

RECOMENDAÇÃO

maio 2026

Outros Profissionais da Educação

Conselheiros(as)/Relatoras(es)
Maria Assunção Flores
Cláudia André
Francisco Miranda Rodrigues
Amílcar Santos
Rita Sammer

Recomendação

Outros Profissionais da Educação

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos(as) Conselheiros(as) Relatores(as) Maria Assunção Flores, Cláudia André, Francisco Miranda Rodrigues, Amílcar Santos e Rita Sammer o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 29 de maio de 2026, deliberou aprovar por unanimidade o referido projeto, emitindo a presente Recomendação, que é complementada pelo estudo Outros Profissionais da Educação disponíveis em www.cnedu.pt.

Introdução

O alargamento e complexificação dos desafios que se colocam, hoje, às escolas requerem profissionais com um perfil adequado e com formação e competências relevantes para responder às necessidades cada vez mais exigentes do contexto escolar. Para além da relevância do trabalho dos professores na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, existe um conjunto alargado de outros profissionais cujo contributo para o bom funcionamento da escola, para a socialização dos alunos, para a inclusão e para o sucesso educativo importa salientar.

De facto, a designação de “pessoal não docente” inclui um grupo muito diversificado de profissionais, com funções e responsabilidades também elas muito diversas, tratando-se de uma expressão que tende a não reconhecer a especificidade e as identidades destes profissionais, nomeadamente os assistentes operacionais (AO), os assistentes técnicos (AT) e os técnicos especializados (TE).

Assim, reconhecendo-se o contributo dos outros profissionais da educação (OPE) e a necessidade de dar atenção aos contextos de exercício da profissão, mas também à análise dos seus perfis, do conteúdo funcional do seu trabalho, das suas carreiras e da sua formação, o Conselho Nacional de Educação assinala a pertinência de uma análise mais profunda desta matéria pelo seu impacto no funcionamento das escolas e no desenvolvimento harmonioso dos alunos. Com efeito, para cumprir o desiderato de uma escola inclusiva e equitativa, exige-se uma abordagem integrada e coerente, assente na valorização de equipas profissionais diversificadas, qualificadas e funcionalmente articuladas, com conteúdos funcionais claros e complementares, que atuem numa lógica colaborativa e com responsabilidades partilhadas com vista ao sucesso educativo das crianças e dos jovens.

Os outros profissionais de educação são um grupo heterogéneo que desempenha funções diversificadas ao nível da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, integrando 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).

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.

Historicamente, o papel do pessoal não docente, em particular o dos assistentes operacionais (AO), tem sido 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 e instrumental. 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 dos alunos (Barroso, 1995; Almeida, Mota & Monteiro, 2001; Carreira, 2007; Rodrigues, 2009; Neves, 2016).

Por seu turno, os AT e os Coordenadores Técnicos (CT) exercem hoje nas escolas funções de elevada complexidade técnica, administrativa e organizacional, assumindo um papel indispensável na gestão e no bom funcionamento das instituições escolares. Fatores como a crescente diversidade sociocultural e educativa, a digitalização da administração pública, o aumento das exigências legais e burocráticas, uma maior autonomia das escolas, entre outros, implica que estes profissionais exerçam funções que ultrapassam claramente o exercício de tarefas rotineiras de expediente. Atualmente, AT e CT desempenham funções exigentes e de grande responsabilidade, designadamente: utilização intensiva de diversas plataformas digitais (por exemplo, MISI, SIGRHE, Inovar, *eSchooling*), plataformas ministeriais, entre outras; tratamento de dados sensíveis e que exigem o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD); gestão documental desmaterializada; participação em procedimentos concursais, contratos públicos e processos financeiros; responsabilidade associada a auditorias, inspeções e controlo interno (CT); gestão da transição digital e da modernização administrativa (CT), entre outras. Esta realidade tem conduzido a impactos no exercício profissional destes técnicos como o aumento da responsabilidade funcional; maior pressão laboral; exigência de polivalência; necessidade permanente de formação (CNE, 2026).

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 literatura 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, em que 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 outros profissionais da educação 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, reforçam a sua relevância no contexto de uma abordagem sistémica e multidimensional da educação.

