públicas e nas instituições de ensino superior, bem como a implementação de uma linha telefónica de apoio destinada ao ensino superior, procedendo igualmente à alteração do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. No seu articulado, estabelece-se o cumprimento do rácio de um psicólogo por cada 500 alunos, prevendo, contudo, a possibilidade de reforço do número de profissionais em função de critérios como o número de alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, outros fatores pedagógicos considerados relevantes e as especificidades geográficas dos agrupamentos de escolas, nos termos a definir em regulamentação própria. A lei mantém ainda como referência organizacional o regime consagrado no Decreto-Lei n.º 190/91, introduzindo alterações consideradas no âmbito da estrutura e funcionamento dos serviços de psicologia.

1.5.5. Técnicos de serviço social

A presença de assistentes sociais no sistema educativo português remonta a 1911, com a criação dos serviços de higiene escolar nos liceus, ainda que a sua integração mais consistente nas escolas apenas se tenha intensificado a partir da década de 1990, através de projetos e contratos específicos que possibilitaram a sua intervenção em determinados contextos escolares (Mendes, 2017). Em termos normativos, os conteúdos funcionais destes profissionais encontram-se previstos no Anexo

II do Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto, no âmbito do apoio socioeducativo, sendo a sua ação desenvolvida em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e integrada nos respetivos projetos educativos. Este enquadramento reconhece a sua intervenção na análise das situações sociofamiliares dos alunos, na mobilização de recursos da comunidade e na promoção de respostas integradas que favoreçam o acesso e o sucesso educativo.

Funcionalmente, a atuação dos técnicos de serviço social centra-se na prevenção e identificação precoce de situações de risco social, num contexto em que a escola reflete, de forma crescente, as desigualdades e problemáticas da sociedade contemporânea. Estes profissionais desempenham um papel determinante na redução do absentismo e do abandono escolar, na mediação entre escola, família e comunidade e no encaminhamento para redes de apoio social, contribuindo para a construção de respostas ajustadas às necessidades dos alunos e das suas famílias. A sua intervenção articula-se, assim, com objetivos estratégicos das políticas educativas, nomeadamente a promoção da equidade, da inclusão e do sucesso escolar, assumindo uma dimensão preventiva e interventiva que ultrapassa o apoio individualizado, abrangendo a dinamização de estratégias de intervenção comunitária e de desenvolvimento social. A investigação tem vindo a evidenciar a importância da sua intervenção na mitigação de desigualdades educativas e na construção de contextos escolares mais inclusivos (Mendes, 2017)

1.5.6. Animadores socioculturais

Os animadores socioculturais têm vindo a afirmar-se como profissionais relevantes no contexto educativo português, particularmente no âmbito das políticas de promoção da inclusão, da equidade e do sucesso escolar, ainda que o seu enquadramento legal e funcional permaneça, em muitos casos, pouco sistematizado. Integrados, em regra, na carreira de técnico superior, nos termos do Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho, e frequentemente designados como técnicos especializados, estes profissionais desenvolvem a sua intervenção em articulação com os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (educação inclusiva), e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (flexibilidade curricular), contribuindo para a construção de ambientes educativos mais participativos, inclusivos e centrados no desenvolvimento integral dos alunos. A sua presença nas escolas ganha particular expressão no âmbito dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 e implementados a partir de 1997, enquanto política pública orientada para a mitigação de fenómenos de exclusão social e escolar, onde estes profissionais, a par de educadores sociais e mediadores, desempenham funções estratégicas na promoção do envolvimento dos alunos e na articulação com as famílias e a comunidade (Barbieri, 2003).

Do ponto de vista funcional, os animadores socioculturais intervêm na prevenção do insucesso, absentismo, abandono e indisciplina, desenvolvendo ações junto dos alunos, das famílias e de instituições locais, numa lógica de mediação socioeducativa e de dinamização comunitária. As suas funções, ainda que não plenamente uniformizadas no sistema educativo, foram parcialmente sistematizadas pelo Ministério da Qualificação, Emprego e Formação Profissional em 1998, sendo descritas como abrangendo a organização, coordenação e promoção de atividades de animação, desenvolvimento sociocultural e ocupação de tempos livres (Lopes, 2006). Contudo, a diversidade de percursos formativos, enquadramentos contratuais e contextos de atuação contribuem para a heterogeneidade deste grupo profissional, refletindo a ausência de um referencial normativo consolidado.

A intervenção dos animadores socioculturais assenta, predominantemente, em metodologias participativas e em abordagens de educação não formal, orientadas para o envolvimento ativo dos alunos e para a valorização das suas experiências, interesses e contextos de vida. A investigação tem evidenciado que este tipo de intervenção mobiliza dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, constituindo uma estratégia relevante na promoção do sucesso educativo e na prevenção do abandono escolar (Veiga, 2009). Ao privilegiar o “aprender fazendo”, a interação social, a valorização da diferença e a articulação entre educação formal e não formal, a animação sociocultural contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e significativa para os alunos (Lopes, 2006). Neste sentido, como sublinha Cavaco (2002), os contextos de educação não formal permitem responder, de forma mais eficaz, a alunos menos motivados para modelos tradicionais de ensino, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, relacionais e de participação.

Não obstante, a ausência de um enquadramento legal e funcional plenamente estruturado no sistema educativo português aponta para a necessidade de clarificar os seus perfis profissionais, de definir conteúdos funcionais específicos e de assegurar condições de integração e valorização que potenciem a eficácia da sua intervenção nas escolas.

1.5.7. Terapeutas da fala

Os terapeutas da fala assumem, no contexto educativo, um papel relevante no apoio ao desenvolvimento da comunicação, linguagem, fala e deglutição, contribuindo, de forma significativa, para a promoção da inclusão e do sucesso educativo. Estes profissionais são, em regra, integrados na categoria de técnicos superiores, nos termos do Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho, sendo frequentemente mobilizados enquanto técnicos especializados no âmbito das respostas educativas. A sua intervenção centra-se na avaliação, diagnóstico e intervenção em perturbações da comunicação e linguagem, incluindo dificuldades na articulação verbal, compreensão e expressão oral, fluência, voz e competências pragmáticas, bem como em situações que envolvem funções associadas à deglutição. No contexto escolar, a sua atuação é particularmente relevante no apoio a alunos com dificuldades específicas de linguagem, perturbações do desenvolvimento ou outras condições que impactam a participação escolar. A intervenção dos terapeutas da fala assume uma natureza preventiva, remediativa e colaborativa, envolvendo o trabalho direto com os alunos, a capacitação de docentes e a articulação com famílias e outros profissionais.

A sua presença nas escolas é frequentemente assegurada através de parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, ou por via de projetos financiados e programas específicos, refletindo a diversidade de modelos de contratação e integração destes profissionais no sistema educativo.

A investigação tem evidenciado o impacto positivo da intervenção dos terapeutas da fala no contexto educativo, destacando a sua contribuição para a melhoria das competências linguísticas, para o desenvolvimento da literacia e para o sucesso académico dos alunos (Dockrell & Lindsay, 2001; Law et al., 2017). Estudos internacionais sublinham a importância da intervenção precoce e da colaboração entre terapeutas, professores e famílias como fatores determinantes para a eficácia das respostas (ASHA, 2010).

1.5.8. Mediadores linguísticos e culturais

A crescente evolução do perfil demográfico dos alunos, marcada por um aumento significativo da população escolar estrangeira, intensificou as exigências colocadas às escolas no domínio da integração linguística e cultural, determinando a contratação de mediadores linguísticos e culturais. A possibilidade de contratação destes profissionais reveste-se de um duplo objetivo: i) apoiar a aquisição da língua portuguesa e, conseqüentemente, o sucesso escolar e ii) promover a integração dos alunos estrangeiros e a valorização da diversidade cultural no seio da comunidade educativa.

Esta abordagem evidencia uma conceção bidirecional da inclusão, que envolve não apenas os alunos migrantes, mas toda a comunidade escolar na construção de um espaço de aprendizagem “acolhedor, seguro e aberto à diversidade”, reforçando a dimensão intercultural da educação.

A medida articula-se, igualmente, com instrumentos de política pública mais amplos, como o Plano Aprender Mais Agora e o Plano de Ação para as Migrações, refletindo uma estratégia integrada de resposta às dinâmicas migratórias e às suas implicações no sistema educativo. Do ponto de vista organizacional, a contratação destes profissionais é realizada diretamente pelas escolas, no quadro da sua autonomia, seguindo os procedimentos aplicáveis à contratação de técnicos especializados, o que reforça a capacidade das organizações escolares para ajustarem os seus recursos às necessidades específicas dos seus contextos.

De acordo com a nota informativa do MECI, o perfil funcional dos mediadores linguísticos e culturais assenta numa intervenção de natureza socioeducativa e intercultural, orientada para a promoção da integração e do sucesso escolar dos alunos estrangeiros, particularmente aqueles provenientes de países fora da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Estes profissionais desenvolvem a

sua ação em estreita articulação com a comunidade educativa, colaborando com docentes, equipas multidisciplinares e famílias, e participando ativamente nos processos de intervenção educativa. Entre as suas principais funções destacam-se:

- a) a facilitação da comunicação entre alunos, professores e famílias;
- b) o apoio às necessidades linguísticas e sociais dos alunos migrantes;
- c) a colaboração com estruturas como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e os Serviços de Psicologia e Orientação;
- d) a dinamização de atividades que promovam a interculturalidade, a valorização da diversidade e a integração no contexto escolar;
- e) o envolvimento em iniciativas de capacitação e acompanhamento.

No que respeita aos requisitos de contratação, a referida nota informativa estabelece um conjunto de critérios obrigatórios e preferenciais que visam assegurar a adequação dos perfis às exigências da função. Entre os requisitos obrigatórios incluem-se a posse de cidadania portuguesa ou situação regularizada em território nacional, a ausência de antecedentes criminais e a demonstração de competências linguísticas adequadas, nomeadamente domínio da língua portuguesa e de, pelo menos, uma língua estrangeira relevante para o contexto escolar. Adicionalmente, são recomendados critérios preferenciais, como a titularidade de habilitação de nível superior, preferencialmente nas áreas das ciências sociais e humanas, bem como competências de mediação, comunicação intercultural, trabalho em equipa, empatia e capacidade de adaptação a contextos diversos. Valoriza-se ainda a experiência prévia em contextos de diversidade cultural e o interesse pelas áreas das migrações, interculturalidade e direitos humanos, refletindo a complexidade e exigência das funções atribuídas a estes profissionais.

1.6. DADOS ESTATÍSTICOS

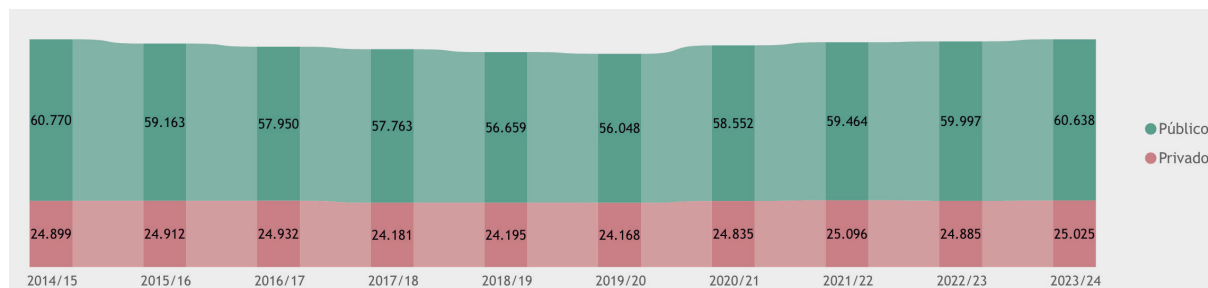
Os dados disponíveis, produzidos por entidades oficiais como a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), possibilitam uma caracterização global dos outros profissionais de educação (OPE), nomeadamente ao nível da sua dimensão numérica, perfil sociodemográfico, habilitações académicas, vínculos laborais e distribuição territorial. Todavia, esta informação revela-se insuficiente para apreender a diversidade de funções desempenhadas, a complexidade das práticas profissionais e as condições concretas de exercício da atividade nas escolas. Assim, embora os dados estatísticos permitam delinear um retrato geral deste grupo, encerram limitações significativas quanto ao nível de detalhe, da atualização e da capacidade de captar a realidade multifacetada do trabalho desenvolvido no contexto educativo.

Neste enquadramento, a análise dos dados disponibilizados pela DGEEC (2026), articulada com informação proveniente do EDUSTAT (2025) e de relatórios institucionais, permite construir uma leitura abrangente, ainda que necessariamente crítica, sobre a evolução e caracterização dos profissionais não docentes no sistema educativo português, apontando simultaneamente para tendências estruturais e lacunas persistentes no conhecimento disponível.

O que dizem os números?

A partir dos dados da DGEEC (2026) é possível conhecer a evolução do número e da distribuição percentual de profissionais não docentes nos estabelecimentos de ensino público e de ensino privado, em Portugal, conforme se pode constatar nas Figuras 1 e 2.

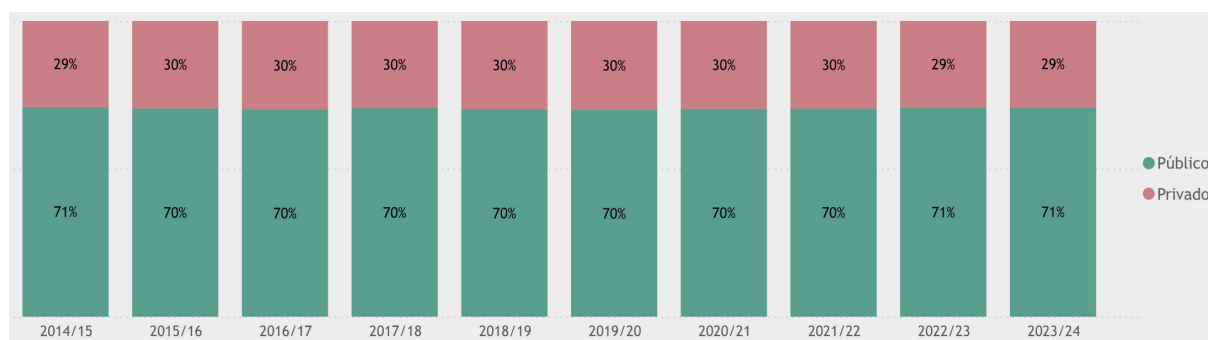
Figura 1. Número de não docentes, por ano letivo e por natureza de estabelecimento de ensino, e Portugal.



Fonte: DGEEC (2026)

Comparativamente a 2014/2015, no ano letivo 2023/2024, o número de profissionais não docentes diminuiu no ensino público, (-132), e aumentou no ensino privado, (+126). Quando se olha para a sua distribuição percentual (ver Figura 2) verifica-se que, em 2023/2024, os valores percentuais no ensino público e no ensino privado são iguais aos de 2014/2015.

Figura 2. Distribuição percentual de não docentes, por ano letivo e por natureza de estabelecimento de ensino, em Portugal.

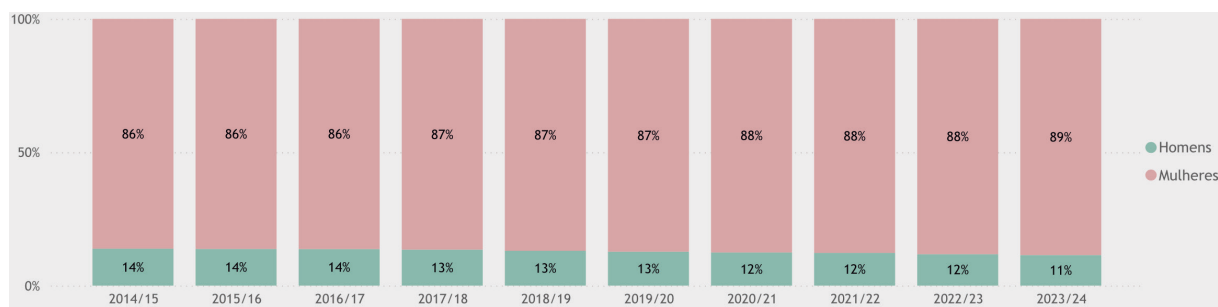


Fonte: DGEEC (2026)

Os números e as percentagens apresentados revelam algumas oscilações ao longo do período em análise, destacando-se o ano letivo 2019/2020, como aquele em que se registou o menor número de profissionais não docentes, no ensino público e no ensino privado. Comparativamente a 2019/2020, assiste-se, em 2023/2024, a um aumento gradual do número de OPE (mais 4 590 no ensino público e mais 857 no ensino privado). Esta tendência poderá estar associada a respostas institucionais a novos desafios educativos, nomeadamente no domínio da inclusão e do combate ao insucesso escolar ou da transferência de competências para as autarquias na área da educação. Contudo, a leitura destes dados deve ser feita com cautela, uma vez que a sua natureza agregada impede a distinção entre categorias profissionais (AO, AT e TE) limitando a compreensão das dinâmicas internas e da adequação funcional dos recursos humanos existentes.

Do ponto de vista sociodemográfico, os dados confirmam tendências amplamente referenciadas na literatura, designadamente a feminização e o envelhecimento do pessoal não docente, conforme se apresenta nas Figuras 3 e 4.

Figura 3. Número percentual de não docentes, por sexo, em exercício de funções em estabelecimentos de ensino de natureza pública e privada, em Portugal.

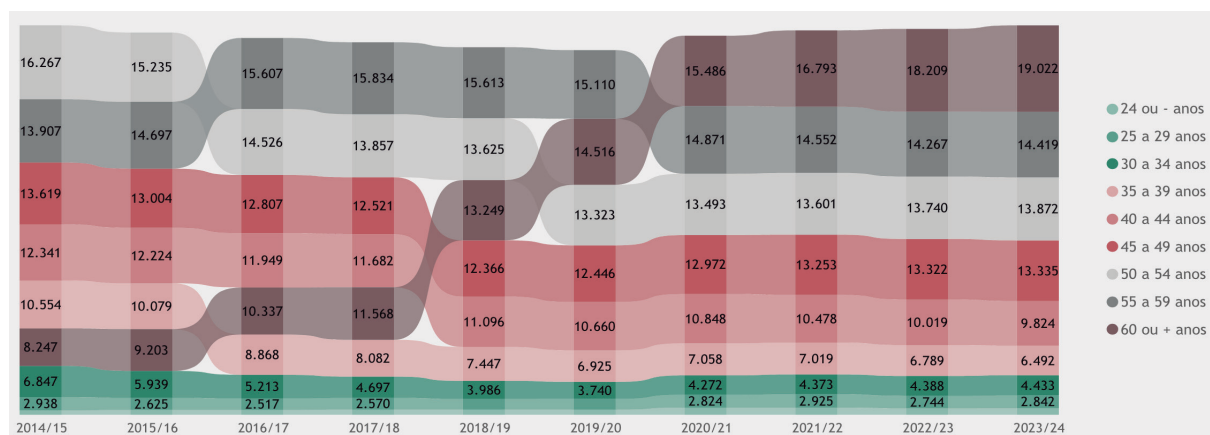


Fonte: DGEEC (2026)

Os profissionais não docentes são, maioritariamente, de sexo feminino, conforme se observa na Figura 3, registando-se, no ano letivo 2023/2024, um aumento de 3 pp na percentagem de profissionais não docentes do sexo feminino e uma diminuição de 3 pp na percentagem de profissionais não docentes de sexo masculino, comparativamente aos valores registados no ano letivo de 2014/2015.

Os dados demonstram, também, um aumento significativo do número de profissionais com 60 ou mais anos de idade, conforme se observa na Figura 4, o que suscita desafios ao nível da renovação geracional e da sustentabilidade futura dos OPE.

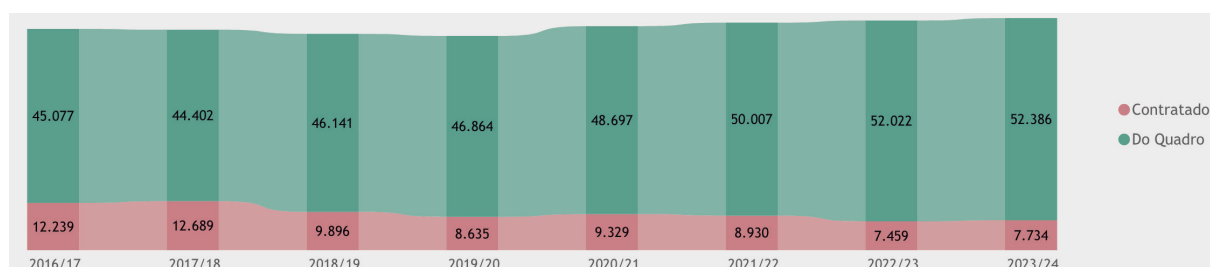
Figura 4. Número de não docentes, por ano letivo e grupo etário, em Portugal.



Fonte: DGEEC (2026)

Paralelamente, regista-se uma evolução positiva no que respeita à estabilidade laboral, com um aumento numérico e percentual de profissionais de quadro e uma diminuição de profissionais contratados entre 2016/2017 e 2023/2024, conforme ilustram as Figuras 5 e 6.

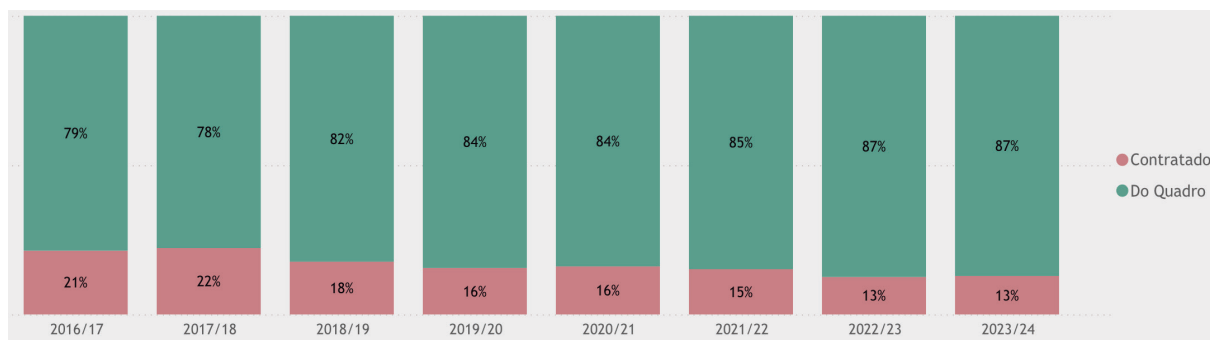
Figura 5. Número de não docentes, por ano letivo e vínculo contratual, em Portugal.



Fonte: DGEEC (2026)

Comparativamente aos valores registados em 2016/2017, em 2023/2024, verifica-se o aumento do número de profissionais de quadro (+7 309) e a diminuição do número de profissionais contratados (- 4 505).

