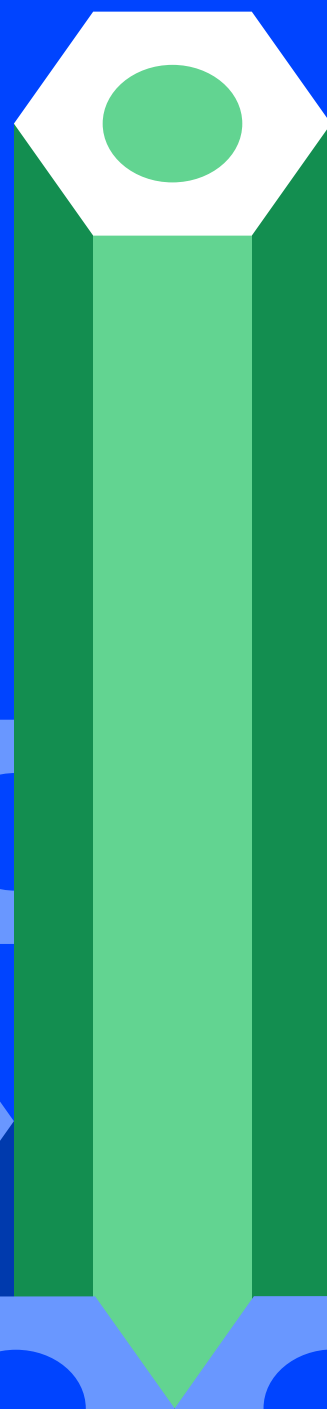


A Voz dos Professores

MOTIVAÇÕES, DESAFIOS E BARREIRAS
AO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA



Ficha Técnica

NOME DO ESTUDO:

A Voz dos Professores

Motivações, Desafios e Barreiras
ao Desenvolvimento da Carreira

ENTIDADE PROMOTORA:

Fundação Semapa - Pedro Queiroz Pereira

AUTORES:

Luis Catela Nunes (Nova SBE | Coordenação científica)
Pedro Freitas (Nova SBE e University of Oxford)
João Cerejeira (Universidade do Minho)
Carla Sá (Universidade do Minho)
Ricardo Colaço (Nova SBE)
Sofia Moraes (Nova SBE)
Miguel Herdade (FPQP)

OS PROFESSORES MUDAM AS VIDAS DOS ALUNOS E MOLDAM O FUTURO DO PAÍS: É POR ISSO QUE OS QUEREMOS OUVIR E APOIAR

O futuro começa com quem ensina. No contexto escolar, os professores constituem o principal fator de impacto no desenvolvimento, nos resultados e no sucesso académico dos alunos. Desempenham um papel determinante na transformação das suas vidas e na construção do futuro do país.

O alcance da ação docente ultrapassa os limites da sala de aula, estendendo-se ao longo da vida, influenciando escolhas e aspirações com enorme impacto no percurso profissional e nos rendimentos futuros dos alunos. A investigação científica indica que a atuação dos professores é fundamental para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento social e económico, promovendo a riqueza, fomentando o talento e a inovação e contribuindo para o crescimento sustentável do nosso país¹. Reconhecendo a relevância desta missão, a Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira considera prioritário escutar, apoiar e valorizar estes profissionais.

A valorização do corpo docente assume-se, assim, como um objetivo central. Face aos desafios estruturais que afetam o setor educativo em Portugal, a Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira decidiu, nesta fase, colocar a docência no centro das suas prioridades, auscultando as opiniões destes profissionais de ensino em todo o território nacional, amplificando as suas vozes e experiências na sala de aula e na gestão escolar.

A Fundação, criada em homenagem a Pedro Queiroz Pereira — um homem visionário que sempre encarou cada desafio como uma oportunidade — elegeu a Educação e a Proteção Social como os seus eixos prioritários de atuação, assumindo este projeto como o primeiro passo para uma intervenção ativa e construtiva nestes domínios.

Esta iniciativa constitui o primeiro projeto da Fundação, refletindo a importância estratégica que atribuímos à Educação e, em particular, ao papel dos Professores no ecossistema do ensino em Portugal.

Procurámos assim com este Estudo homenagear e dar voz aos professores e diretores de escola, identificando os constrangimentos, mas também as oportunidades de melhoria no sistema de ensino, e promover informação de base científica que contribua para informar, tanto as ações futuras da Fundação, como as escolas, os decisores públicos e todas as entidades do setor público e privado, educativo e social, com vista à promoção de soluções e perspetivas inovadoras para a construção de um sistema de ensino mais robusto, equitativo e inclusivo.

A Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira expressa, assim, o seu reconhecimento e profundo agradecimento a toda a equipa de investigação envolvida neste trabalho e aos milhares de professores e profissionais do sistema de ensino que, diariamente, constroem o futuro de Portugal.

Margarida Rebocho
Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira

¹ - Reis et al. (2021); Hanushek & Woessmann (2020).

Glossário de Siglas

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
2º CEB	2º Ciclo do Ensino Básico
3º CEB	3º Ciclo do Ensino Básico
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CH	Científico-Humanístico
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DigCompEdu	Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores
EACEA	EACEA European Education and Culture Executive Agency
NEE	Necessidades educativas especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PLNM	Português Língua Não Materna
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
QA/QE	Quadro de agrupamento de escolas ou escola não agrupada
QZP	Quadro de zona pedagógica
TALIS	Teacher and Learning International Survey
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UO	Unidade Orgânica

Índice



1. SUMÁRIO EXECUTIVO	11
2. ENQUADRAMENTO	17
Amostragem e recolha de dados	19
Estrutura do questionário	22
3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	23
Professores	24
Diretores e coordenadores de escola	29
4. RECONHECIMENTO E MOTIVAÇÃO	30
Motivação para a profissão	31
Reconhecimento dos docentes	33
Mudar de escola ou de região	36
Aposentação dos docentes	42
O que motiva os professores	43
Síntese: Atratividade, reconhecimento e mobilidade docente	44
5. CONTEXTO ESCOLAR	45
Composição das turmas	46
Necessidades educativas especiais	51
Apoio a alunos com NEE e/ou migrantes	54
Práticas pedagógicas	55
As práticas que os professores querem desenvolver	57
Gestão do tempo	58
Síntese: Desafios e diversidade no contexto escolar português	61
6. INTEGRAÇÃO DE PROFESSORES	62
Programas de integração	63
Experiência de trabalho com novos docentes	63
Perceções sobre a preparação dos novos docentes	64
Programas de mentoria	66
A visão diferente de professores e diretores/coordenadores?	67
Síntese: Integração de Professores	68
7. FORMAÇÃO CONTÍNUA	69
Um pilar essencial da profissão docente	70
Participação universal, mas intensidade desigual	71
Em que áreas investem os professores? Áreas prioritárias e interesses emergentes	72
Da formação à prática: aplicabilidade	74
Como tornar a formação mais eficaz	75
Quem investe mais em formação?	76

Estabilidade profissional, ambiente institucional e escolhas de formação	78
O papel da gestão escolar e alinhamento institucional	79
Síntese: Desafios e oportunidades na formação contínua dos docentes	81
8. TECNOLOGIA NAS ESCOLAS	82
Enquadramento	83
As competências e os recursos digitais	84
As tecnologias digitais na gestão escolar	90
Obstáculos ao uso da tecnologia digital na educação	91
As condições para a aprendizagem digital em Portugal e na OCDE – os resultados do PISA 2022	93
Sobre o uso de telemóveis na escola	94
Síntese: Da adoção à eficácia da tecnologia nas escolas	96
9. GESTÃO ESCOLAR	97
Modelo de governação das escolas	98
A perspetiva dos diretores e coordenadores sobre a gestão escolar	99
Reconhecer e motivar	103
Como construir uma melhoria contínua das práticas na escola?	106
Avaliação dos professores sobre a gestão nas suas escolas	107
Perceção dos professores sobre as práticas de gestão	109
Participação dos professores na gestão escolar	114
Síntese: Práticas de gestão e perceções dos professores	115
10. ÁREAS DE INTERVENÇÃO	117
Principais áreas de intervenção	118
Bem-estar e ambiente escolar	119
Recursos e condições de trabalho: o suporte material da qualidade educativa	120
Ensino inclusivo e apoios aos alunos	121
Desenvolvimento profissional e liderança	122
NOTAS FINAIS	125
BIBLIOGRAFIA	127

Índice de Tabelas



TABELA 1	Distribuição de respostas de professores por região, tipo de escola e ciclo de ensino.	20
TABELA 2	Distribuição de respostas de diretores e coordenadores por região, tipo de escola e ciclo de ensino.	21
TABELA 3	Distribuição de professores por região.	25
TABELA 4	Resumo das respostas à questão: "Dos seguintes grupos de pessoas, escolha e ordene por quais se sente mais valorizado(a) e reconhecido(a)".	33
TABELA 5	Número de alunos por professor.	46
TABELA 6	Perfil dos alunos dos professores.	48
TABELA 7	Percentagem de professores com casos problemáticos nas suas turmas.	49
TABELA 8	Comparação entre professores de Educação Especial e a totalidade dos professores	53
TABELA 9	Práticas pedagógicas em sala de aula.	55
TABELA 10	Número de horas letivas por semana.	58
TABELA 11	Número de horas de trabalho extra por semana.	58
TABELA 12	Tarefas administrativas em que os professores despendem mais tempo.	60
TABELA 13	Investimento geral em formação contínua dos professores.	71
TABELA 14	Respostas dos diretores à questão "Quais das seguintes ferramentas ou meios digitais a Direção do Agrupamento / ENA utiliza ou tem ao seu dispor?", em percentagem, por tipo de escola.	90
TABELA 15	Respostas dos diretores à questão "Sobre o uso de telemóveis na escola, alguma das situações se aplica à sua UO?", em percentagem, por ciclo de estudos ensino e tipo de escola.	95
TABELA 16	Indicadores de práticas de gestão, por região.	105

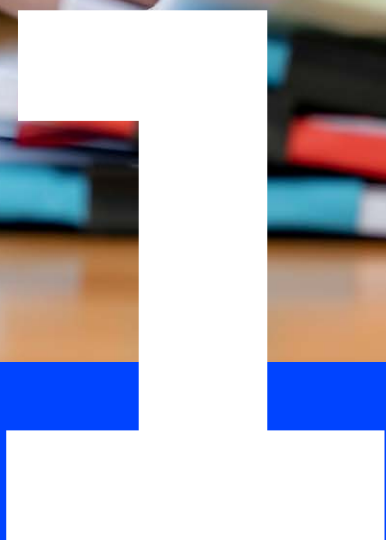
Índice de Figuras



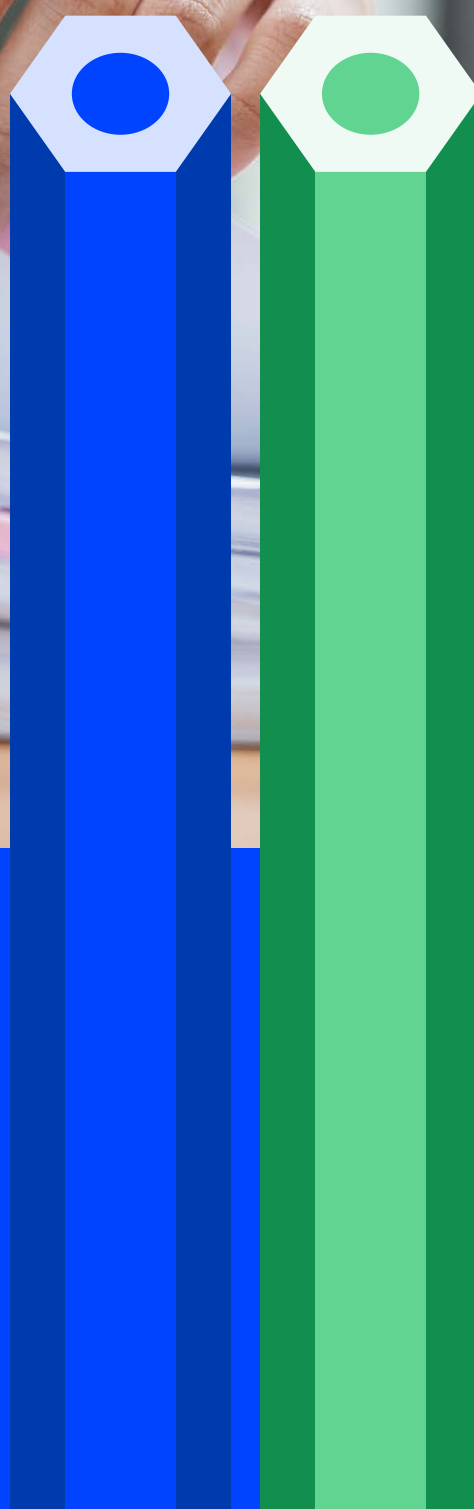
FIGURA 1	Modo de recolha do inquérito.	24
FIGURA 2	Distribuição de professores, por género.	24
FIGURA 3	Distribuição de professores, por área disciplinar.	24
FIGURA 4	Distribuição de professores, por tipo de escola.	25
FIGURA 5	Distribuição de professores, por faixa etária.	26
FIGURA 6	Distribuição de professores, por anos de serviço.	27
FIGURA 7	Distribuição de professores das escolas públicas, por tipo de vínculo laboral.	27
FIGURA 8	Distribuição de professores das escolas privadas, por tipo de vínculo laboral.	28
FIGURA 9	Distribuição de professores das escolas públicas, com vínculo permanente (QZP ou QA/QE), por escalão e faixa etária.	28
FIGURA 10	Distribuição de diretores e coordenadores, por género.	29
FIGURA 11	Distribuição de diretores e coordenadores, por áreas científicas.	29
FIGURA 12	Distribuição de diretores e coordenadores, por anos de serviço na função	29
FIGURA 13	Distribuição das respostas às questões sobre escolhas de carreira, total e por ciclo.	31
FIGURA 14	Distribuição das respostas à questão "Considera mudar de profissão nos próximos 5 anos?", por faixa etária (%).	32
FIGURA 15	Pontuação média de reconhecimento dos professores, por grupo social	33
FIGURA 16	Pontuação média de reconhecimento dos professores, por grupo social e tipo de escola	34
FIGURA 17	Pontuação média de reconhecimento dos professores, por grupo social e ciclo de ensino	35
FIGURA 18	Pontuação média de reconhecimento dos professores, por grupo social e faixa etária	35
FIGURA 19	Distribuição das respostas à questão "Se pudesse, gostaria de lecionar noutro concelho?", por tipo de escola (%).	37
FIGURA 20	Distribuição das respostas à questão "Se pudesse, gostaria de lecionar noutro concelho?", por região (%).	37
FIGURA 21	Distribuição das respostas à questão "Se pudesse, gostaria de lecionar noutro concelho?", por faixa etária (%).	38
FIGURA 22	Distribuição das respostas à questão "Se pudesse, gostaria de lecionar noutro concelho?", por tipo de contrato nas escolas públicas (%).	39
FIGURA 23	Distribuição das respostas à questão "Planeia concorrer ao próximo concurso de mobilidade interna", professores QA/QE nas escolas públicas (%).	40
FIGURA 24	Distribuição das respostas à questão "Planeia concorrer ao próximo concurso de mobilidade interna", professores QA/QE nas escolas públicas, por faixa etária (%)	40
FIGURA 25	Distribuição das respostas à questão "Planeia concorrer para o ensino público no próximo ano letivo?", total nas escolas privadas e por tipo de escola (%).	41
FIGURA 26	Distribuição das respostas à questão "Planeia concorrer para o ensino público no próximo ano letivo?", por faixa etária (%).	41

FIGURA 27	Número de alunos por professor: Mediana por ciclo e tipo de escola.	47
FIGURA 28	Perfil dos alunos dos professores (média das percentagens), por tipo de escola.	48
FIGURA 29	Professores com casos problemáticos nas suas turmas, por tipo de escola.	49
FIGURA 30	Professores com casos problemáticos nas suas turmas, por ciclo de ensino.	50
FIGURA 31	Professores com casos de maus-tratos ou má nutrição nas suas turmas, por região.	50
FIGURA 32	Percentagem média por professor de alunos com NEE, por ciclo de ensino.	51
FIGURA 33	Ambiente e recursos para alunos com NEE, por ciclo de ensino.	52
FIGURA 34	Práticas pedagógicas em sala de aula, por faixa etária.	56
FIGURA 35	Práticas pedagógicas em sala de aula, por área disciplinar.	56
FIGURA 36	Número de horas de trabalho extra por semana; total, por tipo de escola e por género.	59
FIGURA 37	Distribuição do tempo não letivo dos professores (número médio de horas por semana).	59
FIGURA 38	Tarefas administrativas em que os professores despendem mais tempo, por tipo de escola.	60
FIGURA 39	Distribuição do número de professores em início de carreira com que os professores trabalham proximamente.	63
FIGURA 40	Distribuição da perceção dos professores sobre a preparação pedagógica dos professores em início de carreira.	64
FIGURA 41	Distribuição da perceção dos professores sobre a preparação científica dos professores em início de carreira.	64
FIGURA 42	Distribuição da perceção dos professores sobre a preparação pedagógica dos professores em início de carreira, por idade do inquirido.	65
FIGURA 43	Distribuição da perceção dos professores sobre a preparação científica dos professores em início de carreira, por idade do inquirido.	65
FIGURA 44	Disponibilidade para ser mentor em início de carreira.	66
FIGURA 45	Existência de programas iniciais para integração de novos professores – diretores/ coordenadores vs. professores.	67
FIGURA 46	Número de domínios em que os professores receberam formação.	72
FIGURA 47	Temas abordados nas ações de formação contínua.	73
FIGURA 48	Percentagem de professores por grau de aplicabilidade da formação recebida.	74
FIGURA 49	Relação entre formação pedagógica e implementação de práticas inovadoras.	74
FIGURA 50	Número médio de horas de formação contínua, por género.	76
FIGURA 51	Número médio de horas de formação contínua, por experiência, idade e escalão.	76
FIGURA 52	Percentagem de docentes que participaram em ações de formação contínua nos principais domínios temáticos, por faixa etária.	77
FIGURA 53	Número médio de horas de formação contínua, por tipo de contrato, de escola e região.	78
FIGURA 54	Frequência de dinamização/participação em ações de formação sobre ensino pelos diretores	79
FIGURA 55	Alinhamento entre ações de formação contínua dos professores com o projeto educativo da escola.	79
FIGURA 56	Proporção de professores que participaram em formação na respetiva área disciplinar e verificação da concordância da formação com projeto educativo da escola.	80
FIGURA 57	Percentagem de professores que responderam afirmativamente à questão “Usa frequentemente uma folha de Excel na cotação dos testes que realiza aos seus alunos?”, por região, género, escalão etário, tipo de escola e ciclo de ensino.	85
FIGURA 58	Número médio de funcionalidades do excel usadas neste ano letivo, por região, género, escalão etário, tipo de escola e ciclo de ensino.	85

FIGURA 59	Percentagem de professores que indicaram que usaram ferramentas de inteligência artificial (IA) este ano letivo, usadas neste ano letivo, por região, género, escalão etário, tipo de escola e ciclo de ensino.	86
FIGURA 60	Número médio de tarefas realizadas com o apoio de ferramentas de IA neste ano letivo, por região, género, escalão etário, tipo de escola e ciclo de ensino.	87
FIGURA 61	Resposta à questão "Uso tecnologias digitais para os alunos participarem ativamente nas aulas", por região, género, escalão etário, tipo de escola e ciclo de ensino.	88
FIGURA 62	Resposta à questão "Ensino aos meus alunos como avaliar a fiabilidade da informação, identificar desinformação e informação enviesada", por região, género, faixa etária, tipo de escola e ciclo de ensino.	89
FIGURA 63	Respostas dos professores à questão "Escolha os principais problemas/obstáculos ao uso das tecnologias digitais em contexto de sala de aula ou em casa", em percentagem, por tipo de escola.	91
FIGURA 64	Respostas dos diretores à questão "Escolha os principais problemas/obstáculos ao uso das tecnologias digitais em contexto de sala de aula ou em casa", em percentagem, por tipo de escola.	92
FIGURA 65	Percentagem de alunos em escolas cujo diretor concordou ou concordou totalmente com as afirmações apresentadas.	93
FIGURA 66	Indicador de práticas de gestão, por domínio de gestão escolar.	100
FIGURA 67	Indicador de práticas de gestão, por tipo de escola.	101
FIGURA 68	Indicadores de práticas de gestão, por tipo de escola privada.	102
FIGURA 69	Indicador de práticas de gestão, por número de professores da escola/agrupamento.	102
FIGURA 70	Percentagem dos diretores/coordenadores que utiliza as seguintes práticas de avaliação e reconhecimento do trabalho dos professores.	103
FIGURA 71	Medida global, por anos de experiência dos diretores.	104
FIGURA 72	Medida global, por faixa etária dos diretores.	104
FIGURA 73	Indicador de frequência de realização de atividades ao longo do último ano letivo.	106
FIGURA 74	Indicador de frequência de realização de atividades ao longo do último ano letivo.	106
FIGURA 75	Distribuição das respostas à questão "Como classifica a qualidade da gestão da sua escola?" (%).	107
FIGURA 76	Distribuição das respostas à questão "Como classifica a qualidade da gestão da sua escola?", por tipo de escola (%).	108
FIGURA 77	Distribuição das respostas à questão "Como classifica a qualidade da gestão da sua escola?", por faixa etária (%).	108
FIGURA 78	Percentagem de professores e de diretores que indica a existência ou a frequência pelo menos mensal de uma prática de gestão escolar.	110
FIGURA 79	Percentagem de professores que indica a existência ou a frequência pelo menos mensal de uma prática de gestão escolar, por faixa etária.	111
FIGURA 80	Percentagem de professores e de diretores que indica a existência ou a frequência pelo menos mensal de uma prática de gestão escolar, por tipo de escola.	113
FIGURA 81	Principais áreas de intervenção prioritária.	118
FIGURA 82	Saúde mental e bem-estar docente e gestão da disciplina e comportamentos desafiantes: tipos de intervenção específicos.	119
FIGURA 83	Melhoria das condições de trabalho: Tipos de intervenção específicos.	120
FIGURA 84	Apoio em sala de aula: Tipos de intervenção específicos.	121
FIGURA 85	Liderança e carreira docente: Tipos de intervenção específicos.	122
FIGURA 86	Áreas de formação necessárias.	123
FIGURA 87	Necessidades de formação.	124



Sumário Executivo



Portugal enfrenta uma substituição geracional sem precedentes na docência: cerca de um terço dos atuais professores das escolas públicas deverão aposentar-se na próxima década, exigindo a contratação de quase 4 mil novos docentes por ano. Este desafio ocorre num contexto de elevados níveis de stress e insatisfação salarial entre os professores, bem como de quebras recentes em avaliações internacionais. Em simultâneo, a revisão da carreira docente e o novo estatuto do diretor colocam a liderança escolar no centro das soluções. A transformação digital reforça a urgência de investir nas políticas necessárias para garantir inclusão e qualidade.