A presente Recomendação retoma e aprofunda preocupações já expressas pelo Conselho Nacional de Educação, em particular na Recomendação n.º 4/2020, reconhecendo que várias das dimensões então identificadas — clarificação de perfis e competências, revisão de rácios, mecanismos de substituição, formação contínua, estabilidade dos técnicos especializados, valorização profissional e revisão da própria designação de “pessoal não docente” — mantêm plena atualidade e não conheceram tradução suficiente em medidas consistentes, sistemáticas e monitorizadas.

Acresce que, desde 2020, o contexto das escolas se alterou de forma significativa. A intensificação dos fluxos migratórios, a digitalização acelerada dos processos educativos e administrativos, a

consolidação do paradigma da educação inclusiva, a crescente atenção ao bem-estar e à saúde mental, o envelhecimento de parte das equipas, a escassez de profissionais em determinados territórios e os efeitos da transferência de competências para as autarquias introduziram novas exigências organizacionais e profissionais. Estes fatores tornam insuficiente uma leitura meramente administrativa dos outros profissionais da educação e exigem uma abordagem integrada, assente em planeamento, dados, clarificação funcional, estabilidade das equipas, desenvolvimento profissional e valorização efetiva do seu contributo para a missão educativa da escola.

Desde a Recomendação n.º 4/2020 registaram-se avanços relevantes, mas subsistem insuficiências estruturais. O caso dos psicólogos em contexto escolar é particularmente elucidativo: aumentou a sua presença nas escolas e foi aprovada legislação que reforça a rede de serviços de psicologia, incluindo o cumprimento do rácio de um psicólogo por cada 500 alunos, mas a estabilidade, a distribuição territorial, a continuidade das respostas e a consolidação de uma intervenção preventiva, promocional e sistémica permanecem desafios centrais. A Lei n.º 54/2025 aprova uma rede de serviços de psicologia nas escolas públicas e instituições de ensino superior e altera o Decreto-Lei n.º 190/91, garantindo o cumprimento daquele rácio; prevê ainda que o número de psicólogos possa ser reforçado em função de alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de critérios pedagógicos e de especificidades geográficas.

Esta evolução não se circunscreve aos psicólogos. A crescente presença de técnicos especializados — designadamente técnicos de serviço social, terapeutas, mediadores linguísticos e culturais, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, animadores socioculturais, técnicos de informática e outros profissionais de apoio especializado — evidencia que muitas das respostas hoje asseguradas por estes profissionais correspondem a necessidades permanentes das escolas. Por isso, a valorização dos outros profissionais da educação não pode limitar-se à mudança de designação ou à vinculação de alguns profissionais: exige dados nacionais desagregados, matrizes de dotação ajustadas à complexidade dos contextos, mecanismos céleres de substituição, clarificação de responsabilidades entre Administração Central, autarquias e escolas, definição de perfis profissionais e referenciais técnicos, formação contínua, revisão das carreiras e integração efetiva nas equipas educativas.

No âmbito desta Recomendação, por opções metodológicas inerentes ao estudo que a suporta, apenas se aborda a temática dos outros profissionais da educação no Ensino Público.

Quadro legal e breve caracterização dos OPE

Do ponto de vista estatutário, e na sequência da reorganização administrativa introduzida pelo Decreto-Lei n.º 121/2008, de 12 de julho, o pessoal não docente encontra-se organizado em três carreiras gerais da administração pública: assistente operacional (AO), assistente técnico (AT) e técnico superior (TE). 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 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, que regula a seleção e mobilidade de docentes e de técnicos especializados no ensino básico e secundário.

Assim, a gestão dos outros profissionais da educação 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, no caso dos TE, se assiste 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), 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.

Assim, do ponto de vista jurídico-administrativo, o enquadramento dos outros profissionais da educação resulta de um percurso normativo marcado por reformas da Administração Pública e do sistema educativo. Como se referiu, 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 evolução normativa evidencia um progressivo reconhecimento da dimensão educativa dos outros profissionais da educação, 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 outros profissionais a educação na organização e na atividade socioeducativa, no âmbito dos serviços especializados de apoio.

Se os conteúdos funcionais dos AO, dos AT e de alguns TE se encontram legalmente definidos, é questionável 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 dos outros profissionais da educação 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 e para o sucesso educativo de todos os alunos.

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 outros profissionais da educação estão integrados numa das três carreiras gerais existentes: AO, AT e TE. 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 90/2021, 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).