Figura 6. Distribuição percentual de não docentes, por ano letivo e vínculo contratual, em Portugal.

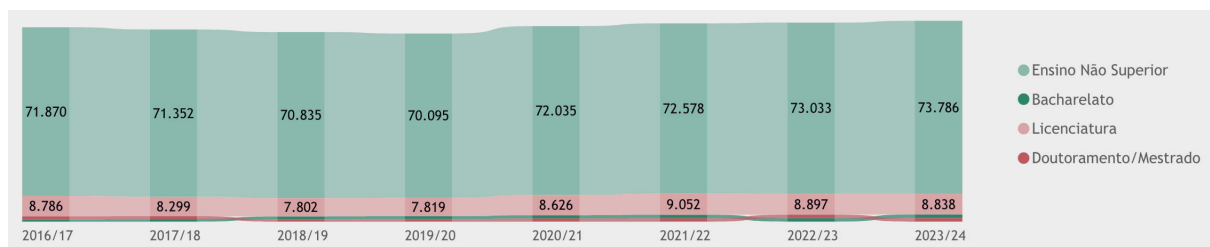


Fonte: DGEEC (2026)

Conforme se verifica na Figura 6, em 2023/2024, a percentagem de profissionais de quadro aumentou 8 pp e a percentagem de profissionais contratados diminuiu 8 pp, face aos valores registados no ano de 2016/2017. Ainda assim, esta evolução não exclui a existência de situações de precariedade, particularmente entre os TE, cuja contratação depende frequentemente de programas pontuais e de entidades diversas.

No que respeita às habilitações académicas, os dados evidenciam uma relativa estabilidade ao longo do período em análise, mantendo-se uma predominância significativa de níveis de qualificação inferiores ao ensino superior. Comparativamente com o ano letivo 2016/2017, no ano letivo 2023/2024 o número e a distribuição percentual de profissionais não docentes com ensino não superior, bacharelato, licenciatura e doutoramento/mestrado não sofreram alterações significativas, tal como se evidencia nas Figuras 7 e 8.

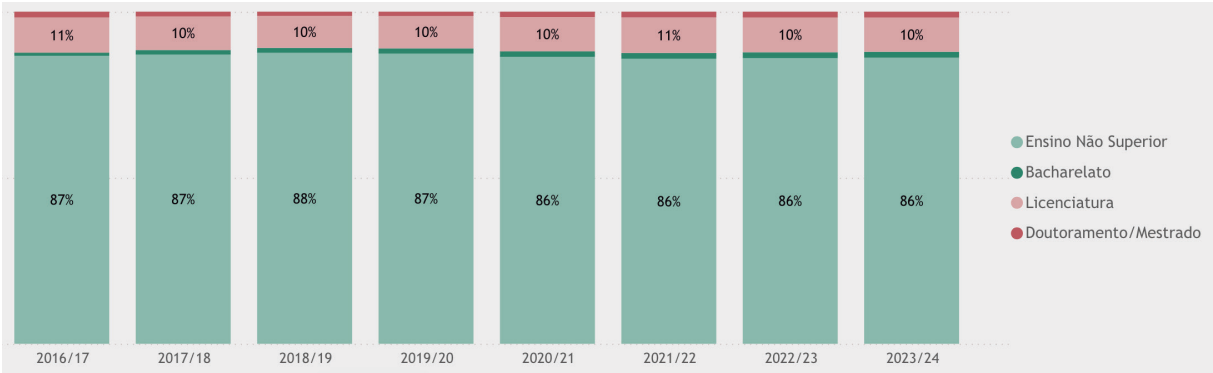
Figura 7. Número de não docentes, por ano letivo e habilitação académica, em Portugal.



Fonte: DGEEC (2026)

A partir da Figura 8, é possível verificar que, em 2023/2024, a maioria dos profissionais não docentes (86%) tinha como habilitação académica o ensino não superior, 10% a licenciatura e 4% o doutoramento/mestrado. Esta distribuição reflete, em grande medida, os requisitos legais de recrutamento das diferentes carreiras, mais exigentes no caso dos técnicos especializados. Em termos de recrutamento e seleção destes profissionais, o grau de licenciatura é requisito obrigatório para os TE e, no caso dos AO e AT, o requisito é a escolaridade obrigatória o que, e face à idade dos mesmos, se pode traduzir no 6.º ano, 9.º ou no 12.º ano de escolaridade. Porém, os dados apresentados não permitem fazer esta leitura setorial.

Figura 8. Distribuição percentual do número de não docentes, por ano letivo e habilitação académica, em Portugal.



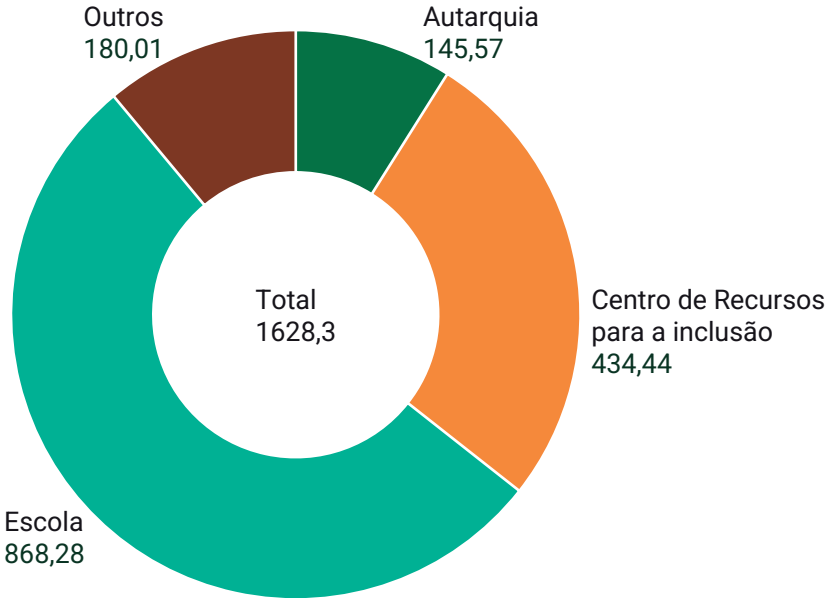
Fonte: DGEEC (2026)

A partir dos dados apresentados nas Figuras 7 e 8, infere-se que os AO e AT são os profissionais com habilitações mais baixas e os TE aqueles que detêm habilitações mais elevadas, considerando os requisitos legalmente exigidos em sede de recrutamento e seleção destes profissionais.

Com efeito, os dados existentes tendem a apresentar o pessoal não docente de forma global, sem diferenciação entre categorias profissionais nem análise detalhada das suas áreas de atuação, o que limita a produção de conhecimento consistente e comparável.

A análise de dados relativos aos técnicos especializados evidencia uma significativa dispersão e uma elevada heterogeneidade institucional, considerando a entidade responsável pela sua colocação. De acordo com dados do EDUSTAT (2025), no ano letivo de 2022/2023, existiam cerca de 1 628,3 técnicos especializados afetos ao apoio à aprendizagem e à inclusão, colocados por diferentes entidades, sendo as escolas e os CRI os principais responsáveis pela sua colocação, conforme se apresenta na Figura 9.

Figura 9. Número de técnicos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por serviço de origem, nos estabelecimentos de ensino de natureza pública (ano letivo 2022/23).



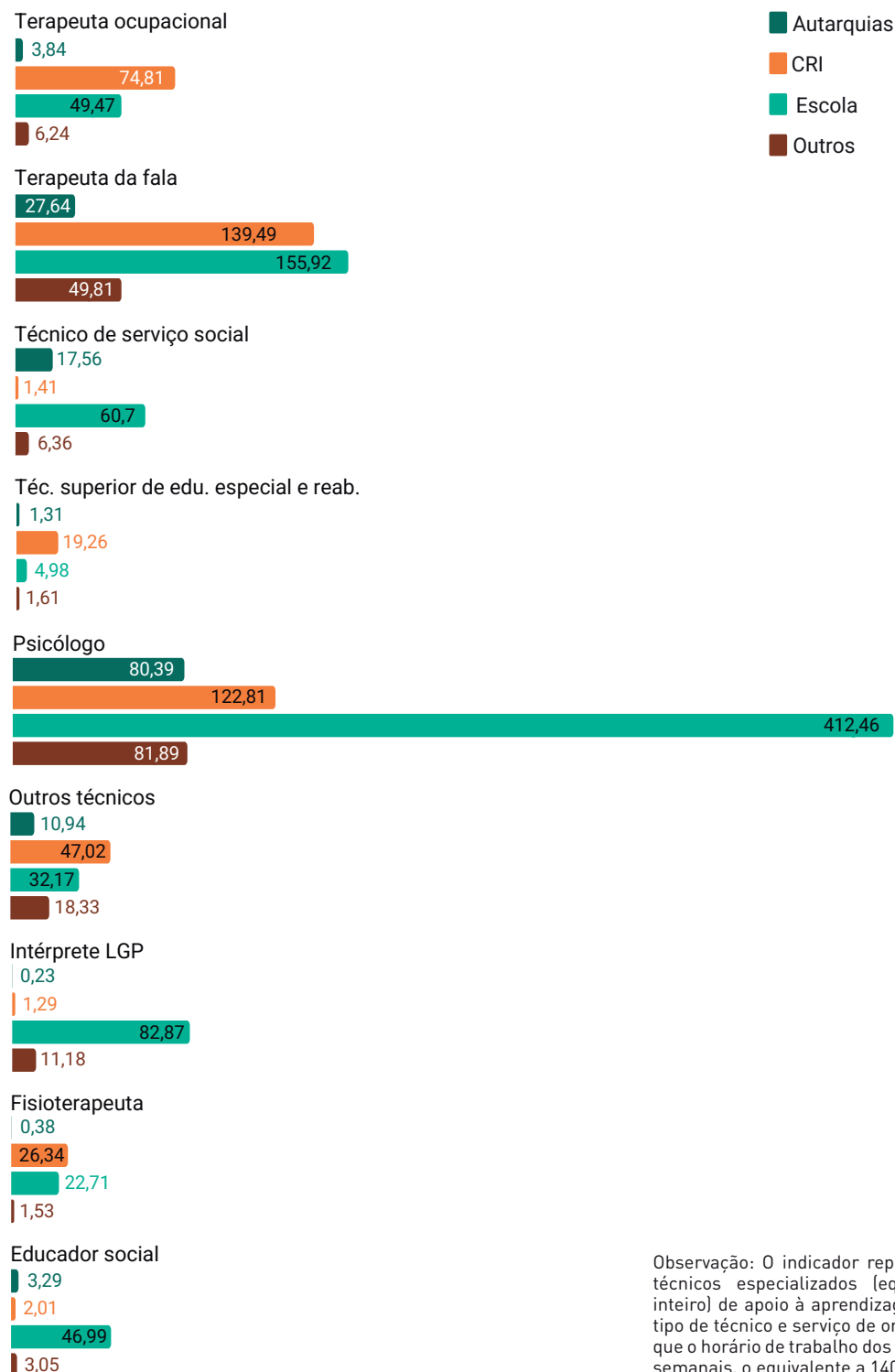
Fonte: CNE a partir de EDUSTAT (2025)

Em termos de áreas de intervenção, destacam-se a psicologia e a terapia da fala, pelo número de profissionais existentes. Esta concentração não só demonstra a centralidade destas áreas no apoio

a políticas de inclusão e de sucesso educativo, como reflete a relevância destes profissionais em contextos específicos como a educação especial e os TEIP.

Os dados da EDUSTAT (2025) reiteram a prevalência do número de psicólogos e terapeutas da fala face a outros TE, conforme se observa na Figura 10.

Figura 10. Número de técnicos por área de intervenção e serviço de origem (2022/23)



Observação: O indicador representa o número de técnicos especializados (equivalentes a tempo inteiro) de apoio à aprendizagem e à inclusão, por tipo de técnico e serviço de origem, e considerando que o horário de trabalho dos técnicos é de 35 horas semanais, o equivalente a 140 horas mensais.

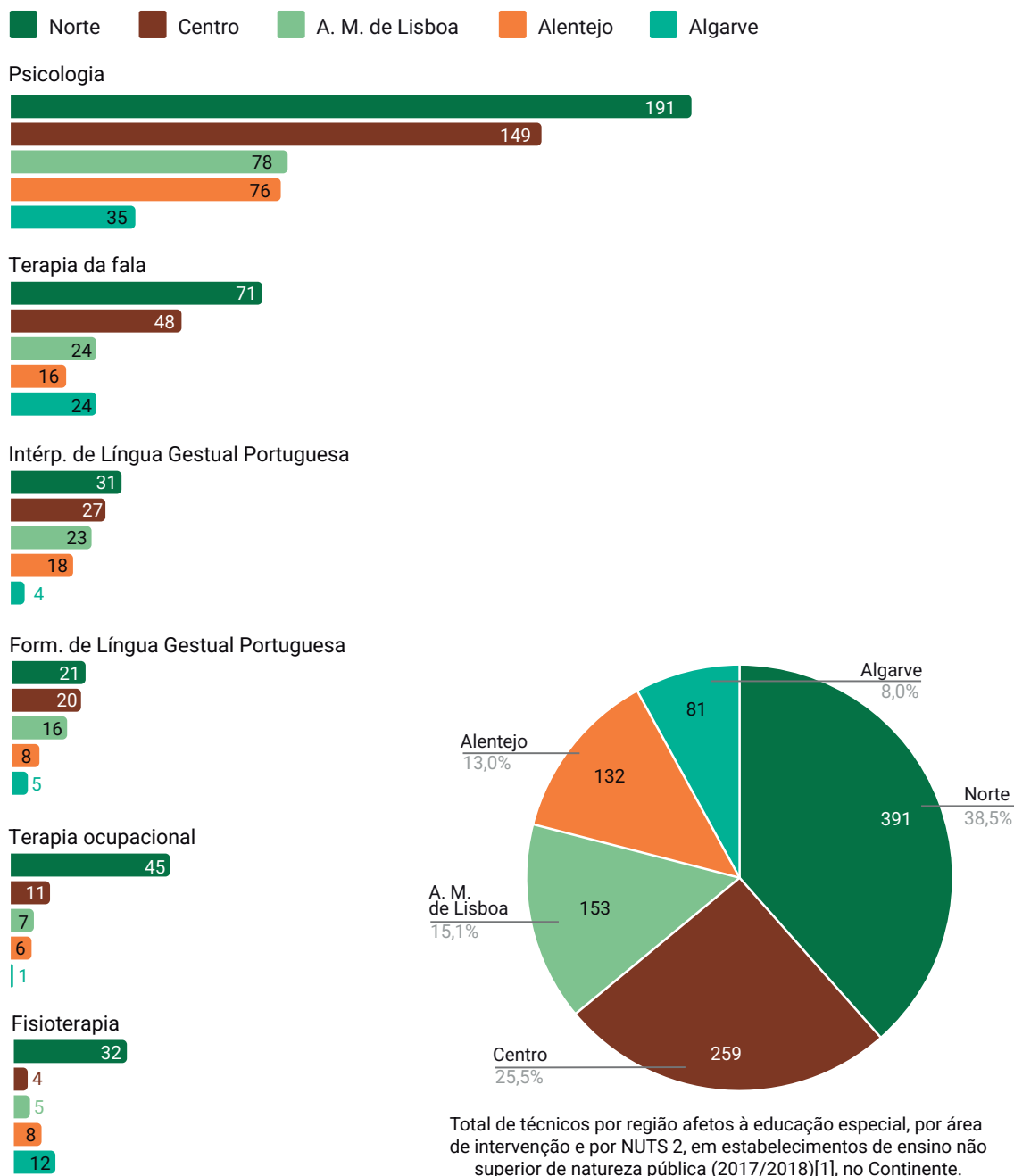
Fonte: CNE, a partir de EDUSTAT (2025)

Em todas as áreas de intervenção assinaladas na Figura 10, há TE que são colocados pelas escolas, pelos CRI, pelas autarquias e por outras entidades, apresentando entre si diferenças significativas.

No caso específico dos CRI, estes disponibilizam às escolas TE com o objetivo de responder às necessidades educativas específicas de crianças e alunos de educação especial que beneficiam, atualmente, de medidas seletivas e/ou adicionais no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

No ano letivo 2017/2018, ano que antecedeu a publicação do regime jurídico da educação inclusiva, o número de TE afetos à educação especial é o que consta na Figura 11.

Figura 11. Número de técnicos afetos à educação especial, por área de intervenção e por NUTS 2, em estabelecimentos de ensino não superior de natureza pública (2017/2018)⁴, no Continente.



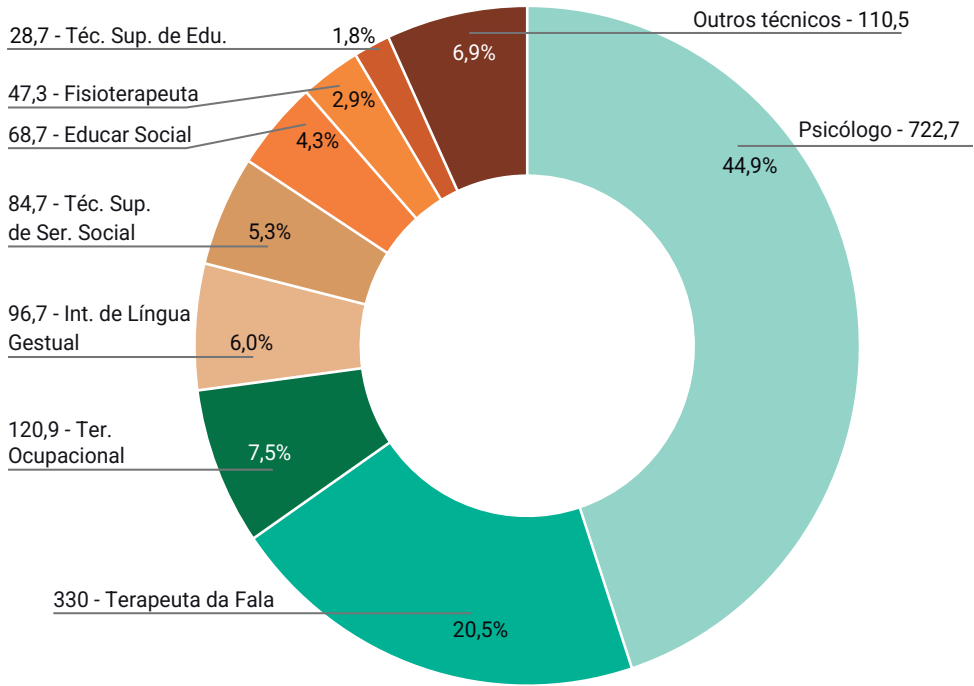
Fonte: CNE a partir de EDUSTAT (2025)

4 Ano de registo de dados anterior à implementação do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

A partir da leitura da Figura 11, verifica-se, também, que, ao nível da educação especial, a área da psicologia é a que regista maior número de profissionais (529) e as regiões Norte e Centro as que apresentam maior número de TE nas diferentes áreas de intervenção, respetivamente, 391 e 259.

No contexto da operacionalização do Decreto-Lei 54/2018, mantém-se a tendência anterior (predominam os psicólogos) e verifica-se o aumento do número de TE em diferentes áreas de atuação. No relatório da DGEEC (2026), Síntese de resultados *Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, 2024/2025 Escolas da rede pública do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*, refere-se que, entre os anos letivos 2023/2024 e 2024/2025, o número de técnicos especializados – recursos humanos que garantem a implementação dos apoios especializados – equivalentes a tempo inteiro (ETI), aumentou 2,4% (de 1 572,4 para 1 610,02 técnicos ETI), destacando-se os psicólogos, os terapeutas da fala e os terapeutas ocupacionais que, no ano letivo 2024/2025, representam, respetivamente, 44,9%, 20,5% e 7,5% do número total de técnicos especializados (ver Figura 12).

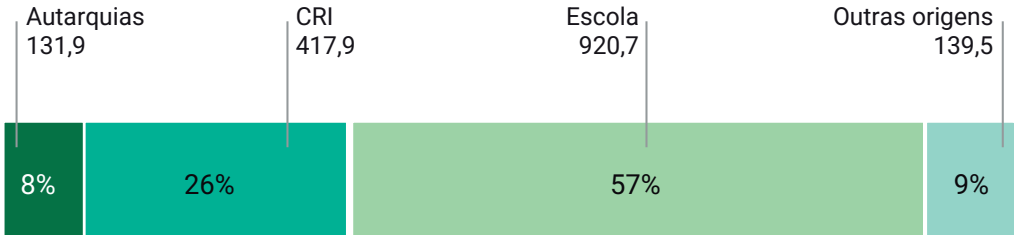
Figura 12. Número e percentagem de TE afetos à implementação de apoios especializados, no ano letivo 2024/2025, no Continente.



Fonte: CNE a partir da DGEEC, 2026

Relativamente ao “serviço de origem”, mais de metade dos técnicos de apoio especializado ETI são contratados diretamente pelas escolas ou provém de Planos de Ação estabelecidos entre as escolas e os Centros de Recursos para a Inclusão (ver Figura 13). Em conjunto, estas duas “origens” representam mais de oito em cada dez técnicos especializados (DGEEC, 2026).

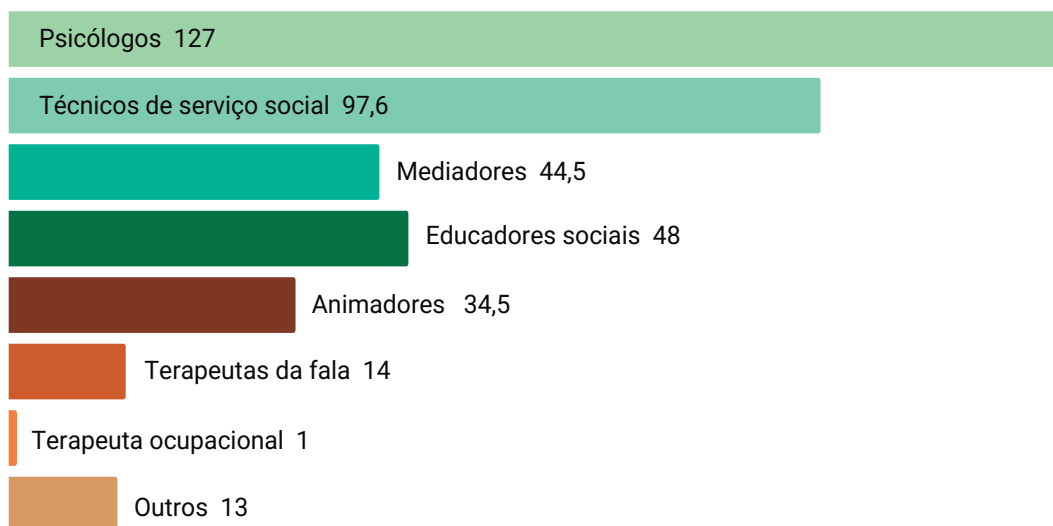
Figura 13. Número e percentagem de técnicos de apoio especializado ETI, por origem (2024/2025). Continente.