O presente estudo, promovido pela Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira e desenvolvido em parceria com a Nova SBE e a Universidade do Minho, ouviu professores e diretores de escolas básicas e secundárias em Portugal, com recolha de dados pela Qmetrics. O objetivo é informar políticas e práticas de gestão escolar que valorizem todos os docentes, promovendo melhores condições de trabalho.

Os resultados aqui apresentados baseiam-se num questionário aplicado a uma amostra representativa do universo de professores, diretores e coordenadores de escola de todo o país, tendo sido recolhidas mais de 4 mil respostas provenientes de mais de 700 escolas.

RECONHECIMENTO E MOTIVAÇÃO

- Os professores identificam os alunos como a principal fonte de valorização. Mas existe uma perceção generalizada de menor valorização social, o que afeta negativamente a atratividade da profissão.
- A maioria dos professores sente-se motivada com a sua atividade profissional. No entanto, cerca de 20% considera ou pondera abandonar a carreira nos próximos anos. Entre os docentes com menos de 30 anos, esta percentagem sobe para 54%. A retenção dos docentes em início de carreira deve, por isso, ser uma prioridade, através de estratégias de acolhimento e da promoção de ambientes escolares estimulantes.
- A mobilidade é também um fator relevante: cerca de 25% dos professores desejam mudar de escola ou de concelho, sobretudo entre os mais jovens e aqueles sem vínculo permanente.
- Verifica-se ainda uma tendência de transição de professores do setor privado para o público, que pode contribuir para mitigar a escassez nas escolas públicas, embora levante desafios à capacidade de atração de novos profissionais por parte do ensino privado.
- Na fase final da carreira, 73% dos docentes com 60 anos ou mais planeiam reformar-se assim que possível. No entanto, 85% desses docentes admitem prolongar a atividade profissional, caso se verifiquem melhorias nas condições de trabalho, como a redução da carga administrativa ou letiva. Entre os que pretendem continuar a trabalhar após a idade da reforma, 77% apontam o gosto pela profissão como principal motivo, seguido de razões financeiras por 37%.

CONTEXTO ESCOLAR

- Metade dos professores leciona a 65 alunos ou menos, mas existe grande variabilidade: um quarto leciona a 25 alunos ou menos e outro quarto a mais de 107 alunos. Esta dimensão não traduz, porém, a diversidade interna das salas de aula. Em média, os professores têm nas suas turmas cerca de 12% de alunos migrantes ou cuja língua materna não é o português. No entanto, 25% dos docentes têm turmas

onde essa proporção ultrapassa os 15%. Por outro lado, nove em cada dez professores têm pelo menos um aluno com necessidades educativas especiais. Os professores enfrentam diversos desafios: metade lida com casos de faltas sucessivas às aulas e um em cada três com casos de violência entre alunos. Os professores também reportam ocorrências de má nutrição (9%) e de maus-tratos (5%). De forma geral, estes casos concentram-se nos ciclos intermédios e nas escolas profissionais.

- As práticas pedagógicas que implicam uma participação mais ativa dos alunos estão presentes nas salas de aulas: mais de metade recorreu à gamificação no último ano letivo, quase metade a trabalho por projeto ou multidisciplinar, e um terço à aula invertida. De modo geral, são mais frequentes entre docentes mais jovens e em certas áreas disciplinares, o que sugere potencial para partilha de boas práticas entre os docentes.

- A gestão do tempo surge como uma questão importante: 84% dos docentes reporta trabalhar para além do horário contratado, sendo que cerca de metade declara realizar mais de nove horas extra por semana. A sobrecarga é mais acentuada nas escolas públicas. O tempo não letivo destina-se sobretudo a preparar aulas (média de 6 horas por semana), corrigir avaliações (5 horas) e outras tarefas administrativas (4 horas). As tarefas administrativas que ocupam mais tempo são os relatórios sobre alunos, justificação de faltas e resposta a e-mails.

INTEGRAÇÃO DE NOVOS DOCENTES

- A acelerada mudança geracional do corpo docente em Portugal é responsável pela chegada de muitos docentes em início de carreira às escolas portuguesas. Cerca de 6 em cada 10 professores inquiridos trabalharam no último ano diretamente com colegas em início de carreira.

- A maioria dos inquiridos, cerca de 60%, considera que os seus colegas em início de carreira apresentam uma pior ou ligeiramente pior formação inicial ao nível pedagógico e científico. Esta perceção é mais prevalente junto dos professores mais velhos.

- Cerca de 6 em cada 10 professores afirmam estar disponíveis para participar como mentores num programa de integração de novos docentes. Contudo, observamos que enquanto mais de metade dos diretores/coordenadores afirmam que existem programas organizados de acolhimento de novos docentes, menos de 2 em cada 10 professores reportam conhecer tais programas.

FORMAÇÃO CONTÍNUA

- A formação contínua é hoje uma realidade praticamente universal entre os professores portugueses, embora o nível de investimento varie significativamente em função do perfil individual e do contexto profissional de cada docente.

- As áreas de formação mais procuradas são diversas, destacando-se claramente as tecnologias educativas, a atualização dos conteúdos disciplinares e as metodologias pedagógicas. Estas áreas contam-se também entre aquelas a que os docentes reconhecem maior aplicabilidade à sala de aula.

- A formação específica em didática e metodologias de ensino está associada à adoção de práticas pedagógicas alternativas às convencionais aulas expositivas e que implicam uma participação mais ativa dos alunos. Este resultado reforça a importância de assegurar que a oferta formativa esteja ajustada às necessidades concretas dos professores, dando-lhes voz ativa na definição dos conteúdos e formatos mais relevantes para o seu contexto profissional.

- A gestão escolar desempenha também um papel importante, particularmente quando os diretores assumem uma postura ativa e regular na monitorização do alinhamento das ações de formação dos professores com o projeto educativo da escola. Esta monitorização regular está associada a uma maior participação dos professores em ações de formação diretamente relacionadas com a sua área disciplinar. Quando a liderança escolar dá o exemplo dinamizando formações, garantindo alinhamento com as prioridades estratégicas e fomentando espaços de partilha interna, cria-se um círculo virtuoso em que a formação contínua é mais pertinente.

TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

- As tecnologias digitais são recursos essenciais para os sistemas de educação e formação, com grande potencial para transformar o ensino e a aprendizagem, com impactos na qualidade, na equidade e na gestão escolar. A eficácia do seu uso depende da literacia digital dos alunos e da capacidade dos professores de as mobilizar eficientemente.

- A maioria dos professores (85%) usa o Excel com frequência, mas com uso limitado de funcionalidades (média de 1,9 em 4). Quanto à inteligência artificial, 66% dos professores usaram-na no último ano letivo, embora num número limitado de tarefas e com uma intensidade de uso que tende a ser menor nas regiões autónomas, entre os docentes mais velhos e lecionando nos ciclos iniciais.

- Apenas cerca de um quinto dos professores reportam um nível elevado de proficiência no uso de tecnologias digitais para motivarem a participação dos alunos. Já na avaliação crítica da informação, este valor desce para 15%.

- Ao nível da gestão escolar, observa-se uma tendência clara de digitalização, mais acentuada no setor privado, onde há maior acesso a ferramentas de comunicação, gestão e computação em nuvem. No entanto, a adoção de tecnologias emergentes como a IA ainda é limitada, particularmente no setor público.

- Os obstáculos apontados por professores e diretores — desde a falta de equipamentos e ligações à internet por parte de alunos e famílias até à escassez de apoio técnico — reforçam a necessidade de políticas públicas integradas que garantam equidade no acesso e na capacitação digital. As escolas privadas não profissionais reportam menores obstáculos que as do setor público.

- A regulação do uso de smartphones nas escolas surge como uma medida com potencial para mitigar riscos e promover melhores resultados académicos e sociais. À data da realização do inquérito, as escolas privadas tendiam a adotar medidas mais restritivas do que as escolas públicas, e o nível de restrição era mais elevado nos ciclos de estudo iniciais. As diferenças nas opções entre os setores público e privado podem acentuar as desigualdades se os benefícios da regulação mais restrita se confirmarem.

GESTÃO ESCOLAR

- As práticas de gestão implementadas pelas equipas diretivas das escolas e agrupamentos escolares desempenham um papel crucial na definição do projeto educativo e na promoção da coesão entre os profissionais docentes e não docentes. No entanto, continuam a faltar métricas quantitativas que permitam avaliar de forma sistemática estas práticas de gestão no contexto das escolas portuguesas.
- Neste estudo, as práticas de gestão foram identificadas e quantificadas com recurso a métricas baseadas no PISA e no World Management Survey, instrumentos já aplicados anteriormente noutros países para aferir a qualidade da gestão em contexto escolar.
- Considerando o conjunto das escolas portuguesas, a medida global da qualidade da gestão escolar, numa escala de 0 a 1, situa-se em torno dos 0,6 pontos.
- Observam-se desempenhos positivos em domínios como o planeamento baseado nos resultados escolares dos anos anteriores e na promoção de uma cultura de melhoria contínua, incluindo a capacidade de enfrentar de forma colaborativa as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em contraste, os resultados são menos favoráveis em áreas como a personalização das aprendizagens e o reconhecimento dos desempenhos de excelência.
- A comparação entre escolas públicas e privadas revela valores globais semelhantes no que diz respeito às práticas de gestão. Ainda assim, as escolas privadas evidenciam melhores resultados na adoção de boas práticas pedagógicas e no reconhecimento do mérito. Por sua vez, as escolas públicas destacam-se pela maior diversidade nas suas abordagens educativas e pela qualidade dos processos de avaliação das práticas implementadas.
- As práticas de gestão não apresentam variações significativas em função da experiência dos diretores ou da dimensão das escolas. No entanto, nas regiões autónomas, os resultados obtidos situam-se abaixo da média nacional.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

- A maioria dos professores reconhece a existência de práticas estruturantes de gestão escolar nas suas escolas, como o uso de avaliações para melhorar o ensino (86%) e a existência de políticas de ensino uniformizadas (71%). Os diretores apresentam perceções ainda mais positivas, o que pode indicar algum desfasamento entre a definição e a vivência dessas práticas.
- Nas práticas de gestão com impacto direto na atividade docente, menos de metade dos professores reporta uma frequência mensal ou superior destas práticas, contrastando com os diretores, que indicam frequências muito mais elevadas. Este desfasamento pode estar ligado a questões de comunicação na escola ou a um envolvimento menor da parte de alguns docentes.
- Professores mais jovens (<40 anos) reportam mais interações com a direção, especialmente na resolução de problemas e acompanhamento pedagógico. Já os mais experientes reconhecem as políticas estruturantes, mas indicam menor frequência de contacto direto com a direção.
- As práticas estruturantes de gestão são reconhecidas tanto em escolas públicas como privadas. No entanto, nas escolas privadas, os professores reportam mais interações diretas com a direção do que nas públicas. Em ambos os contextos, os diretores indicam níveis mais elevados de frequência das várias práticas de gestão comparativamente com o reportado pelos professores, mas o desfasamento acontece com especial preponderância nas escolas públicas.

- Estes resultados apontam para a relevância de uma gestão escolar inclusiva e adaptada às diferentes fases da carreira docente, promovendo o envolvimento de todos os professores e fortalecendo a cultura colaborativa nas escolas.
- A maior autonomia das escolas privadas parece favorecer uma gestão mais próxima e colaborativa. Nas escolas públicas, é necessário reforçar a visibilidade e participação dos professores nas práticas de gestão, em conjunto com a direção, para melhorar o alinhamento e a eficácia organizacional.

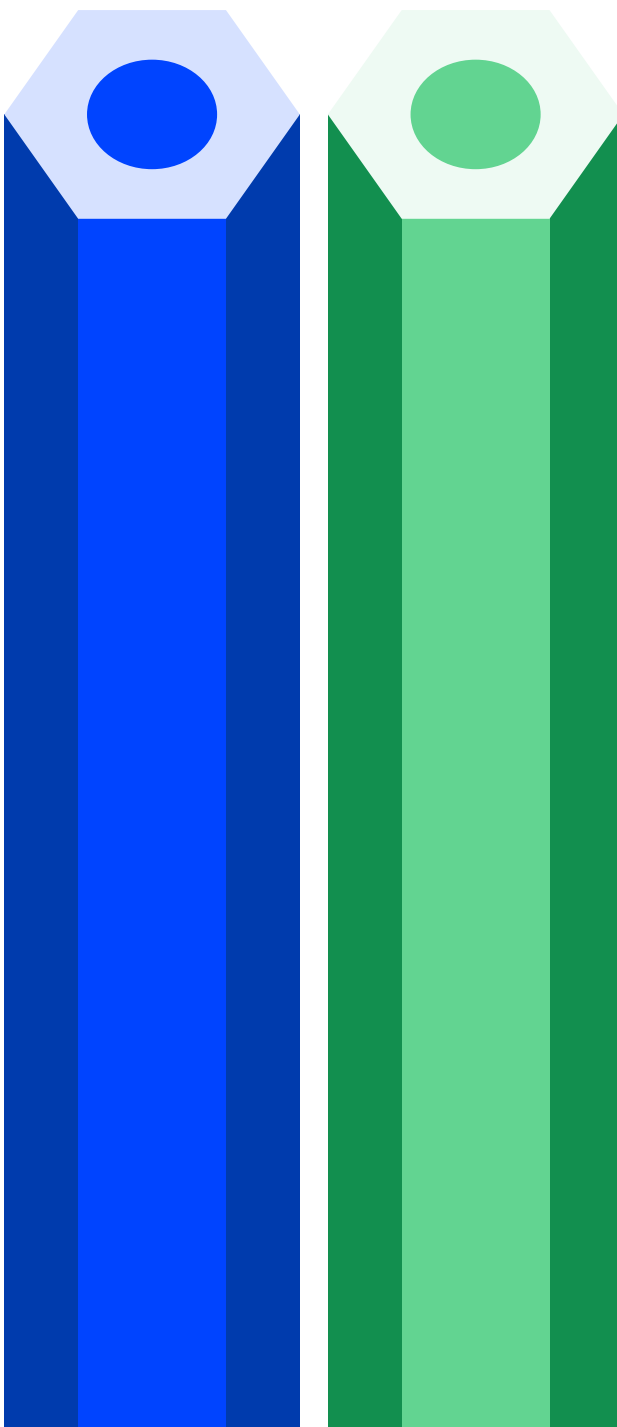
ÁREAS DE INTERVENÇÃO

- Segundo os professores inquiridos, vários domínios requerem atenção para garantir um ensino de qualidade e a sustentabilidade da profissão. Em primeiro lugar, o bem-estar dos professores está estreitamente ligado à qualidade da gestão da sala de aula. Cerca de 39% dos docentes assinalam como prioritária a saúde mental, com destaque para programas de prevenção do *burnout*, apoio na gestão do *stress* e medidas de conciliação trabalho-vida pessoal. Paralelamente, quase um terço apela a estratégias de gestão disciplinar, essenciais para mitigar a indisciplina e maximizar o tempo efetivo de aprendizagem.
- Em segundo lugar, as condições materiais e de organização do trabalho influenciam diretamente a eficácia pedagógica. A excessiva carga administrativa retira horas ao ensino; simplificar registos e plataformas libertariam tempo sem custos adicionais. A par disso, modernizar laboratórios, materiais e infraestruturas digitais são passos essenciais para tornar possíveis metodologias de ensino mais ativas e centradas no aluno.
- O terceiro vetor é a inclusão. A diversidade crescente das turmas torna indispensável reforçar o número de co-docentes, mediadores e técnicos de educação especial e manter parcerias sólidas com famílias e comunidade, fatores que aumentam o capital social dos alunos e reduzem o risco de abandono.
- Por fim, o desenvolvimento profissional e a liderança docente completam o quadro. Trajetórias de carreira transparentes, ligadas a critérios claros de avaliação, ajudam a reter talento. Programas formais de mentoria e formação devem preencher lacunas críticas em inteligência artificial aplicada ao ensino, metodologias de aprendizagem ativa, gestão emocional e estratégias para alunos com necessidades especiais.
- Em síntese, valorizar o professor professor, nomeadamente, das suas condições de trabalho, saúde emocional, atualização científica e oportunidades de progressão, é condição necessária para garantir qualidade, equidade e inovação no sistema educativo português. Intervenções integradas nestes quatro domínios reforçam-se mutuamente e maximizam o retorno social do investimento em educação.



2

Enquadramento



Portugal irá enfrentar ao longo dos próximos anos um período crítico de renovação geracional da sua classe docente. Segundo as projeções mais recentes, cerca de um terço dos atuais docentes das escolas públicas irão reformar-se nos próximos 10 anos, sendo necessário contratar quase 4 mil novos docentes por ano. Este cenário coloca desafios importantes ao sistema educativo português, especialmente num contexto de elevada incidência de stress entre os professores (OECD, 2020).

Simultaneamente, o país enfrenta um declínio recente nos resultados obtidos em avaliações internacionais como o PISA, TIMSS e PIRLS, sublinhando a necessidade urgente de políticas educativas abrangentes e eficazes.

Neste contexto, valorizar o conhecimento acumulado dos docentes mais experientes, ao mesmo tempo que se atraem e retêm novos profissionais, torna-se fundamental para assegurar a qualidade e estabilidade do sistema educativo. Este desafio ganha especial relevância numa altura em que está em discussão a revisão da estrutura da carreira docente e o novo estatuto do diretor escolar. É essencial, então, considerar políticas que respondam não apenas às necessidades específicas dos professores em início e fim de carreira, mas também aos desafios enfrentados ao longo de todo o percurso profissional dos docentes.

A gestão escolar desempenha, neste quadro, um papel central, sendo fundamental refletir sobre as práticas de liderança e gestão que melhor apoiam o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, o sucesso educativo dos alunos.

Ao mesmo tempo, o sistema educativo enfrenta profundas transformações impulsionadas pela evolução tecnológica, com a crescente integração

da inteligência artificial, plataformas digitais de aprendizagem e ferramentas de automação nos processos administrativos e de ensino. Estas mudanças exigem uma rápida adaptação por parte das escolas e dos docentes, que se veem confrontados com a necessidade de desenvolver novas competências digitais, repensar metodologias pedagógicas e garantir a inclusão de todos os alunos num ambiente cada vez mais digitalizado. A formação contínua, o investimento em infraestruturas tecnológicas e o apoio à inovação pedagógica tornam-se, assim, essenciais para que o sistema educativo acompanhe esta evolução.

É neste contexto que se enquadra o presente estudo promovido pela Fundação Semapa – Pedro Queiroz Pereira, desenvolvido em parceria com o Centro de Economia da Educação da Nova SBE e a Universidade do Minho (entidades responsáveis pela investigação), com a recolha de dados a cargo da Qmetrics. O objetivo é ouvir a Voz dos Professores e Diretores, informando decisões políticas e de gestão escolar, que reconheçam e valorizem o contributo de todos os docentes, independentemente da fase da carreira em que se encontram. Assim, pretende-se promover as condições adequadas à satisfação das suas expectativas e necessidades profissionais.

Os resultados aqui apresentados abordam temas centrais para as políticas educativas atuais, incluindo as aspirações e motivações dos docentes, a formação inicial e contínua, a gestão do tempo e da sala de aula, as práticas de gestão escolar, o uso e a adoção de tecnologia. Pretende-se, assim, apoiar o desenvolvimento de uma profissão docente valorizada, resiliente e plenamente capacitada para enfrentar os desafios atuais e futuros da educação em Portugal.

Amostragem e recolha de dados

O estudo tem como objetivo recolher informação representativa do universo dos cerca de 150 mil professores do ensino básico e secundário, incluindo os que lecionam em modalidades de ensino especial e profissional. Para tal, baseia-se na aplicação de um questionário dirigido a este conjunto de docentes, bem como a diretores e coordenadores de escola².

A recolha de dados foi realizada em formato presencial e online, permitindo a obtenção de uma amostra final representativa. O inquérito decorreu entre 6 de março e 15 de junho de 2025. A recolha online, iniciada a 7 de abril, visou complementar a recolha presencial e permitiu alargar o alcance do estudo a todas as Unidades Orgânicas (UOs) do território continental, bem como das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira³.

A amostra presencial em Portugal Continental foi construída através de uma amostragem estratificada e proporcional, com base nas seguintes variáveis: região (NUTS II: Norte, Centro, Oeste e Vale do Tejo, Grande Lisboa, Península de Setúbal, Alentejo, Algarve), tipo de escola (pública ou privada) e ciclo de ensino. Foram apenas incluídas escolas que lecionassem pelo menos um dos ciclos do ensino básico ou secundário⁴.

■ 2 - O sistema público de ensino inclui escolas agrupadas e não agrupadas. As primeiras pertencem a unidades orgânicas constituídas por estabelecimentos de ensino de vários ciclos de ensino, normalmente do pré-escolar ao ensino secundário. Nas escolas integradas em agrupamento, existe um coordenador por escola, que é designado pelo diretor do agrupamento, ao qual compete a coadjuvação do diretor na coordenação das atividades da escola. As escolas não agrupadas são, por norma, constituídas por um único estabelecimento escolar com gestão própria.

■ 3 - Por uma Unidade Orgânica (UO) entende-se um agrupamento de escolas, uma escola não agrupada do ensino público, ou uma escola do ensino privado.

■ 4 - Foram assim excluídas escolas apenas com ensino especial, extraescolar ou pré-escolar, por não integrarem a população-alvo do estudo.

A seleção dos concelhos foi realizada aleatoriamente, com uma probabilidade de seleção proporcional ao número de professores por concelho em cada região. Foram escolhidos quatro concelhos por região, exceto no Norte, onde foram selecionados cinco. Posteriormente, foram selecionadas aleatoriamente as UOs, com uma probabilidade de seleção proporcional ao número de professores, assegurando a representatividade por tipo de escola. Em cada UO selecionada, definiu-se o número de professores a inquirir, de acordo com a distribuição proporcional por ciclo de ensino na escola.