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.

Assistentes operacionais (AO)

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", 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.

Nos jardins de infância e nas escolas de 1.º ciclo, os assistentes de ação educativa 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.

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, no *Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário* (Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro) e na versão atualizada do *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* (Lei n.º 51/2012, de 9 de maio), reforça-se a centralidade dos outros profissionais da educação, 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 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 pessoal não docente 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.

Assistentes técnicos (AT)

Os 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”. 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”.

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 e nas categorias de Assistente Técnico e Coordenador 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 (OCDE, 2019), o que pode comprometer a capacidade organizacional das escolas e a qualidade dos serviços prestados.

Técnicos especializados (TE)

No que respeita aos TE, importa salientar a diversidade e especificidade das suas áreas de atuação. 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 socio emocionais, 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 para a 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).

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, inicialmente publicado pela Direção-Geral da Educação em 2016 e atualizado em 2024 pela Direção-Geral da Educação e pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, e a brochura Necessidades Especiais de Educação: O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar.

Destacam-se, no entanto, alguns TE, para os quais existe um enquadramento mais específico, 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). 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 os conteúdos funcionais para a carreira de psicólogo.

A par deste enquadramento legal, importa considerar a evolução dos instrumentos técnicos de referência. O Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar, publicado pela Direção-Geral da Educação em 2016, constituiu um instrumento relevante de clarificação da intervenção dos psicólogos nas escolas, contribuindo para enquadrar o seu conteúdo funcional, os domínios de atuação e as condições necessárias à qualidade dos serviços prestados. A versão atualmente em vigor, publicada em 2024 pela Direção-Geral da Educação e pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, atualiza esse enquadramento, tendo por base publicações legislativas e científicas recentes, bem como contributos recolhidos junto de psicólogos em contexto educativo em 2022 e 2023. O Referencial de 2024 descreve os Serviços de Psicologia como elemento estratégico do sistema educativo e sublinha o seu contributo para o insucesso e abandono escolar, a inclusão, o bem-estar, a saúde mental, a orientação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Tal como já resultava do enquadramento anterior, o Referencial 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 desempenhadas no respetivo posto de trabalho. De forma a garantir a qualidade dos serviços prestados pelos psicólogos nas escolas, o Referencial de 2024 mantém e explicita um conjunto de condições que devem ser salvaguardadas, a saber:

- Espaço de trabalho com condições que garantam os princípios de qualidade, privacidade e confidencialidade das intervenções;
- Condições técnicas/instrumentais, designadamente testes ou outros materiais, para a concretização da avaliação e intervenção psicológica;
- Facilitação do acesso a oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal, profissional e autocuidado, incluindo intervenção e supervisão profissional;
- 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;
- 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;
- Reconhecimento e inclusão dos Serviços de Psicologia, ou serviços análogos, enquanto estruturas autónomas nos documentos estruturantes do estabelecimento de ensino;
- Favorecimento da continuidade das intervenções e das relações com a comunidade educativa;
- 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.

À luz do quadro legal aplicável aos Serviços de Psicologia e Orientação e do Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar, a intervenção dos psicólogos nas escolas não se esgota no acompanhamento individual dos alunos. Desenvolve-se antes numa lógica psicológica, preventiva, promocional e sistémica, envolvendo, de acordo com o respetivo enquadramento funcional, o apoio aos alunos, docentes, famílias e demais estruturas da comunidade educativa, a orientação vocacional e de carreira, a promoção da saúde psicológica e do bem-estar, a colaboração na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, o apoio à definição e avaliação de respostas educativas adequadas e a participação em situações de maior complexidade, incluindo contextos de crise.

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 particular relevância 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.