Fonte: CNE a partir da DGEEC (2026)

Recorde-se que as escolas, no âmbito de medidas e programas específicos, têm vindo a contratar TE, designadamente as que são TEIP. Os dados disponíveis no relatório anual do programa TEIP (2022/2023) mostram que as unidades orgânicas (UO) recorreram ao crédito horário TEIP para a contratação de 120,6 técnicos, reforçando, assim, as equipas existentes constituídas por TE que passaram ao quadro das escolas, ao abrigo do PREVPAP em anos letivos anteriores, num total de 259. No mesmo relatório refere-se que, em 2022/2023, os 146 TEIP reforçaram as suas equipas técnicas, passando a existir 379,6 técnicos distribuídos por diferentes áreas, conforme se apresenta na Figura 14.

Figura 14. Número de TE por área de intervenção nos TEIP (2022/2023).



Fonte: CNE, a partir do relatório anual do programa TEIP (2022/2023)

Observação: Outros refere-se a técnicos de intervenção local

Nos TEIP, eventualmente pela vulnerabilidade social dos mesmos, o maior número de TE em exercício de funções regista-se no grupo dos psicólogos, seguido de técnicos de serviço social, educadores sociais e mediadores.

A análise comparativa dos dados apresentados permite traçar um retrato global dos OPE em Portugal, evidenciando simultaneamente tendências estruturais e limitações significativas ao nível da granularidade da informação. Desde logo, observa-se que, entre os anos letivos de 2014/2015 e 2023/2024, o número de PND se mantém relativamente estável, com ligeiras oscilações, destacando-se uma diminuição residual no ensino público e um aumento no ensino privado. Em termos percentuais, a distribuição entre estes setores permanece praticamente inalterada ao longo do período em análise, sugerindo uma estabilidade estrutural do sistema. Como já foi referido, esta leitura assenta em dados agregados que não permitem distinguir entre categorias profissionais, nomeadamente, AO, AT e TE, o que limita a compreensão das dinâmicas internas do grupo.

Do ponto de vista sociodemográfico, os dados evidenciam tendências consistentes, designadamente a feminização do pessoal não docente e o envelhecimento progressivo destes profissionais, com um aumento significativo do número de trabalhadores com 60 ou mais anos de idade. Paralelamente, verifica-se uma evolução positiva ao nível da estabilidade laboral, traduzida no aumento do número de profissionais de quadro e na diminuição dos vínculos contratuais precários. No entanto, ao nível das habilitações académicas, os dados revelam uma predominância de níveis de qualificação inferiores ao ensino superior (cerca de 86%), refletindo os requisitos de recrutamento das carreiras de AO e AT.

No caso específico dos TE, a análise aponta para uma elevada dispersão de dados, decorrente da multiplicidade de entidades envolvidas no seu recrutamento (escolas, Centros de Recursos para a Inclusão, autarquias e outras estruturas ou entidades). Os dados do EDUSTAT (2025) e da DGEEC (2026) indicam um aumento gradual do número destes profissionais, particularmente no âmbito do apoio à aprendizagem e à inclusão, com destaque para as áreas da psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional. A predominância dos psicólogos, representando cerca de 44,9% dos técnicos

especializados em 2024/2025, confirma tendências já observadas em anos anteriores e em diferentes contextos, incluindo a educação especial e os TEIP, onde estes profissionais assumem um papel central, seguidos por técnicos de serviço social, educadores sociais e mediadores.

A leitura comparativa dos dados disponíveis evidencia:

- a) a existência de estabilidade global no número de profissionais não docentes, acompanhada de transformações internas ao nível demográfico e contratual;
- b) a centralidade crescente destes profissionais nas políticas de inclusão e promoção do sucesso educativo, demonstrada pelo aumento do seu número e pela sua distribuição em diferentes programas e territórios;
- c) a predominância de dados agregados que inviabilizam a distinção de categorias profissionais e a compreensão das suas funções;
- d) a incompletude dos dados disponibilizados que não permite uma caracterização detalhada dos OPE;
- e) a dispersão e fragmentação da informação relativa aos TE, associada à diversidade de entidades empregadoras e contextos de intervenção, que inviabilizam o conhecimento detalhado das suas funções.

2. DESENHO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo como referência a contextualização, o enquadramento legal e alguns dados estatísticos, definiu-se um plano de trabalho com o objetivo de aprofundar o conhecimento e a compreensão de quem são e o que fazem os OPE. A complexidade e a dispersão de informação disponível (e.g. não há uma base de dados que reúna toda a informação relativa a OPE, passível do seu mapeamento) exigiu ouvir os intervenientes na primeira pessoa, através de um inquérito por questionário, dirigido a diretores de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e de grupos focais com AO, AT e TE. Neste contexto, optou-se por um quadro metodológico de natureza mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos. A literatura internacional tem evidenciado que esta metodologia é particularmente eficaz quando se pretende compreender fenómenos educacionais globais e multidimensionais, que envolvem comportamentos, perceções, relações profissionais e dinâmicas organizacionais (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). A combinação de métodos e de técnicas de recolha e análise de dados diferentes permite obter uma visão abrangente e reforçar a validade e a credibilidade dos resultados, por meio de triangulação metodológica (Denzin, 2012).

Deste modo, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário enviado a todos AE/ENA de Portugal continental e regiões autónomas, alinhado com os objetivos e as questões de investigação de modo a se obterem dados extensivos, sistemáticos e comparáveis, sobre a distribuição dos OPE, o tipo de vínculo profissional, as tarefas desempenhadas e as condições organizacionais, bem como os desafios profissionais enfrentados e os aspetos a melhorar. De referir que o inquérito por questionário incluiu seis questões de resposta aberta, a fim de recolher a opinião dos diretores/ presidentes dos AE/ENA relativamente aos desafios atuais de AO, AT e TE e à melhoria das condições de trabalho daqueles profissionais. O recurso a inquéritos por questionário de larga escala é reconhecido como fundamental para mapear estruturas e práticas profissionais em sistemas educativos complexos (Bryman, 2016).

Complementarmente, a dimensão qualitativa do estudo integrou a realização de grupos focais, e conseqüente transcrição e análise de conteúdo dos discursos produzidos. Foi ainda realizada uma análise cruzada entre as respostas abertas ao questionário e os dados obtidos a partir dos grupos focais, de modo a, com maior profundidade, captar as representações dos diretores/presidentes e dos AO, AT e TE relativamente à natureza das suas funções e às condições de trabalho destes profissionais. A partir desta análise foi possível identificar desafios e necessidades decorrentes do desempenho de funções plurais bem como áreas de melhoria, associadas à sua atividade profissional nas organizações educativas. A abordagem qualitativa revelou-se essencial para compreender a dimensão interpretativa, funcional e relacional do trabalho dos OPE, permitindo aprofundar aspetos que dificilmente seriam captados por métodos exclusivamente quantitativos (Mason, 2018; Patton, 2015).

A análise do discurso, orientada para a compreensão aprofundada das experiências e vivências dos diferentes profissionais que intervêm no contexto educativo, nomeadamente AO, AT e TE (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, técnicos de informática, nutricionistas e mediadores culturais) permitiu captar as suas perceções sobre o que fazem, como o fazem e o que sentem em relação ao seu trabalho. Tendo em conta a natureza multifacetada das funções desempenhadas por estes grupos profissionais, a metodologia qualitativa permitiu, ainda, captar a exigência e a complexidade dos significados atribuídos ao exercício das suas funções, bem como identificar padrões, consistências, divergências e desafios emergentes do conteúdo funcional que mobilizam no quotidiano laboral.

Com este propósito foram realizados 4 grupos focais com a seguinte composição:

- grupo 1 – nove assistentes técnicos;
- grupo 2 – nove assistentes operacionais;
- grupo 3 - quinze técnicos especializados (terapeutas da fala, mediadores, assistentes sociais, nutricionistas e técnicos de informática); e
- grupo 4 – dez psicólogos

Em cada grupo participaram representantes de diversas regiões do país, com perfis distintos (vínculo profissional; entidade empregadora; idade; habilitações académicas e tempo de serviço), representando contextos organizacionais diferentes (AE e ENA, TEIP, AE/ENA com e sem contrato de autonomia).

A técnica de grupo focal permitiu conhecer dinâmicas profissionais, partilhar experiências e tensões vividas no contexto educativo, mobilizando os participantes para a interação com os pares e a reflexão individual e coletiva, a partir de percursos diferenciados e das experiências profissionais vividas.

2.1. OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS

Considerando que os OPE assumem um papel estratégico nas organizações educativas e o conhecimento sistemático e aprofundado sobre quem são estes profissionais, como se distribuem no território nacional e quais as suas condições de trabalho permanece limitado, o presente estudo norteou-se por um conjunto de objetivos que a seguir se identificam.

Objetivos

O estudo visa conhecer a distribuição geográfica dos OPE no território nacional, a natureza e o conteúdo funcional das tarefas que desempenham, as suas condições reais de trabalho, os desafios encontrados e as propostas para melhorar a qualidade da sua atividade profissional. Mais concretamente, pretende-se

- 1) proceder ao mapeamento geográfico dos OPE, identificando quantos são e onde se encontram;
- 2) conhecer as condições de exercício de funções, incluindo o vínculo profissional, a entidade responsável pelo seu recrutamento, a natureza das funções desempenhadas e os modos de organização do trabalho;
- 3) aprofundar o conhecimento relativo ao conteúdo funcional das tarefas e às formas de interação e colaboração com a comunidade educativa, em particular com docentes, alunos, famílias e outros profissionais não docentes;
- 4) identificar constrangimentos vivenciados no desempenho das funções; e
- 5) apresentar propostas de melhoria ao nível das condições de trabalho a partir dos desafios experienciados nos contextos locais.

2.2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro, entre 31 de julho e 15 de outubro de 2025, através do preenchimento *on-line* do inquérito por questionário, na plataforma *jotform*⁵. O segundo momento implicou a realização de grupos focais que ocorreram nas seguintes datas: 24 de setembro de 2025, grupo focal 1 constituído por 9 AT e grupo focal 2 constituído por 9 AO, representantes das regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; 8 de outubro de 2025, grupo focal 3 constituído por 15 TE, representantes de várias áreas de intervenção (mediadores, assistentes sociais, técnicos de informática, terapeutas da fala, animadores e nutricionistas) e grupo focal 4 constituído por 10 psicólogos, representantes das regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

No caso do grupo focal 3, a sua constituição decorreu dos resultados obtidos, até 31 de agosto, através do inquérito por questionário, tendo sido ouvidos os TE das áreas que até àquela data apresentavam maior número de profissionais. Quanto ao grupo 4, a opção pela constituição exclusiva com psicólogos decorreu do facto de se tratar da área de intervenção com maior número de profissionais e com um enquadramento profissional e institucional mais sólido. De referir, ainda, que os participantes de cada grupo focal foram indicados pelos respetivos diretores/presidentes e os grupos focais aconteceram em formato *on-line*, através da plataforma *Zoom*.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram analisados e tratados estatisticamente utilizando o *Excel*, com exceção das questões abertas. A análise destas questões e dos dados recolhidos através dos grupos focais seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), articulados com contributos de outras abordagens qualitativas de natureza temática (Braun & Clarke,

⁵ O preenchimento do inquérito por questionário foi previamente validado por um grupo de diretores convidado para o efeito.

2006; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). O objetivo central na adoção deste procedimento analítico consistiu em interpretar os dados recolhidos (através da aplicação do questionário e transcritos a partir das gravações dos grupos focais) organizando-os em categorias, tendo como referência o objeto, os objetivos e as questões orientadoras do estudo.

Numa etapa preparatória do trabalho, destinada à organização e ao contacto inicial com o material empírico, realizou-se uma leitura flutuante dos dados, integral e exploratória, que permitiu a familiarização com o conteúdo disponível, bem como a identificação preliminar de temas recorrentes, consistentes e dissonantes, o que possibilitou uma compreensão inicial da amplitude e da profundidade dos discursos em presença.

Na constituição do corpus definiram-se os critérios de inclusão do material empírico analisado, garantindo a homogeneidade temática e a sua pertinência para os objetivos do estudo. Neste caso, embora o estudo integrasse categorias estruturantes previamente estabelecidas, a abordagem manteve-se aberta à emergência de novos significados, permitindo um equilíbrio entre análise dedutiva e indutiva. Assim, num primeiro momento, foram concebidos guiões de condução dos trabalhos nos grupos focais organizados por categorias analíticas, previamente definidas, mas passíveis de reconfiguração em função da informação recolhida através das dinâmicas criadas em cada grupo. Neste contexto foram definidas as seguintes categorias:

- Conteúdo funcional – descrição das tarefas, responsabilidades, competências exercidas e fronteiras profissionais, com o objetivo de responder às questões: quem são, quantos são e o que fazem?
- Condições de exercício da profissão – identificação de recursos disponíveis, densidade e natureza de trabalho, dinâmicas organizacionais, relações profissionais e condições institucionais, com o objetivo de responder às questões: como exercem a profissão e em que condições (laborais, físicas, materiais, organizacionais)?
- Desafios profissionais – identificação de constrangimentos, dificuldades, dilemas éticos ou operacionais e fatores de pressão no desempenho quotidiano, com o objetivo de responder às questões: quais os principais constrangimentos, tensões, dilemas, desafios e compromissos profissionais que enfrentam e como os superam, em articulação com as chefias locais e com a tutela?
- Propostas de melhoria – identificação de necessidades, oportunidades e sugestões de melhoria para a qualificação e a intervenção profissional, com o objetivo de responder às questões: que necessidades profissionais identificam e que sugestões apresentam para a melhoria da qualidade da sua intervenção profissional?

Num segundo momento, após a transcrição dos grupos focais, identificaram-se nos discursos dos participantes, para além das dimensões referidas, outras que indutivamente pudessem enriquecer a análise e prestar ao estudo olhares e perceções igualmente passíveis de codificação.

A codificação sistemática dos dados qualitativos (ver anexo/com os códigos) envolveu a decomposição do conteúdo em unidades mínimas de significado, frases ou excertos, que foram identificadas e assinaladas como potenciais unidades de registo, tal como sugerido por Bardin (2011). Este procedimento articulou duas estratégias complementares, a codificação dedutiva em que os segmentos de discurso foram atribuídos a categorias definidas a priori (conteúdo funcional, condições de exercício da profissão, desafios profissionais e propostas de melhoria) e a codificação indutiva, processo através do qual novas subcategorias emergiram, durante a leitura analítica, seguindo-se a lógica da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que valoriza a emergência de padrões a partir dos dados.

Concluída a categorização, passou-se à fase interpretativa, de acordo com uma lógica hermenêutica, procurando a coerência entre o discurso dos participantes, o enquadramento conceptual e a realidade institucional. A triangulação entre diferentes fontes (grupos focais e questionário) reforçou a credibilidade dos resultados. A articulação e o cruzamento de paradigmas e técnicas (quantitativas e qualitativas) permitiu potenciar a robustez, fiabilidade e a credibilidade do estudo.

2.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A interpretação dos resultados do estudo deve, naturalmente, ser enquadrada à luz de um conjunto de limitações metodológicas e empíricas, desde logo, os dados disponíveis e mobilizados. Os dados provenientes da DGEEC (2026), do EDUSTAT (2025), do relatório TEIP (2022/2023) e do *Estado da Educação* (2023) reportam-se a períodos temporais distintos daquele em que foi aplicado o inquérito por questionário, cuja referência temporal corresponde à realidade de cada AE/ENA à data de 30 de junho de 2025. Este desfazamento temporal, a par do carácter global dos dados disponíveis, versus a particularidade dos dados recolhidos (exemplo: dados da DGEEC referem-se a pessoal não docente, dados do questionário referem-se a AO, AT e TE) limitam a comparação direta entre algumas das informações estatísticas e os dados provenientes do inquérito por questionário.

A taxa de resposta ao questionário (27,7%), abaixo do esperado, limita a possibilidade de generalização estatística e de mapeamento exaustivo da realidade nacional. Contudo, os dados recolhidos constituem informação empírica relevante, situada e contextualizada, baseada no conhecimento direto e nas perceções dos diretores/presidentes sobre as suas organizações escolares. Esta perspetiva confere ao estudo um valor interpretativo relevante, permitindo captar dimensões qualitativas e organizacionais dificilmente apreensíveis através de dados exclusivamente quantitativos e agregados.

O número reduzido de respostas ao inquérito por questionário, face ao expectável, poderá ser explicado por diversos fatores, designadamente, o período em que o mesmo esteve disponível para preenchimento *on-line*, inicialmente entre 31 de julho e 31 de agosto, coincidindo com o período de férias e a transição de lideranças escolares (cessação de funções e mudança de diretores em mais de 200 AE/ENA, decorrente do limite de mandatos, legalmente estabelecido). Por conseguinte, e apesar da recolha de dados se reportar à realidade existente a 30 de junho de 2025, o prazo para resposta ao inquérito por questionário estendeu-se até 15 de outubro de 2025. Neste contexto específico, os dados recolhidos, analisados e apresentados correspondem exclusivamente à informação reportada pelos diretores/presidentes, refletindo a perceção e o conhecimento que estes detêm sobre a realidade das respetivas escolas ou agrupamentos. De referir que nem todos os diretores/presidentes responderam à totalidade das perguntas, em particular as que se referem ao número total de alunos, número de alunos com medidas de apoio previstas no decreto-lei 54 e número de alunos estrangeiros, o que inviabilizou, por exemplo, o cálculo de rácios AO, AT e TE/alunos. Por conseguinte, e admitindo que possa não ser possível garantir a total correspondência dos dados reportados com a situação real de todos os profissionais em análise, tal não invalida a consistência das evidências recolhidas.

A complexidade inerente ao universo dos OPE, associada à dispersão da informação existente e à ausência de dados desagregados, pormenorizados e sistematizados sobre estes profissionais, constitui uma limitação estrutural ao aprofundamento da análise, condicionando a possibilidade de uma caracterização mais fina e abrangente destes profissionais no sistema educativo português. Contrariamente ao previsto, não foi possível fazer o mapeamento e o retrato fidedigno da realidade do país. No entanto, são permitidas leituras (inferências contextualizadas) que reiteram a pertinência e a necessidade de aprofundamento deste objeto de estudo.

As limitações identificadas reforçam a importância e a necessidade de aprofundar a investigação nesta área, desenvolver instrumentos de recolha de dados mais robustos e promover políticas públicas que assegurem o reporte regular, detalhado e articulado da informação relativa a estes profissionais. Assim, o estudo contribui, de forma relevante, para a compreensão de um domínio ainda pouco explorado, constituindo um ponto de partida sólido para futuras investigações e para a fundamentação de decisões políticas mais informadas e ajustadas à complexidade das escolas contemporâneas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A apresentação e análise dos dados serão estruturadas de forma a articular, de modo complementar, evidência quantitativa e qualitativa. Neste sentido, os dados quantitativos, provenientes do inquérito por questionário aplicado aos diretores/presidentes, serão organizados e apresentados através de tabelas, gráficos e indicadores sintéticos, permitindo identificar tendências gerais, padrões de distribuição e relações entre variáveis, nomeadamente ao nível da caracterização dos profissionais, da sua distribuição institucional e das condições de exercício das suas funções. Esta análise privilegiará uma leitura descritiva e interpretativa, ainda que cautelosa, tendo em conta algumas das limitações apresentadas.

Os dados qualitativos permitiram captar a complexidade e a especificidade dos contextos escolares, bem como as dinâmicas organizacionais e interprofissionais que não são apreensíveis através de dados exclusivamente quantitativos.

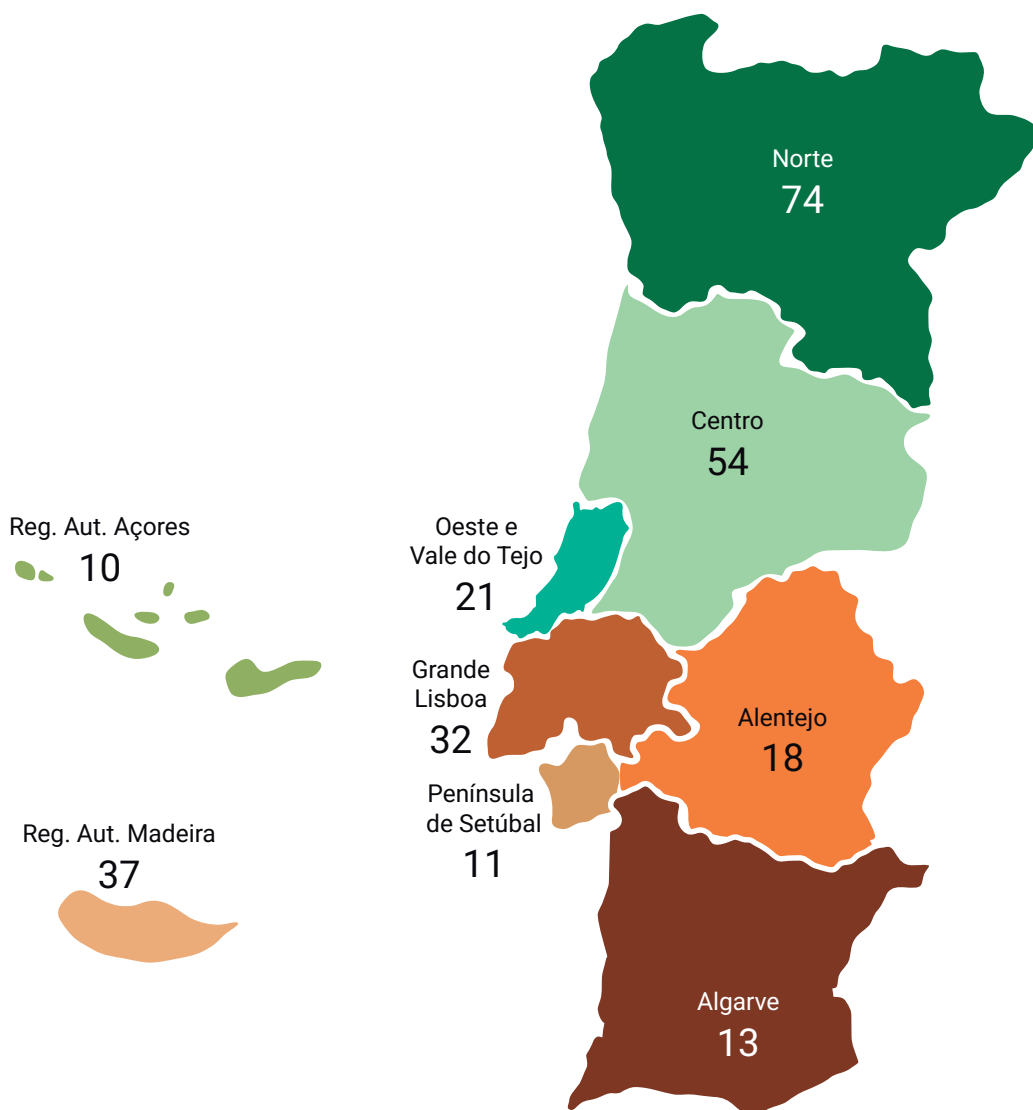
A articulação das duas dimensões analíticas permitiu uma abordagem integrada e interpretativa dos resultados, na qual os dados quantitativos ofereceram um enquadramento global e os dados qualitativos contribuíram para a sua contextualização e aprofundamento.