As taxas de aceitação por parte das UOs contactadas foram semelhantes entre os dois formatos: 24% para os questionários online e 27% para os presenciais. O trabalho de campo contou com 27 entrevistadores, que visitaram as escolas que autorizaram a realização do estudo, para promover o preenchimento do inquérito por professores e diretores. As respostas foram dadas através de tablets ou, via QR Code, em smartphones pessoais. Todos os entrevistadores receberam formação prévia. Para controlo de qualidade, 20% dos respondentes foram contactados para validação, sendo os dados de contacto recolhidos separadamente para garantir anonimato. Para a recolha online, foram enviados convites com link e cartaz com QR code para afixação nas salas de professores. O tempo médio de resposta, tanto para professores como para diretores/coordenadores, foi de 23 minutos.

No total, foram recolhidas 4.118 respostas válidas (2.067 presencialmente) das quais 351 são de diretores ou coordenadores de escola (312 presencialmente), distribuídas por 731 escolas (correspondentes a 384 UOs). A margem de erro máxima, para um nível de confiança de 95%, é de 1,6 pontos percentuais para uma proporção estimada com base numa amostra aleatória de 3.767 professores, e de 5,2 pontos percentuais para uma amostra aleatória de 351 diretores e coordenadores.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS DE PROFESSORES POR REGIÃO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO

	NÚMERO DE RESPOSTAS	% AMOSTRA	% POPULAÇÃO
Região			
Alentejo	181	5%	5%
Algarve	134	4%	5%
Açores	152	4%	3%
Centro	460	12%	15%
Grande Lisboa	616	16%	19%
Madeira	292	8%	4%
Norte	1.180	31%	34%
Oeste e Vale do Tejo	423	11%	8%
Península de Setúbal	329	9%	8%
Tipo de escola			
Pública	3.363	89%	88%
Privada	404	11%	12%
Ciclo de ensino			
1º ciclo	832	22%	22%
2º ciclo	565	15%	16%
3º ciclo	1.153	31%	30%
Secundário	1.217	32%	32%
Total	3.767	100%	100%

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS DE DIRETORES E COORDENADORES POR REGIÃO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO

	NÚMERO DE RESPOSTAS	% AMOSTRA	% POPULAÇÃO
Região			
Alentejo	19	5%	7%
Algarve	13	4%	4%
Açores	6	2%	3%
Centro	46	13%	15%
Grande Lisboa	63	18%	15%
Madeira	12	3%	2%
Norte	125	36%	38%
Oeste e Vale do Tejo	32	9%	9%
Península de Setúbal	35	10%	7%
Tipo de escola			
Pública	295	84%	86%
Privada	56	16%	14%
Total	351	100%	100%

Comparando a distribuição do número de respostas de professores pelas várias categorias em cada uma das dimensões de estratificação (região, tipo de escola e ciclo de ensino) com a distribuição que se obtém tendo em conta os pesos de cada observação no total da população, observa-se que a nossa amostra reflete adequadamente a distribuição dos professores nos vários estratos, com uma ligeira sub-representação de docentes da região Centro, da Grande Lisboa e de escolas públicas e uma sobre-representação da região Oeste e da Região Autónoma da Madeira.

A distribuição de diretores e coordenadores também reflete adequadamente a distribuição regional e por tipo de escola, com um ligeira sub-representação do Alentejo e uma ligeira sobre-representação da Península de Setúbal.

Ao longo do estudo, todas as estatísticas apresentadas resultam de uma extrapolação da amostra para o universo de professores e diretores, sendo cada observação ponderada de acordo com o seu peso relativo nos estratos amostrais previamente definidos⁵.

■ 5 - A referência utilizada para os totais populacionais disponíveis à data da elaboração do plano amostral corresponde às Estatísticas da Educação de 2022/2023, publicadas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Estrutura do questionário



O questionário implementado baseia-se num conjunto de questões desenvolvidas especificamente para este estudo, complementadas por itens inspirados em inquéritos nacionais e internacionais reconhecidos no contexto educativo, tais como o TALIS (Teaching and Learning International Survey), o PISA (Programme for International Student Assessment), o WMS (World Management Survey), o GTSI (Global Teacher Status Index), o INCVTE (Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e de Trabalho na Educação) e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). Todas as questões foram adaptadas à realidade portuguesa e aos objetivos específicos do estudo.

As questões dirigidas aos professores focaram-se na sua motivação e realidade diária com os alunos, na perceção da intervenção dos diretores, no nível de preparação dos novos docentes, nos métodos pedagógicos mais utilizados em sala de aula, no uso da tecnologia digital, na avaliação da gestão escolar e na existência e qualidade da formação contínua e dos programas de integração de novos professores. No caso dos diretores, as perguntas incidiram principalmente sobre a gestão escolar e o uso de tecnologia. Foram exploradas práticas de avaliação de alunos e professores e os seus efeitos, bem como perceções sobre formação, reconhecimento e acompanhamento docente, além do contexto da escola e da formação do próprio diretor. No que respeita à tecnologia, avaliou-se a perceção sobre a disponibilidade de meios digitais para alunos e membros da direção, bem como as políticas em vigor quanto ao uso de telemóveis no espaço escolar.

O questionário incluiu ainda uma secção de perguntas abertas, permitindo explorar com maior profundidade aspetos como a motivação dos docentes, a perceção sobre as práticas pedagógicas, sugestões para a formação contínua, formas de envolvimento na gestão escolar e os recursos considerados necessários para o apoio a alunos migrantes e/ou com necessidades educativas especiais. É de notar que apenas a primeira — relativa às principais motivações — foi observada por todos os inquiridos. Na amostra online, cada inquirido teve oportunidade de responder ainda a uma segunda questão aberta, atribuída aleatoriamente, referente a um dos restantes tópicos.

A última versão do questionário foi validada através de um inquérito piloto junto de professores atualmente no ativo.



3

Caracterização da Amostra

Professores

Ao longo do período de recolha, os professores inquiridos responderam ao questionário de forma online ou presencial, mediante a visita de inquiridores às escolas onde lecionam. Considerando a amostra ponderada, 59% dos inquiridos responderam online e 41% presencialmente.

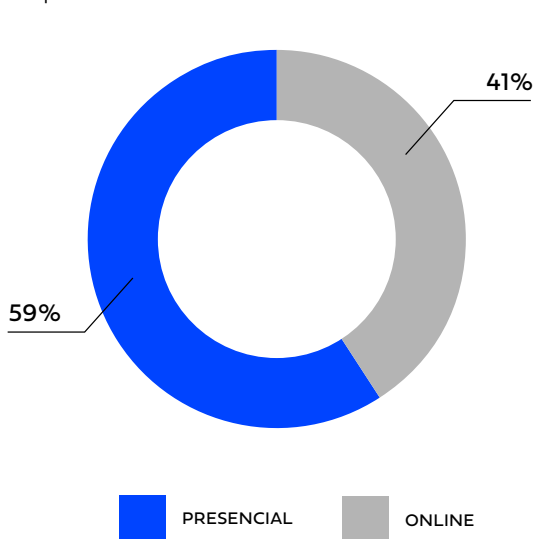


FIGURA 1: MODO DE RECOLHA DO INQUÉRITO

A profissão docente continua a apresentar uma forte predominância feminina, representando 78% do total dos inquiridos, com maior incidência nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

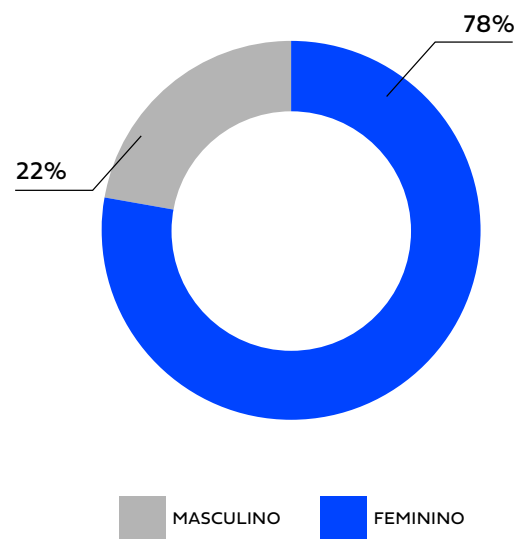


FIGURA 2: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES, POR GÊNERO

Os diferentes grupos de recrutamento foram organizados por áreas disciplinares. A maioria dos inquiridos leciona nas áreas de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais (22%). Com percentagens semelhantes, seguem-se os professores de Monodocência do 1.º ciclo (19%) e os de Português e Línguas Estrangeiras (21%). Cerca de 14% pertencem às áreas das Ciências Sociais e Humanas e outros 15% às áreas das Expressões e Tecnologias. Esta distribuição reflete os ciclos de ensino onde os docentes lecionam maioritariamente, com predominância do 3.º ciclo e do ensino secundário, os quais concentram cerca de 60% da amostra.

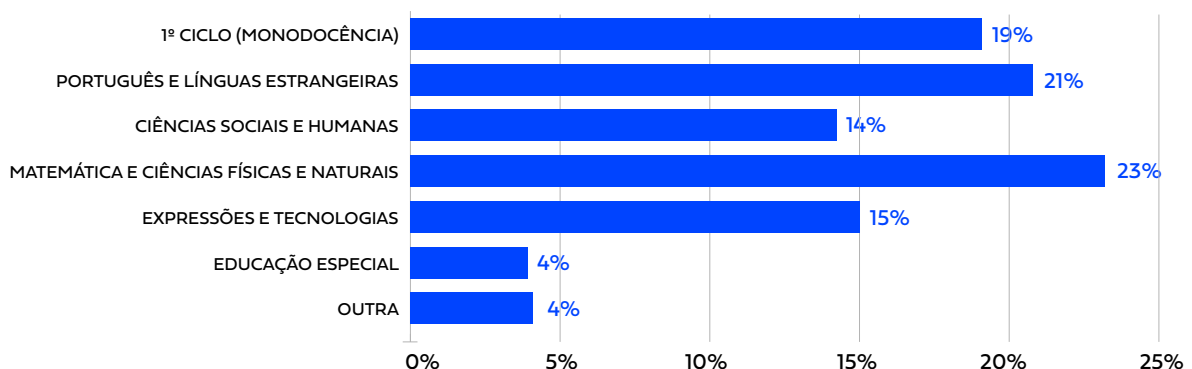


FIGURA 3: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES, POR ÁREA DISCIPLINAR

A recolha de dados abrangeu tanto escolas públicas como privadas, sendo que a amostra final ponderada inclui 11% de professores a lecionar em estabelecimentos de ensino privado. As escolas privadas incluem diversos ciclos de ensino, que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário. Neste último existe um grande peso do ensino profissional entre a oferta privada. Segundo dados do Ministério da Educação, no ano letivo 2022/23, no ensino secundário, dos 73 209 alunos inscritos em escolas privadas independentes, 41 659 encontravam-se em cursos profissionais. Dada a especificidade desta oferta e até o seu modelo de financiamento, menos alavancado no pagamento de propinas por parte dos alunos, diferenciamos, em diferentes momentos do relatório, os resultados para as escolas privadas cuja oferta predominante são os cursos de ensino profissional do ensino secundário. Desta forma, escolas privadas não profissionais incluem todas as escolas com uma oferta focada do pré-escolar ao 3º ciclo e/ou cuja oferta de ensino secundária é sobretudo de cursos científico-humanísticos.

Na nossa amostra, entre os professores que lecionam no ensino privado, cerca de 41% exercem funções em escolas profissionais que oferecem maioritariamente cursos profissionais do ensino secundário. Esta percentagem é ainda mais elevada quando se consideram apenas os professores do ensino secundário.

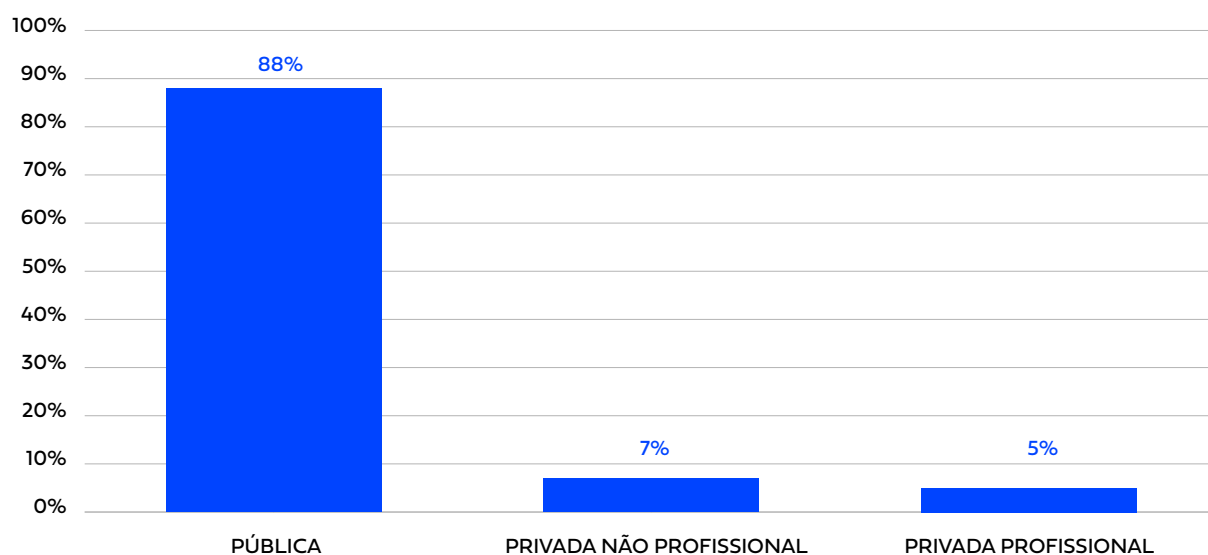


FIGURA 4: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES, POR TIPO DE ESCOLA

Refletindo a distribuição populacional pelo país, a maior percentagem de professores, cerca de 34% encontra-se a Norte do país, seguindo-se a Grande Lisboa e a região do Centro.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES POR REGIÃO

REGIÃO	
Alentejo	5%
Algarve	4%
Açores	3%
Centro	15%
Grande Lisboa	19%
Madeira	4%
Norte	34%
Oeste e Vale do Tejo	8%
Península de Setúbal	8%

Em termos etários, a amostra reflete o atual envelhecimento da classe docente: 41% dos inquiridos têm entre 50 e 60 anos e 20% têm mais de 60 anos. Apenas 2,5% da amostra corresponde a professores com menos de 30 anos.

Esta estrutura etária reflete-se na distribuição da experiência profissional: mais de 71% dos docentes têm mais de 20 anos de experiência, enquanto apenas 7% possuem menos de 5 anos de lecionação. A prevalência de professores mais experientes e com maior idade traduz-se também numa elevada percentagem de professores efetivos: nas escolas públicas (QZP e QA/QE) representam cerca de 84% do total dos inquiridos, enquanto nas escolas privadas (contratos sem termo) representam cerca de 72%. A progressão na carreira dos docentes com vínculo permanente nas escolas públicas está, em geral, associada ao aumento da idade, refletindo-se numa maior concentração nos escalões superiores.

Nas escolas públicas existem três vínculos contratuais distintos: professores contratados, professores de Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e Quadro de Escola ou Agrupamento de Escola (QA/QE). Estes últimos estão vinculados a uma determinada escola agrupada ou não agrupada, sendo que a mudança de escola está dependente do concurso interno de mobilidade de docentes de QA/QE. Os professores QZP não se encontram vinculados a uma escola ou agrupamento específico, mas a uma zona pedagógica do território que inclui várias escolas. Actualmente existem 63 zonas pedagógicas em Portugal Continental. Nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, as zonas correspondem às ilhas. Estes professores têm um vínculo ao Ministério da Educação, mas todos os anos poderão mudar de escola dentro da sua zona pedagógica. Os professores contratados têm um contrato a termo certo, sem vínculo permanente. Estes podem ser colocados nas escolas através do concurso nacional anual, através das reservas de recrutamento constituídas a longo do ano lectivo para suprir faltas de professores, ou por contratações directas feitas pelas escolas. A colocação dos professores obedece a uma lista graduada cujos principais critérios são os anos de serviço e a classificação obtida no final da sua formação.

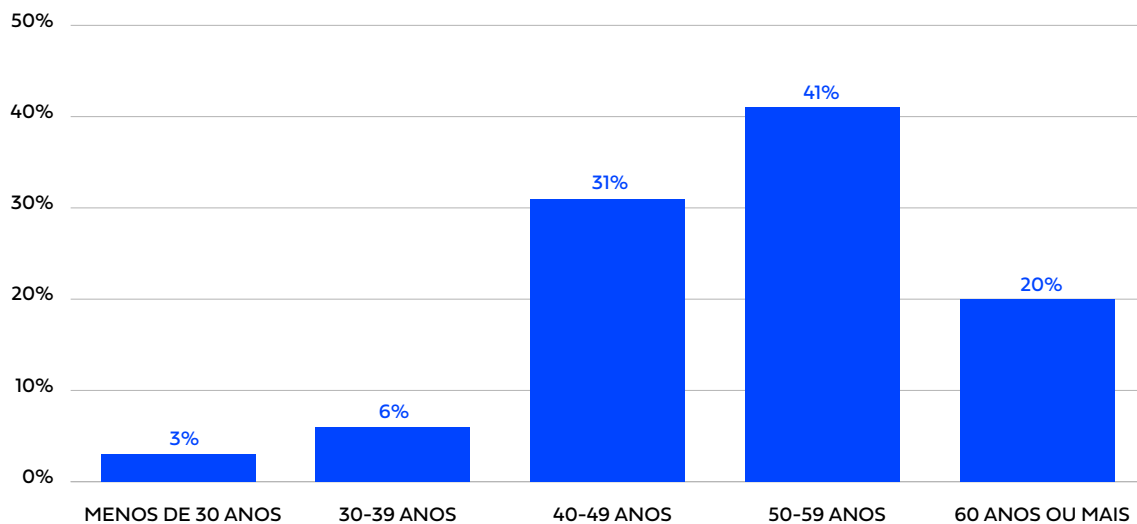


FIGURA 5: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES, POR FAIXA ETÁRIA

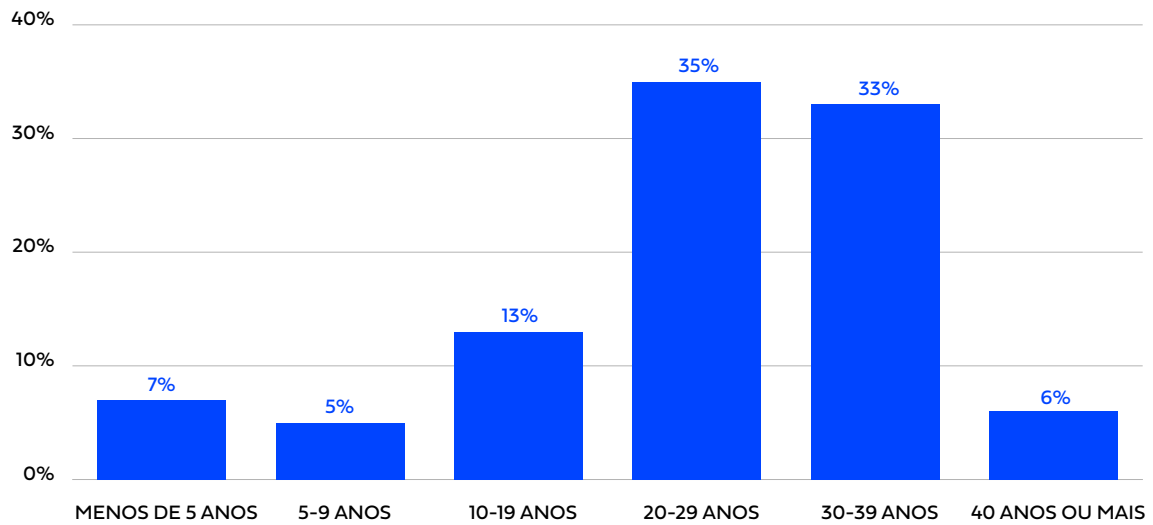


FIGURA 6: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES, POR ANOS DE SERVIÇO

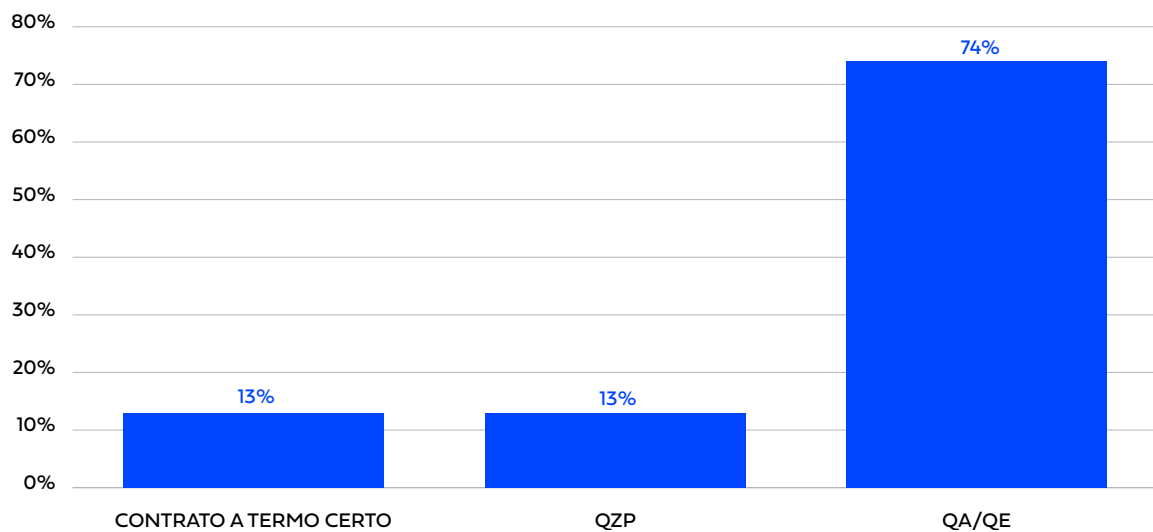


FIGURA 7: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS, POR TIPO DE VÍNCULO LABORAL