Esta evolução técnica e normativa deve ser lida em articulação com desenvolvimentos recentes de política pública. A Lei n.º 54/2025, de 10 de abril, aprovou a criação de uma rede de serviços de psicologia nas escolas públicas e instituições de ensino superior e alterou o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, prevendo o cumprimento do rácio de um psicólogo por cada 500 alunos. A mesma lei prevê a garantia de contratação de um psicólogo nas escolas não agrupadas com menos de 500 alunos e a possibilidade de reforço do número de psicólogos em função do número de alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de outros critérios pedagógicos julgados pertinentes e das especificidades geográficas dos agrupamentos de escolas. Posteriormente, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação anunciou, em 6 de abril de 2026, a abertura de 1 406 lugares para vinculação de técnicos especializados, dos quais 758 para psicólogos e 648 para outras funções, incluindo terapeutas da fala, educadores sociais e técnicos de informática. Segundo o comunicado do Governo, a medida visa responder a necessidades permanentes, combater a precariedade e assegurar que todas as unidades orgânicas tenham pelo menos um psicólogo nos quadros do MECI. O mesmo comunicado indica que a entrada nos quadros de 758 psicólogos elevará para 1 459 o número destes profissionais com vínculo permanente aos quadros do MECI, fazendo passar o rácio médio de um psicólogo nos quadros do MECI por cada 1 656 alunos para um por cada 796 alunos, e que 62% das 807 unidades orgânicas passarão a ter dois ou mais psicólogos vinculados aos quadros do MECI.

Estes avanços são relevantes, mas não dispensam a definição de uma arquitetura pública coerente para os OPE. A vinculação de profissionais e o reforço de efetivos devem ser acompanhados por critérios transparentes de distribuição territorial, perfis funcionais claros, referenciais técnicos atualizados, condições de exercício adequadas, tempo de trabalho protegido, formação contínua, integração efetiva nas equipas educativas, mecanismos de substituição e monitorização regular da suficiência e qualidade das respostas. Sem estas condições, o aumento do número de profissionais pode reduzir a precariedade e melhorar a cobertura formal, mas não garante, por si só, continuidade, equidade territorial ou qualidade da intervenção.

Acresce que a questão da estabilidade não se circunscreve aos psicólogos. O estudo sobre OPE identifica outros técnicos especializados — designadamente técnicos de serviço social, terapeutas, mediadores linguísticos e culturais, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, animadores socioculturais, técnicos de informática e outros profissionais de apoio especializado — cuja intervenção corresponde, em muitos contextos, a necessidades permanentes das escolas. A vinculação de técnicos especializados deve, por isso, ser acompanhada de perfis claros, carreiras adequadas, critérios transparentes de distribuição territorial, formação contínua e integração efetiva nas equipas educativas. Sem estas condições, a vinculação pode resolver parte da precariedade contratual, mas não garante, por si só, qualidade, continuidade, equidade ou coerência das respostas educativas.

No caso dos assistentes sociais, a sua presença 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 sócio familiares 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).

Quanto aos animadores socioculturais, o seu papel tem 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). 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.

Por seu turno, 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 têm impacto na 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 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.

Dados nacionais e internacionais

Os dados nacionais e internacionais apontam para a relevância dos outros profissionais da educação nas escolas, mormente quanto ao seu contributo 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. Também o relatório da OCDE (2018) sublinha 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 ambiente escolar (Gonçalves, 2010).

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 apontando 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). 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). Em Portugal, acrescem ainda questões como o envelhecimento dos outros profissionais da educação, nomeadamente dos AO e os AT, 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 (CNE, 2026).

Os dados existentes no nosso país (ver, por exemplo, EDUSTAT, 2025; DGEEC, 2026) apontam, globalmente, para a existência de estabilidade global no número de profissionais não docentes, acompanhada de transformações internas ao nível demográfico e contratual; 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; a predominância de dados agregados que inviabilizam a distinção de categorias

profissionais e a compreensão das suas funções; 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.

O estudo sobre *Outros profissionais da educação* (CNE,2026) evidencia a polivalência funcional, como resposta adaptativa às exigências organizacionais; a centralidade da dimensão relacional, presente em todos os perfis; e a natureza dinâmica, ampla e não estanque de funções, sujeitas a ajustamentos permanentes. O mesmo estudo permite concluir que a aparente estabilidade contratual dos AT e dos AO coexiste com fragilidades organizacionais, nomeadamente ao nível da substituição de ausências, da sobrecarga de trabalho e da inadequação dos rácios face às necessidades reais. No caso dos TE, destaca-se a prevalência de vínculos precários com impacto direto na sustentabilidade das respostas educativas. Em geral, o estudo aponta para a perceção da invisibilidade do seu trabalho e reconhecimento insuficiente, do ponto vista institucional como social, para a necessidade de uma maior valorização das carreiras e para a necessidade de formação adequada e relevante para estes profissionais.