3.1. DADOS QUANTITATIVOS: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A caracterização da amostra constitui um elemento central para a contextualização e interpretação dos resultados. Foram obtidas 270 respostas ao questionário, o que corresponde a uma taxa de participação de 27,7% do universo inicialmente contactado. No Continente esta taxa foi de 27,6%, na Região Autónoma da Madeira (RAM) de 46,8% e na Região Autónoma dos Açores (RAA) de 26,3%. Estes valores não permitem assegurar a representatividade estatística da totalidade das unidades orgânicas do sistema educativo. Contudo, possibilitaram a obtenção de um conjunto de dados, empiricamente relevantes, sustentados no conhecimento direto dos responsáveis pela gestão escolar.

No que respeita à distribuição geográfica, o universo de respostas integra unidades orgânicas provenientes de diferentes regiões do país, evidenciando uma cobertura territorial diversificada, conforme se pode verificar na Figura 15.

Figura 15. Número de respostas, por região, ao inquérito por questionário.



Fonte: CNE (2026)

Em termos desagregados, e conforme se verifica na Tabela 1, o número e a percentagem de respostas obtidas em cada região do país, ainda que não homogénea, permite captar diferentes realidades educativas, associadas a contextos territoriais distintos, com especificidades demográficas, sociais e organizacionais próprias. A análise das taxas de resposta por região evidencia variações que podem estar associadas a fatores contextuais, organizacionais ou circunstanciais, nomeadamente o período de recolha de dados e as dinâmicas de gestão escolar em curso.

Tabela 1. Número de unidades orgânicas e distribuição percentual do número de escolas participantes no estudo, por região. Portugal.

Regiões	Número total de unidades orgânicas (UO)	Número total de UO que responderam ao questionário	% de UO que responderam ao questionário
Alentejo	70	18	25,71%
Algarve	40	13	32,50%
Centro	147	54	36,73%
Lisboa e Vale do Tejo	262	64	24,42%
Norte	290	74	25,51%
Reg. Autónoma da Madeira	79	37	46,80%
Reg. Autónoma dos Açores	38	10	26,30%

Fonte: CNE (2026)

Nota: A designação das regiões no Continente e o número total de unidades orgânicas por região estão em conformidade com o “Roteiro da Rede Escolar”, disponível na página do IGEF.

Importa igualmente destacar que, da totalidade de escolas participantes neste estudo (270), 37 são TEIP e 50 têm contratos de autonomia (CA), o que corresponde, respetivamente, a 13,7% e a 18,5% do total de respostas.

A amostra apresenta um nível de diversidade territorial e organizacional que sustenta uma análise consistente e contextualizada, ainda que condicionada por limitações inerentes à taxa de resposta e à distribuição desigual das unidades participantes.

Relativamente ao perfil dos respondentes, os dados refletem a perspetiva dos diretores ou presidentes das unidades orgânicas, enquanto responsáveis máximos pela gestão pedagógica, administrativa e organizacional das escolas. Este posicionamento confere-lhes uma visão abrangente sobre os recursos humanos, as dinâmicas institucionais e os desafios enfrentados pelas organizações escolares, constituindo uma fonte de informação privilegiada.

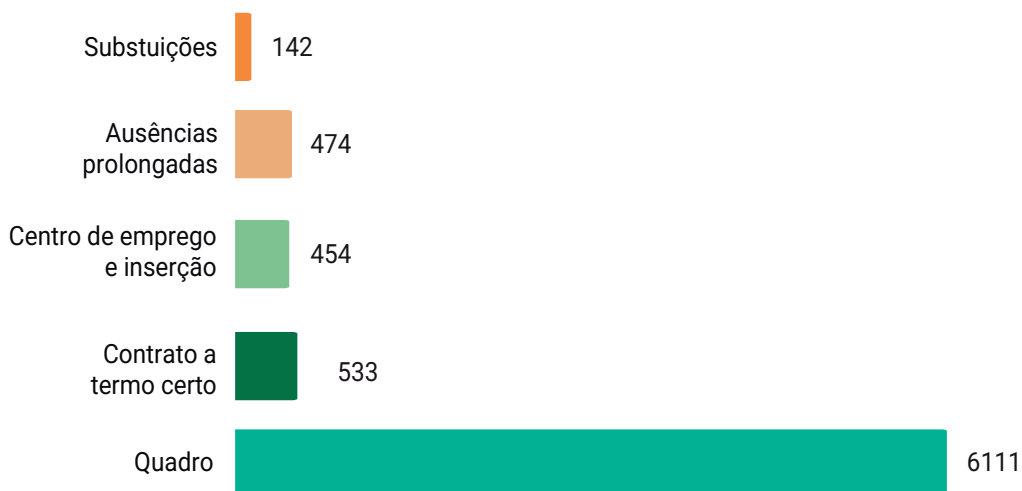
Para uma melhor compreensão e sistematização dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, a sua apresentação será estruturada em função dos diferentes grupos profissionais em análise, designadamente, TE, AT e AO. Partindo de uma abordagem global, proceder-se-á, posteriormente, a uma desagregação dos dados por região, de modo a evidenciar eventuais especificidades territoriais e permitir uma leitura mais contextualizada dos resultados.

Importa, ainda, clarificar a terminologia utilizada relativamente ao vínculo laboral dos diferentes profissionais. A designação de “quadro” refere-se aos profissionais (AO, AT e TE) com contrato de trabalho em funções públicas (CTFP) por tempo indeterminado, enquanto a designação de “contratado” corresponde a profissionais com CTFP a termo certo ou incerto, podendo esta situação decorrer da ocupação de horários anuais e completos ou de horários temporários, frequentemente associados a necessidades de substituição e/ou a horários incompletos.

3.1.1. Assistentes operacionais

A análise dos dados relativos aos AO permite evidenciar um conjunto de características estruturais deste grupo profissional, com implicações relevantes ao nível da gestão de recursos humanos, da sustentabilidade das equipas e da qualidade das respostas educativas. De um total de 7 714 AO identificados pelos diretores/presidentes, observa-se uma predominância significativa de vínculos estáveis, encontrando-se 79,21% integrados em quadro, conforme ilustrado na Figura 16. Este dado aponta para um cenário global de estabilidade contratual, que, à partida, poderá constituir um fator positivo em termos de continuidade das funções e de consolidação de equipas.

Figura 16. Número total de AO por vínculo contratual e situação profissional. Portugal

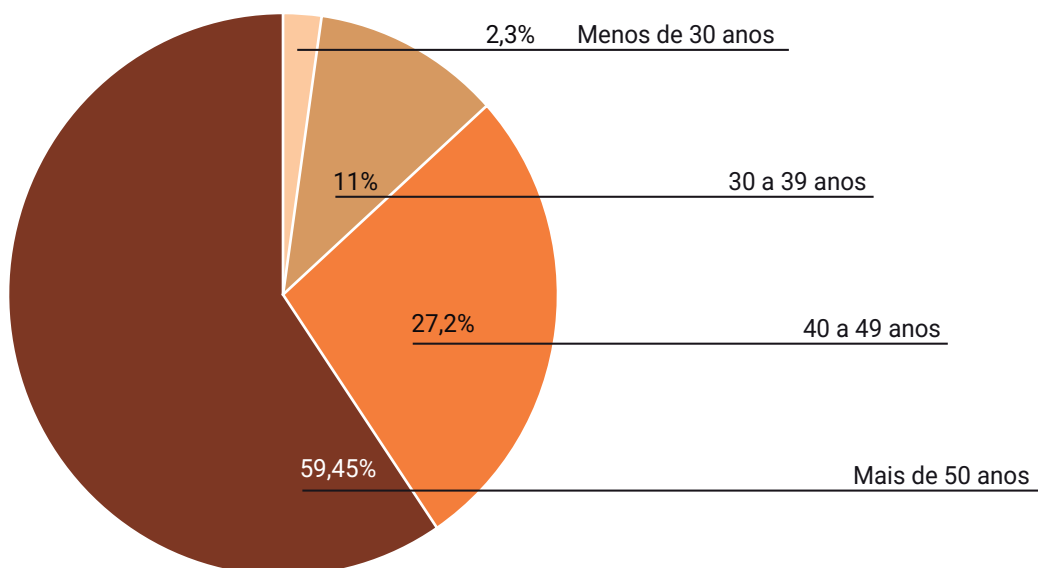


Fonte: CNE (2025)

Contudo, uma análise mais fina revela a coexistência de formas de precariedade e de fragilidade organizacional: 6,9% dos profissionais encontram-se contratados a termo certo e 5,88% são colocados no âmbito de contratos de emprego e inserção (CEI), tipicamente associados a vínculos temporários. Acresce que 6,1% dos AO se encontram ausentes por motivos de doença prolongada ou outras situações e apenas 1,8% dessas ausências são objeto de substituição. Este desfazamento evidencia limitações na capacidade de resposta das escolas face à ausência destes recursos humanos, podendo traduzir-se em sobrecarga de trabalho para os restantes profissionais e condicionar o funcionamento quotidiano das organizações escolares.

Do ponto de vista demográfico, os dados revelam um claro envelhecimento deste grupo profissional, com uma elevada concentração de AO nas faixas etárias mais avançadas, particularmente acima dos 50 anos (59,45%), conforme apresentado na Figura 17.

Figura 17. Percentagem de AO por faixa etária. Portugal



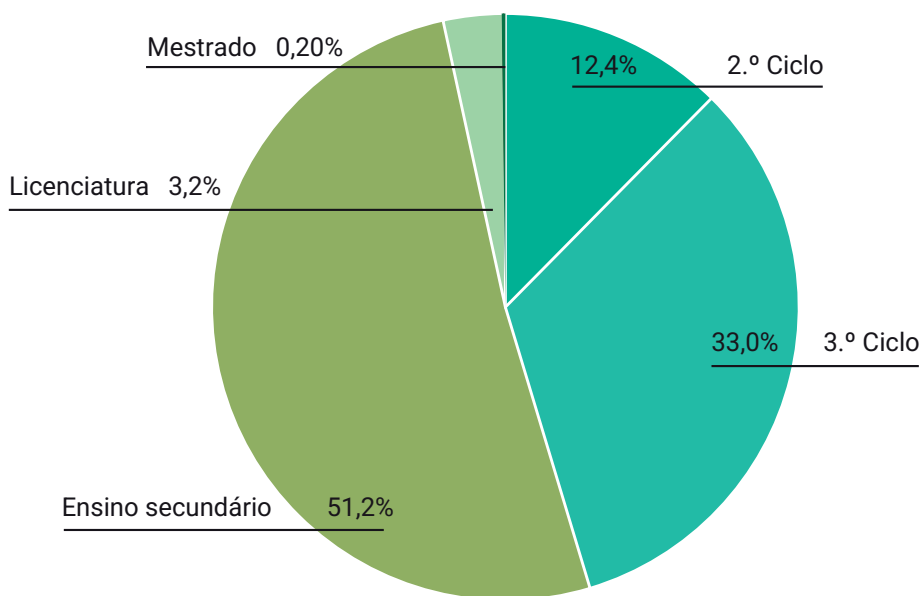
Fonte: CNE (2025)

Esta tendência coloca preocupações ao nível da renovação geracional e da sustentabilidade futura destas funções, sobretudo num contexto em que as exigências físicas e relacionais associadas

ao desempenho das funções de AO permanecem elevadas. A par deste envelhecimento, verifica-se uma forte feminização do grupo, com 91,2% dos profissionais do sexo feminino, o que confirma tendências já identificadas na literatura e em dados nacionais, mas que também suscita reflexão sobre a segmentação de género em determinadas funções no sistema educativo.

No que respeita às habilitações académicas, e conforme se pode verificar na Figura 18, os dados indicam que a maioria dos AO possui o ensino secundário (51,2%), sugerindo uma melhoria relativa face a perfis historicamente associados a níveis de qualificação mais baixos. Ainda assim, esta distribuição deve ser interpretada à luz dos requisitos mínimos de acesso à carreira e das exigências crescentes colocadas a estes profissionais, que desempenham funções cada vez mais diversificadas e complexas no contexto escolar.

Figura 18. Distribuição percentual das habilitações académicas dos AO. Portugal



Fonte: CNE (2025)

Os dados analisados demonstram que os AO são um grupo profissional caracterizado por uma aparente estabilidade contratual, mas simultaneamente marcado por desafios estruturais, designadamente o envelhecimento, a feminização acentuada, a existência de vínculos precários e a insuficiente substituição de ausências prolongadas.

3.1.1.1. Distribuição geográfica dos assistentes operacionais

A análise da distribuição dos AO por região, vínculo contratual e situação profissional, conforme apresentada na Tabela 2, evidencia padrões territoriais diferenciados e permite identificar assimetrias na organização e gestão destes recursos humanos no sistema educativo português.

Tabela 2. Número de AO por região, vínculo contratual e situação profissional.

	Quadro	Contrato	CEI	Ausências	Substituições
Alentejo	519	42	18	23	9
Algarve	765	15	16	14	2
Centro	2466	104	109	121	31
Grande Lisboa	1361	162	4	23	16
Norte	3910	173	199	158	49
Oeste e Vale do Tejo	1628	53	61	32	4
Península de Setúbal	499	12	5	19	4
Reg. Autónoma Madeira	712	2	25	42	1
Reg. Autónoma Açores	247	0	17	42	26
Total	12107	563	454	474	142

Fonte: CNE (2025)

Observa-se uma clara predominância de profissionais integrados em quadro em todas as regiões, o que confirma a tendência global de estabilidade contratual neste grupo profissional. Esta predominância é particularmente expressiva no Norte (3 910 AO), no Centro (2 466) e no Oeste e Vale do Tejo (1 628), regiões que concentram, em termos absolutos, o maior número de assistentes operacionais. Esta distribuição acompanha, em grande medida, a densidade populacional e a dimensão da rede escolar, sugerindo uma correlação entre a concentração de alunos e a necessidade de recursos humanos de apoio.

A análise dos vínculos contratuais evidencia, também, a existência de formas de precariedade, ainda que com expressão variável entre regiões. O Norte (173), a Grande Lisboa (162) e o Centro (104) apresentam os valores mais elevados de AO contratados, o que poderá refletir uma maior pressão sobre os serviços escolares nestes territórios, associada a dinâmicas urbanas e a contextos de maior complexidade organizacional. De igual modo, o recurso a contratos de emprego e inserção (CEI) revela uma incidência significativa em algumas regiões, destacando-se o Norte (199), o Centro (109) e o Oeste e Vale do Tejo (61). Esta realidade sugere o recurso a soluções de natureza temporária e, eventualmente, orientada para suprir necessidades permanentes, o que pode condicionar a sustentabilidade e a qualidade das respostas asseguradas por estes profissionais.

No que respeita às ausências, os dados indicam valores mais elevados no Norte (158), no Centro (121) e no Oeste e Vale do Tejo (32), refletindo, possivelmente, o efeito combinado da dimensão das equipas e do envelhecimento do grupo profissional. Contudo, a análise das substituições aponta para um desfasamento significativo entre o número de ausências e a capacidade de reposição de recursos humanos. Por exemplo, no Norte, a 158 ausências correspondem apenas 49 substituições, enquanto no Centro, 121 ausências são acompanhadas por apenas 31 substituições. Este padrão repete-se em todas as regiões, ainda que com diferentes intensidades, revelando limitações estruturais. Tal situação pode traduzir-se em sobrecarga de trabalho para os AO, em exercício de funções, e em constrangimentos ao funcionamento regular das escolas, particularmente em tarefas relacionadas com a vigilância, o apoio aos alunos e a manutenção dos espaços.

A análise regional permite ainda identificar especificidades territoriais. No Algarve, por exemplo, apesar do número relativamente elevado de AO de quadro (765), os valores de contratação e de substituição são reduzidos, o que pode indiciar uma menor flexibilidade na gestão dos recursos humanos ou uma menor pressão sobre o sistema. Por sua vez, regiões como o Alentejo e a Península de Setúbal apresentam valores mais baixos em termos absolutos, mas evidenciam padrões semelhantes de desequilíbrio entre ausências e substituições, sugerindo que esta é uma problemática transversal ao território nacional (ver Tabela 2).

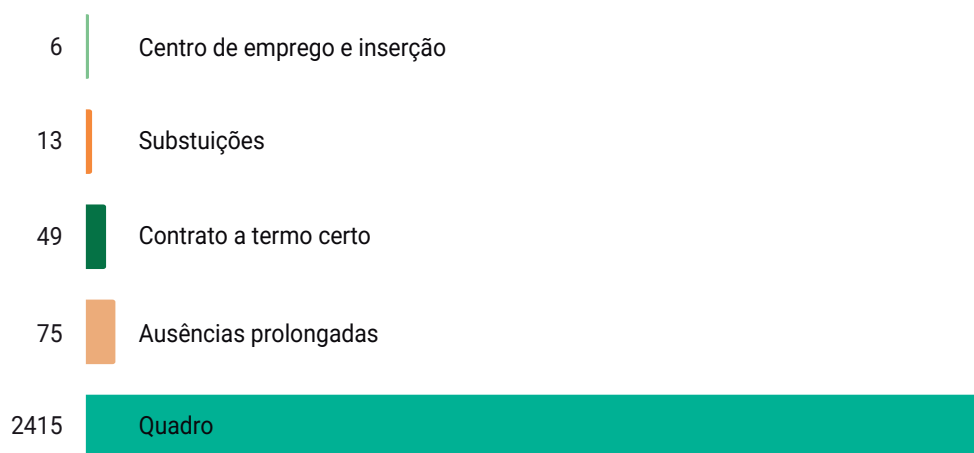
Os dados analisados traduzem um sistema caracterizado por uma base de estabilidade contratual significativa, mas simultaneamente marcado por desigualdades regionais e por fragilidades na gestão de recursos humanos, nomeadamente ao nível da substituição de ausências e do recurso a

vínculos precários. Estes dados reforçam a necessidade de políticas integradas e alinhadas com as especificidades territoriais, garantindo a adequação quantitativa dos AO, a qualidade e a continuidade de respostas educativas.

3.1.2. Assistentes técnicos

A análise dos dados relativos aos AT permite identificar um conjunto de características estruturais que apontam, simultaneamente, para níveis elevados de estabilidade profissional e para desafios relevantes ao nível da renovação e sustentabilidade deste grupo no sistema educativo. De um total de 2 558 AT, verifica-se uma predominância muito expressiva de vínculos estáveis, com a maioria dos profissionais integrados em quadro (94,4%), conforme ilustrado na Figura 19. Este valor traduz um grau de estabilização significativamente superior ao observado noutros grupos profissionais, sugerindo uma consolidação organizacional destas funções no contexto das escolas.

Figura 19. Número total de AT por vínculo contratual e situação profissional. Portugal



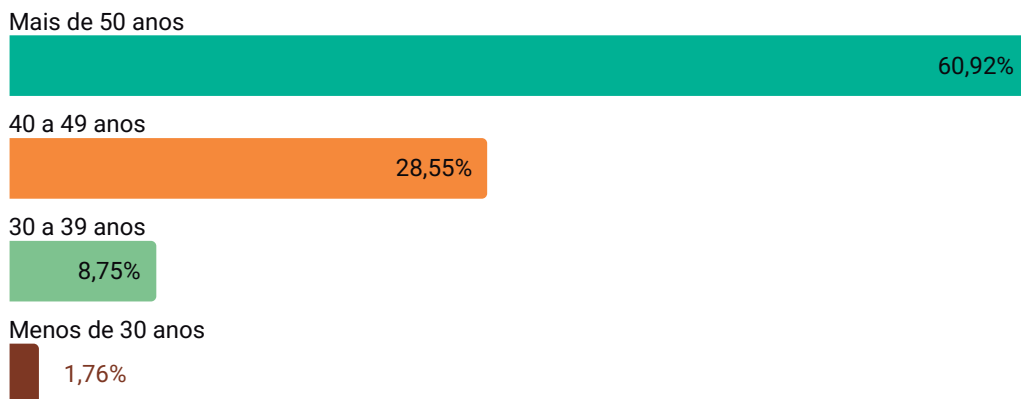
Fonte: CNE (2025)

Ainda assim, subsistem formas residuais de contratação precária: 1,91% dos AT têm contrato a termo certo e 0,23% estão colocados no âmbito de contratos de emprego e inserção (CEI). Embora com expressão reduzida, estas situações carecem de monitorização, pela sua associação a vínculos menos estáveis e a funções potencialmente descontinuadas.

Importa referir que 2,93% dos AT se encontram ausentes do serviço por motivos de doença prolongada, ou outros, e apenas 0,5% dessas ausências são objeto de substituição. Este desfasamento evidencia fragilidades na capacidade de reposição de recursos humanos, podendo comprometer a continuidade do funcionamento administrativo das escolas e gerar sobrecarga nos profissionais em exercício, particularmente num grupo cuja atuação é central para a gestão e organização dos serviços escolares.

Do ponto de vista sociodemográfico, e à semelhança dos dados divulgados pela DGEEC, confirma-se uma forte feminização da profissão, com 87,51% dos AT do sexo feminino, em linha com tendências nacionais e com a concentração de mulheres em funções administrativas no setor público. Paralelamente, observa-se um envelhecimento acentuado deste grupo profissional, conforme evidenciado na distribuição etária apresentada na Figura 20, o que levanta questões pertinentes quanto à renovação geracional e à capacidade futura de resposta às exigências da administração escolar, num contexto de crescente complexidade organizacional e digitalização dos processos.