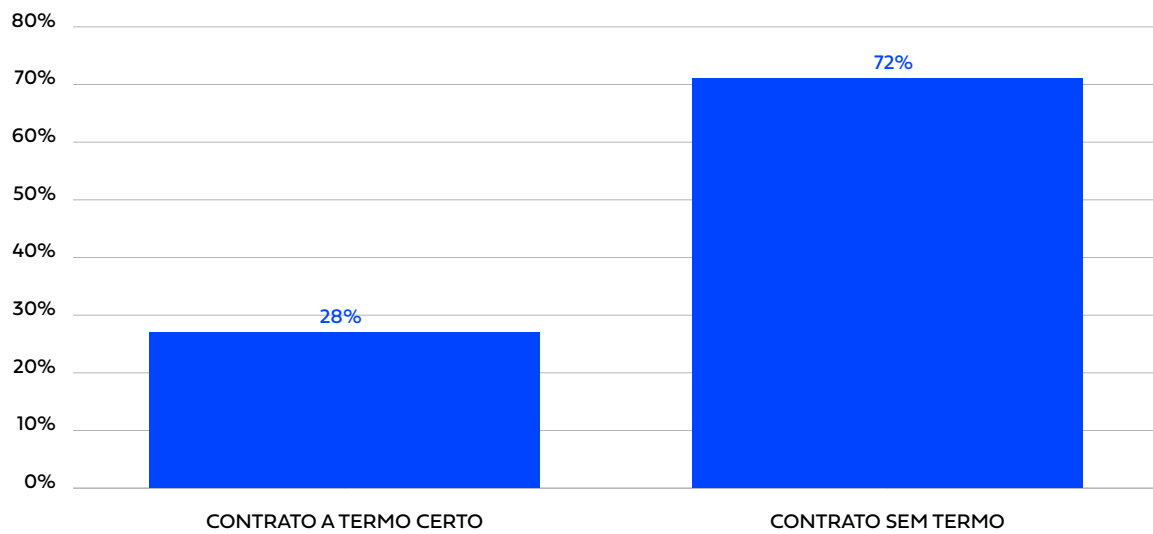


FIGURA 8: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIVADAS, POR TIPO DE VÍNCULO LABORAL

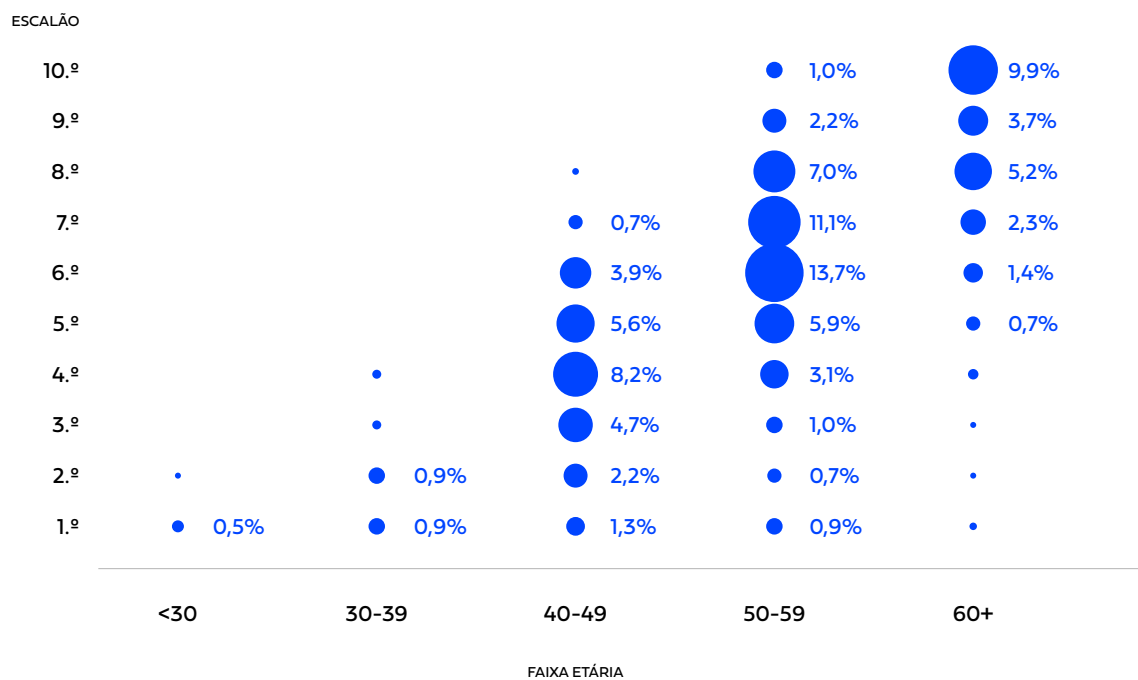


FIGURA 9: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM VÍNCULO PERMANENTE (QZP OU QA/QE), POR ESCALÃO E FAIXA ETÁRIA

Diretores e coordenadores de escola

Os diretores e coordenadores de escola inquiridos responderam a um conjunto de questões que permitem traçar um retrato sociodemográfico das lideranças das escolas. Cerca de 39% são homens — uma percentagem cerca de 17 pontos percentuais superior à dos professores inquiridos — o que revela um desfasamento de género entre a distribuição do corpo docente e a liderança escolar.

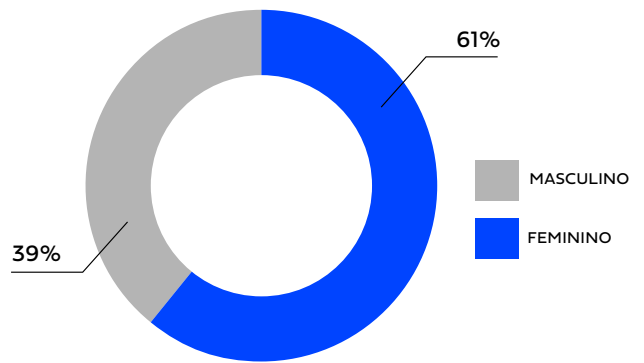


FIGURA 10: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES E COORDENADORES, POR GÊNERO

O envelhecimento da classe docente é igualmente visível entre os diretores: cerca de 37% reportam ter mais de 60 anos. A distribuição das áreas científicas dos diretores é semelhante à dos professores.

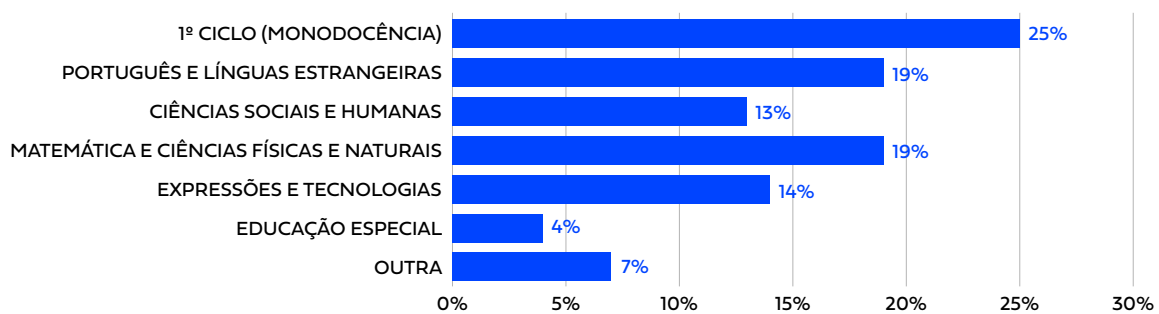


FIGURA 11: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES E COORDENADORES, POR ÁREAS CIENTÍFICAS

A experiência dos diretores e coordenadores nestas funções apresenta uma distribuição com dois picos: 39% exercem estas funções há menos de 4 anos, ou seja, encontram-se no primeiro mandato, e 28% há mais de 12 anos, o que assinala que podem já acumular experiência de diretor para além do limite de três mandatos previstos. Em média, os diretores e coordenadores estão no cargo há 9 anos.

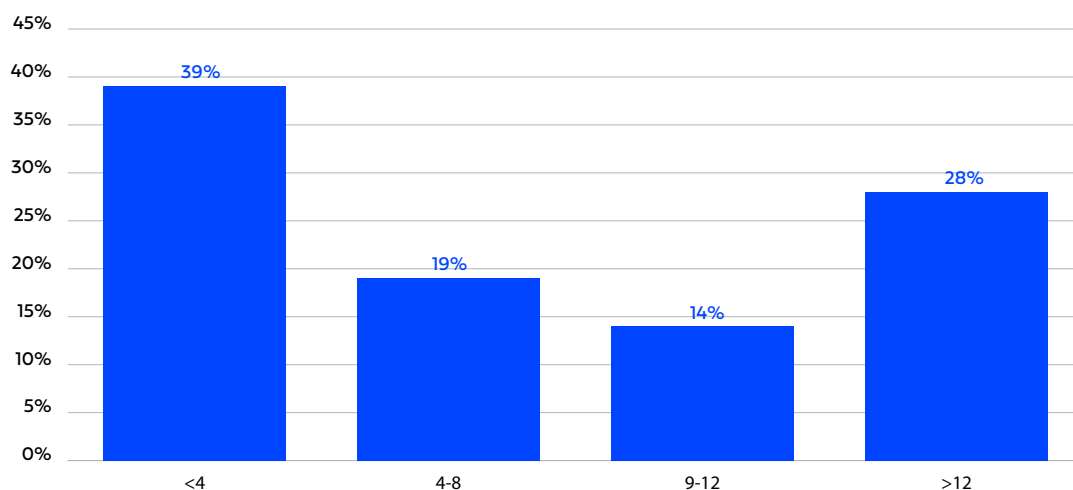


FIGURA 12: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES E COORDENADORES, POR ANOS DE SERVIÇO NA FUNÇÃO



4

Reconhecimento e Motivação

Motivação para a profissão

A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO E A ESCASSEZ DE PROFESSORES

Portugal enfrenta um desafio crescente: a escassez de professores. Este fenómeno resulta de uma combinação de fatores estruturais, entre os quais se destacam o envelhecimento da população docente, a diminuição do número de candidatos aos cursos de formação de professores nas últimas décadas e a perceção de que a carreira docente perdeu atratividade face a outras opções profissionais.

Com uma elevada percentagem de professores em idade próxima da reforma, o sistema educativo português encontra-se perante uma necessidade urgente de renovação geracional. Segundo as projeções mais recentes, até 2034/35, será necessário contratar quase 4 mil novos professores, em média, por ano. Esta necessidade de recrutamento é particularmente crítica em algumas regiões do país, onde a escassez já se faz sentir de forma mais acentuada.

Este cenário é ainda mais preocupante quando se considera que o número de diplomados em cursos de Educação com habilitação para a docência — cerca de 2 mil no ano letivo de 2022/23 — é claramente insuficiente para responder às necessidades previstas. Ainda assim, os dados mais recentes revelam um aumento na procura destes cursos, com o número de inscrições a crescer, o que demonstra um interesse renovado dos jovens pela carreira docente.

É, por isso, essencial compreender o grau de atratividade da profissão, avaliando até que ponto os professores estão motivados e tencionam continuar na carreira.

CERCA DE 1 EM CADA 5 PROFESSORES CONSIDERA MUDAR DE PROFISSÃO

Quando questionados sobre as suas escolhas profissionais, verifica-se que a maioria dos docentes optou conscientemente pela profissão e pretende manter-se nela, embora uma fração relevante pondere uma mudança de profissão no futuro.

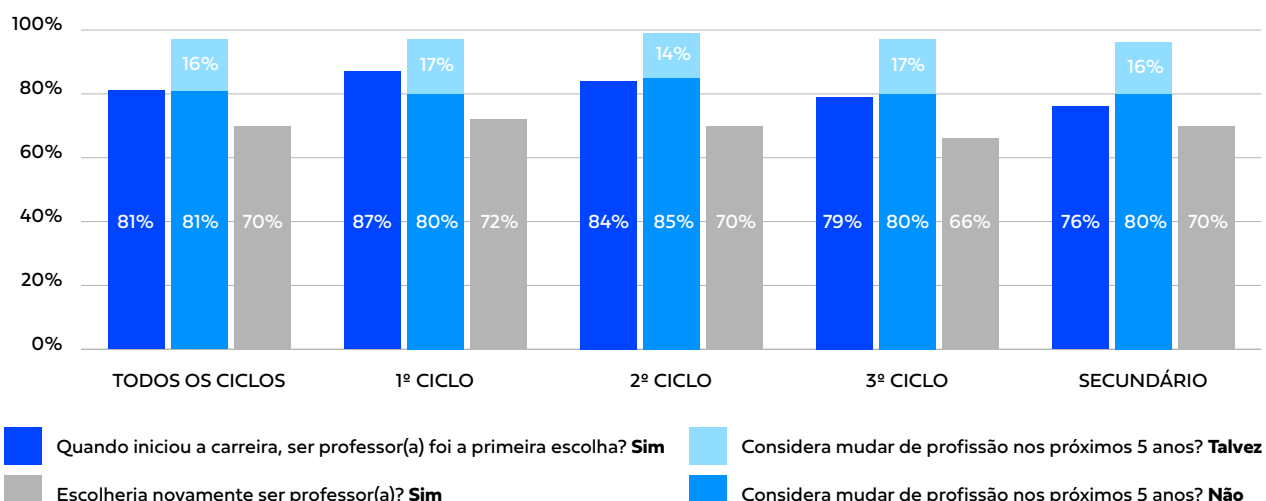


FIGURA 13: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SOBRE ESCOLHAS DE CARREIRA, TOTAL E POR CICLO

Ser professor foi a primeira escolha para 81% dos atuais docentes. No 1.º ciclo, esta percentagem chega aos 87%, baixando para 84% no 2.º ciclo, 79% no 3.º ciclo e 76% no secundário. Comparativamente com o registado no inquérito TALIS em 2018 para os docentes do 3.º ciclo, em que a percentagem era de 84%, há uma ligeira redução de 5 pontos percentuais (OECD, 2019). De qualquer forma, o valor continua bem acima da média dos países europeus nesse ano, que era de 66%.

Já a percentagem que escolheria novamente ser professor é menor, 70%. No 3.º ciclo é de apenas 66%⁶, muito próxima dos 65% registados no TALIS 2018, mas inferior à média europeia nesse ano, que correspondia a 78% (OECD, 2020).

Estes dados sugerem que apesar de muitos professores continuarem motivados para a carreira docente, uma parte deles terá um grau de satisfação menor do que quando iniciou a carreira, o que poderá estar relacionado com fatores como as condições da carreira ou o reconhecimento social da profissão, aspeto que será abordado mais adiante.

Relativamente à intenção de mudar de profissão nos próximos cinco anos, 81% dos docentes responderam que não. Os restantes responderam talvez, 16%, ou sim, 3%. As percentagens são muito semelhantes entre ciclos de ensino. No TALIS 2018 não existia uma questão exatamente igual, uma vez que os professores indicavam o número de anos que pretendiam continuar a exercer a atividade docente, sendo que 89% indicou mais de cinco anos (OECD, 2020).

No entanto, as intenções de mudança de profissão variam significativamente consoante a faixa etária, sendo bastante mais comuns entre os professores mais jovens.

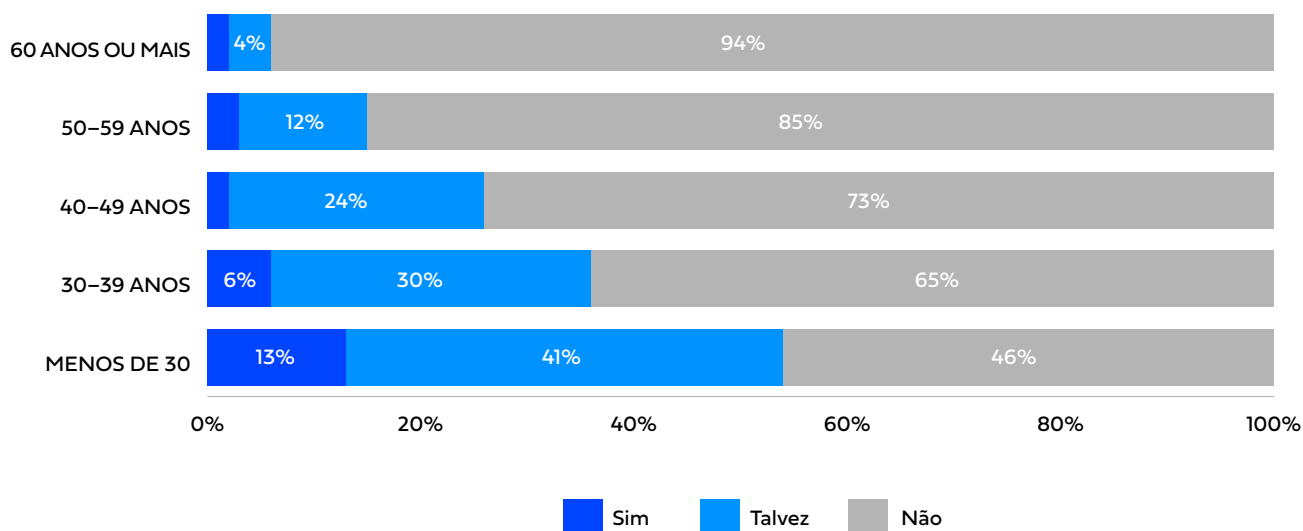


FIGURA 14: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "CONSIDERA MUDAR DE PROFISSÃO NOS PRÓXIMOS 5 ANOS?", POR FAIXA ETÁRIA (%)

Entre os docentes com menos de 30 anos, apenas 46% responderam que não consideram mudar de profissão, enquanto 13% têm essa intenção e 41% ponderam essa possibilidade. Este resultado é compreensível, dado que se encontram numa fase inicial da carreira, o que facilita a transição para outras áreas. Além disso, é provável que apresentem maior mobilidade e abertura para explorar novas oportunidades, em comparação com colegas mais experientes.

⁶ - O TALIS 2018 é um inquérito internacional promovido pela OCDE que analisa as condições de trabalho e os ambientes de aprendizagem dos docentes em vários países, incluindo Portugal, abrangendo principalmente professores do 3.º ciclo do ensino básico (OECD, 2019).

Reconhecimento dos docentes

OS PROFESSORES SENTEM-SE MAIS VALORIZADOS PELOS ALUNOS

Os professores indicam que são os alunos quem mais os valoriza, com 42% a colocá-los em primeiro lugar no ranking de reconhecimento. Em contraste, a sociedade em geral é percebida como o grupo que menos reconhece o trabalho docente, sendo colocada em último lugar por 58% dos professores. Já em 2018, o TALIS evidenciava a percepção de fraca valorização social da docência, com apenas 9% dos professores a referirem esse reconhecimento.

TABELA 4
RESUMO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO: "DOS SEGUINTE GRUPOS DE PESSOAS, ESCOLHA E ORDENE POR QUAIS SE SENTE MAIS VALORIZADO(A) E RECONHECIDO(A)"

GRUPO	EM 1º LUGAR MAIOR RECONHECIMENTO	EM 5º LUGAR MENOR RECONHECIMENTO
Alunos	42%	10%
Colegas	25%	9%
Direção da escola	13%	10%
Encarregados de educação	5%	13%
Sociedade em geral	15%	58%

Convertendo a ordenação feita pelos professores numa escala de 1 a 5 pontos, onde 5 corresponde ao maior reconhecimento e 1 ao menor, os alunos obtêm a pontuação média mais elevada (3,72), seguidos pelos colegas (3,45) e pela direção da escola (3,11). Os encarregados de educação surgem em penúltimo lugar (2,66), e a sociedade em geral em último (2,06).

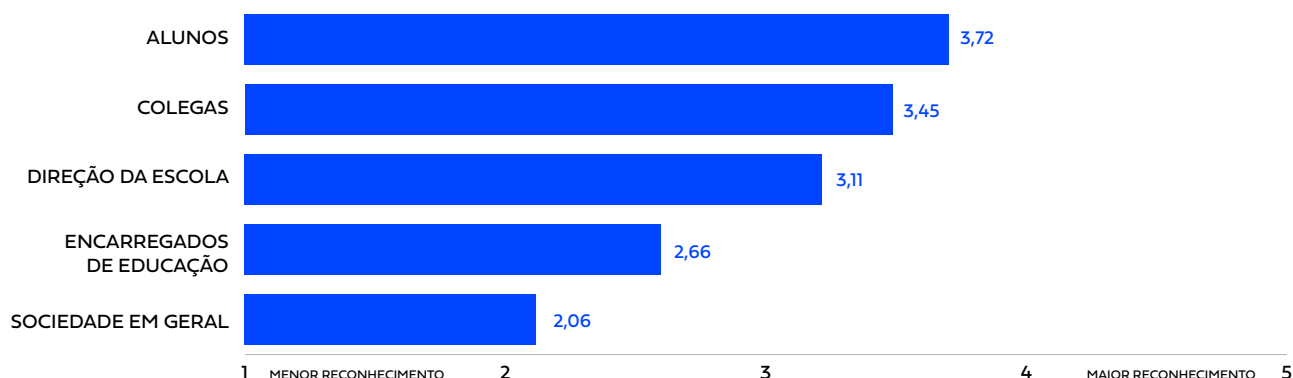


FIGURA 15: PONTUAÇÃO MÉDIA DE RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES, POR GRUPO SOCIAL

Estes dados sublinham a importância das relações entre professores e alunos no contexto escolar, ao mesmo tempo que revelam uma percepção preocupante de desvalorização social da profissão docente.

RECONHECIMENTO POR TIPO DE ESCOLA

Os padrões de reconhecimento são bastante consistentes, sem grandes variações entre tipo de escola. No entanto, nas escolas profissionais observa-se uma percepção mais equilibrada entre os diferentes grupos, com os professores a sentirem níveis semelhantes de valorização por parte dos alunos, colegas e direção. É também interessante notar que, embora a percepção de reconhecimento por parte da sociedade apresente, em geral, as pontuações médias mais baixas, essa avaliação é ligeiramente mais positiva entre os professores das escolas privadas profissionais — possivelmente devido à ligação mais próxima destes estabelecimentos ao tecido económico e empresarial local.