O Conselho Nacional de Educação tem chamado a atenção para a importância dos outros profissionais da educação nas organizações escolares, os quais desempenham um papel determinante 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. Também, no Parecer n.º 3/2009, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória, já se reconhecia 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 definir uma política geral para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas existentes e 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 sócio comunitárias existentes em alguns municípios, que asseguram a presença de equipas multidisciplinares concelhias que realizam os apoios especializados às escolas, sempre que requeridos” (p.34478).

Acresce ainda a Recomendação n.º 1/2014 que aponta para 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”, bem como o Parecer n.º 7/2018 que 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”. É ainda de referir a Recomendação n.º 4/2020, sobre *a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*, ao sublinhar que o conjunto diversificado de profissionais cujas funções “refletem um leque de competências muito distintas, amplamente diferenciadas nas suas exigências, nível de complexidade e responsabilidade”,

reconhecendo “o contributo único e significativo de cada profissional para o sucesso, bem-estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar”. A mesma recomendação antecipou dimensões que continuam críticas: clarificação de perfis e competências revisão de rácios; mecanismos de substituição; formação contínua adequada; estabilidade dos técnicos especializados; valorização profissional; e revisão da própria designação. Porém, várias dessas orientações não tiveram consequência suficiente.

O estudo sobre Outros Profissionais da Educação confirma a persistência de problemas estruturais: insuficiência e inadequação de dotações, complexificação das funções, dificuldades de substituição, envelhecimento das equipas, assimetrias territoriais, precariedade de parte dos técnicos especializados e desajuste entre conteúdos funcionais formais e trabalho efetivamente realizado nas escolas (CNE, Estudo sobre Outros Profissionais de Educação, 2026). A digitalização acelerou processos administrativos, pedagógicos e comunicacionais, aumentando a exigência sobre assistentes técnicos, assistentes operacionais, técnicos especializados e direções. O mesmo estudo identifica a diversidade sociocultural, a complexidade administrativa e tecnológica, a mediação intercultural, as competências digitais, a inclusão e a formação contextualizada como dimensões críticas do trabalho destes profissionais.

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, cuja 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.

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, em linha com a evidência internacional que associa a qualificação dos recursos humanos à melhoria das aprendizagens (OCDE, 2019). Mais recentemente, no *Estado de 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 estes profissionais assumirem que “funções para as quais não estão capacitados nem detêm o conhecimento necessário para lidar com situações de grande complexidade” (CNE, 2024, p. 137). Reconhecendo o papel determinante dos outros profissionais da educação, 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” (CNE, 2023, p.43).

Apesar da existência de dados que remetem para importância dos outros profissionais da educação e a ênfase dada a esta matéria no âmbito do CNE, importa reiterar um conjunto de dimensões associadas à diversificação de perfis, conteúdos funcionais e quadros de referência, à sua qualificação e formação, à valorização profissional, entre outras, de modo a assegurar as condições adequadas que potenciem a eficácia da sua intervenção nas escolas.

Recomendações

As recomendações que se seguem decorrem da contextualização e do enquadramento anteriores, bem como do estudo sobre os outros profissionais da educação, realizado em 2025 e 2026, no âmbito da 4ª Comissão Permanente Especializada do Conselho Nacional de Educação, o qual serviu de base a esta Recomendação.

De referir que foram ainda consultadas a legislação existente e as produções do Conselho Nacional de Educação sobre esta matéria para a elaboração desta Recomendação que visa uma diversidade de destinatários, incluindo, entre outros, o governo, os outros profissionais da educação, as associações profissionais, os estabelecimentos de ensino, os centros de formação, os dirigentes escolares, os formadores, os gestores da formação e os professores.

As recomendações que se seguem encontram-se agrupadas em quatro eixos principais que permitem realçar aspetos que convergem para o reconhecimento da importância destes

profissionais no contexto da escola atual bem como para a necessidade da sua valorização profissional. Os quatro eixos em torno dos quais se organizam as recomendações são os seguintes:

- **Identidades profissionais e conteúdo funcional** – este eixo decorre da necessidade de explicitar quem são e o que fazem os outros profissionais da educação, mormente no que se refere ao seu âmbito de atuação e à existência de referenciais técnicos orientadores da prática profissional;
- **Condições de exercício da profissão** – este eixo relaciona-se com aspetos a considerar no exercício da profissão considerando a natureza diversificada das suas funções e responsabilidades;
- **Valorização profissional** – este eixo prende-se com aspetos ligados à necessidade de valorização dos outros profissionais da educação, do reconhecimento do seu trabalho e da sua carreira;
- **Formação e desenvolvimento profissional** – este eixo diz respeito à especificação da natureza da formação exigida para o exercício da profissão, da qualificação e das oportunidades de desenvolvimento profissional.