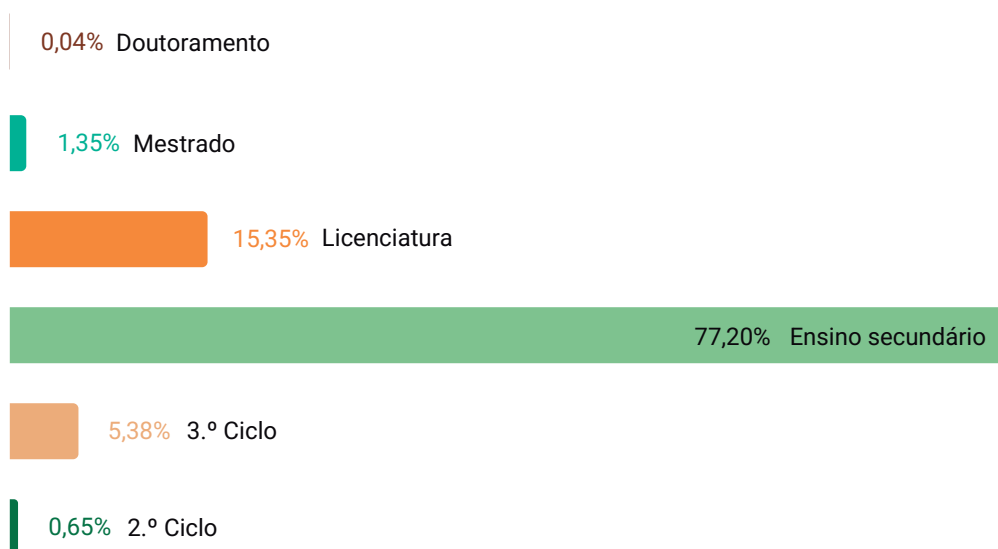
Figura 20. Percentagem de AT por faixa etária. Portugal



Fonte: CNE (2025)

No que respeita às habilitações académicas, a maioria dos AT detém o ensino secundário (77,20%), conforme se pode verificar na Figura 21, refletindo os requisitos de acesso à carreira, mas também evidenciando uma relativa homogeneidade ao nível da qualificação formal. Contudo, esta realidade deve ser interpretada à luz da crescente exigência de competências técnicas, digitais e organizacionais associadas às funções desempenhadas, o que poderá implicar a necessidade de reforço da formação contínua e da capacitação funcional.

Figura 21. Distribuição percentual das habilitações académicas dos AT. Portugal



Fonte: CNE (2025)

Os dados analisados revelam que os AT são um grupo profissional que apresenta estabilidade contratual, embora marcado por desafios estruturais relevantes, designadamente o envelhecimento, a feminização acentuada, a limitada substituição de ausências e a necessidade de atualização de competências face às exigências contemporâneas. Estes fatores apontam para a importância de políticas de gestão estratégica de recursos humanos que promovam a renovação, a qualificação e a valorização dos assistentes técnicos no sistema educativo.

3.1.2.1. Distribuição geográfica dos assistentes técnicos

A análise da distribuição dos AT por região, vínculo contratual e situação profissional, conforme se apresentada na Tabela 3, aponta para um quadro global de elevada estabilidade laboral, ainda que marcado por assimetrias territoriais e por algumas fragilidades ao nível da gestão dos recursos humanos (as ausências são muito superiores às substituições).

Tabela 3. Número de AT por região, vínculo contratual e situação profissional.

	Quadro	Contrato	CEI	Ausências	Substituições
Alentejo	131	7	1	6	0
Algarve	152	2	0	4	0
Centro	443	0	1	22	1
Grande Lisboa	242	27	0	5	0
Norte	693	20	2	18	8
Oeste e Vale do Tejo	218	0	0	3	1
Península de Setúbal	159	0	0	2	0
Região Autónoma da Madeira	310	0	2	9	3
Região. Autónoma dos Açores	67	0	0	6	0
Total	2415	56	6	75	13

Fonte: CNE (2025)

Destaca-se a predominância quase absoluta de profissionais integrados em quadro (2 415), face a um número residual de contratos a termo (56) e de contratos de emprego e inserção (6). Esta configuração confirma a forte estabilização deste grupo profissional no sistema educativo, particularmente quando comparado com outros grupos, sugerindo que as funções administrativas desempenhadas pelos AT são reconhecidas como estruturais e permanentes nas organizações escolares. Em termos regionais, esta estabilidade é transversal a todo o território, com maior expressão no Norte (693), no Centro (443) e na Região Autónoma da Madeira (310), regiões que concentram o maior número de profissionais de quadro, refletindo, em parte, a dimensão das respetivas redes escolares.

A análise dos vínculos contratuais evidencia algumas especificidades regionais. A Grande Lisboa destaca-se como a região com maior número de AT contratados (27), seguida do Norte (20) e do Alentejo (7), o que poderá indicar maior pressão sobre os serviços administrativos em contextos urbanos e mais densamente povoados, exigindo soluções de contratação mais flexíveis. Por outro lado, várias regiões, como o Centro, Oeste e Vale do Tejo, Península de Setúbal e as Regiões Autónomas, não apresentam praticamente recurso a contratos a termo, o que reforça a ideia de uma maior estabilidade estrutural, podendo também indiciar menor capacidade de ajustamento a necessidades pontuais.

No que respeita às ausências, registam-se 75 situações no total, com maior incidência no Centro (22), no Norte (18) e na Região Autónoma da Madeira (9). Estes valores, embora relativamente reduzidos em termos absolutos, assumem relevância quando analisados em articulação com a capacidade de substituição. Com efeito, apenas 13 substituições foram efetuadas, evidenciando-se um desfasamento significativo entre ausências e reposição de recursos humanos. Este fenómeno é particularmente evidente em regiões como o Alentejo, Algarve, Grande Lisboa, Península de Setúbal e Açores, onde não se registam substituições, apesar da existência de ausências. Mesmo nas regiões onde ocorrem substituições, como o Norte (8), a Madeira (3) e o Centro (1), estas revelam-se muito inferiores face ao número de ausências identificadas.

Este desajuste sugere limitações estruturais na capacidade de resposta das escolas perante situações de ausência, podendo comprometer o funcionamento eficiente dos serviços administrativos e transferir encargos adicionais para os profissionais em exercício. Dada a natureza das funções desempenhadas pelos AT, essenciais à gestão administrativa, financeira e organizacional das escolas, a ausência de substituição pode ter impactos diretos na qualidade e na celeridade dos processos internos.

A análise regional permite identificar padrões diferenciados. O Norte e o Centro apresentam, simultaneamente, elevado número de profissionais de quadro e de ausências, o que pode refletir a dimensão das equipas e o envelhecimento do grupo profissional. As regiões do Algarve, Oeste e Vale do Tejo e Península de Setúbal evidenciam valores mais reduzidos em todas as dimensões, sugerindo contextos organizacionais de menor escala.

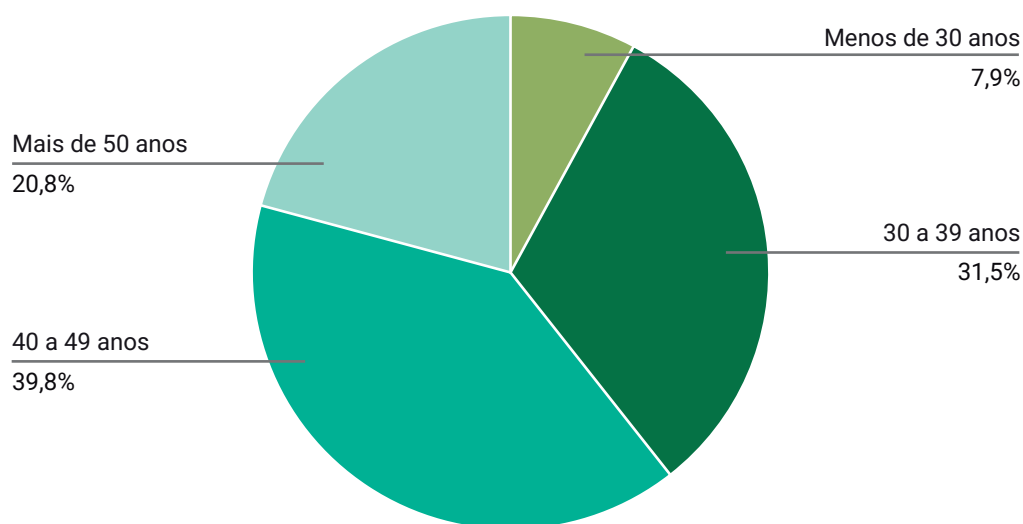
Em síntese, os dados demonstram que os AT constituem um grupo profissional fortemente estabilizado do ponto de vista contratual, mas confrontado com desafios ao nível da gestão de ausências e da capacidade de substituição. Estas fragilidades, embora menos expressivas do que noutros grupos profissionais, assumem particular relevância face ao papel central que desempenham no funcionamento das organizações escolares.

3.1.3. Técnicos especializados

Em termos globais, e de acordo com as respostas obtidas, encontram-se em exercício de funções nas escolas 1 455 TE. A análise do perfil sociodemográfico destes profissionais evidencia uma predominância do sexo feminino (84,27%), bem como níveis de qualificação académica elevados, sendo a licenciatura o grau mais frequente (66%). Adicionalmente, 22,5% dos TE possuem o grau de mestrado, 3,4% uma pós-graduação, 1,6% doutoramento e 6,3% outras habilitações, o que confirma a natureza altamente qualificada deste grupo profissional.

No que respeita à distribuição etária, observa-se uma concentração maioritária na faixa dos 40 aos 49 anos, conforme ilustrado na Figura 22, evidenciando um grupo profissional que, num futuro próximo, estará envelhecido.

Figura 22. Distribuição percentual dos TE por faixa etária. Portugal

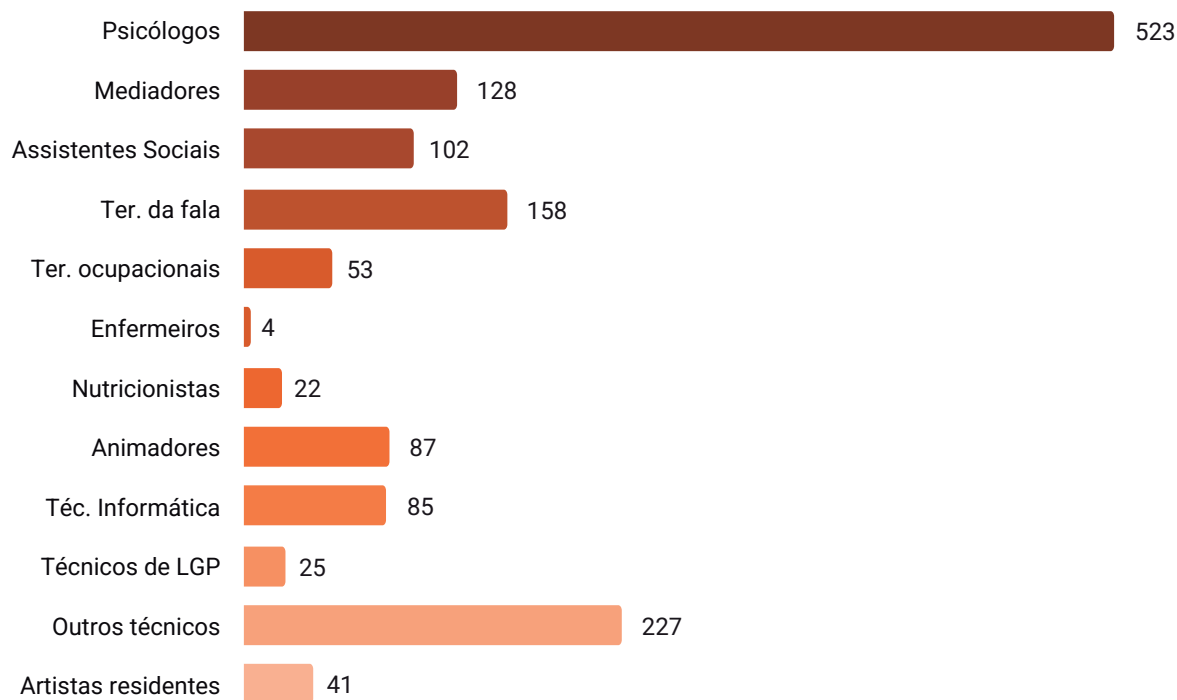


Fonte: CNE (2025)

A distribuição dos TE por áreas de especialidade revela uma significativa heterogeneidade, refletindo a diversidade de funções desempenhadas no contexto escolar. Tal como se pode observar na Figura 23, destacam-se, em termos absolutos, os psicólogos (523), os terapeutas da fala (158) e o grupo designado como “outros técnicos” (227), cuja área específica de intervenção não é identificada nos

dados recolhidos. Em termos percentuais, estas três categorias assumem igualmente maior expressão, representando, respetivamente, 36%, 16% e 11% do total de TE, enquanto as restantes especialidades apresentam valores inferiores a 10%. Estes resultados demonstram uma forte concentração de recursos humanos em áreas diretamente associadas ao apoio psicológico e ao desenvolvimento da linguagem, contrastando com a reduzida representatividade de outras áreas, como enfermagem, nutrição ou Língua Gestual Portuguesa.

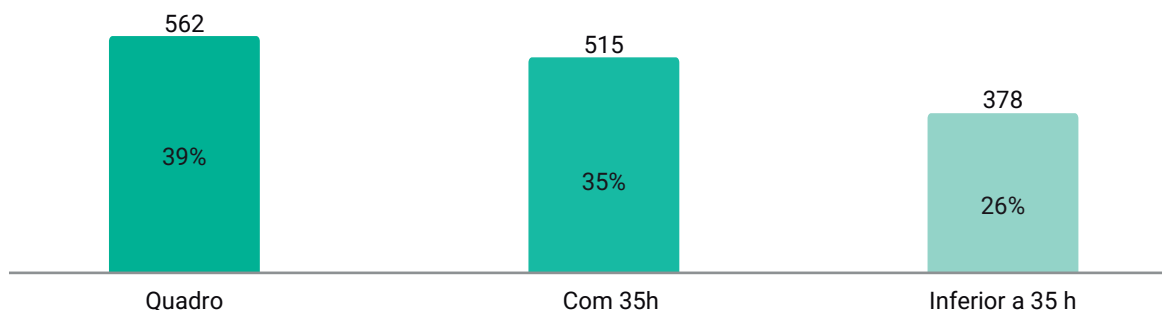
Figura 23. Número total de TE por área de especialidade. Portugal.



Fonte: CNE (2025)

No que concerne ao vínculo laboral, os dados indicam que a maioria dos TE exerce funções em regime de contrato, seja em horários completos (35%) ou incompletos (26%), enquanto apenas 39% se encontram integrados em lugar de quadro, conforme ilustra a Figura 24.

Figura 24. Número total de TE e distribuição percentual de quadro e contratados. Portugal

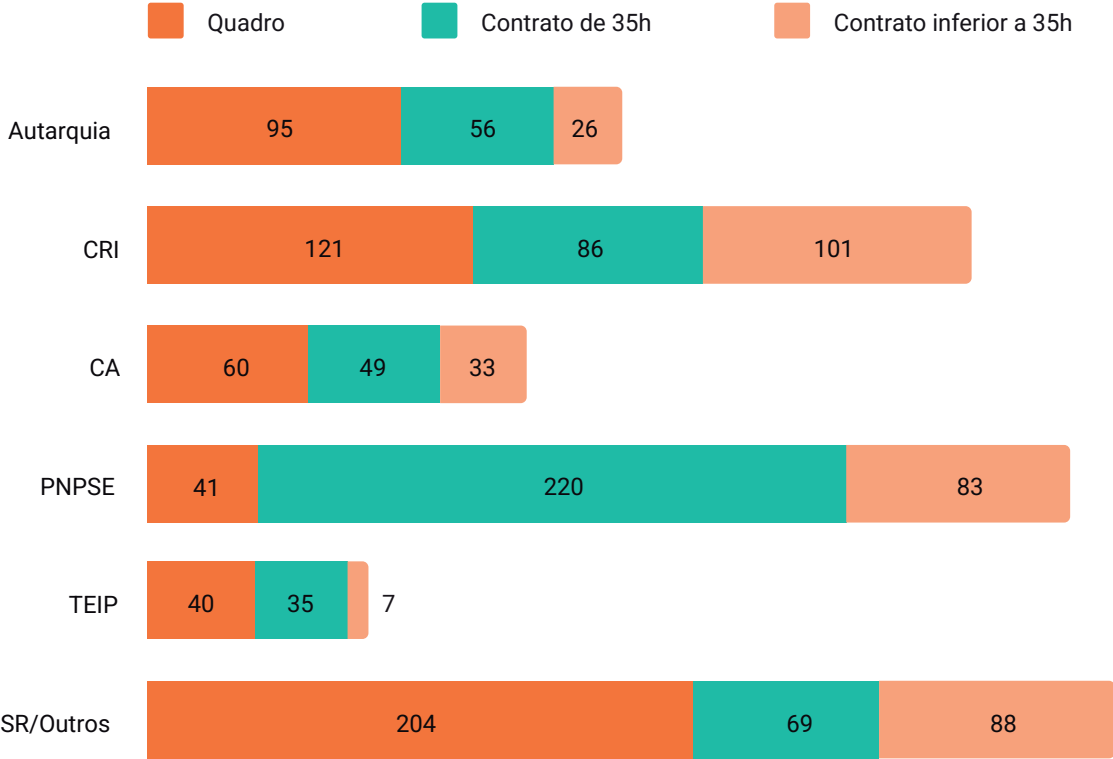


Fonte: CNE (2025)

Considerando a totalidade dos profissionais contratados em horários completos e incompletos (61%), constata-se a prevalência de situações de instabilidade laboral, com particular incidência em determinadas áreas, como a dos artistas residentes, onde praticamente a totalidade dos profissionais exerce funções em regime contratual e com horários incompletos.

A análise das entidades responsáveis pela colocação dos TE nas escolas (ver Figura 25) revela igualmente uma distribuição diferenciada em função do vínculo profissional. Observa-se que a Secretaria Regional (Regiões Autónomas) e outras entidades concentram o maior número de TE de quadro (204), enquanto o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) se destaca na colocação de técnicos contratados com horário completo (220). Por sua vez, os CRI assumem um papel predominante na colocação de técnicos com horários incompletos (101), evidenciando a sua relevância no apoio especializado às escolas no âmbito da operacionalização do regime jurídico da educação inclusiva.

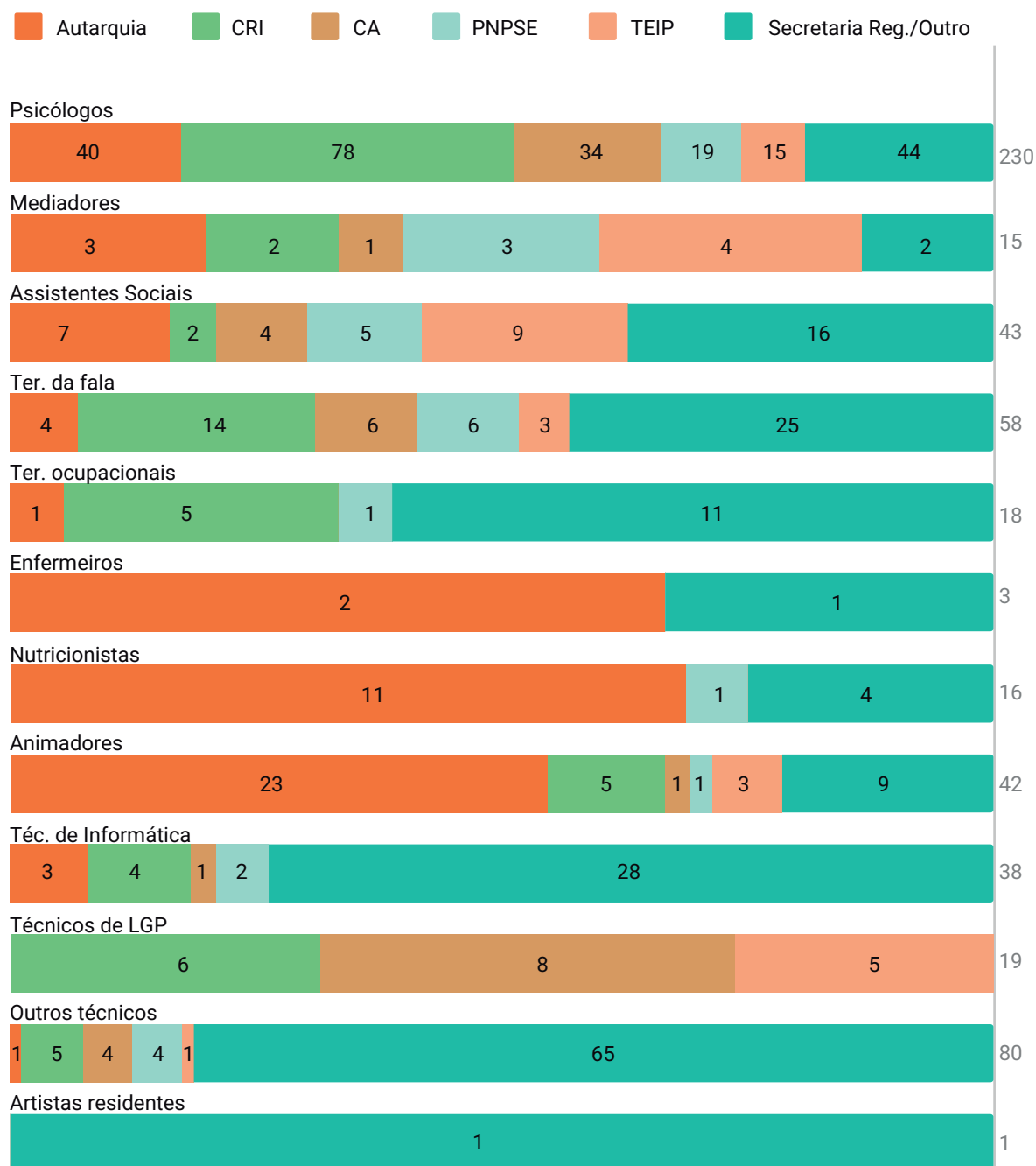
Figura 25. Entidades responsáveis pela colocação de TE nas escolas, por vínculo profissional. Portugal



Fonte: CNE (2025)

Uma análise mais detalhada por área de especialidade (Figura 26) permite identificar padrões específicos na distribuição dos TE de quadro. Destaca-se o papel dos CRI na colocação de psicólogos (78), bem como a relevância da Secretaria Regional/Outros na colocação de profissionais em diversas áreas, nomeadamente “outros técnicos” (65), técnicos de informática (28), terapeutas da fala (25), assistentes sociais (16) e terapeutas ocupacionais (11). O Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), através de contratos de autonomia, assume particular relevância na colocação de técnicos de Língua Gestual Portuguesa (8), enquanto as autarquias se destacam na colocação de animadores socioculturais (23).

Figura 26. Número de TE de quadro, por área de especialidade e entidade responsável pela sua colocação. Portugal



Fonte: CNE (2025)

Em termos de estabilidade profissional, verifica-se que a Secretaria Regional/Outros apresenta valores percentuais significativos na colocação de técnicos de quadro em diversas especialidades, nomeadamente 80,2% dos “outros técnicos”, 73,6% dos técnicos de informática, 43,1% dos terapeutas da fala, 37,2% dos assistentes sociais e 61,1% dos terapeutas ocupacionais, evidenciando o seu contributo para a consolidação de vínculos mais estáveis.