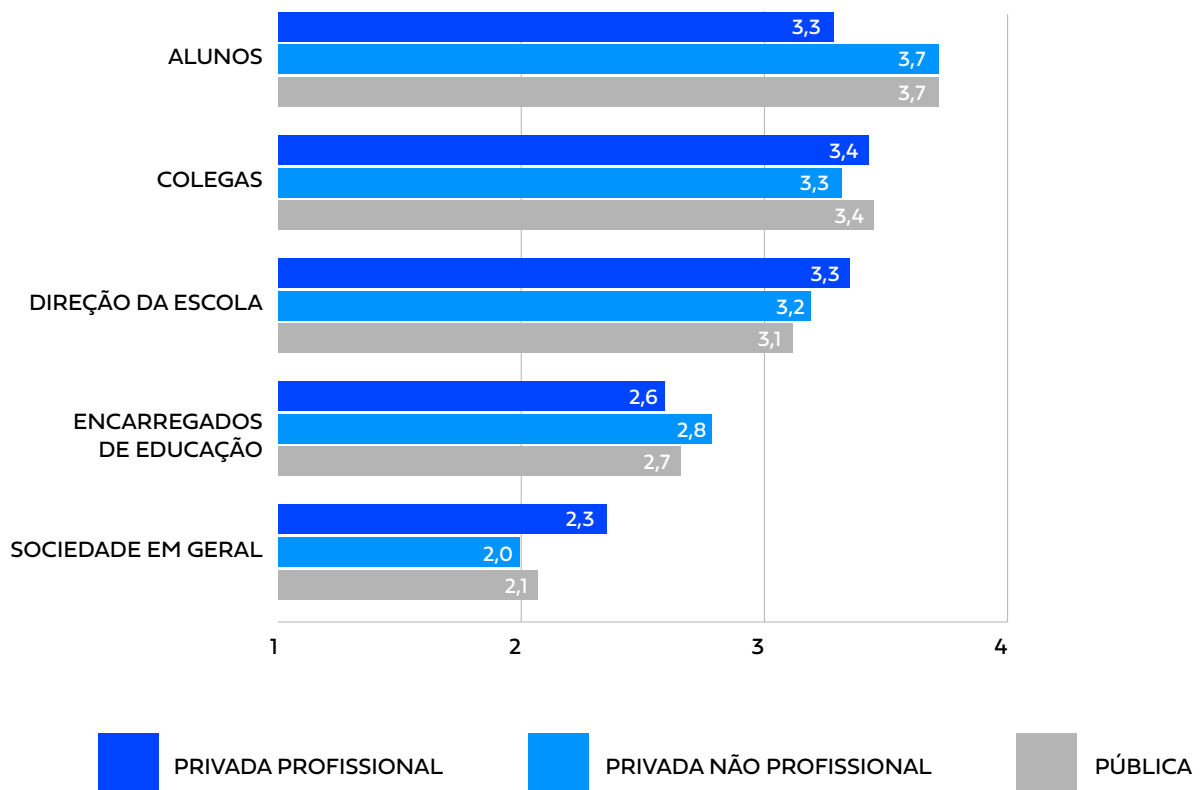


FIGURA 16: PONTUAÇÃO MÉDIA DE RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES, POR GRUPO SOCIAL E TIPO DE ESCOLA

RECONHECIMENTO POR CICLO DE ENSINO E FAIXA ETÁRIA

Por ciclo de ensino, destacam-se os professores do 1.º ciclo que são os que se sentem mais reconhecidos pelos alunos e menos pela sociedade em geral. À medida que se avança nos ciclos de ensino, a importância dos alunos vai diminuindo, embora se mantenha sempre em primeiro lugar.

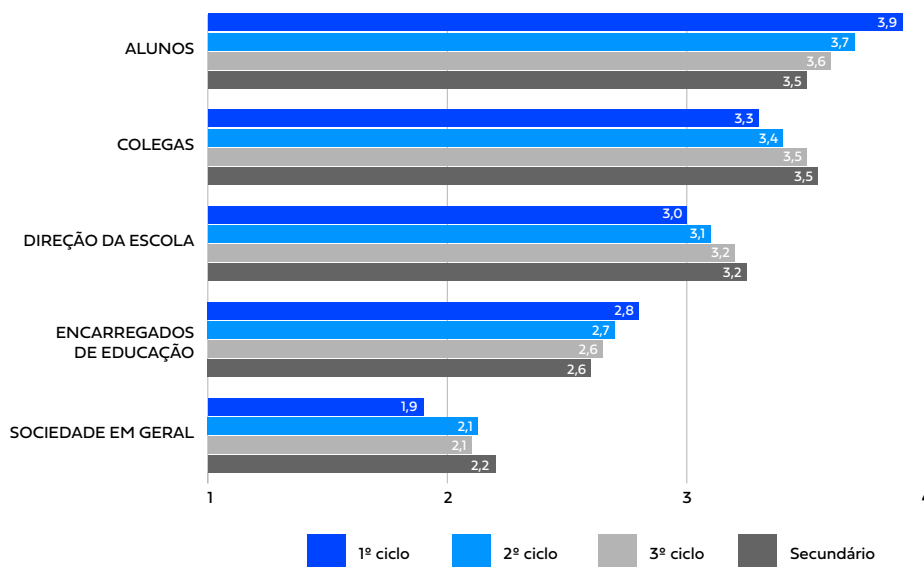


FIGURA 17: PONTUAÇÃO MÉDIA DE RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES, POR GRUPO SOCIAL E CICLO DE ENSINO

Por faixa etária, os professores mais velhos sentem-se mais valorizados pelos alunos. Já os professores mais jovens destacam o reconhecimento por parte dos colegas — até mais do que pelos próprios alunos.

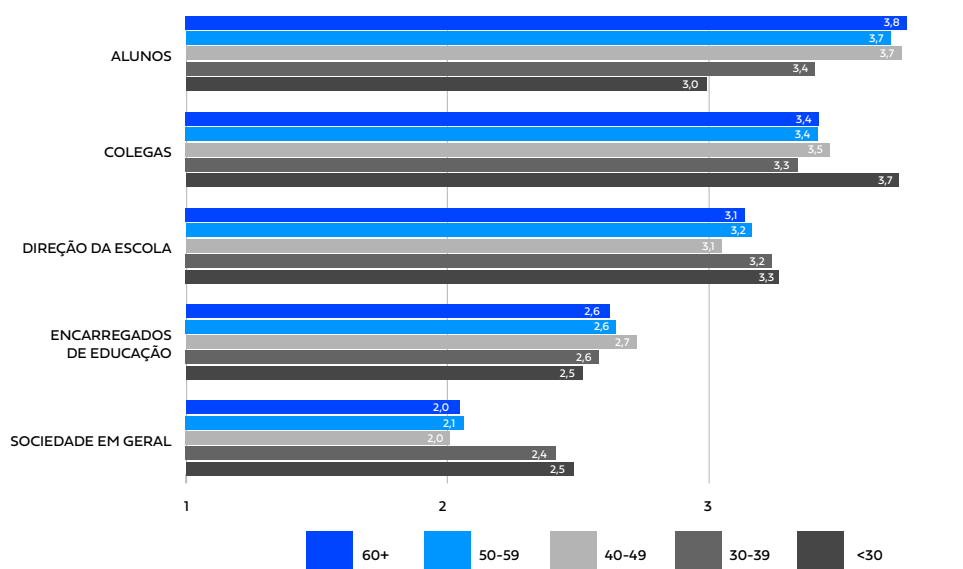


FIGURA 18: PONTUAÇÃO MÉDIA DE RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES, POR GRUPO SOCIAL E FAIXA ETÁRIA

De forma geral, os resultados mostram que, apesar dos desafios da profissão, muitos professores encontram nos alunos o principal motor de reconhecimento e valorização. Por outro lado, a percepção de desvalorização por parte da sociedade em geral levanta preocupações sobre o estatuto social da profissão docente.

Mudar de escola ou de região

A MOBILIDADE DOCENTE COMO OPORTUNIDADE E DESAFIO

Num contexto de escassez de professores e de desigual distribuição territorial, a mobilidade dos docentes entre escolas e regiões torna-se um fator estratégico para garantir o funcionamento equitativo do sistema educativo. Com muitas escolas públicas a enfrentarem dificuldades em preencher vagas, especialmente em zonas menos atrativas ou com um maior custo de vida, é essencial compreender até que ponto os professores desejam ou estão disponíveis para mudar de escola ou de concelho.

Além disso, num sistema educativo em constante transformação, a mobilidade dos docentes — seja dentro do setor público, entre escolas ou regiões, ou entre os setores público e privado — pode revelar muito sobre as aspirações, insatisfações e estratégias de carreira dos professores. Com desafios crescentes na colocação e retenção de docentes, compreender estas dinâmicas é essencial para informar políticas públicas que promovam uma distribuição equilibrada dos recursos humanos e a estabilidade nas escolas.

UM EM CADA QUATRO PROFESSORES GOSTARIA DE LECIONAR NOUTRO CONCELHO

A colocação dos professores nas escolas depende, por um lado, das necessidades específicas de cada instituição, em função do número de alunos e da oferta formativa. Por outro lado, depende também da existência de docentes interessados em candidatar-se a essas vagas. Em várias regiões do país, esta dinâmica tem gerado dificuldades de recrutamento, existindo casos em que os alunos ficam sem aulas por falta de professores.

Neste contexto, torna-se relevante analisar a predisposição dos docentes para mudar de escola ou de região. Globalmente, cerca de 1 em cada 4 professores manifesta vontade de lecionar noutro concelho.

Nas escolas públicas, 25% dos docentes expressam esse desejo. Nas escolas privadas não profissionais, o valor é semelhante, situando-se nos 26%. Já nas escolas profissionais privadas, a percentagem sobe para 33%.

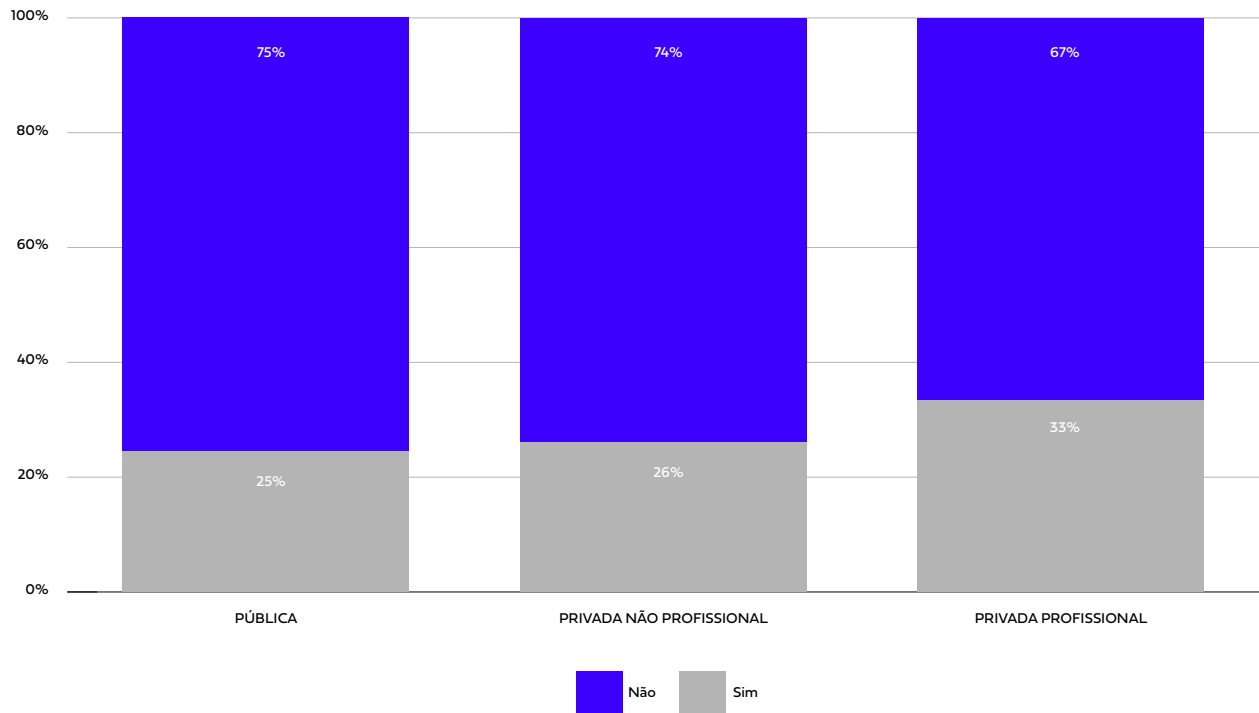


FIGURA 19: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "SE PUDESSE, GOSTARIA DE LECIONAR NOUTRO CONCELHO?", POR TIPO DE ESCOLA (%)

A nível regional, observam-se algumas diferenças. Os valores variam entre cerca de 17% na Madeira e na Península de Setúbal, e 30% no Algarve.

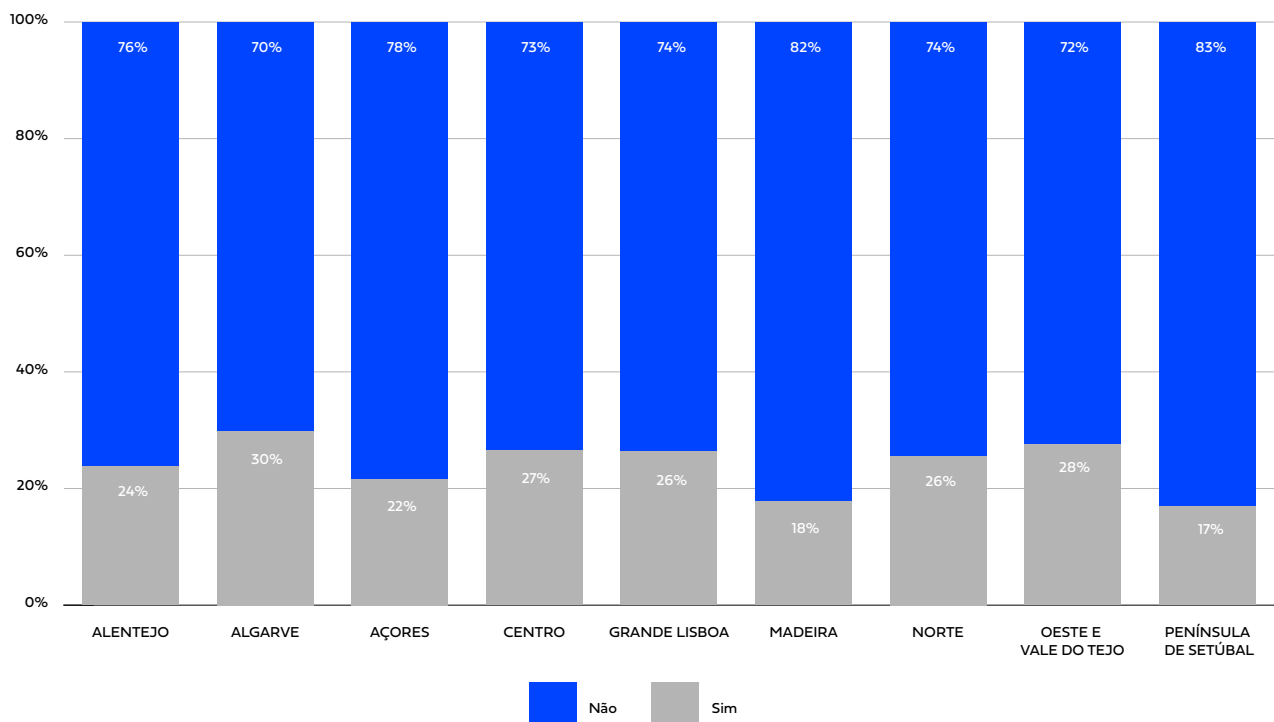


FIGURA 20: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "SE PUDESSE, GOSTARIA DE LECIONAR NOUTRO CONCELHO?", POR REGIÃO (%)

OS PROFESSORES MAIS JOVENS SÃO OS QUE MAIS DESEJAM MUDAR

Os docentes mais jovens são os que mais manifestam vontade de mudar de concelho: 56% dos professores com menos de 30 anos expressam esse desejo, em contraste com apenas 10% entre os que têm 60 anos ou mais. Este resultado é esperado, uma vez que os professores em início de carreira têm, em geral, menor graduação nos concursos de colocação, o que dificulta a obtenção de vaga na escola ou região da sua preferência. Além disso, é natural que apresentem maior flexibilidade e disponibilidade para realocização do que os colegas mais experientes.

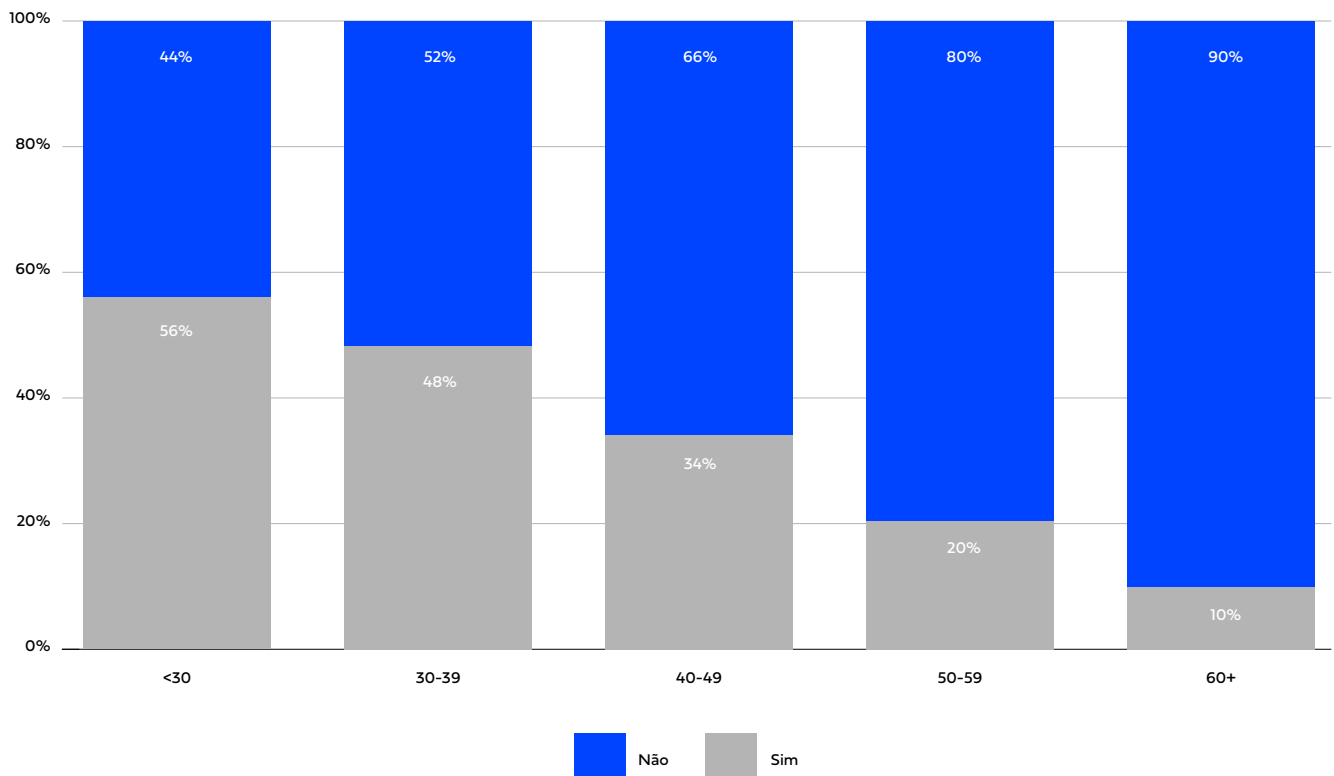


FIGURA 21: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "SE PUDESSE, GOSTARIA DE LECIONAR NOUTRO CONCELHO?", POR FAIXA ETÁRIA (%)

NAS ESCOLAS PÚBLICAS, OS DOCENTES COM UM VÍNCULO MENOS ESTÁVEL SÃO OS QUE MAIS DESEJAM MUDAR DE CONCELHO

Nas escolas públicas em Portugal Continental, os professores com um contrato a termo certo, sem vínculo permanente, são geralmente conhecidos como professores contratados. Em geral são professores mais novos.

Os professores contratados são, em geral, mais jovens, com 78% abaixo dos 50 anos de idade. Os docentes de QZP são em geral mais novos do que os de QA/QE: 67% dos professores QZP têm menos de 50 anos, enquanto apenas 23% dos QA/QE se encontram abaixo dessa faixa etária. Além disso, os professores de QZP estão, em média, numa fase menos avançada da carreira, com 65% posicionados entre o 1.º e o 4.º escalão, ao passo que 82% dos QA/QE se situam entre o 5.º e o 10.º escalão.

A preferência por lecionar num concelho diferente está fortemente relacionada com o tipo de vínculo contratual: 51% dos professores contratados gostariam de mudar de concelho. As percentagens são bastante inferiores para os professores do quadro. Entre os professores de quadro de escola ou agrupamento (QA/QE), 19% manifestaram intenção de mudar de concelho.

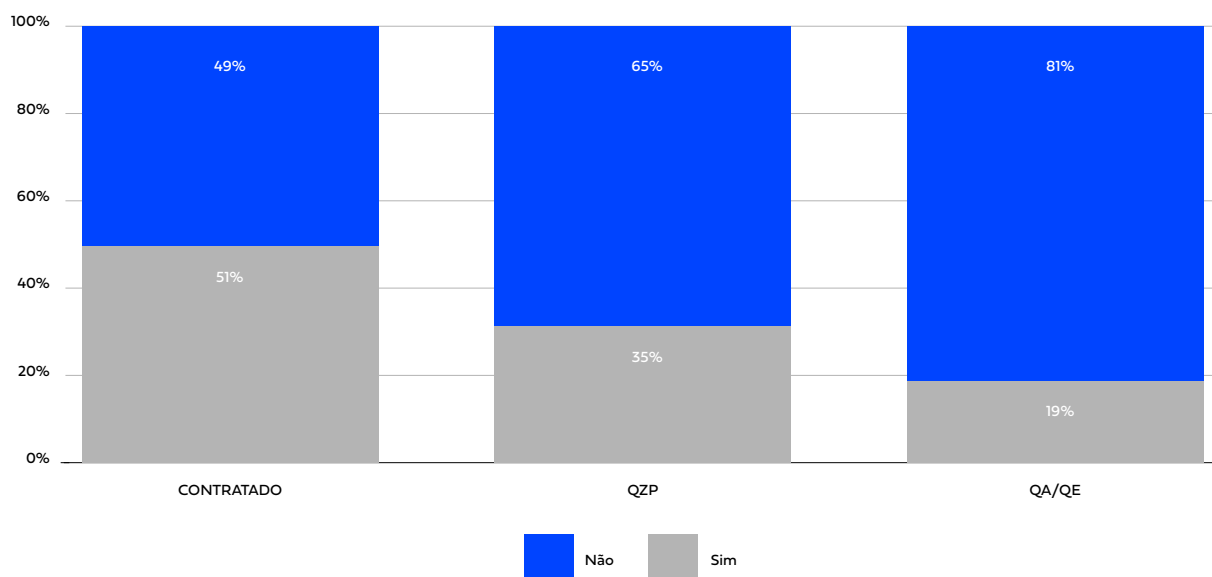


FIGURA 22: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "SE PUDESSE, GOSTARIA DE LECIONAR NOUTRO CONCELHO?", POR TIPO DE CONTRATO NAS ESCOLAS PÚBLICAS (%)

MOBILIDADE DENTRO DO SETOR PÚBLICO

Os professores de QZP, que representam 13% dos professores nas escolas públicas, são obrigados a ir a concurso todos os anos. Já os professores de QA/QE, que são a grande maioria, 74%, apenas são obrigados a concorrer em caso de ausência ou insuficiência de componente letiva.