Assim, reconhecendo a importância dos outros profissionais da educação e a necessidade da sua valorização profissional e da sua formação, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

1. Identidades profissionais e conteúdo funcional

1.1. Rever a designação de “pessoal não docente”, explicitando o conteúdo funcional e a especificidade das funções e áreas de atuação no sentido de uma maior consolidação das identidades profissionais e reconhecendo expressamente os outros profissionais da educação como parte integrante da missão educativa da escola, valorizando o seu contributo para a qualidade das respostas educativas, a inclusão, a segurança, o bem-estar, a organização dos espaços e a relação com as famílias e a comunidade;

1.2. Definir, de forma clara, um quadro de funções para os outros profissionais da educação (AO, AT e TE), permitindo níveis de responsabilidade e especialização em áreas de intervenção específicas, incluindo o conteúdo funcional de cada carreira;

1.3. Clarificar os perfis profissionais dos outros profissionais da educação, considerando o referencial de competências técnicas e o quadro de funções e responsabilidades a desempenhar nas escolas, assegurando a sua integração nos documentos estruturantes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, designadamente nos projetos educativos, regulamentos internos, planos de melhoria, estratégias de educação inclusiva e planos de segurança;

1.4. Definir, no quadro de funções e nos referenciais técnicos, os limites de atuação de cada grupo profissional, prevenindo a atribuição de tarefas para as quais os profissionais não detenham habilitação, formação ou enquadramento funcional adequado;

1.5. Elaborar/atualizar referenciais técnicos e de competências próprias da atividade dos AO, AT e TE ao serviço dos estabelecimentos escolares, clarificando domínios de intervenção, limites de atuação, condições de qualidade, responsabilidades, articulação interprofissional e protocolos de atuação em domínios críticos, com vista a reduzir a atuação informal, a ambiguidade funcional e o risco operacional.

2. Condições de exercício da profissão

2.1. Rever os rácios e definir matrizes de dotação para AO, AT e TE, ajustadas à complexidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, considerando, entre outros critérios, número de alunos, ciclos de ensino, dispersão geográfica, número de estabelecimentos, edifícios, pisos, espaços exteriores, refeitórios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas, horários de funcionamento, alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, necessidades de saúde específicas, vulnerabilidade socioeconómica e diversidade linguística e cultural;

2.2. Criar bolsas de recrutamento, permitindo suprir, de modo célere, ausências temporárias ou definitivas de profissionais, nomeadamente no caso dos assistentes operacionais, evitando a acumulação de funções;

2.3. Assegurar que a definição das dotações e a reorganização dos recursos humanos são precedidas de diagnóstico contextualizado das necessidades de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, incluindo usos dos espaços, fluxos de alunos, zonas de maior risco, condições de supervisão, acessibilidade, necessidades de apoio especializado e características da comunidade educativa;

2.4. Garantir a participação da gestão das escolas na definição dos perfis funcionais que mais se adequam à realidade de cada unidade orgânica, reforçando a autonomia das escolas na contratação de AO, AT e TE, salvaguardando a natureza jurídica das instituições, por forma a garantir a adequação do perfil profissional às necessidades e especificidades dos contextos escolares;

2.5. Desenvolver procedimentos de clarificação de responsabilidades entre Administração Central, autarquias e escolas que reforcem a articulação institucional (escolas, autarquias, segurança social, CPCJ, entre outras), mobilizando as diferentes estruturas de gestão intermédia para a criação de redes de participação alargada e respostas concertadas aos problemas identificados nos contextos escolares;

2.6. Promover a simplificação e desburocratização de processos e a criação de uma plataforma única de gestão escolar, com interoperabilidade entre sistemas;

2.7. Criar mecanismos de apoio técnico, operacional e jurídico (incluindo linhas de apoio) para os outros profissionais da educação no exercício das suas funções.