Numa análise mais detalhada do número de TE, por área de intervenção e por tipo de vínculo profissional, confirma-se a predominância da área da psicologia em todas as modalidades contratuais (quadro e contratados), reforçando a centralidade destes profissionais no contexto das políticas educativas, particularmente no âmbito da promoção do sucesso escolar, da inclusão e do bem-estar dos alunos. Em todas as regiões do país esta é a área de intervenção predominante.

3.1.3.1. Distribuição geográfica dos técnicos especializados

A distribuição geográfica da totalidade dos técnicos especializados, traduzida na Tabela 4, permite analisar o número e a percentagem de profissionais por área de especialidade em cada região do país.

Tabela 4. Número e percentagem de TE por especialidade, em cada região.

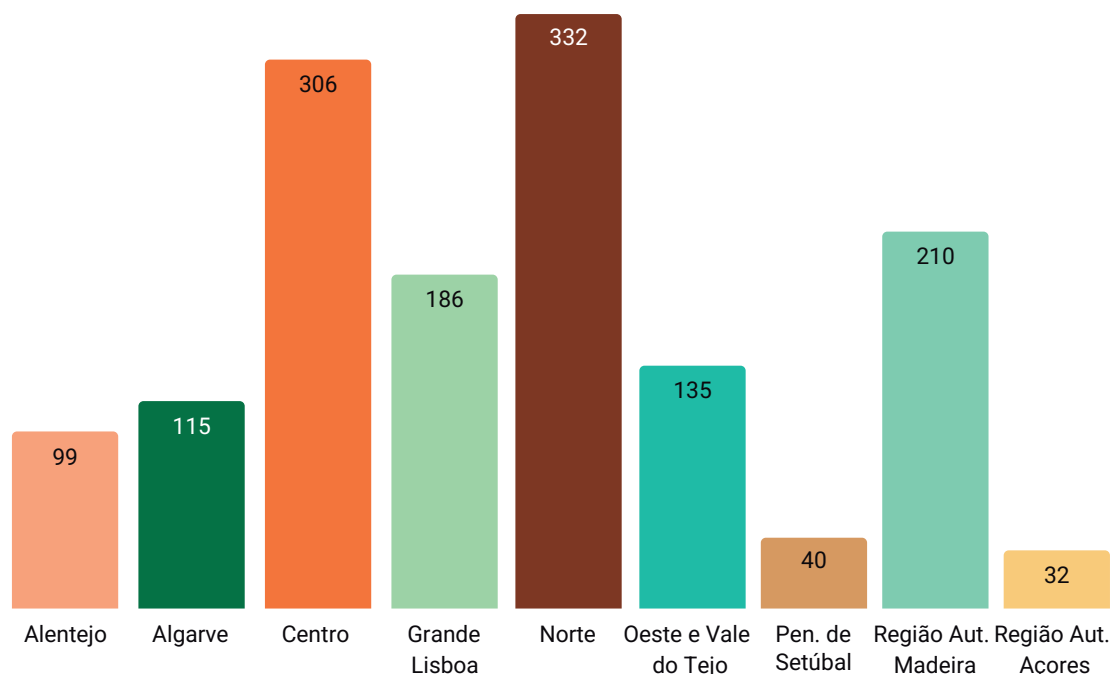
	Alentejo	Algarve	Centro	Gr. Lisboa	Norte	Oeste e Vale do Tejo	Pen. de Setúbal	Reg. Aut. Madeira	Reg. Aut. Açores	TOTAL	%
Psicólogos	25	37	110	70	161	52	18	41	9	523	35,90%
Mediadores	3	13	31	27	26	13	5	7	3	128	8,80%
Assis. Sociais	12	4	21	17	27	7	3	10	1	102	7,01%
Ter. da fala	10	10	45	20	33	11	4	18	7	158	10,90%
Ter. ocup.	3	6	9	4	8	6	3	13	1	53	3,64%
Enfermeiros	0	0	2	0	1	0	0	0	1	4	0,28%
Nutricionistas	3	1	10	0	6	2	0	0	0	22	1,51%
Animadores	20	17	13	15	10	3	0	8	1	87	5,98%
Téc. de Inf.	3	1	16	7	17	6	1	29	5	85	5,84%
Téc.s de LGP	5	0	12	3	0	4	0	0	1	25	1,71%
Outros téc.	11	20	26	21	34	26	3	84	2	227	15,60%
Artistas resid.	4	6	11	2	9	5	3	0	1	41	2,83%
Totais	99	115	306	186	332	135	40	210	32	1455	
%	6,80%	7,90%	21,03%	12,80%	22,90%	9,28%	2,74%	14,43%	2,20%	100,08%	

Fonte: CNE (2025)

A leitura da tabela revela que a região Centro concentra o maior número de técnicos especializados em diversas áreas de intervenção (mediadores, terapeutas da fala, nutricionistas, técnicos de LGP e artistas residentes), seguida da Região Autónoma da Madeira (terapeutas ocupacionais, técnicos de informática e outros técnicos) e da região Norte (psicólogos e assistentes sociais), demonstrando assimetrias territoriais relevantes na distribuição destes profissionais.

Complementarmente, a análise da Figura 27 permite identificar a distribuição global dos TE por região, evidenciando o peso relativo de cada território no conjunto nacional.

Figura 27. Número total de TE, por região.



Fonte: CNE (2025)

A análise integrada dos dados permite concluir que existe uma concentração significativa de determinados perfis profissionais em regiões específicas. Destaca-se, em particular, a elevada presença de psicólogos nas regiões Norte e Centro, bem como a concentração de “outros técnicos” e de técnicos de informática na Região Autónoma da Madeira. Em contrapartida, observa-se uma reduzida representatividade, ou mesmo ausência, de algumas especialidades, como enfermeiros e nutricionistas, no conjunto do território nacional. Estes padrões evidenciam desigualdades na distribuição dos recursos especializados, com potenciais implicações na equidade das respostas educativas e no acesso a apoios diferenciados nas diferentes regiões do país.

3.2. DADOS QUALITATIVOS

Os dados qualitativos são apresentados em dois momentos. Num primeiro momento, e com base nas respostas abertas ao inquérito por questionário, sistematizam-se as perceções dos dirigentes escolares dos AE/ENA, relativamente aos desafios atuais dos OPE e às propostas de melhoria das condições de exercício dos OPE. Num segundo momento, apresentam-se os dados decorrentes da realização dos grupos focais a AO, AT, Psicólogos e outros TE, tendo como referência os quatros eixos temáticos:

- conteúdo funcional;
- condições de exercício da profissão;
- desafios profissionais;
- propostas de melhoria.

A recolha de informação permitiu o mapeamento e a produção de inferências contextualizadas a partir dos discursos dos participantes. O cruzamento entre os discursos dos dirigentes escolares e dos OPE foi particularmente relevante para a investigação, na medida em que possibilitou o aprofundamento da compreensão das conceções e das práticas existentes, por referência aos contextos onde trabalham e através de múltiplas lentes analíticas (Tashakkori & Teddlie, 2010).

3.2.1. Perceções dos diretores/presidentes

Na recolha dos dados relativos às respostas abertas ao questionário, obteve-se o seguinte número e percentagem de respostas, conforme se ilustra na Figura 28.

Figura 28. Número e percentagem de respostas dos diretores às questões abertas.



Fonte: CNE (2026)

Este *corpus* qualitativo, expressivo e diverso, constituiu uma base relevante para a identificação de padrões, convergências e especificidades das perceções dos dirigentes escolares, permitindo compreender, de forma integrada, os constrangimentos sentidos no terreno e as propostas de intervenção consideradas prioritárias para a valorização e eficácia destes profissionais no contexto educativo.

Na Tabela 5 sistematizam-se as categorias emergentes das respostas às questões enunciadas, identificando-se percepções relativamente ao conteúdo funcional, às condições de exercício de funções dos diferentes grupos profissionais, aos desafios e às propostas de melhoria.

Tabela 5. Percepções dos diretores/presidentes, emergentes das respostas abertas ao inquérito por questionário.

Categories	Assistentes Operacionais (AO)	Assistentes Técnicos (AT)	Técnicos Especializados (TE)
Conteúdo funcional	Apoio direto ao funcionamento da escola: vigilância, higiene, apoio e supervisão de alunos (dentro e fora da sala de aula), segurança, logística, gestão de conflitos, apoio a alunos com necessidades de saúde específicas; acompanhamento e integração de alunos estrangeiros; intervenção de proximidade com alunos, famílias e outros profissionais de educação	Funções administrativas especializadas: inscrições e matrículas, gestão de plataformas, contabilidade, gestão de pessoal, atendimento ao público; utilização de software; interpretação e operacionalização da legislação; contabilidade e finanças; gestão de processos de alunos e professores; comunicação com os alunos, docentes e famílias e entidades exteriores à escola	Intervenção especializada: apoio psicossocial, mediação, terapia, acompanhamento de casos complexos, apoio à saúde mental, inclusão e prevenção de situações de risco; intervenção multidisciplinar; métodos clínicos, sociais e educativos adequados à especificidade de cada aluno; orientação escolar e vocacional; articulação com as famílias, os docentes e outros profissionais
	O exercício profissional exige competências práticas, comportamentais e relacionais.	O exercício profissional exige competências técnicas, administrativas, comportamentais e comunicacionais;	O exercício profissional exige competências técnicas específicas;
Condições de exercício da profissão	Vínculo mais estável, mas com progressão lenta; envelhecimento significativo do quadro.	Estabilidade moderada; carreira de progressão lenta, desajustada e com falta de progressão.	Mais afetados pela precariedade: contratos anuais e com horários incompletos; dependentes de programas, ausência de carreira estruturada.
	Insuficiência crónica: rácios desatualizados face ao número de alunos e tarefas.	Falta de pessoal administrativo: sobrecarga de trabalho devido à burocracia e à multiplicação de plataformas.	Muito insuficientes para a complexidade crescente das necessidades (saúde mental, NEE, multiculturalidade).
	Intensificação do trabalho, sobrecarga elevada, sobretudo física e emocional; acumulação de tarefas e falta de substituições.	Responsabilidade elevada e tecnicamente exigente;	Responsabilidade muito elevada devido a casos complexos; acumulação de funções; dificuldade em acompanhar todos os alunos.
	Recursos humanos e materiais (espaços, material de limpeza, ergonomia); ambientes exigentes; envelhecimento e condições de saúde.	Falta de equipamentos atualizados; espaços inadequados; necessidade de apoio técnico-jurídico.	Falta de gabinetes e espaços adequados para atendimento; equipamentos especializados; e excesso de burocracia.

Categorias	Assistentes Operacionais (AO)	Assistentes Técnicos (AT)	Técnicos Especializados (TE)
Desafios e problemas emergentes	Desvalorização profissional; percepção de invisibilidade e desvalorização social.	Reconhecimento e valorização profissional; complexidade e especificidade das suas funções.	Baixo reconhecimento e invisibilidade; integração limitada nas equipas educativas.
	Necessidade de formação e capacitação em áreas específicas como gestão de conflitos, primeiros socorros, competências digitais, apoio a alunos com necessidades de saúde específicas; capacitação linguística (alunos estrangeiros)	Formação necessária em plataformas, contabilidade pública, legislação, atendimento.	Necessidade de formação contínua contextualizada em áreas específicas decorrentes de problemáticas emergentes (e.g. psicologia clínica e educacional; multiculturalidade; gestão de conflitos; trabalho colaborativo).
	Problemas de indisciplina; baixos salários; avaliação do desempenho (SIADAP) rácios desajustados.	Burocracia excessiva; rácios insuficientes; salários baixos; complexidade administrativa.	Precariedade; insuficiência de técnicos; aumento da complexidade dos casos; falta de reconhecimento;
Propostas de Melhoria	Reforço dos recursos humanos; revisão dos rácios; valorização salarial; definição clara de funções; formação contínua; autonomia na contratação; melhores condições materiais.	Reforço dos recursos humanos; simplificação de processos administrativos; plataforma única; melhores condições de progressão na carreira; formação especializada; apoio técnico-jurídico; melhoria de equipamentos.	Integração nos quadros; criação de carreira própria; aumento significativo do número de TE; melhor remuneração; espaços adequados; formação contínua.
Impacto do trabalho dos OPE no funcion. da Escola	Organização dos espaços escolares, segurança de espaços e pessoas, higiene e conservação de espaços, apoio e acompanhamento de alunos aos alunos, dentro e fora da sala de aula.	Gestão administrativa, cumprimento de prazos, eficácia dos processos e funcionamento global da escola.	Resposta a problemas emocionais, comportamentais e sociais; prevenção de risco, promoção do bem-estar e sucesso escolar.

Fonte: CNE (2025)

A Tabela 5 evidencia um conjunto de percepções dos diretores/presidentes, consistentes quanto à centralidade dos diferentes grupos profissionais no funcionamento das escolas, ainda que marcada por especificidades ao nível do conteúdo funcional, condições de exercício, desafios e propostas de melhoria.

No que respeita ao conteúdo funcional, observa-se uma clara diferenciação entre os grupos, mas também uma convergência quanto à crescente complexidade das funções. Os AO são associados a funções de suporte direto ao quotidiano escolar, com forte componente prática e relacional, assumindo um papel de proximidade com os alunos. Os AT, por sua vez, desempenham funções de natureza administrativa altamente especializadas, exigindo competências técnicas e domínio de múltiplos sistemas e normativos. Os TE são reconhecidos pela sua intervenção qualificada e multidisciplinar em áreas críticas como a saúde mental, inclusão e mediação, exigindo formação superior e competências específicas. Embora distintos na natureza das funções, em todos os grupos é evidente uma ampliação e complexificação dos seus papéis.

Relativamente às condições de exercício da profissão, verifica-se uma convergência significativa na identificação de constrangimentos estruturais. Todos os grupos enfrentam insuficiência de recursos humanos, rácios desajustados e intensificação do trabalho, embora com diferentes configurações: os AO destacam-se pela sobrecarga física e envelhecimento; os AT pela pressão burocrática e tecnológica; e os TE pela precariedade contratual e inadequação dos recursos face à complexidade das necessidades. A precariedade emerge como fator distintivo dos TE, enquanto a estabilidade relativa dos AO e AT contrasta com carreiras pouco atrativas e de progressão limitada. Também ao nível das

condições materiais observam-se problemas transversais, ainda que com especificidades de alguns grupos profissionais (e.g. falta de equipamentos básicos nos AO, tecnológicos nos AT e especializados nos TE).

No domínio dos desafios profissionais, as perceções dos diretores revelam uma forte convergência em torno da desvalorização profissional, insuficiência de formação e sobrecarga de trabalho. Contudo, emergem diferenças relevantes: nos AO, os desafios centram-se na gestão de comportamentos, indisciplina e exigências físicas; nos AT, na complexidade administrativa, burocracia e responsabilidade técnica; e nos TE, na crescente complexidade das problemáticas (saúde mental, vulnerabilidade social) e na instabilidade profissional. A necessidade de formação contínua surge como elemento transversal, ainda que com conteúdos diferenciados consoante os perfis funcionais.

No que concerne às propostas de melhoria, verifica-se igualmente um núcleo convergente de recomendações: reforço dos recursos humanos, valorização das carreiras e melhoria das condições de trabalho. Porém, para cada grupo são apresentadas prioridades específicas: para os AO, a revisão de rácios, a valorização salarial e a clarificação de funções; para os AT, a simplificação administrativa, a modernização tecnológica e a progressão na carreira; e para os TE, a necessidade de estabilidade laboral, a criação de carreiras próprias e o reforço significativo das equipas. A formação contínua e a melhoria das condições materiais surgem como propostas transversais a todos os grupos profissionais.

Quanto ao impacto no funcionamento da escola, os diretores reconhecem o contributo essencial de todos os grupos, ainda que em domínios diferenciados: os AO na melhoria do clima escolar e na segurança; os AT na gestão administrativa; e os TE na resposta a problemáticas complexas, promovendo o bem-estar e a inclusão.

De acordo com as perceções dos diretores/presidentes, assiste-se a um conjunto de desafios estruturais, comuns, designadamente:

- Valorização do trabalho dos OPE;
- Reforço de recursos humanos, com rácios adequados à realidade escolar;
- Revisão de carreira e a alteração de condições remuneratórias;
- Alteração do modelo de avaliação de desempenho e de progressão, garantido maior justiça e equidade;
- Definição e adequação de perfis de desempenho profissional;
- Desenvolvimento profissional através de formação situada, contínua e ajustada às necessidades e aos desafios emergentes;
- Melhoria de condições de trabalho que permitam estabilidade, continuidade e simplificação de processos.

3.2.2. Perceções dos participantes nos Grupos Focais

A análise dos discursos provenientes dos diferentes grupos focais (AO, AT, Psicólogos (Psi) e outros TE) permitiu identificar um conjunto de perceções relativamente a categorias previamente definidas: conteúdo funcional; condições de exercício da profissão; desafios e propostas de melhoria.

3.2.2.1. Conteúdo funcional

Os dados que se apresentam na Tabela 6 mostram que o conteúdo funcional dos diferentes profissionais é marcado por processos de expansão, complexificação e reconfiguração contínua que frequentemente superam os enquadramentos previstos no quadro legal. Esta dinâmica resulta, em larga medida, da necessidade de responder a contextos educativos caracterizados pela diversidade crescente, pela complexidade sociocultural, pela escassez de recursos e pela emergência de problemáticas multidimensionais.

De forma transversal, destacam-se: a polivalência funcional, como resposta adaptativa às exigências organizacionais; a centralidade da dimensão relacional, presente em todos os perfis; a natureza dinâmica, ampla e não estanque de funções, sujeitas a ajustamentos permanentes e a importância da articulação com redes externas, sobretudo nos perfis dos técnicos especializados.

Tabela 6. Percepções dos Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Psicólogos e Técnicos Especializados face ao seu conteúdo funcional

Grupos focais	Núcleo funcional	Expansão e complexidade	Fatores explicativos	Marca distintiva/ infêrências
Assistentes Operacionais	Suporte direto ao funcionamento escolar	Vigilância, limpeza, papelaria, bar, apoio e suporte emocional aos alunos	Falta de recursos; equipas reduzidas	Primeira linha de deteção e cuidado
	Proximidade com alunos	Função afetiva e social informal	Contacto diário e contínuo	Cuidar antes de intervir
	Polivalência de funções	Funções para além do previsto	Necessidades imediatas da escola	Versatilidade invisível
Assistentes Técnicos	Gestão administrativa e atendimento	Multiplicidade técnica: apoio na contabilidade, gestão de plataformas, atendimento ao público	Sobrecarga e exigência organizacional	<i>BackOffice crítico</i>
	Interface com comunidade	Atendimento multicanal constante	Pressão institucional e burocrática	Mediação silenciosa
	Suporte organizacional	Acumulação de tarefas especializadas	Falta de pessoal qualificado	Complexidade técnica crescente
Psicólogos	Apoio psicológico e pedagógico	Intervenção alargada: avaliação, mediação, orientação de múltiplos casos	Diversidade de problemáticas escolares	Sempre em emergência
	Promoção do bem-estar	Apoio ao desenvolvimento socioemocional	Contextos de vulnerabilidade	Intervenção integral
	Consultoria e mediação	Apoio à direção, alunos e famílias	Necessidade de respostas sistémicas	Papel estratégico e transversal
Técnicos Especializados	Intervenção multidisciplinar	Perfis “dinâmicos” e multifacetados	Exigências preventivas e urgentes	Adaptabilidade permanente
	Formação e coordenação	Capacitação de pares	Rotatividade e baixa qualificação inicial	Liderança funcional informal
	Apoio social e comunitário	Intervenção em vulnerabilidade	Complexidade social crescente	Elo escola-comunidade
	Projetos e inclusão	Promoção de competências sociais/interculturais	Diversidade cultural e social	Escola como espaço de integração
	Suporte técnico especializado	Apoio tecnológico, terapia da fala, apoio social, desenvolvimento de planos de nutrição, mediação intercultural	Necessidades específicas emergentes	Especialização invisível, mas crítica

Fonte: CNE (2025)

A análise da variabilidade de perfis constantes na tabela permite identificar um conjunto de padrões transversais, evidenciados pelos discursos dos diferentes participantes, designadamente a ampliação do seu conteúdo funcional e a realização de tarefas diversas e cumulativas. Os AO referem desempenhar “várias funções: vigilância, limpeza, portaria, atendimento telefónico, reprografia, bufete e cantina” (AO1), apontando para uma lógica de polivalência funcional que responde a necessidades organizacionais imediatas. Paralelamente, assumem um papel relacional e de proximidade com os alunos, sendo “os primeiros a detetar os problemas das crianças” e reconhecendo uma responsabilidade “afetiva e social com o seu bem-estar” (AO2). Por sua vez, os AT sublinham a natureza multifacetada e tecnicamente exigente das suas funções, que incluem “contabilidade, atendimento aos alunos e encarregados de educação, processamento de vencimentos, gestão de plataformas” (AT2), ilustrando a crescente complexidade administrativa e tecnológica do seu trabalho.

Os discursos destes profissionais apontam para fatores estruturais que sustentam esta ampliação funcional, nomeadamente a insuficiência de recursos humanos, traduzida em equipas reduzidas e instáveis; a necessidade de acolhimento e integração de novos profissionais, frequentemente sem preparação adequada; e ainda o envolvimento em tarefas de mediação de conflitos e acompanhamento informal de alunos, particularmente em contextos marcados pela diversidade sociocultural.

No caso dos TE, esta tendência é ainda mais acentuada, assumindo contornos de elevada complexidade e multidimensionalidade. Para além das funções técnicas específicas, estes profissionais reportam o envolvimento em tarefas de coordenação, supervisão e capacitação de pares, contribuindo para a organização e qualificação interna das equipas. Os psicólogos, em particular, destacam uma atuação abrangente que integra avaliação, acompanhamento psicológico e pedagógico, mediação de conflitos, orientação vocacional e consultoria às direções, configurando uma intervenção que ultrapassa o domínio clínico e que se inscreve na promoção do bem-estar e das competências socio emocionais. Esta natureza dinâmica é explicitamente reconhecida: “as nossas funções nunca são estanques, são muito dinâmicas” (Psi 2), sendo frequentemente caracterizada por uma lógica de resposta permanente a situações emergentes, “trabalhamos como bombeiros sempre em emergência” (Psi 3).

De forma convergente, assistentes sociais e mediadores culturais evidenciam uma forte componente de intervenção em contextos de vulnerabilidade social, centrada na escuta ativa, no apoio emocional e no desenvolvimento de projetos de inclusão e cidadania. As suas práticas articulam-se com a promoção de competências sociais, relacionais e interculturais, refletindo a crescente complexidade dos contextos educativos. Como foi referido, “temos muitas situações de precariedade social e familiar” que exigem mobilização de recursos comunitários (AS2), enquanto os mediadores sublinham o papel das atividades de acolhimento e integração (MED2; MED1). Também os técnicos de informática destacam o alargamento das suas funções, particularmente no apoio a infraestruturas tecnológicas frequentemente obsoletas e no suporte a docentes e serviços administrativos.