A grande maioria dos professores de QA/QE, 73%, não pretende ir a concurso interno, o que significa que não pretende mudar de escola. Apenas 16% planeiam concorrer ao próximo concurso interno de colocações, ou seja, pretendem mudar de escola/região e outros 11% estão a ponderar essa possibilidade.

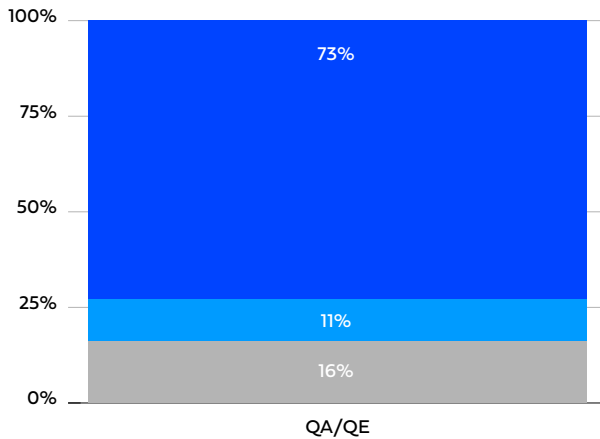


FIGURA 23: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "PLANEIA CONCORRER AO PRÓXIMO CONCURSO DE MOBILIDADE INTERNA", PROFESSORES QA/QE NAS ESCOLAS PÚBLICAS (%)

A faixa etária também influencia a intenção de mobilidade interna dos professores de QA/QE, sendo entre os mais velhos que se observa a menor predisposição para participar em concursos internos: 89% não pretende mudar de escola. Esta percentagem é de 72% para os professores entre os 50 e 59 anos e 55% para os com menos de 50 anos. Não desagregamos as idades abaixo dos 50 anos uma vez que há muito poucos jovens professores de QA/QE (na nossa amostra, apenas 1,5% tem menos de 40 anos).

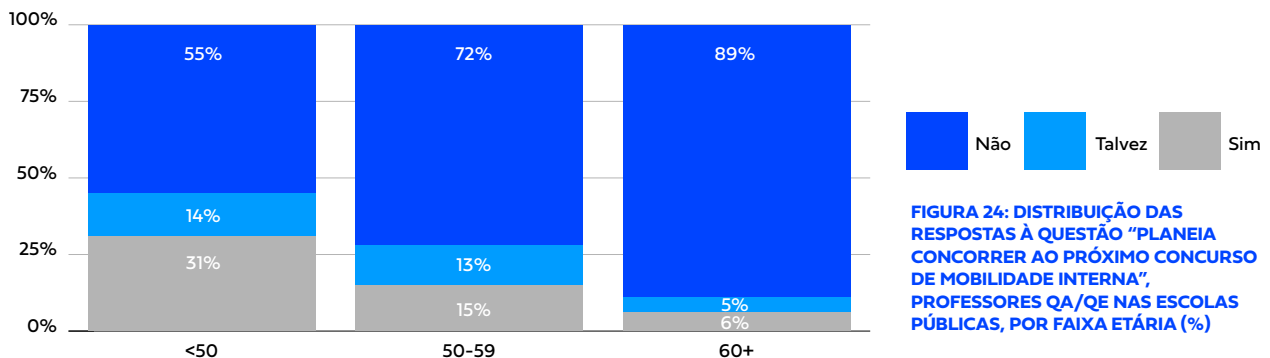
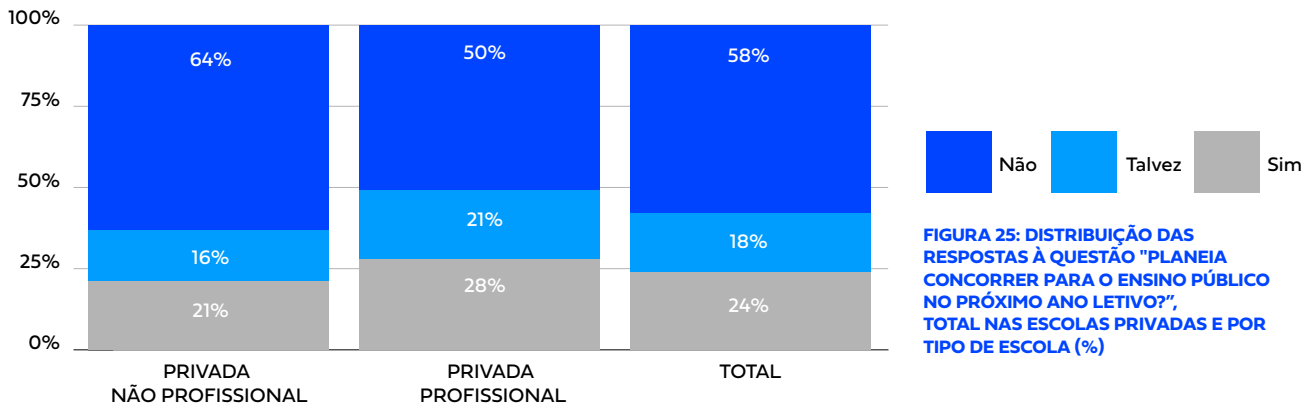


FIGURA 24: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "PLANEIA CONCORRER AO PRÓXIMO CONCURSO DE MOBILIDADE INTERNA", PROFESSORES QA/QE NAS ESCOLAS PÚBLICAS, POR FAIXA ETÁRIA (%)

CERCA DE 1 EM CADA 4 PROFESSORES NAS ESCOLAS PRIVADAS QUER MUDAR PARA UMA ESCOLA PÚBLICA

O ensino privado tem uma estrutura de carreira e salários distintos do ensino público. O último contrato coletivo de trabalho das escolas particulares e cooperativas, de 2024, colocou o salário em início de carreira em 1375 euros, sendo o salário de topo da carreira de 3155 euros. Estes são salários inferiores aos auferidos pelos professores do ensino público, cujos salários base nos mesmos pontos da carreira são de 1675 euros e 3613 euros, respetivamente.

Os professores das escolas privadas têm a possibilidade de transitar para o ensino público. No próximo ano letivo, 24% manifestam essa intenção, enquanto 18% ainda ponderam essa possibilidade. Esta tendência é mais acentuada nas escolas profissionais, onde 28% dos docentes planeiam concorrer, comparativamente com 21% nas restantes escolas privadas. Fatores como as condições remuneratórias, os horários de trabalho e as perspetivas de carreira podem contribuir para esta preferência.



A intenção de transição para o ensino público é mais expressiva entre os professores mais jovens. Cerca de 35% dos docentes com menos de 30 anos planeiam ou ponderam essa mudança, enquanto 50% dos que têm entre 30 e 39 anos também manifestam essa intenção. A percentagem diminui com a idade: 33% entre os 50 e os 59 anos e apenas 15% entre os que têm 60 anos ou mais.

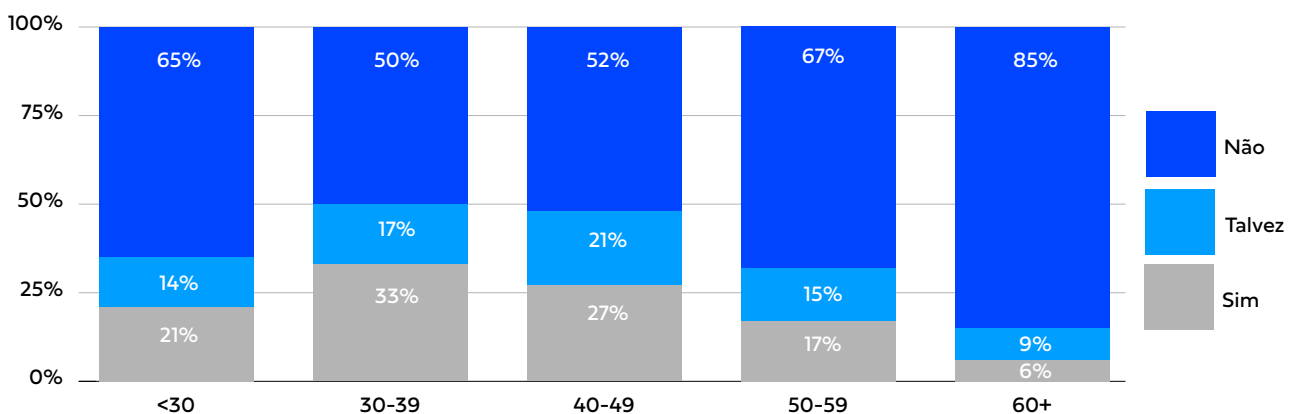


FIGURA 26: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "PLANEIA CONCORRER PARA O ENSINO PÚBLICO NO PRÓXIMO ANO LETIVO?", POR FAIXA ETÁRIA (%)

Aposentação dos docentes

A MAIORIA DOS PROFESSORES PRETENDE REFORMAR-SE ASSIM QUE POSSÍVEL

A aposentação dos atuais docentes é um fator crítico, com impacto direto na escassez de professores e nas necessidades futuras de recrutamento. Com uma elevada proporção de professores em idade próxima da reforma, o sistema enfrenta uma pressão crescente para renovar o corpo docente. A forma como os professores encaram a aposentação — e as condições que os poderiam levar a adiar essa decisão — é essencial para compreender os desafios da retenção e planejar eficazmente o recrutamento.

Em 2025, a idade legal de aposentação em Portugal é de 66 anos e 7 meses, aumentando para 66 anos e 9 meses em 2026. Esta idade é ajustada anualmente com base na esperança média de vida aos 65 anos. Embora seja possível antecipar a reforma, essa opção implica penalizações na pensão. Por outro lado, é possível continuar a trabalhar para além da idade legal, embora no setor público essa continuidade esteja limitada, especialmente após os 70 anos.

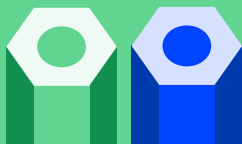
Atualmente, cerca de 1 em cada 5 professores tem 60 anos ou mais, e entre estes, 73% pretende aposentar-se assim que for elegível, 16% ainda não decidiu, e 11% manifesta intenção de continuar a trabalhar para além da idade normal de aposentação.

O QUE PODERIA ADIAR A APOSENTAÇÃO?

Entre os docentes que planeiam reformar-se assim que possível, 85% indicam que poderiam adiar essa decisão caso houvesse melhorias nas condições de trabalho. Os fatores mais referidos foram o alívio de tarefas administrativas (52%), a redução da carga letiva (44%) e, em menor grau, a mentoria de novos docentes (apenas 11%).

Por outro lado, entre os que não pretendem reformar-se logo que elegíveis ou que ainda estão indecisos, os principais motivos para prolongar a carreira são o gosto de ensinar (77%), o aumento do rendimento (37%) e outras razões menos referidas, como a relação com os colegas (16%) e a mentoria de novos docentes (9%).

Estes resultados mostram que, para muitos docentes, o prolongamento da carreira está associado a fatores vocacionais e financeiros. No entanto, a decisão de reformar-se assim que possível está fortemente ligada às condições de trabalho.



O QUE MOTIVA OS PROFESSORES

PERGUNTAMOS A TODOS DOS PROFESSORES DA NOSSA AMOSTRA:

QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES PARA CONTINUAR NA PROFISSÃO?

Das 3319 respostas obtidas, surgiram três tópicos gerais⁷:

- 1 - Gosto pelo ensino:** Muitos professores referem o prazer em ensinar e a paixão pela profissão.
- 2 - Relação com os alunos:** A interação e os laços criados com os alunos são fonte de motivação para muitos professores.
- 3 - Sentimento de impacto e realização pessoal:** Vários docentes mencionam a importância de sentir que fazem a diferença na vida dos alunos e o reconhecimento pelo seu contributo.

Algumas das expressões mais comuns foram:

TRANSMITIR CONHECIMENTO(S)

(Fazer a) **DIFERENÇA**

(Relação/contacto com os) **ALUNOS**

CONTRIBUIR

REALIZAÇÃO PESSOAL

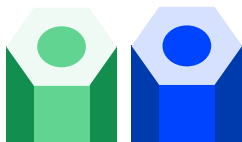
GOSTO (pelo ensino/pela profissão)

... refletindo uma forte dimensão vocacional por parte dos professores, que evidenciam um sentido de missão na sua atividade, e a relação com os alunos como elemento central da sua motivação.

Alguns dos professores responderam:

- “Contribuir para a formação de cidadãos com valores, capazes de construir uma sociedade melhor. O gosto pela área que leciono e pelo processo de ensino-aprendizagem.”
- “A minha missão de vida: contribuir para que os nossos jovens sejam melhores adultos, não só a nível profissional, mas também pessoal”
- “O impacto que posso ter na vida dos meus alunos (aprendizagem e futuro profissional); a oportunidade de aprender e crescer constantemente; a relação e a interação constante com os alunos e o prazer de contribuir para um futuro melhor.”
- “Encarregados de Educação que agradecem pela ajuda na Educação dos filhos”

⁷ Para o agrupamento de respostas em diferentes tópicos foi utilizada a metodologia BERTopic (Grootendorst, 2022), com opção de cluster k-means (testada para um intervalo entre três a dez clusters, selecionados de acordo com um conjunto de métricas de validação interna), a que se seguiu uma inspeção visual das respostas e uma contagem das expressões mais comuns, de modo a nomear e descrever os tópicos. Este método foi também utilizado para a análise das outras questões abertas que surgem ao longo deste relatório.



SÍNTESE:

ATRATIVIDADE, RECONHECIMENTO E MOBILIDADE DOCENTE

Os professores encontram nos alunos a principal fonte de valorização e reconhecimento, o que reforça o sentido de missão associado à profissão. No entanto, **há uma percepção generalizada de menor valorização social. Esta realidade compromete a imagem pública da carreira docente e constitui um obstáculo à sua atratividade.**

Apesar de a maioria dos professores se mostrar motivada com a sua atividade profissional, cerca de 20% têm intenção ou ponderam abandonar a carreira nos próximos anos. Esta percentagem sobe significativamente entre os mais jovens, atingindo 54% nos que têm menos de 30 anos. Este dado levanta preocupações sobre a capacidade do sistema educativo em reter talento, especialmente numa fase crítica de renovação geracional. Por isso, **investir na retenção dos professores que já estão no sistema, com especial atenção aos que se encontram em início de carreira, deve ser uma prioridade.** Promover o seu acolhimento e proporcionar-lhes ambientes escolares estimulantes é essencial para que se sintam valorizados e motivados a permanecer na profissão.

A mobilidade é um fator relevante. Uma proporção significativa de docentes — sobretudo os mais jovens e sem vínculo permanente — procura melhores condições de colocação, com cerca de 25% a desejar mudar de escola ou concelho. **As preferências dos professores nesse processo de mobilidade serão cruciais na definição de repostas à atual escassez de professores nas diferentes regiões do país.**

Os resultados revelam ainda uma dinâmica importante no sistema educativo: **há um interesse significativo por parte de docentes do setor privado em mudar-se para o ensino público.** Esta tendência poderá contribuir para mitigar a escassez de professores nas escolas públicas, mas levanta desafios quanto à retenção de talento e a sustentabilidade do setor privado.

A gestão da fase final da carreira também merece atenção. A maioria dos docentes com 60 anos ou mais (73%) planeia reformar-se assim que possível. No entanto, **85% desses professores admitem prolongar a carreira se forem implementadas melhorias nas condições de trabalho, como a redução da carga administrativa (52%) ou da carga letiva (44%).** Já os que tencionam continuar a trabalhar após a idade da reforma apontam sobretudo o gosto pela profissão (77%), embora também refiram motivos financeiros (37%).

Garantir que os professores se sentem motivados a permanecer na profissão — mesmo numa fase mais avançada da carreira — pode mitigar os efeitos da escassez de professores nos próximos anos.

Num contexto em que se antecipa uma saída significativa de professores por reforma, **é crucial implementar medidas eficazes de atração de novos professores,** de modo a garantir a sustentabilidade do sistema educativo. As políticas públicas devem realçar a importância do professor no processo educativo dos alunos para que estes se sintam reconhecidos pelo seu contributo para a sociedade, motivando assim os mais jovens a seguir uma profissão que seja reconhecida e valorizada socialmente.

A photograph of a male teacher with grey hair and glasses, wearing a light blue shirt, standing in a classroom and facing a group of students seated at desks. The students are blurred in the background.

5

Contexto Escolar

O dia-a-dia das escolas reflete uma diversidade de contextos, resultante não só das características dos alunos, como das práticas pedagógicas dos professores e das condições institucionais. Estes dados permitem compreender melhor a realidade das escolas portuguesas no que diz respeito aos fatores que mais influenciam o ambiente educativo e a organização do trabalho docente. Em particular, ajudam a identificar tendências transversais e contrastes relevantes entre ciclos de ensino, tipos de escola, regiões e áreas disciplinares.

Composição das turmas

NÚMERO DE ALUNOS

O tamanho das turmas e o número de alunos por professor são questões discutidas quando se fala de políticas educativas e se discute a qualidade do ensino. Embora a evidência científica em relação ao efeito do tamanho das turmas no desempenho dos alunos indique resultados nulos ou diminutos (Filges, Sonne-Schmidt, & Nielsen, 2018; Argaw & Puhani, 2018; Angrist et al, 2019), a quantidade de turmas e alunos que cada docente tem afeta a sua carga de trabalho.

Em Portugal, o número de alunos por turma está regulado por limites legais⁸ que variam consoante o ciclo de ensino: no 1.º ciclo, geralmente entre 24 e 26 alunos; nos restantes ciclos, geralmente entre 24 e 30 alunos. Em casos particulares (por exemplo, em turmas com alunos com necessidades educativas especiais), os limites podem ser adaptados. O número de alunos que cada professor tem num determinado momento influencia diretamente a organização do seu trabalho e a diversidade de desafios que enfrenta.

A média de alunos por professor é de 79, enquanto a mediana (o valor que divide a distribuição a meio, com metade dos professores acima e metade abaixo) é de 65, o que corresponde a cerca de duas a três turmas por docente. No entanto, existe uma grande dispersão nos dados: cerca de 25% dos professores têm 25 ou menos alunos, enquanto outros 25% têm mais de 107 alunos.

TABELA 5
NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR

INDICADOR	VALOR
Número de alunos (média)	79
Número de alunos (mediana)	65
Percentil 25	25
Percentil 75	107
Intervalo interquartis (P75-P25)	82

Nota: Por questões de robustez, foram excluídos valores extremos (acima do percentil 99).

■ 8 - Despacho Normativo n.º 10-A/2018.

Quando se analisam os professores por ciclo de ensino e tipo de escola, encontram-se também diferenças relevantes. No 1º ciclo, a mediana é de 21 alunos por professor (cerca de uma turma), aumentando para valores entre 72 e 96 alunos nos outros ciclos. Nas escolas públicas, a mediana é de 60 alunos, enquanto nas privadas é de 100. Esta diferença é explicada, em parte, pela menor presença do 1º ciclo nas privadas. No entanto, quando se compara o número de alunos por professor por tipo de escola dentro de cada ciclo de ensino, permanece uma diferença entre escolas públicas e privadas: excluindo professores de 1º ciclo, a mediana das públicas é de 78 e a das privadas é de 115.

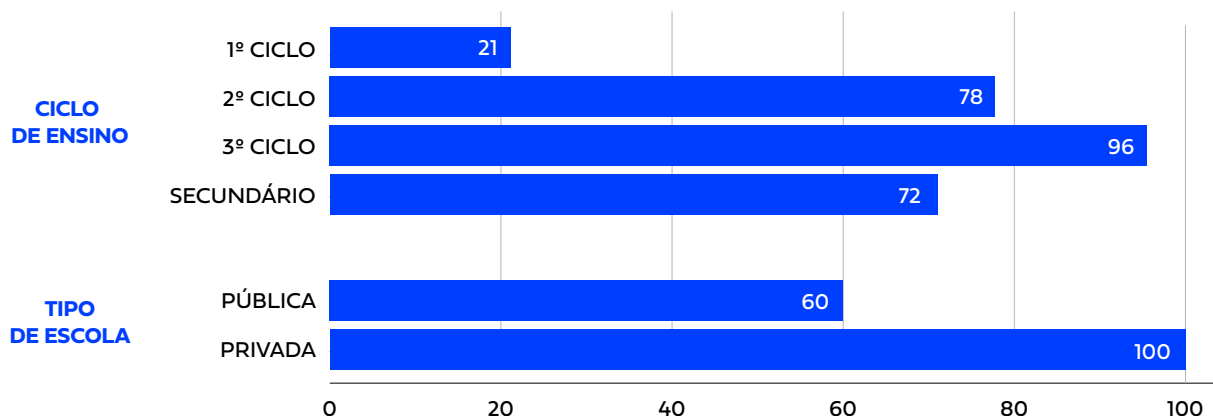


FIGURA 27: NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR: MEDIANA POR CICLO E TIPO DE ESCOLA

PERFIL DOS ALUNOS

O número de alunos que um professor tem não reflete necessariamente a diversidade das suas salas de aula. Nas últimas décadas, as salas de aula portuguesas tornaram-se mais diversas. No ano letivo de 2023/24, os alunos com nacionalidade estrangeira representavam cerca de 14% do total – mais do que dobro face a 2018/19, de acordo com dados do Ministério da Educação, Ciência e Inovação⁹. Destes, cerca de três em cada dez não têm o português como língua materna, o que representa um desafio para as escolas. Para além da diversidade cultural e linguística, a educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais requiere também adaptações no contexto escolar. É também importante analisar os docentes que lidam com turmas onde se concentra uma proporção maior de alunos com dificuldades comportamentais ou com resultados escolares fracos, uma vez que estes professores são mais propensos a quererem mudar de escola (OECD, 2020). Este retrato reforça a necessidade de analisar, em detalhe, o perfil dos alunos de cada professor.