3. Valorização profissional

3.1. Rever as carreiras dos outros profissionais da educação, assegurando maior correspondência entre conteúdos funcionais, níveis de responsabilidade, qualificação exigida, progressão e valorização profissional;

3.2. Promover a renovação geracional das equipas, através de medidas de atratividade, integração e retenção de novos profissionais, salvaguardando simultaneamente a valorização da experiência dos profissionais mais antigos;

3.3. Estabelecer um quadro de progressão na carreira que, de modo transparente, claro e objetivo, valorize a experiência profissional, a formação obtida e certificada e a especialização de funções;

3.4. Promover a abertura de concursos internos e externos, reduzindo a transferência interna e mobilidade de profissionais recrutados e colocados nas escolas pelos municípios e assegurando a estabilização dos quadros de pessoal com o recrutamento de técnicos superiores a tempo indeterminado;

3.5. Rever as tabelas remuneratórias e suplementos associados a funções diferenciadas, reconhecendo a exigência funcional e acréscimo de responsabilidade;

3.6. Reforçar a atratividade e a retenção de profissionais qualificados, através de condições de trabalho e de carreira, estabilidade, remuneração, desenvolvimento profissional, integração organizacional e reconhecimento institucional compatíveis com a complexidade das funções exercidas, assegurando que os processos de vinculação são acompanhados por percursos profissionais claros e condições efetivas de exercício;

3.7. Rever o modelo de avaliação de desempenho (SIADAP) com adaptação ao contexto escolar, ajustando quotas e privilegiando a qualidade de serviço, a colaboração e os objetivos de equipa, reduzindo distorções e aumentando a motivação dos profissionais;

3.8. Criar condições que garantam a participação formal de AO, AT e TE em estruturas multidisciplinares e equipas de trabalho nas escolas, reforçando a integração e coesão organizacional;

3.9. Garantir a participação formal dos outros profissionais da educação, quando adequado às suas funções, em estruturas multidisciplinares, equipas de trabalho e processos de planeamento interno das escolas, reforçando a sua integração, reconhecimento e contributo para a qualidade das respostas educativas.

3.10. Promover a visibilidade dos trabalhos dos outros profissionais da educação através mecanismos de reconhecimento institucional.

4. Formação e desenvolvimento profissional

4.1. Construir um referencial estruturado de formação contínua certificada para os outros profissionais de educação com reconhecimento na progressão nas respetivas carreiras;

4.2. Elaborar planos de formação contínua articulados com as necessidades das escolas e com os desafios emergentes, designadamente nos domínios da digitalização, inteligência artificial, educação inclusiva, mediação intercultural, gestão comportamental, saúde mental, segurança, proteção de crianças e jovens e relação com famílias e comunidade, distinguindo formação comum a todos os OPE e formação específica para AO, AT e TE;

4.3. Garantir condições de organização do trabalho, tempo protegido e financiamento adequado para a implementação de programas de formação obrigatória, oportunidades regulares de desenvolvimento profissional e, quando tecnicamente aplicável, mecanismos de intervenção, supervisão profissional e autocuidado, alinhados com as funções e responsabilidades exercidas pelos outros profissionais da educação;

4.4. Instituir mecanismos de integração (por exemplo, mentoria, acompanhamento e intervenção) para os novos outros profissionais da educação (AO, AT e TE), incluindo formação inicial no posto de trabalho e guias de procedimentos por serviço;

4.5. Promover momentos de formação conjunta entre outros profissionais da educação, docentes, direções escolares e técnicos especializados, sempre que os temas exijam articulação interprofissional, designadamente nos domínios da inclusão, segurança, mediação de conflitos, saúde mental, bem-estar, absentismo, abandono escolar e relação com famílias e comunidade;

4.6. Promover redes de partilha de conhecimento, permitindo aos outros profissionais de educação 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;

4.7. Avaliar, de forma proporcional e regular, o impacto da formação e do desenvolvimento profissional na qualidade das práticas, na clarificação funcional, na segurança, no clima escolar, na inclusão, no bem-estar, na eficiência administrativa e na satisfação da comunidade educativa

Referências

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

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

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

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

[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.

[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 coletiva de trabalho que vierem a ser aprovados, regras de organização e disciplina da respetiva 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 respectivos cursos.

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/>

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 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.

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

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/>

[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.

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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

29 de maio de 2026

O Presidente, Domingos Fernandes