Um segundo eixo estruturante prende-se com a articulação do conteúdo funcional com redes de parceiros e serviços externos, assumindo especial relevância o papel desempenhado por alguns TE de áreas específicas. Estes profissionais posicionam-se como mediadores entre a escola e o território, articulando com serviços de saúde, proteção social, CPCJ e associações comunitárias. Esta dimensão é particularmente evidente nos assistentes sociais, que referem “a sinalização de situações de risco e a articulação com diferentes entidades institucionais” (AS1), bem como nos terapeutas da fala, que desenvolvem trabalho colaborativo com docentes e Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), focado na avaliação e intervenção ao nível da comunicação e das competências pré-leitoras (Terp1; Terp2).

Os nutricionistas apontam para um contributo específico ao nível da promoção da literacia alimentar e da supervisão da qualidade alimentar, embora assinalem uma persistente invisibilidade do seu papel no contexto escolar: “as comunidades educativas não desenvolveram, ainda, uma literacia alimentar que lhes permita representar a importância [...] do nutricionista” (Nut1). Este aspeto remete para uma questão transversal de reconhecimento e valorização profissional dos TE.

3.2.3. Condições de exercício da profissão

As percepções dos participantes nos diferentes grupos focais evidenciaram que as condições de exercício da profissão são marcadas pela insuficiência de recursos, por assimetrias organizacionais e déficits de reconhecimento socioprofissional.

Estas condições configuram um exercício profissional exigente, caracterizado por elevada responsabilidade, forte compromisso relacional e adaptação contínua, frequentemente em contextos de recursos limitados, aspetos sistematizados na Tabela 7.

Tabela 7. Percepções dos Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Psicólogos e Técnicos Especializados face às condições de exercício da profissão

Perfil Profissional	Condições de recursos	Condições organizacionais	Condições socioprofissionais	Aspetos distintivos
Assistentes Operacionais	Escassez de pessoal; envelhecimento das equipas; sobrecarga constante	Cooperação funcional no quotidiano; articulação prática com docentes e direção	Reconhecimento próximo (escola), ausência de valorização externa	Sempre poucos para tudo
	“Falta gente, sobra trabalho”	“Trabalhamos bem, apesar de tudo”	“Reconhecidos por quem vê, ignorados por quem decide”	Proximidade sem poder
Assistentes Técnicos	Recursos humanos insuficientes; pressão administrativa elevada	Forte interface com comunidade; resolução contínua de problemas	Baixo reconhecimento institucional e financeiro; elevada responsabilidade jurídica	Suportam o sistema em silêncio
	“Excesso de tarefas, falta de meios”	“Resolver é a nossa rotina”	“Responsabilidade alta, valorização baixa”	Invisibilidade crítica
Psicólogos	Rácios desajustados; falta de materiais e espaços adequados; vínculos precários	Necessidade de maior articulação pedagógica; barreiras hierárquicas; dispersão funcional	Reconhecimento parcial; desajuste entre exigência e valorização	Tudo é urgente, nem tudo é possível
	“Um para centenas”	“Entre a torre de vigia e o terreno”	“Muito exigidos, insuficientemente reconhecidos”	Pressão sistémica
Técnicos Especializados	Assimetrias entre contextos; recursos técnicos e tecnológicos limitados	Trabalho em rede; articulação com parceiros; necessidade de maior integração interna	Baixa visibilidade social; reconhecimento desigual	Essenciais, mas pouco visíveis
	“Recursos desiguais, respostas desiguais”	“Trabalho em rede, nem sempre articulado”	“Muito solicitados, pouco reconhecidos”	Mediação invisível

Fonte: CNE (2025)

A análise dos dados apresentados na tabela mostra uma clara convergência de percepções entre os diferentes grupos profissionais relativamente às condições de exercício da profissão, as quais condicionam, de forma decisiva, o seu desempenho e a qualidade das respostas educativas. A leitura

interpretativa destes dados permite identificar três eixos estruturantes que, embora distintos, se interrelacionam e produzem efeitos cumulativos sobre o funcionamento das organizações escolares:

- condições físicas e materiais
- condições organizacionais
- condições socioprofissionais

No que respeita às condições físicas e materiais, os AO destacam o excesso de trabalho associado à escassez de pessoal, agravada por situações de doença, aposentação e ausência de substituição atempada, “a grande sobrecarga de trabalho devido à falta de pessoal” (AO4). A este fator acresce o envelhecimento dos AO, com impacto direto na capacidade de resposta, “temos quatro pessoas com idade acima dos 68 anos” (AO6). Esta escassez traduz-se em rácios desajustados face às necessidades reais, contribuindo para a intensificação do trabalho e para a ampliação das desigualdades entre escolas e agrupamentos. Como referem os próprios, “somos poucos assistentes operacionais para muitos alunos” (AO7), o que compromete a manutenção, o apoio direto e o acompanhamento quotidiano dos alunos.

No caso dos psicólogos, esta pressão assume contornos particularmente críticos, refletindo-se na dificuldade de priorização e na limitação da qualidade da intervenção, “quando tudo é urgente é difícil acudir a todas as solicitações” (Psi6); “um psicólogo para centenas de alunos” (Psi3). A análise revela ainda uma forte assimetria territorial na distribuição de recursos, coexistindo contextos com equipas multidisciplinares robustas e outros marcados por uma escassez extrema, “apenas um psicólogo ou um mediador para centenas de alunos” (AO4). A insuficiência de recursos humanos é frequentemente acompanhada pela carência de recursos materiais e técnicos, incluindo instrumentos de avaliação atualizados, “não temos os materiais [...] que necessitamos” (Psic7) e pela inadequação dos espaços físicos, que comprometem a privacidade e a qualidade da intervenção. Estas condições são percecionadas como incompatíveis com a responsabilidade acrescida destes profissionais, nomeadamente no domínio da saúde mental, “somos os responsáveis pela saúde mental” (Psic5).

No plano das condições organizacionais, os dados evidenciam a centralidade da organização do trabalho, da participação e da colaboração interprofissional. A existência, ou ausência, de recursos adequados condiciona diretamente a possibilidade de cooperação entre os diferentes atores educativos. Quando existem condições favoráveis, observa-se uma valorização do trabalho colaborativo e da participação nos processos organizacionais, promovendo uma cultura assente na partilha de responsabilidades e na mobilização de saberes diversificados. Os testemunhos recolhidos ilustram experiências positivas de articulação quotidiana, “trabalhamos bem com a direção, os alunos e os professores” (AO6); “a nossa fonte de compensação está no atendimento e na resolução de problemas” (AT2); “há uma enorme satisfação quando conseguimos os apoios necessários” (Psic7), evidenciando o impacto do trabalho conjunto na eficácia das respostas.

Contudo, esta dimensão não está isenta de constrangimentos. Os TE, em particular psicólogos e assistentes sociais, identificam limitações ao nível da comunicação e da articulação com estruturas pedagógicas intermédias, bem como a existência de barreiras hierárquicas que restringem a sua participação nos processos de decisão. A metáfora “numa torre de vigia” (Psic6) ilustra o caráter dinâmico e imprevisível do trabalho destes profissionais. Acresce a dispersão funcional associada à intervenção em múltiplos estabelecimentos e à indefinição de funções, que “conduz a uma dispersão do nosso foco” (Psic7), desviando a atenção da missão central de apoio aos alunos, professores e famílias. Também neste domínio se reiteram problemas estruturais, como a inadequação dos espaços e dos recursos tecnológicos, sendo salientado que “os ambientes ruidosos nem sempre são promotores da melhor interação” (Psic8), o que evidencia a relação direta entre condições organizacionais e qualidade da intervenção.

No âmbito das condições socioprofissionais, os testemunhos ilustram a tensão entre a centralidade das funções e a sua desvalorização profissional: “temos pouca visibilidade institucional e social” (Nut2); “não temos reconhecimento [...] sentimo-nos perdidas” (AT4); “quem manda fora da escola não tem o mesmo entendimento” (AO4). A dimensão remuneratória e a progressão na carreira surgem igualmente como fatores críticos, sendo percecionadas como desajustadas face à responsabilidade assumida, “não somos valorizados financeiramente como deveríamos” (AT7).

Ainda que exista reconhecimento por parte de alunos, professores e direções, este é considerado

insuficiente quando não acompanhado por mecanismos estruturais de valorização; “temos o reconhecimento [...] mas não chega” (Psic8). A expressão “somos muito solicitados, mas pouco reconhecidos” (Tec Inf2) sintetiza, de forma particularmente expressiva, esta dissonância entre exigência funcional e reconhecimento profissional.

3.2.4. Desafios profissionais

De entre os desafios identificados, de forma transversal, destacam-se: a crescente complexidade das problemáticas dos alunos e das famílias, exigindo respostas múltiplas, rápidas e diferenciadas; a ambiguidade e indefinição de papéis profissionais, potenciando insegurança e risco de atuação fora dos limites formais; a instabilidade contratual e ausência de carreiras estruturadas, comprometendo a continuidade das intervenções e o bem-estar profissional; a necessidade de formação contínua contextualizada, frequentemente não assegurada institucionalmente e a percepção de um sistema de avaliação injusto e desajustado, que fragiliza a motivação e o clima organizacional, dados sistematizados na Tabela 8.

Tabela 8. Desafios Profissionais dos Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Psicólogos e Técnicos Especializados

Perfil Profissional	Desafios centrais	Ambiguidades e constrangimentos	Estabilidade e carreira	Formação e desenvolvimento	Aspetos distintivos
Assistentes Operacionais	Exposição a contextos de vulnerabilidade social; gestão emocional intensa	Indefinição na atuação em situações complexas (saúde, comportamento, multideficiência)	Vínculos frágeis; rotatividade e desgaste acumulado	Necessidade de formação prática (conflitos, primeiros socorros, diversidade)	Cuidar no limite
	“Entre o afeto e a exaustão”	“Fazem mais do que está definido”	“Instabilidade que desgasta”	“Aprender para responder”	Proximidade sob pressão
Assistentes Técnicos	Intensificação e simultaneidade de tarefas; pressão administrativa	Fronteiras difusas de funções; responsabilidade acrescida	Progressão limitada; sistema de avaliação penalizador	Lacunas em formação técnica (jurídica, financeira, plataformas)	Pressão constante, reconhecimento escasso
	“Tudo ao mesmo tempo”	“Responsabilidade sem clareza”	“Carreira bloqueada”	“Exigência sem capacitação”	Sobrecarga invisível
Psicólogos	Complexidade crescente dos casos; pressão para respostas imediatas	Dispersão funcional; fraca articulação com estruturas pedagógicas	Precariedade e descontinuidade das intervenções	Necessidade contínua de atualização clínica e pedagógica	Sempre a responder ao urgente
	“Múltiplos casos, uma só resposta”	“Entre a estratégia e a urgência”	“Sem estabilidade não há continuidade”	“Atualizar para intervir melhor”	Intervenção sob tensão
Técnicos Especializados	Gestão simultânea de múltiplas problemáticas sociais e educativas	Falta de reconhecimento e clarificação dos papéis (ex.: mediação)	Elevada precariedade; ausência de carreira estruturada	Formação muitas vezes autofinanciada; necessidade de especialização contínua	Essenciais, mas indefinidos
	“Responder a tudo, ao mesmo tempo”	“Funções pouco compreendidas”	“Incerteza permanente”	“Formar-se para existir”	Polivalência instável

Fonte: CNE (2025)

A partir da leitura da tabela, são identificadas áreas críticas de intervenção que estruturam a experiência profissional destes atores educativos.

A complexidade das problemáticas dos alunos e das famílias foi particularmente salientada pelos profissionais das áreas da psicologia, serviço social, mediação cultural e terapias. Esta realidade tem impacto direto no desgaste emocional e profissional, sendo frequentemente associada à ausência de mecanismos institucionais de apoio. Como foi referido pelos participantes, “nós damos apoio a todos, mas quem é que nos apoia a nós? [...] sempre em missão de socorro e auxílio” (Psic9).

Também os AO evidenciam esta dimensão relacional e afetiva do trabalho, “temos sempre um abraço, um beijinho, uma bolachinha e um chá milagroso” (AO7), sendo ainda confrontados com situações de pobreza, negligência e desamparo que exigem elevada resiliência emocional, “não é fácil lidar com a pobreza [...] manter a empatia apesar da sobrecarga” (AO3). Diversos TE sublinham, adicionalmente, a pressão para responder simultaneamente a múltiplos casos, com rapidez e eficácia, num contexto de exigência institucional elevada.

A ambiguidade e indefinição de papéis profissionais, particularmente visível em situações que envolvem responsabilidade disciplinar, gestão de comportamentos e apoio a alunos com necessidades específicas é um aspeto que potencia insegurança e risco de atuação fora do âmbito das competências formais, como ilustrado pelo testemunho: “não estamos preparados para lidar e intervir nessas situações” (AO6). No caso da mediação cultural, esta problemática assume contornos ainda mais evidentes, sendo referido que “as funções [...] não estão completamente assumidas pelas escolas” e que a sua intervenção é “frequentemente solicitada sem enquadramento claro” (Med1). Esta ambiguidade funcional reflete, em termos interpretativos, lacunas ao nível da regulamentação, da clarificação de perfis profissionais e da integração organizacional destes atores.

A estabilidade profissional e o vínculo laboral são amplamente reconhecidos como fatores estruturantes para a qualidade e continuidade das intervenções. Os participantes salientam a volatilidade organizacional, a rotatividade das equipas e a constante necessidade de adaptação a diferentes contextos e procedimentos, aspetos que fragilizam a construção de relações de confiança e a consolidação de práticas a médio e longo prazo. A precariedade contratual é particularmente enfatizada, “compromete a continuidade das intervenções” (Psi7), sendo associada a impactos negativos ao nível do bem-estar, da motivação e da retenção de profissionais qualificados. A incerteza laboral é descrita de forma expressiva: “em agosto entramos em stress e ansiedade sem saber se vamos ter trabalho” (AS2), enquanto se reivindica a necessidade de continuidade das equipas, “é essencial manter a continuidade” (Psi5). A ausência de enquadramento legal e de carreiras estruturadas, sobretudo para técnicos especializados, reforça este cenário de instabilidade, “não há lei laboral para técnicos especializados” (Med1).

A formação contínua contextualizada é entendida como condição essencial para a atualização de competências e para a adequação às exigências dos contextos escolares contemporâneos. Os profissionais destacam a necessidade de formação alinhada com os problemas reais vividos nas escolas, nomeadamente nas áreas da inclusão, gestão de conflitos, primeiros socorros, diversidade cultural e competências digitais. Os assistentes operacionais referem lacunas formativas significativas, “precisávamos de formação em primeiros socorros, interculturalidade e diversidade étnica” (AO7); “temos 27 nacionalidades [...] precisávamos de formação para lidar com esta diversidade” (AO8). Os assistentes técnicos apontam dificuldades na gestão de plataformas e na formação jurídica e financeira (AT2), enquanto mediadores, psicólogos e assistentes sociais enfatizam a necessidade de atualização permanente das suas práticas, “ando sempre à procura de metodologias novas” (Med1); “é muito importante a atualização profissional” (Psi7). É também salientado que a formação é frequentemente suportada pelos próprios profissionais, “a maioria é paga por nós” (AS2), o que evidencia uma lacuna nas políticas de desenvolvimento profissional.

A questão da avaliação do desempenho e a progressão na carreira surgem como dimensões mais críticas e consensuais. Os profissionais consideram o sistema atual injusto, burocrático e desajustado da realidade das funções, pois não reflete, adequadamente, o trabalho desenvolvido. Frequentemente, a falta de transparência é associada a perceções de arbitrariedade, “este sistema de avaliação não beneficia ninguém” (Psi8), enquanto o regime de quotas é apontado como limitador do reconhecimento do mérito, “acabam por penalizar a nossa progressão” (AT4). Esta lógica competitiva é particularmente problemática em contextos que exigem colaboração e trabalho em equipa, contribuindo para a degradação do clima organizacional e para sentimentos de desmotivação, o que “gera conflito e

desmotivação” (AT7). A diferenciação insuficiente entre funções também é destacada, “o nosso trabalho tem uma natureza diferente” (TE4), reforçando a necessidade de modelos de avaliação mais ajustados às especificidades profissionais.

3.2.5. Propostas de melhoria

As propostas de melhoria apresentadas pelos diferentes grupos profissionais, aspetos que se encontram sistematizados na Tabela 9, convergem na necessidade de reconfiguração estrutural das condições de exercício, assente em cinco eixos:

- reforço de recursos humanos e redefinição funcional, garantindo maior equilíbrio na distribuição de tarefas e capacidade de resposta;
- formação contínua e supervisão profissional, entendidas como investimento estratégico e condição de qualidade;
- promoção de culturas colaborativas, com participação efetiva nos processos de decisão e melhoria da comunicação organizacional;
- valorização e progressão profissional, através da revisão de carreiras, reconhecimento do mérito e estabilidade laboral;
- recrutamento contextualizado e articulado, ajustado às necessidades específicas das escolas e dos territórios.

Tabela 9. Propostas de melhoria das condições profissionais dos Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Psicólogos e Técnicos Especializados

<p>Reforço de recursos humanos e reorganização do trabalho</p>	<p>AO: aumento do número de profissionais, criação de mecanismos céleres de substituição e melhor distribuição de tarefas, reduzindo a sobrecarga e o desgaste.</p> <p>AT: reforço dos quadros administrativos, adequação dos rácios ao volume real de trabalho e melhoria da organização interna dos serviços.</p> <p>Psi: aumento do número de psicólogos por agrupamento, ajustando os rácios aluno/profissional e permitindo intervenções mais preventivas e consistentes.</p> <p>TE: reforço das equipas multidisciplinares e maior equilíbrio na distribuição de técnicos pelos territórios, reduzindo assimetrias.</p>
<p>Valorização profissional, carreira e condições remuneratórias</p>	<p>AO: revisão das carreiras, melhoria salarial e criação de percursos de progressão mais justos e motivadores.</p> <p>AT: atualização da tabela remuneratória, valorização da responsabilidade técnica e criação de mecanismos de progressão claros e equitativos.</p> <p>Psi: reconhecimento da complexidade das funções, melhoria das condições contratuais e estabilidade profissional.</p> <p>TE: criação de carreiras estruturadas, definição de estatuto profissional e combate à precariedade contratual.</p> <p>Transversal: revisão dos sistemas de avaliação de desempenho, tornando-os mais justos, transparentes e adequados às funções.</p>
<p>Formação contínua, especializada e contextualizada</p>	<p>AO: formação prática em áreas como gestão de conflitos, primeiros socorros, inclusão, multiculturalidade e comunicação.</p> <p>AT: formação técnica nas áreas administrativa, jurídica, financeira e digital (plataformas e sistemas).</p> <p>Psi: formação contínua em áreas clínicas e psicopedagógicas, bem como criação de mecanismos de supervisão profissional estruturada.</p> <p>TE: formação especializada nas respetivas áreas de intervenção (social, terapêutica, tecnológica, mediação), alinhada com os contextos reais.</p> <p>Transversal: desenvolvimento de planos de formação internos, participação dos profissionais na identificação de necessidades formativas e reconhecimento da formação para progressão na carreira.</p>
<p>Melhoria das condições materiais, tecnológicas e físicas</p>	<p>AO: disponibilização de equipamentos adequados, melhoria das condições de segurança e ergonomia e adequação dos espaços de trabalho.</p> <p>AT: modernização dos sistemas informáticos, integração de plataformas e melhoria dos recursos tecnológicos.</p> <p>Psi: criação de espaços adequados para atendimento com privacidade, acesso a instrumentos técnicos atualizados e melhores condições para avaliação e intervenção.</p> <p>TE: investimento em recursos técnicos especializados e condições físicas que permitam intervenções de qualidade.</p>

Clarificação de funções e enquadramento profissional	<p>AO: definição clara dos limites e responsabilidades das funções, evitando a sobreposição e a informalidade excessiva.</p> <p>AT: clarificação das competências e diferenciação de funções em função da complexidade técnica.</p> <p>Psi: definição mais clara do papel no contexto escolar, reforçando a articulação entre dimensões clínica e educativa.</p> <p>TE: regulamentação das funções e criação de orientações claras, reduzindo ambiguidades (ex.: mediação, intervenção social).</p>
Promoção da colaboração, comunicação e participação	<p>AO: maior integração nas dinâmicas escolares e participação em processos de decisão relacionados com o funcionamento quotidiano.</p> <p>AT: reforço da articulação com docentes, direção e restantes serviços, valorizando o seu papel de interface organizacional.</p> <p>Psi: maior envolvimento nas estruturas pedagógicas (conselhos de turma, equipas multidisciplinares) e reforço da articulação com docentes.</p> <p>TE: fortalecimento do trabalho em rede com parceiros externos (saúde, ação social, CPCJ) e maior integração nas equipas escolares.</p> <p>Transversal: criação de espaços formais de diálogo, reuniões interprofissionais e práticas de gestão participativa.</p>
Estabilidade laboral e melhoria dos processos de recrutamento	<p>AO: agilização dos processos de contratação e substituição, com maior autonomia das escolas.</p> <p>AT: recrutamento mais ajustado aos perfis exigidos e maior estabilidade contratual.</p> <p>Psi: vínculos estáveis que garantam continuidade das intervenções.</p> <p>TE: redução da precariedade, continuidade das equipas e recrutamento contextualizado.</p> <p>Transversal: maior envolvimento das escolas no recrutamento, permitindo selecionar profissionais adequados às necessidades locais e contextuais.</p>
Promoção do bem-estar e sustentabilidade profissional	<p>AO: medidas de apoio ao bem-estar físico e emocional, face ao desgaste associado às funções.</p> <p>AT: redução da pressão administrativa e melhor equilíbrio entre exigência e recursos.</p> <p>Psi: criação de mecanismos de apoio emocional e supervisão, prevenindo burnout.</p> <p>TE: condições que promovam estabilidade, reconhecimento e equilíbrio profissional.</p>

Fonte: CNE (2025)

A leitura dos dados apresentados na tabela, a par dos discursos dos OPE, aponta para a insuficiência de profissionais, a desadequação dos rácios e a necessidade de uma distribuição mais equilibrada das tarefas, aspetos que têm impacto direto na qualidade das respostas educativas. Como foi salientado, “começamos o ano letivo sempre com falta de funcionários [...] quando alguém está de baixa não é imediatamente substituído” (AO5), evidenciando fragilidades nos mecanismos de substituição. Esta perceção é corroborada pelos AO que referem a necessidade de “aumento do número de profissionais” e de mecanismos céleres de substituição. Também os AT destacam a necessidade de reforço dos quadros administrativos e a adequação dos rácios ao volume real de trabalho. No caso dos psicólogos e restantes TE, é reiterada a necessidade de ampliar equipas e promover uma distribuição territorial mais equilibrada, reduzindo assimetrias e permitindo intervenções mais preventivas e consistentes.