Quando questionados sobre a composição das suas turmas, os professores reportaram, em média, 12% de alunos imigrantes ou cuja língua materna não é português. Porém, este número não reflete a diversidade de experiências dos vários professores: enquanto cerca de 16% dos professores não tem nenhum aluno imigrante cuja língua materna não é o português, cerca de 25% têm mais de 15% destes alunos.

Um padrão semelhante é observado noutros indicadores: a média das percentagens de professores com alunos com problemas comportamentais é de 8%, mas 28% não têm nenhum aluno com este tipo de problemas, enquanto 25% têm mais de 11% destes alunos. Para os alunos com negativa no primeiro período esta média é de 10%, para os alunos com necessidades educativas especiais é de 13%.

■ 9 - Dados apresentados na conferência de imprensa do Conselho de Ministros, que podem ser consultados em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=aprender-mais-agora-recuperar-e-melhorar-a-aprendizagem>.

TABELA 6
PERFIL DOS ALUNOS DOS PROFESSORES

PERCENTAGEM DE ALUNOS POR PROFESSOR:	MÉDIA	MEDIANA	P25	P75
Imigrantes ou cuja língua materna não é português	12%	7%	2%	15%
Com necessidades educativas especiais	13%	8%	4%	14%
Com negativa	10%	7%	1%	15%
Com problemas comportamentais	8%	4%	0%	11%

Nota: Estas estatísticas foram calculadas com base na questão "Considerando todas as turmas que lecionou no 1º período/semestre, quantos alunos teve (aproximadamente)". Para cada professor, dividiu-se o número de alunos de cada categoria pelo número total de alunos. Estas estatísticas não são, portanto, estimativas da percentagem de total de alunos em cada categoria, mas sim da percentagem média de alunos de cada categoria por professor. Por questões de robustez, foram excluídos valores extremos (acima do percentil 99) ou incoerentes com o número total de alunos.

Para compreender melhor a natureza desta diversidade, também é importante analisar estes dados por tipo de escola. Nas escolas privadas de ensino profissional, os professores reportam maiores proporções de alunos com problemas comportamentais, com negativa na sua disciplina, com necessidades educativas especiais, que são imigrantes ou cuja língua materna não é português¹⁰. Por outro lado, os professores das restantes escolas privadas reportam valores mais baixos para todas estas categorias, enquanto os professores das escolas públicas apresentam valores intermédios. De notar que o tipo de escola não explica a totalidade da diversidade de perfis dos alunos dos professores, uma vez que entre escolas públicas existem também diferenças relevantes.

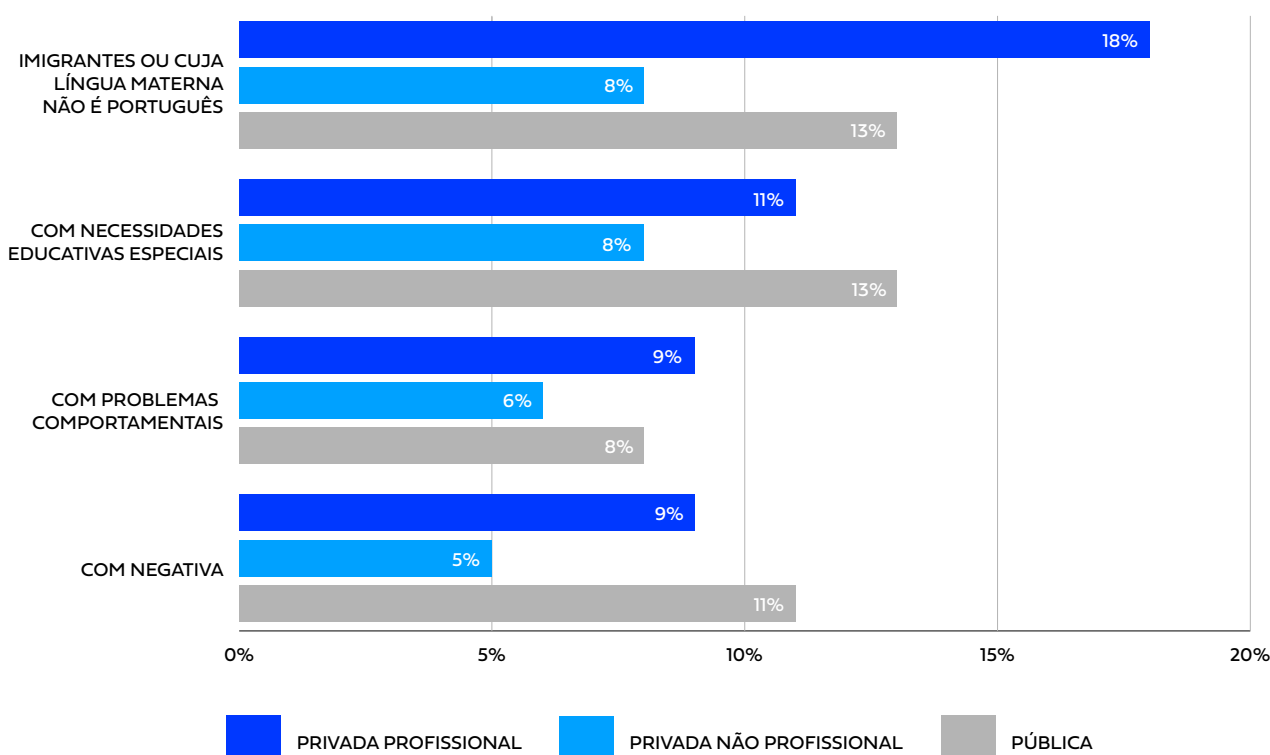


FIGURA 28: PERFIL DOS ALUNOS DOS PROFESSORES (MÉDIA DAS PERCENTAGENS), POR TIPO DE ESCOLA

¹⁰ - É importante notar que estas estatísticas não são estimativas da percentagem de total de alunos, mas sim da percentagem média de alunos por professor.

DESAFIOS NO CONTEXTO DA TURMA

Para além da sua composição, o ambiente da turma é influenciado por padrões de assiduidade, segurança e bem-estar dos alunos. As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) receberam em 2024 um total de mais de 54 mil comunicações de situações de perigo¹¹, um aumento de cerca de 7% face ao ano anterior. Destas, mais de 7 mil são situações que põe em risco o direito à educação (entre as quais o absentismo), um aumento de 9% face ao ano anterior; e mais de 5 mil foram de maus tratos físicos ou psicológicos, um mais 10% do que no ano anterior (CNPDP CJ, 2025). O Relatório Anual de Segurança Interna (IASI) de 2024 indica que em 2023/24 houve cerca de 7 mil ilícitos em ambiente escolar, um aumento de 4,5% face ao ano anterior, dos quais cerca de um terço foram ofensas à integridade física (SSI, 2025). Por outro lado, os dados do PISA 2022 revelam que menos de 3% dos estudantes portugueses de 15 anos ficaram sem comer por falta de dinheiro, valor substancialmente inferior à média da OCDE (8%) (OECD, 2023a). Em conjunto, estes dados justificam uma análise aos desafios identificados nas turmas dos professores.

Cerca de metade dos docentes respondeu que lida com casos de faltas sucessivas às aulas, e cerca de um terço com casos de violência. Casos de má nutrição (9%) e de maus tratos (5%) são menos observados pelos professores, mas representam ainda assim uma dimensão não negligenciável.

TABELA 7
PERCENTAGEM DE PROFESSORES COM CASOS PROBLEMÁTICOS NAS SUAS TURMAS

INDICADOR	VALOR
Faltas sucessivas às aulas	50%
Violência com outros colegas	34%
Má nutrição	9%
Maus tratos	5%
Nenhum dos anteriores	33%

Considerando o padrão por tipo de escola os professores que lidam com mais casos desafiantes são os das escolas privadas de ensino profissional e os que lidam com menos são os das restantes escolas privadas.

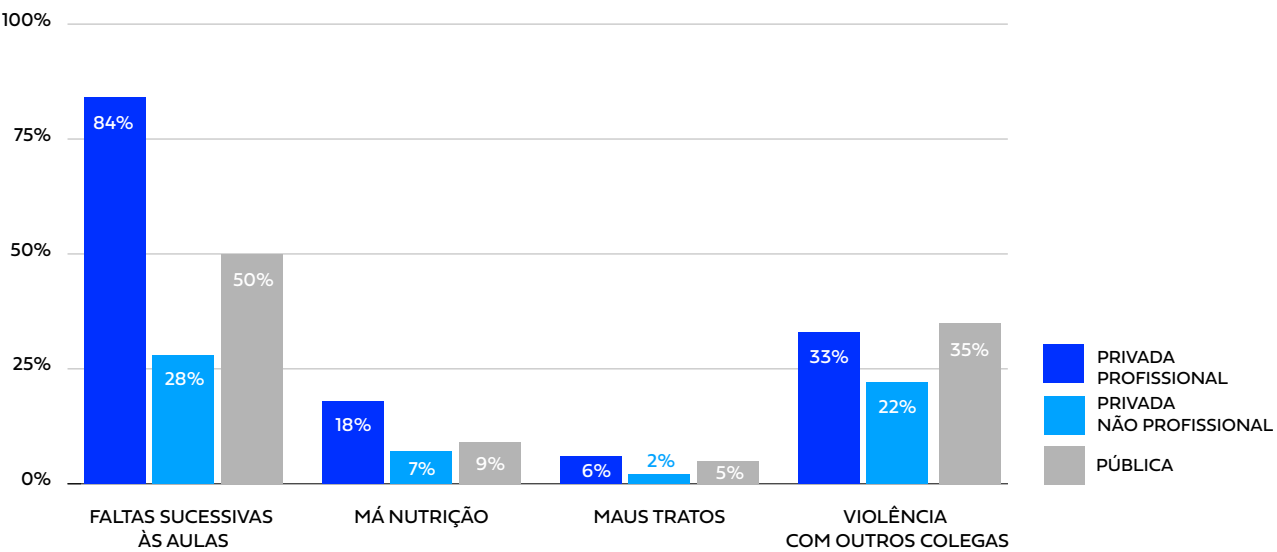


FIGURA 29: PROFESSORES COM CASOS PROBLEMÁTICOS NAS SUAS TURMAS, POR TIPO DE ESCOLA

¹¹ - De notar que podem ocorrer múltiplas comunicações de perigo para cada criança.

Também de sublinhar os dados por ciclo de ensino. A percentagem de professores que lida com casos de faltas sucessivas às aulas aumenta dos ciclos iniciais para os finais, mas para os restantes casos observa-se um padrão diferente: os valores são menores no 1.º ciclo, aumentam no 2.º e 3.º ciclos e voltam a diminuir no ensino secundário.

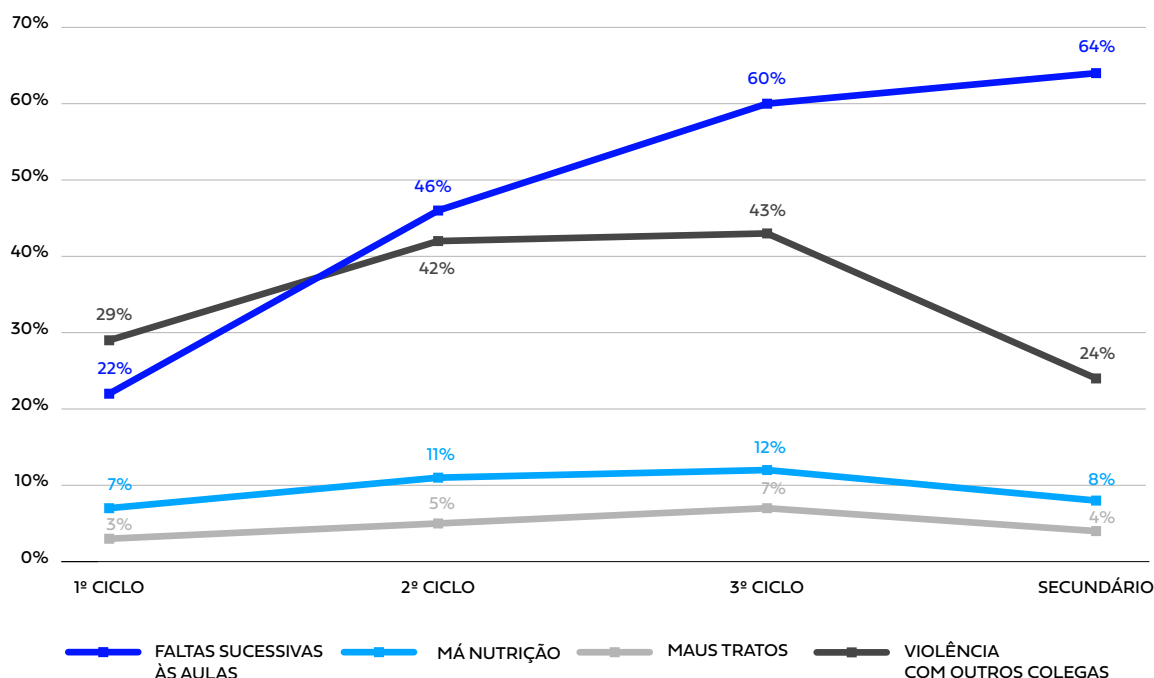


FIGURA 30: PROFESSORES COM CASOS PROBLEMÁTICOS NAS SUAS TURMAS, POR CICLO DE ENSINO

Por região (NUTS II) também há diversidade na percentagem de professores que lida com casos problemáticos. Considerando apenas os casos problemáticos menos comuns, maus tratos e má nutrição, vê-se que é no Algarve, na Grande Lisboa e na Península de Setúbal onde os professores mais lidam frequentemente com pelo menos um destes casos nas suas turmas (17%, 16% e 16% respetivamente), enquanto os valores mais baixos são registados no Norte e no Oeste e Vale do Tejo (ambos a rondar os 10%).

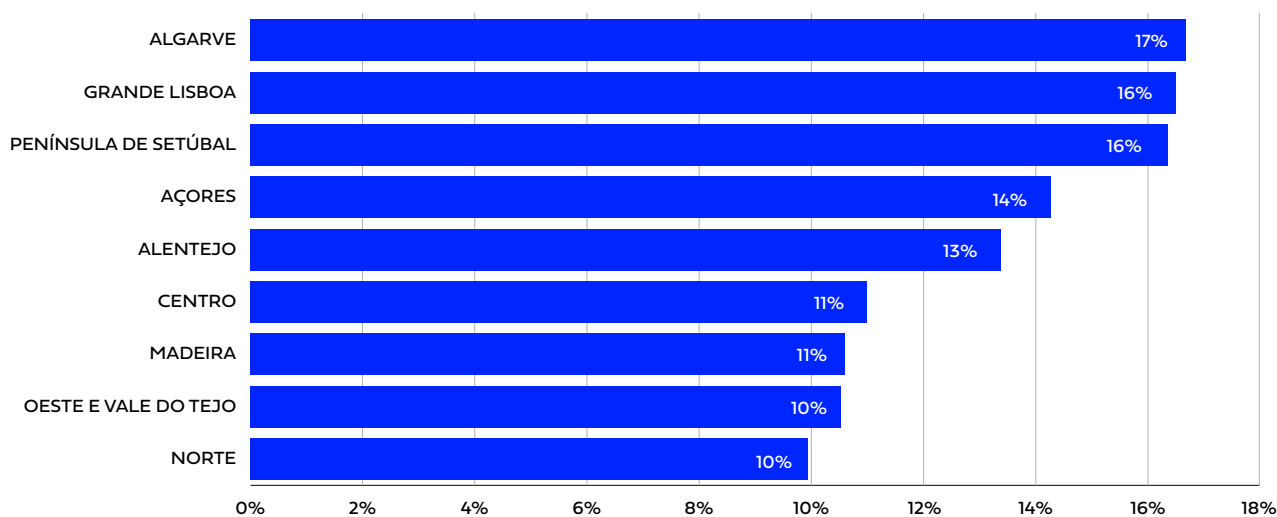


FIGURA 31: PROFESSORES COM CASOS DE MAUS-TRATOS OU MÁ NUTRIÇÃO NAS SUAS TURMAS, POR REGIÃO

Necessidades educativas especiais

A educação inclusiva em Portugal prevê medidas de suporte à aprendizagem a alunos com necessidades educativas especiais (NEE)¹², entre as quais percursos curriculares diferenciados, apoios psicopedagógicos, apoios tutoriais, adaptações curriculares e planos individuais de transição. Na amostra deste estudo, nove em cada dez professores tem pelo menos um aluno com NEE. Ao longo do tempo, o número de alunos com NEE tem vindo a aumentar (Figueiredo, et al., 2025). É, por isso, importante analisar os desafios relativos a estes alunos, bem como a realidade dos docentes da área de Educação Especial.

A percentagem média reportada pelos professores de alunos com NEE nas suas turmas é maior no 1º ciclo do que nos restantes, e vai diminuindo à medida que se avança no ciclo de ensino, havendo uma clara diferença entre o 1º ciclo (cerca de 17%) e o secundário (cerca de 9%). Esta diferença poderá representar, em parte, uma tendência crescente ao longo do tempo de identificação destes alunos. Por tipo de escola, os professores de escolas privadas de ensino básico e/ou secundário reportam uma menor percentagem destes alunos do que os das escolas públicas e do que os das escolas privadas de ensino profissional.

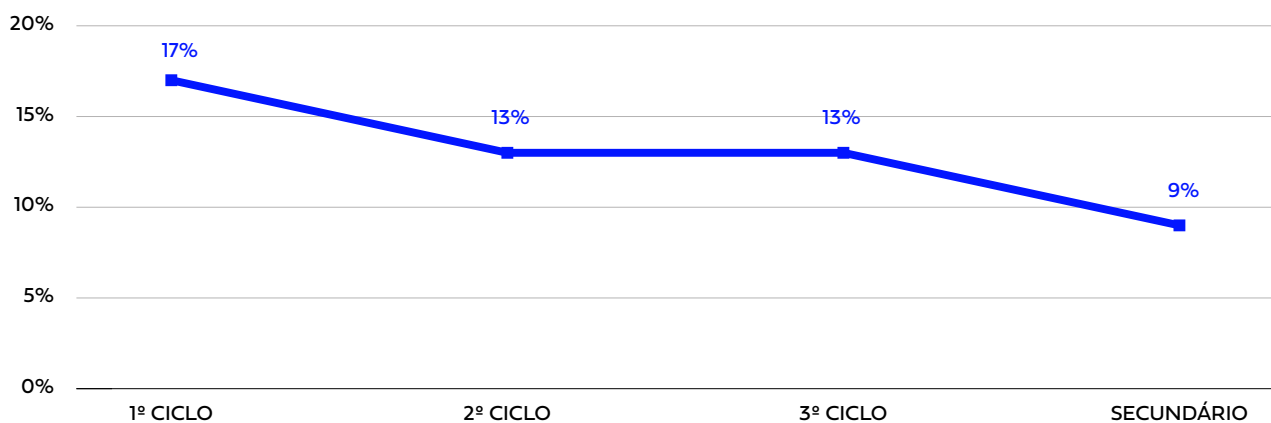


FIGURA 32: PERCENTAGEM MÉDIA POR PROFESSOR DE ALUNOS COM NEE, POR CICLO DE ENSINO

¹² - Usamos a expressão "alunos com necessidades educativas especiais (NEE)" para nos referirmos aos alunos para os quais, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, foram mobilizadas medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Reconhecendo a limitação linguística da expressão, a designação manteve-se por coerência com a nomenclatura oficial do grupo de recrutamento dos docentes especializados no apoio a estes alunos (denominado Educação Especial), razão pela qual foi adotada no inquérito.

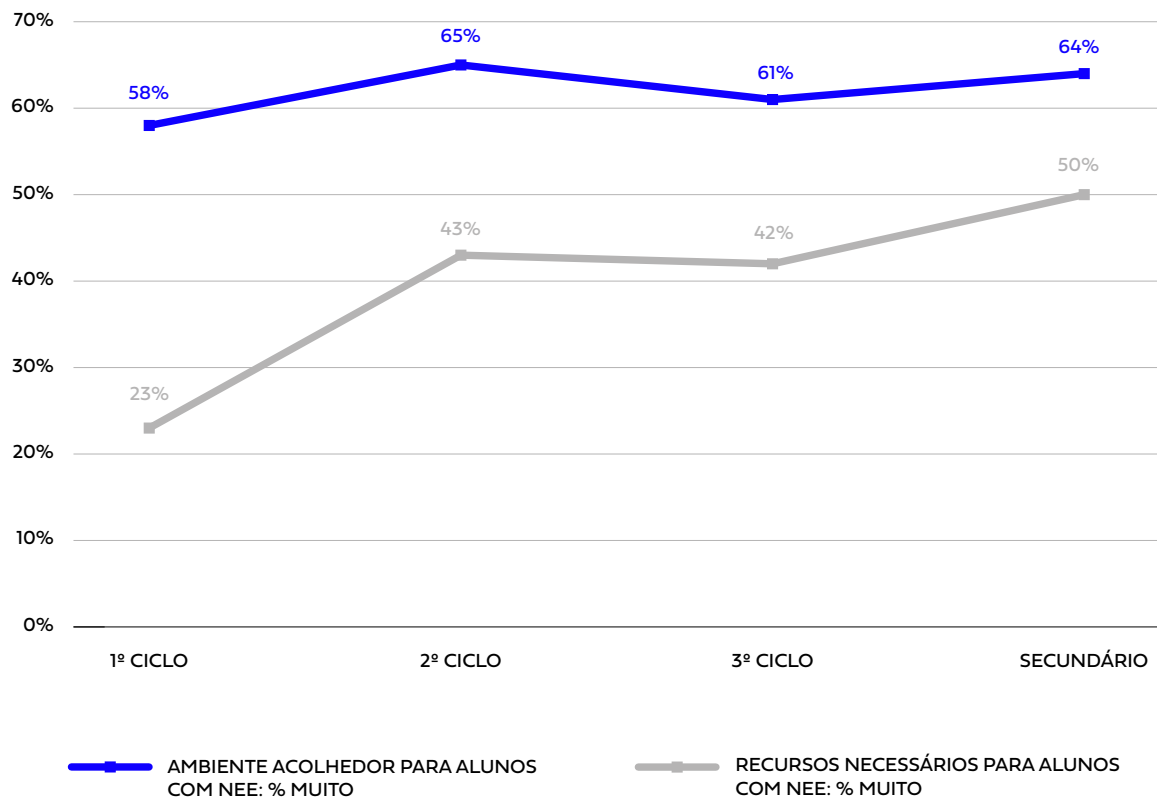


FIGURA 33: AMBIENTE E RECURSOS PARA ALUNOS COM NEE, POR CICLO DE ENSINO

Quando se pergunta se o ambiente é considerado acolhedor para os alunos NEE, cerca de 3 em cada 5 considera que é "Muito" acolhedor. Já quando questionados sobre se as escolas proporcionam os recursos necessários para estes alunos, só 2 em cada 5 respondeu "Muito". Por ciclo, observa-se que a proporção que responde "Muito" a qualquer uma destas questões aumenta dos ciclos iniciais para os finais, contrastando com a prevalência de NEE reportada.