Paralelamente, a formação contínua, especializada e contextualizada, associada à supervisão profissional, é concebida como um investimento estratégico e condição indispensável para a qualidade do desempenho. Os profissionais defendem modelos formativos alinhados com os contextos reais de intervenção, valorizando a aprendizagem situada e a partilha interprofissional. Os AO salientam a

necessidade de formação prática em áreas como gestão de conflitos, inclusão e primeiros socorros, enquanto os AT enfatizam competências técnicas nas áreas administrativa, jurídica e digital. Os psicólogos e outros TE destacam a importância da atualização contínua e da supervisão estruturada, particularmente face à complexidade crescente das problemáticas, “o ato clínico exige outra preparação [...] daí a necessidade de articulação com o centro de saúde” (Psi7). A ausência de supervisão é vivida como um fator crítico, sendo descrita a atuação em “modo bombeiro e em permanente vigia” (Psi9), o que reforça a necessidade de dispositivos institucionais de apoio. A tabela apresentada sistematiza esta dimensão ao evidenciar a importância de planos de formação internos, da participação dos profissionais na identificação de necessidades formativas e do reconhecimento da formação para efeitos de progressão na carreira.

No que respeita à promoção da comunicação, colaboração e participação, os testemunhos revelam limitações significativas: “a nossa participação em decisões de escola é muito pouca [...] não estamos presentes nas estruturas de decisão” (A08). A Tabela 9 destaca esta dimensão ao propor maior integração dos diferentes grupos nas dinâmicas escolares, bem como a criação de espaços formais de diálogo e práticas de gestão participativa. No caso dos TE é particularmente salientada a necessidade de maior envolvimento nas estruturas pedagógicas e de reforço da articulação com docentes e equipas multidisciplinares, “necessitamos de mais tempo para articularmos melhor a nossa ação” (Psi9). Esta dimensão sugere que a colaboração não é apenas uma prática desejável, mas um requisito para a eficácia das respostas educativas em contextos complexos.

A valorização profissional, progressão na carreira e melhoria das condições remuneratórias constituem outro eixo central das propostas apresentadas. Os profissionais expressam um sentimento generalizado de desvalorização e estagnação, associado a carreiras desajustadas e a sistemas de avaliação percebidos como injustos. Referem que “as nossas carreiras estão desatualizadas, estagnadas e desajustadas” (A08) e “temos uma responsabilidade enorme [...] muito além do que fazemos” (AT7). A tabela sistematiza estas preocupações, destacando-se a revisão das carreiras, a criação de percursos de progressão mais justos e o reconhecimento da complexidade das funções, particularmente no caso dos TE, defendendo-se a criação de carreiras estruturadas e o combate à precariedade.

A melhoria das condições materiais, tecnológicas e físicas é identificada como condição indispensável para o exercício qualificado das funções. As propostas incluem desde a disponibilização de equipamentos adequados e melhoria das condições de segurança (AO), à modernização dos sistemas informáticos (AT), até à criação de espaços apropriados para atendimento com privacidade e acesso a instrumentos técnicos atualizados (psicólogos e outros TE). Esta dimensão evidencia que a qualidade das intervenções não depende exclusivamente das competências dos profissionais, mas também das condições em que estes profissionais exercem a sua atividade.

A clarificação de funções e o enquadramento profissional surgem igualmente como uma necessidade estruturante, visando reduzir ambiguidades, evitar sobreposição de tarefas e reforçar a identidade profissional. A Tabela 9 destaca, para todos os grupos profissionais, a importância da definição clara de papéis e responsabilidades, bem como da regulamentação das funções, particularmente no caso dos técnicos especializados, onde persistem zonas de indefinição (e.g. mediação, intervenção social). Esta clarificação é considerada fundamental para promover eficácia organizacional e segurança no exercício profissional.

A estabilidade laboral e a melhoria dos processos de recrutamento constituem um **outro** eixo transversal fortemente enfatizado. Os profissionais defendem processos de recrutamento mais ágeis, contextualizados e participados pelas escolas, de modo a garantir a adequação dos perfis às necessidades locais. Como foi destacado pelos próprios, “as escolas deviam poder selecionar de acordo com as exigências do contexto” (A07), sendo também evidenciados os impactos negativos da morosidade dos processos, “a Câmara demora meses para enviar um técnico” (A09). A rotatividade elevada e a dificuldade em reter profissionais qualificados são igualmente salientadas: “as pessoas chegam e vão-se embora” (AT5).

A promoção do bem-estar e da sustentabilidade profissional é considerada relevante por todos os profissionais que, face ao desgaste físico e emocional associado ao desempenho de funções, consideram necessária a adoção de medidas de apoio ao bem-estar, à redução da pressão laboral e à criação de mecanismos de supervisão como forma de prevenir situações de *burnout*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos permite construir uma leitura compreensiva, crítica e interpretativa das dinâmicas que caracterizam o trabalho dos AO, dos AT e dos TE no sistema educativo. Esta abordagem, ancorada numa lógica de complementaridade metodológica (Tashakkori & Teddlie, 2010), evidencia não apenas padrões estruturais, mas também tensões, contradições e lacunas que atravessam as condições de exercício destas profissões, conforme se apresenta:

4.1. CONVERGÊNCIA ENTRE EVIDÊNCIA QUANTITATIVA E QUALITATIVA: ESTABILIDADE APARENTE E FRAGILIDADE ESTRUTURAL

Os dados quantitativos revelam, à partida, uma aparente estabilidade contratual, particularmente nos grupos dos AT (94,4% em quadro) e dos AO (79,21%). Contudo, a leitura qualitativa permite problematizar esta estabilidade, evidenciando que ela coexiste com fragilidades organizacionais significativas, nomeadamente ao nível da substituição de ausências, da sobrecarga de trabalho e da inadequação dos rácios face às necessidades reais.

Os dados mostram que as ausências dos AT e dos AO são largamente superiores às respetivas substituições, o que se traduz, na prática, numa intensificação do trabalho e numa redistribuição informal de tarefas. Esta realidade é confirmada pelos discursos dos participantes: “falta gente, sobra trabalho” (AO9), evidenciando que a estabilidade formal não garante condições efetivas de funcionamento equilibrado das equipas.

No caso dos TE, a situação é inversa: os dados quantitativos apontam para uma prevalência de vínculos precários (61% contratados), o que é corroborado qualitativamente pela perceção de instabilidade, descontinuidade e fragilidade das intervenções, “compromete a continuidade das intervenções” (Psi7). Assim, emerge uma clivagem estrutural: enquanto os AO e os AT apresentam estabilidade formal com fragilidades operacionais, os TE evidenciam instabilidade estrutural com impacto direto na sustentabilidade das respostas educativas.

4.2. COMPLEXIFICAÇÃO FUNCIONAL E DESAJUSTE DOS MODELOS ORGANIZACIONAIS

Um dos aspetos mais significativos que emerge da análise cruzada dos dados é a expansão e complexificação dos conteúdos funcionais, transversal a todos os grupos profissionais. Os dados qualitativos mostram que as funções ultrapassam amplamente os enquadramentos legais, incorporando dimensões relacionais, sócio emocionais e educativas. Esta realidade é particularmente evidente nos AO, “somos os primeiros a detetar os problemas das crianças” (AO2) e nos TE, cuja atuação é descrita como multidimensional e permanente, “trabalhamos como bombeiros sempre em emergência” (Psi3).

Embora os dados quantitativos não captem diretamente esta dimensão, eles sustentam-na indiretamente ao evidenciar rácios desajustados, maior número de profissionais em determinadas áreas (ex.: psicologia) e ausência de outras especialidades, o que contribui para a redistribuição informal de funções e para a polivalência forçada.

Esta situação revela um desfasamento entre a organização formal do trabalho e as exigências reais dos contextos escolares, sugerindo que os modelos organizacionais existentes não acompanham a complexidade crescente das escolas contemporâneas.

4.3. DESIGUALDADES TERRITORIAIS E IMPLICAÇÕES NA EQUIDADE EDUCATIVA

A análise quantitativa evidencia assimetrias regionais na distribuição dos recursos humanos, particularmente no caso dos TE. Regiões como o Centro, Norte e Madeira concentram maior número de profissionais em determinadas áreas, enquanto outras apresentam déficits ou ausência de especialidades críticas (e.g. nutricionistas, enfermeiros).

Esta desigualdade é reforçada pelos dados qualitativos, que evidenciam percepções de respostas educativas desiguais e dependentes dos recursos locais disponíveis. A coexistência de contextos com equipas multidisciplinares robustas e outros com recursos mínimos (“um psicólogo para centenas de alunos” (Psi3)) traduz-se num desequilíbrio estrutural no acesso a apoios especializados.

Deste modo, os dados apontam para uma tensão entre o princípio da equidade educativa e a realidade da distribuição territorial dos recursos, sugerindo a necessidade de políticas mais sensíveis ao contexto e orientadas para a redução de assimetrias.

4.4. ENVELHECIMENTO, FEMINIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DOS GRUPOS PROFISSIONAIS

Os dados quantitativos evidenciam tendências demográficas relevantes, nomeadamente a forte feminização e o envelhecimento dos grupos profissionais, particularmente nos AO e nos AT. Estas características são significativas, na medida em que levantam questões sobre a sustentabilidade futura destas funções, a renovação geracional e a adequação das condições de trabalho.

A análise qualitativa reforça estas preocupações, associando o envelhecimento à diminuição da capacidade de resposta física e ao aumento da sobrecarga, especialmente em funções exigentes como as dos AO. Por outro lado, a feminização acentuada pode ser interpretada à luz de dinâmicas de segmentação profissional e de desvalorização histórica de determinadas funções, frequentemente associadas a trabalho de cuidado.

Assim, a sustentabilidade destes grupos não depende apenas de fatores quantitativos, mas também de políticas de valorização, atração e retenção de profissionais, que contrariem tendências de desgaste e desinvestimento.

4.5. RECONHECIMENTO PROFISSIONAL E DESAJUSTE ENTRE EXIGÊNCIA E VALORIZAÇÃO

Um dos aspetos mais consistentes entre os dados qualitativos é a percepção de reconhecimento insuficiente, tanto institucional como social. Esta percepção atravessa todos os grupos profissionais, sendo sintetizada na expressão: “muito solicitados, mas pouco reconhecidos” (Tec Inf 2).

Esta realidade contrasta com os dados quantitativos que evidenciam a centralidade funcional destes profissionais no funcionamento das escolas: ao nível da gestão administrativa (AT); no apoio direto aos alunos (AO); na resposta a problemáticas complexas (TE). Esta dissonância entre centralidade funcional e desvalorização simbólica e material constitui um dos elementos mais críticos da análise.

A morosidade associada à progressão na carreira, os sistemas de avaliação percebidos como injustos e as condições remuneratórias desajustadas reforçam esta tensão, contribuindo para a desmotivação e para o enfraquecimento do compromisso organizacional.

4.6. FORMAÇÃO, COLABORAÇÃO E BEM-ESTAR: ENTRE A NECESSIDADE E A INSUFICIÊNCIA DE RESPOSTAS

A análise dos dados evidencia um consenso alargado quanto à importância da formação contínua, colaboração interprofissional e bem-estar profissional. Contudo, estes domínios surgem associados a algumas lacunas estruturais. Por um lado, a formação é reconhecida como essencial, mas frequentemente insuficiente, descontextualizada ou suportada pelos próprios profissionais. Por outro lado, a colaboração, embora valorizada, ocorre muitas vezes de forma informal, não estando plenamente integrada nos horários de trabalho e nas estruturas organizacionais.

O bem-estar profissional emerge como uma preocupação crescente, considerando o desgaste emocional associado às funções. A ausência de mecanismos de apoio estruturado, como supervisão (no caso dos psicólogos), evidencia uma lacuna significativa nas políticas de gestão de recursos humanos.

5. SÍNTESE INTERPRETATIVA E EIXOS ESTRATÉGICOS DE APOIO AO DESENHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão dos dados permite concluir que existem tensões entre estabilidade e precariedade, complexidade funcional e enquadramento organizacional, exigência profissional e reconhecimento institucional. Os dados, ainda que relativos a uma realidade situada, evidenciam a necessidade de uma reconfiguração sistêmica de políticas educativas, que integrem, de forma articulada, recursos humanos, formas de organização do trabalho, formação, valorização profissional e governação escolar.

Os resultados obtidos apontam para a urgência de um modelo de escola que valorize estes profissionais como atores estratégicos na promoção da inclusão, do bem-estar e da qualidade educativa, superando a sua atual condição de “invisibilidade crítica” e integrando-os plenamente na arquitetura do sistema educativo.

O estudo revela um sistema laboral fragilizado, no qual profissionais essenciais ao funcionamento das escolas operam sob condições que dificultam a continuidade, o bem-estar e o desenvolvimento profissional. Deste modo, sintetizam-se os principais eixos estratégicos que podem apoiar o desenho de atuais e futuras Políticas Públicas:

Eixo 1 – Reforço estrutural dos recursos humanos

- Revisão dos rácios de AO, AT e TE ajustando-os às características dos AE/ENA, número total de alunos, existência de alunos com necessidades de saúde específicas e extensão de serviços e ciclos educativos.
- Criação de bolsas regionais de substituição para suprir ausências imediatas e prolongadas, evitando a acumulação de funções.
- Revisão das carreiras dos OPE promovendo equipas intergeracionais e prevendo incentivos à contratação de jovens.
- Delegação de maior autonomia para as escolas na contratação de pessoal não docente, garantindo a adequação do perfil profissional ao contexto escolar.

Eixo 2 – Valorização salarial e reconhecimento social

- Revisão das tabelas salariais, garantindo remunerações compatíveis com as exigências atuais.
- Reformulação das carreiras profissionais de modo a prover: a) Percursos diferenciados por especialização. b) Critérios de progressão transparentes e valorizadores da experiência.
- Revisão do sistema de avaliação (SIADAP) flexibilizando e reajustando quotas aos contextos escolares.
- Criação de programas de reconhecimento institucional que tornem visível o contributo destes profissionais para o sucesso escolar.

Eixo 3 – Formação contínua estruturada e certificada

- Criação de planos de formação contínua articulados com as necessidades reais das escolas e com os desafios científicos e tecnológicos.
- Definição de áreas de formação prioritárias, designadamente:

AO - gestão de conflitos, apoio aos alunos com necessidades de saúde específicas, primeiros socorros, segurança escolar, multiculturalidade e competências digitais;

AT - competências digitais, no trabalho em plataformas administrativas, contabilidade e contratação pública, legislação educativa, atendimento e comunicação institucional;

TE - mediação intercultural, psicologia educacional, serviço social, nutrição, entre outras.

Paralelamente, revela-se essencial promover redes interprofissionais de partilha de conhecimento, permitindo aos OPE o acesso a comunidades de prática e a recursos formativos certificados, de modo a garantir a qualidade e a adequação das respostas nos diferentes territórios educativos.

Eixo 4 – Simplificação Administrativa e Modernização dos Serviços

- Criação de uma plataforma única de gestão escolar, com interoperabilidade entre sistemas;
- Simplificação e desburocratização de processos;
- Investimento em equipamentos e ergonomia dos postos de trabalho;
- Definição clara e normativa de funções de modo a evitar sobreposição, conflitos e uso indevido de recursos humanos.

Eixo 5 – Integração e Participação na Vida Escolar

- Criação de condições que garantam a participação formal de AO, AT e TE em estruturas multidisciplinares e equipas de trabalho colaborativo (EMAEI, Conselho de turma, equipas pedagógicas);
- Desenvolvimento de planos de comunicação que reforcem a articulação institucional (escolas, autarquias, segurança social, CPCJ, entre outras), mobilizando as diferentes estruturas de gestão intermédia para criação de redes de participação alargada.

6. SUGESTÕES PARA APROFUNDAR O TEMA

Os resultados do estudo abrem caminhos para investigações futuras, evidenciando a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a redefinição dos perfis profissionais nos contextos educativos, procurando compreender de que forma a expansão informal de funções se consolida ao longo do tempo e quais os impactos dessa transformação na identidade profissional, na qualidade do desempenho e na eficácia das respostas educativas.

Investigações futuras poderão estudar a correlação entre condições de trabalho e resultados educativos; desenvolver estudos comparativos entre diferentes contextos escolares e modelos de gestão que permitam identificar práticas organizacionais mais eficazes, nomeadamente ao nível da estabilidade contratual, da gestão de recursos humanos e da criação de equipas multidisciplinares coesas, permitindo aferir o impacto destas variáveis na qualidade do serviço educativo.

Outra linha de investigação relevante prende-se com a avaliação de políticas públicas e programas de intervenção direcionados para estes profissionais. Afigura-se importante acompanhar e avaliar, de forma sistemática, a operacionalização de medidas como a revisão de carreiras, o reforço da formação contínua ou a implementação de mecanismos de reconhecimento institucional.

O desenvolvimento de investigações centradas nas dinâmicas de colaboração interprofissional e nos processos de comunicação interna e externa das escolas poderá apoiar a construção de modelos organizacionais mais integrados e participativos.

Referências

Almeida, L., Mota, C. & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Ação Educativa de uma Escola em Mudança*. Instituto de Inovação Educacional.

American Speech-Language-Hearing Association (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention*. <https://www.asha.org/policy/>

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (1.ª ed.). Instituto da Inovação Educacional.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Carreira, J. (2007). *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de ação educativa*. [Tese de Mestrado.] Universidade Aberta

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Educa.

Conselho Nacional de Educação (2026). *Estudo Outros Profissionais da Educação*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2024). *Estado da Educação 2023*. CNE

Conselho Nacional de Educação (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE

Conselho Nacional de Educação (2020). Recomendação n.º 4/2020, de 23 de outubro, sobre «A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas». CNE.

Conselho Nacional de Educação (2019). Recomendação n.º 1/2019, de 30 de janeiro, sobre *transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2018). *Parecer n.º 7/2018, de 26 de abril, sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. CNE

Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer n.º 5/2016, de 18 de novembro, sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2014). *Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, sobre as "políticas públicas de Educação Especial"*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação n.º 2/ 2013 de 9 de maio, sobre o Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Recomendação n.º 2/2012, de 30 de janeiro, sobre o Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Recomendação n.º 2/2010, de 2 de novembro, sobre O Estado da Educação 2010 - Percursos Escolares*. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2009). *Parecer n.º 3/2009, de 26 de junho, sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade*. CNE

Creswell, J.W. & Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

[Decreto-Lei n.º 21/2019](#), de 30 de janeiro - concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

[Decreto-Lei n.º 54/2018](#), 6 de julho – estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

[Decreto-Lei n.º 55/2018](#)-estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

[Decreto-Lei n.º 132/2012](#), de 27 de junho - estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

[Decreto-Lei n.º 75/2008](#), de 22 de abril - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

[Decreto-Lei n.º 121/2008](#), de 11 de julho - extingue carreiras e categorias cujos trabalhadores transitam para as carreiras gerais

Decreto-Lei n.º 262/2007, de 19 de julho - aprova a segunda alteração ao [Decreto-Lei n.º 184/2004](#), de 29 de Julho, que estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

[Decreto-Lei n.º 184/2004](#), de 29 de julho - estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

[Decreto-Lei n.º 515/99](#), de 24 de novembro - aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.

[Decreto-Lei n.º 190/91](#), de 17 de maio - cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

[Despacho n.º 7798/23](#), de 28 de julho-cria o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração e estabelece as respetivas normas orientadoras

[Despacho n.º 17460/2006](#), de 29 de agosto - procede à homologação do regulamento interno a aplicar ao pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em regime de contrato de trabalho, fixando, no respeito pelas disposições legais aplicáveis e sem prejuízo dos instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho que vierem a ser aprovados, regras de organização e disciplina da respectiva relação de trabalho.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto – cria o programa Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP).

[Despacho Normativo n.º 194-A/83](#), de 21 de outubro - Cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos. Direção Geral da Educação. (2020). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP): Orientações e enquadramento*. <https://www.dge.mec.p>

Direção-Geral da Educação. (2016). [Referencial](#) para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar. Lisboa: DGE.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2026). *Dashboards, Educação em números – índice recursos humanos e estabelecimentos*. DGEEC.

Direção-Geral da Educação & Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). [Referencial](#) para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar. Lisboa: DGE/OPP.

[EDUSTAT](#). (2025). *Distribuição do pessoal não docente em exercício de funções no ensino não superior*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Consultado em 20 de maio de 2026, em <https://www.edustat.pt/indicador?id=5>

Eurydice. (2021). *Mental health and well-being in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/>

Fernandes, D. (2023). *O bem inestimável que é a educação. Estado da Educação 2023*. CNE.

Gonçalves, F. M. L. (2010). *A escola em mudança: uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam aos assistentes operacionais*. [Tese de Mestrado.] Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

[Lei n.º 54/2025](#), de 10 de abril - Aprova uma rede de serviços de psicologia nas escolas públicas e instituições de ensino superior e uma linha telefónica de apoio no ensino superior e altera o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio.

[Lei n.º 50/2018](#), de 16 de agosto -Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.

[Lei n.º 35 /2014](#) de 20 de junho- Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas.

[Lei n.º 51/2012](#), de 9 de maio - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a [Lei n.º 30/2002](#), de 20 de dezembro.

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro - primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

[Lei 12-A/2008](#), de 27 de fevereiro - estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas.

[Lei n.º 46/86](#), de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lopes, M. de S. (2006). *A animação sociocultural em Portugal: Desenvolvimento histórico e conceptual*. Intervenção.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A. Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. IAVE.

Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mendes, S. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal Continental*. [Tese de Mestrado.]. Instituto Superior Miguel Torga.

Mendes, S. & Guadalupe, S. (2019). Serviço social em escolas públicas: rácios de estudantes por assistente social em Portugal. *Revista portuguesa de investigação comportamental e social*, 5 (1), 61 -71.

Miles, M., Huberman, M. & Saldaña. J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.ed.). SAGE Publications.

Neves, A. (2016). *Os assistentes operacionais e a mediação educativa na escola: contributos para a promoção do bem-estar e da convivência escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho.

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

OCDE (2022). *Education at a glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

OCDE (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

OCDE (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing.

OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications

[Portaria n.º 272-A/2017](#), de 13 de setembro - Regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

[Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023](#), de 18 de julho - aprova o Plano 23|24 Escola+, plano de recuperação de aprendizagens e prorroga o mandato da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar.

[Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021](#), de 7 de julho - aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.

[Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016](#), de 11 de abril - cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de ação educativa: poderes ocultos na escola?* [Tese de Mestrado em Educação] Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Simões, G. M. J. (2005). *Atores e figurantes. Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Edições Asa.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.

UNESCO. (2020). *Education for health and well-being: Ensuring healthy, happy and thriving learners*. [UNESCO](#).

Veiga, F. (orgs.). (2009). *Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: Elementos de Um Projeto de Investigação*. In *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