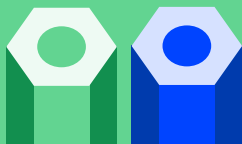
Embora a grande maioria dos docentes tenha alunos com NEE e considere que o ambiente escolar é acolhedor para estes alunos, é importante compreender como é que os professores da área disciplinar de Educação Especial se comparam com os seus colegas. É de notar que, naturalmente, têm menos alunos no total. Também se observa que despendem mais horas em formação contínua, em média, do que os seus colegas. Em geral, os professores dizem usar em média 2 horas por semana do seu tempo na gestão de casos relativos a estes alunos, o que compara com 8 horas no caso de professores de Educação Especial. As percepções sobre o ambiente acolhedor e os recursos necessários estão relativamente alinhadas, embora uma maior percentagem dos professores de educação especial considera o ambiente escolar "Muito" acolhedor para estes alunos e uma percentagem ligeiramente menor entre os que considera que os recursos existentes são os necessários.

Relativamente aos casos problemáticos enfrentados em sala de aula, estes docentes lidam menos com casos de faltas sucessivas, mas a percentagem que lida com de casos de má nutrição e de maus tratos é cerca do dobro. Em termos do perfil dos alunos, têm, em média, cerca do dobro de alunos com negativa e quase o triplo com problemas comportamentais.

Por fim, embora tenham respondido em maior proporção que ser professor foi a sua primeira escolha do que o total dos docentes, a percentagem que escolheria de novo é menor, e a percentagem que pondera mudar de profissão é maior. Dada a importância destes docentes para assegurar uma educação inclusiva para todos os alunos, atratividade da profissão para estes docentes é um fator particularmente importante para o sucesso do sistema educativo.

TABELA 8
COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TOTALIDADE DOS PROFESSORES

	TOTAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL
Número de alunos (mediana)	65	13
Horas de formação (média)	91	115
Gestão de alunos com NEE (média de horas/semana)	2	8
Ambiente acolhedor para alunos com NEE: % Muito	62%	67%
Recursos necessários para alunos com NEE: % Muito	41%	36%
Casos nas suas turmas de:		
Faltas sucessivas às aulas	50%	41%
Violência com outros colegas	34%	34%
Má nutrição	9%	18%
Maus tratos	5%	9%
Alunos nas suas turmas:		
Imigrantes ou cuja língua materna não é português	12%	15%
Com necessidades educativas especiais	13%	91%
Com negativa	10%	20%
Com problemas comportamentais	8%	23%
Escolhas de carreira dos atuais professores:		
Quando iniciou a sua carreira, ser professor(a) foi a sua primeira escolha?: Sim	81%	85%
Escolheria novamente ser professor(a)?: Sim	70%	63%
Consideraria mudar de profissão?: Sim ou Talvez	19%	23%



APOIO A ALUNOS COM NEE E/OU MIGRANTES

PERGUNTAMOS A UMA SUBAMOSTRA ALEATÓRIA DOS PROFESSORES:

QUE RECURSOS GOSTARIA QUE ESTIVESSEM MAIS DISPONÍVEIS PARA APOIAR ALUNOS MIGRANTES E/OU COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

Das 324 respostas obtidas, surgiram três tópicos gerais:

1 - Mais recursos humanos especializados: Necessidade de aumentar o número de docentes especializados (Educação Especial, PLNM), técnicos (psicólogos, terapeutas da fala, mediadores interculturais) e assistentes operacionais.

2 - Materiais adaptados e recursos tecnológicos: Disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias educativas e ambientes físicos apropriados para responder às necessidades específicas.

3 - Maior intensidade de Português Língua Não Materna: Aumentar horas e recursos dedicados especificamente ao ensino do português para alunos migrantes antes da sua plena integração curricular. Alguns professores mencionaram também a necessidade de acompanhamento para fomentar a integração social.

Algumas das expressões mais comuns foram:

MAIS PROFESSORES

RECURSOS HUMANOS

PROFESSORES DE APOIO

TÉCNICOS ESPECIALIZADOS

MAIS RECURSOS

PLNM / português língua não materna

... refletindo a necessidade de mais recursos humanos e materiais, e de maior intensidade no ensino do português (língua não materna).

Alguns professores responderam:

- ///** Mais técnicos especializados nas escolas – Psicólogos, terapeutas da fala, intérpretes de língua gestual e técnicos de mediação intercultural são fundamentais para responder de forma adequada e individualizada às necessidades destes alunos.”
- ///** Melhor apoio aos alunos. A integração deve primeiro consistir em aulas apenas de Português Língua Não Materna e disciplinas de carácter de integração social (...) Após a sua integração, deve haver um apoio extra-aula sistemático e obrigatório.”
- ///** Apoio individualizado; Materiais facilitadores da aprendizagem; Criação de ambientes acolhedores e seguros.”

Práticas pedagógicas

Os últimos anos foram marcados por uma agenda de inovação pedagógica focada na autonomia e flexibilidade curricular¹³ e, segundo a DGE, a grande maioria das escolas introduziu novas disciplinas ou domínios de autonomia curricular, frequentemente ancorados em metodologias ativas, trabalho de projeto e interdisciplinaridade (Equipa Técnica da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 2023). Segundo dados do TALIS, quase metade dos docentes portugueses adota práticas que envolvem a ativação cognitiva no aluno, valor comparável à média da OCDE (OECD, 2019). Este enquadramento justifica uma análise às práticas efetivamente usadas pelos professores para perceber até que ponto a estratégia de inovação se reflete no dia-a-dia das salas de aula.

Os dados do inquérito revelam que cerca de 3 em cada 5 professores recorreram à gamificação, isto é, à utilização de elementos de jogo para aumentar o envolvimento dos alunos. A proporção de docentes que implementou trabalho por projeto, centrado na aprendizagem através da realização de projetos, e trabalho multidisciplinar, que articula conteúdos de diferentes disciplinas num tema comum, é ligeiramente inferior a metade. Por último, a aula invertida, em que os alunos estudam previamente os conteúdos e o tempo em sala de aula é dedicado à sua aplicação, foi usada por 1 em cada 3 professores. Estes resultados evidenciam que os docentes recorrem a uma diversidade de práticas pedagógicas que vão para além da típica aula expositiva.

TABELA 9
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

NO PRESENTE ANO LETIVO, APLICOU AS SEGUINTE PRÁTICAS EM SALA DE AULA?	PERCENTAGEM
Uso de gamificação	57%
Trabalho por projeto	47%
Trabalho multidisciplinar	46%
Aula invertida	34%

A análise por idade mostra que, enquanto práticas como a gamificação, o trabalho por projeto e o trabalho multidisciplinar são mais adotadas por professores mais jovens e o seu uso decresce à medida que avançamos na faixa etária, o contrário acontece para a aula invertida. Por área disciplinar, destacam-se os professores de Português e Línguas Estrangeiras no uso da gamificação e da aula invertida, e os professores de Tecnologia de Informação e Comunicação no trabalho por projeto e no trabalho multidisciplinar. A diversidade de adoção destas práticas por faixas etárias e áreas disciplinares sugere potencial para a colaboração entre professores de modo a proporcionar a partilha de boas práticas, bem como a necessidade de formação contínua orientada para a inovação pedagógica.

■ 13 - Estabelecida, em parte, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018.

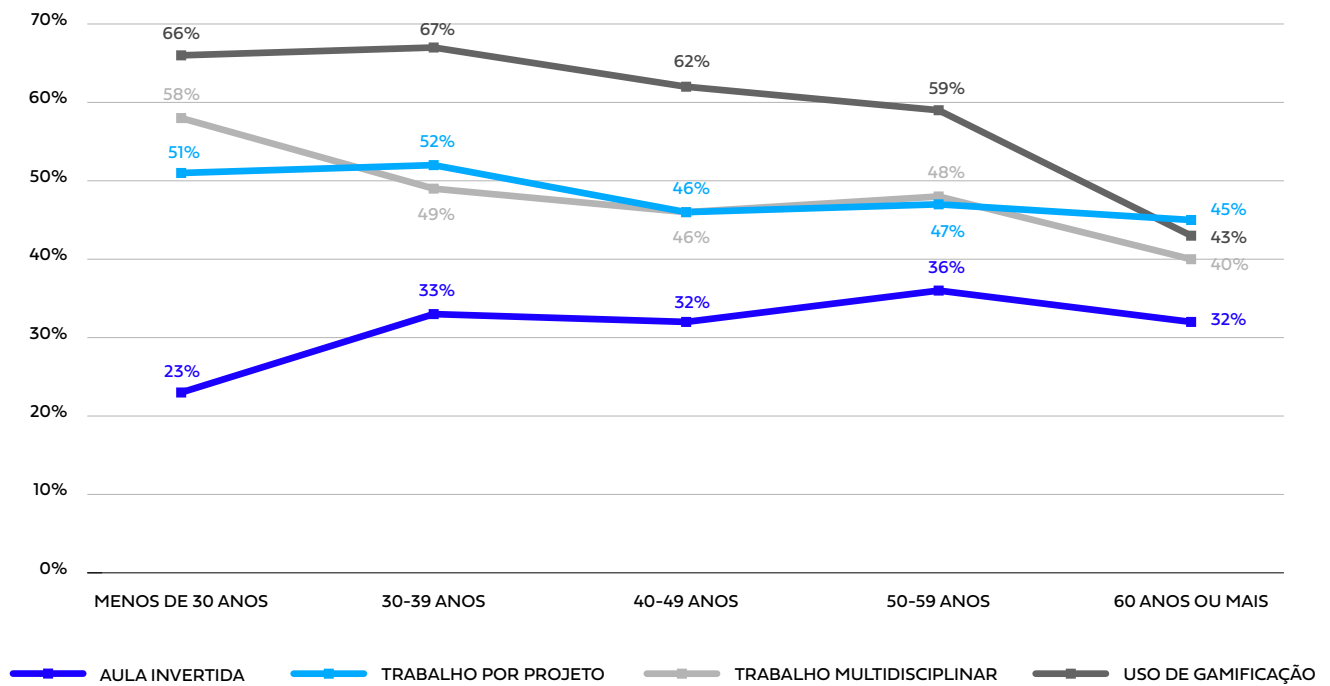


FIGURA 34: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA, POR FAIXA ETÁRIA

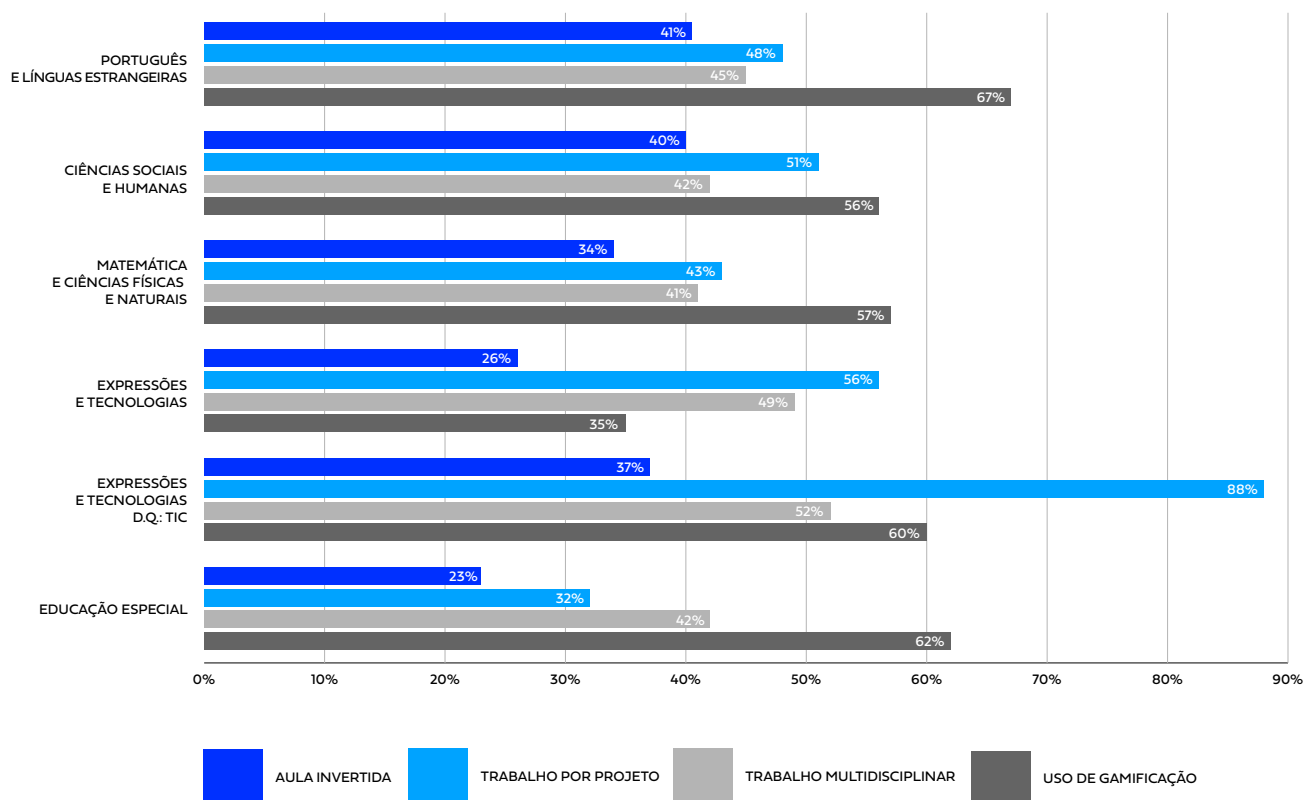
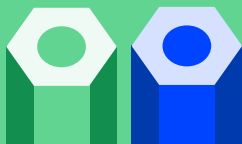


FIGURA 35: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA, POR ÁREA DISCIPLINAR



AS PRÁTICAS QUE OS PROFESSORES QUEREM DESENVOLVER

PERGUNTAMOS A UMA SUBAMOSTRA ALEATÓRIA DOS PROFESSORES:

QUE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GOSTARIA DE DESENVOLVER MAIS EM SALA DE AULA?

Das 324 respostas obtidas, surgiram três tópicos gerais:

1 - Ensino personalizado: Estes professores enfatizaram a importância de trabalhar com metodologias mais individualizadas, adaptadas às características e ao ritmo dos alunos.

2 - Tecnologia na sala de aula: Salientaram a necessidade de mais e melhores recursos digitais que possam potencializar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

3 - Envolvimento ativo dos alunos: A relevância das metodologias que envolvem mais os alunos, como trabalhos práticos, pesquisa autônoma, interdisciplinaridade, aula invertida e gamificação foram algumas das práticas mencionadas pelos docentes.

Algumas das expressões mais comuns foram:

AULA INVERTIDA

(Trabalho de) **PROJETO**

DIGITAIS

TECNOLOGIAS

GRUPO

GAMIFICAÇÃO

... refletindo a preocupação com a colaboração ativa e o uso de tecnologias.

Alguns professores responderam:

- “Gostaria de ter acesso a recursos materiais tais como: TV, projetor e um quadro interativo. Isto permitiria motivar/desenvolver com os alunos práticas diferenciadas, não só a nível prático como também teórico. Haveria a possibilidade de dar um acompanhamento mais individualizado a alunos com mais limitações e, assim, de aumentar o grau de dificuldade.”**
- “Considero importante que a sala de aula esteja equipada com mais tecnologia, que permita a realização de pesquisas e trabalhos autônomos (e.g., projetos e apresentações) e maior número de materiais didáticos manipuláveis, para que os alunos possam "manipular" e "experienciar" no concreto, antes de passarem ao abstrato (por exemplo: na disciplina de matemática).”**
- “Metodologia de projeto. Práticas pedagógicas inclusivas que respeitassem o ritmo de cada aluno.”**
- “Jogos, debates, aprendizagem baseada em projetos e integração da arte e cultura, de forma a fomentar a criatividade e a autonomia dos alunos.”**

Gestão do tempo

Em Portugal, o horário semanal dos professores do ensino público¹⁴ distingue entre componente letiva (horas de ensino direto com alunos) e componente não letiva (por exemplo, preparação de aulas, correção de trabalhos, reuniões). Em geral, a componente letiva varia entre 22 e 25 horas por semana¹⁵, dependendo do nível de ensino e da idade e tempo de serviço do docente, sendo as restantes horas até às 35 semanais dedicadas a outras funções escolares. As estatísticas desta amostra refletem esta realidade: a mediana de horas letivas dos professores é de 22 horas por semana, sendo que metade dos professores leciona entre 18 e 24 horas. A média de horas é 20, o que está alinhado com a média da OCDE (20.6) e com o valor para Portugal em 2018 (20.1) de acordo com o TALIS (OECD, 2019).

TABELA 10
NÚMERO DE HORAS LETIVAS POR SEMANA

INDICADOR	VALOR
Horas letivas (média)	20
Horas letivas (mediana)	22
Percentil 25	18
Percentil 75	25
Intervalo interquartis (P75-P25)	6

Um dos fatores que pode tornar a profissão menos atraente é a sobrecarga de trabalho. Em dois terços dos sistemas educativos analisados no TALIS, incluindo Portugal, o total de horas trabalhadas está significativamente e negativamente associado à satisfação com os seus termos de emprego (OECD, 2020). Na presente amostra, cerca de 84% dos docentes disseram que costumam trabalhar mais horas do que aquelas previstas no seu contrato. Por tipo de escola, é nas escolas públicas onde uma maior proporção de professores reporta trabalhar horas extra, e nas escolas privadas de ensino profissional onde menos professores dizem trabalhar horas extra (mas ainda assim, corresponde a cerca de 70%). Por género, há uma ligeira diferença: existem mais mulheres a reportar horas extra do que homens. No geral, os professores reportam, em média, trabalhar 9 horas semanais além do seu contrato, com um em cada quatro a reportar mais de 12 horas extra.

TABELA 11
NÚMERO DE HORAS DE TRABALHO EXTRA POR SEMANA

INDICADOR	VALOR
Horas de trabalho extra (média)	8
Horas de trabalho extra (mediana)	9
Percentil 25	4
Percentil 75	12

■ 14 - Decreto-Lei n.º 41/2012.

■ 15 - Com reduções na componente letiva que podem ir até às 14 horas semanais.

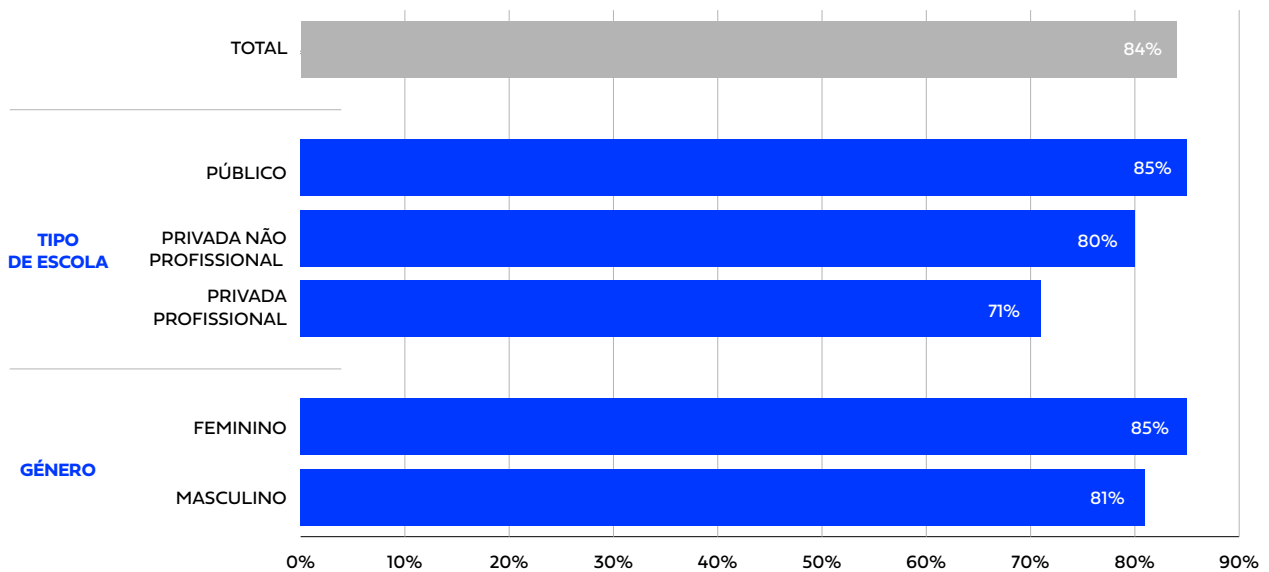


FIGURA 36: PERCENTAGEM DE PROFESSORES QUE TRABALHA HORAS EXTRA; TOTAL, POR TIPO DE ESCOLA E POR GÉNERO

Embora o tempo letivo seja aquele a que se associa mais o trabalho do professor, é interessante analisar a forma como os professores usam o seu tempo não letivo. A distribuição deste tempo, que é passado a preparar aulas, corrigir testes e a apoiar alunos, influencia a qualidade do ensino. De acordo com o TALIS, entre 2013 e 2018 os professores portugueses do 3.º ciclo reduziram o tempo médio semanal de preparação de aulas de 8,5 para 6,8 horas (OECD, 2019). Existe também uma preocupação com a carga burocrática que pode limitar o tempo dos professores para outro tipo de tarefas: o trabalho administrativo surge entre as três principais causas de *stress* no trabalho em Portugal (OECD, 2020). É importante então perceber como é que tempo não letivo — tantas vezes invisível — é repartido, uma vez que condiciona o equilíbrio entre vida profissional e pessoal.

Quando questionados sobre a repartição do seu tempo não letivo, os professores dizem em média usar cerca de 6 horas por semana a preparar aulas, 5 a corrigir elementos de avaliação, 4 noutro trabalho administrativo, 3 em apoios a alunos fora da sala de aula, 2 em reuniões, 2 em gestão de alunos com NEE e 1 em gestão de casos de indisciplina.

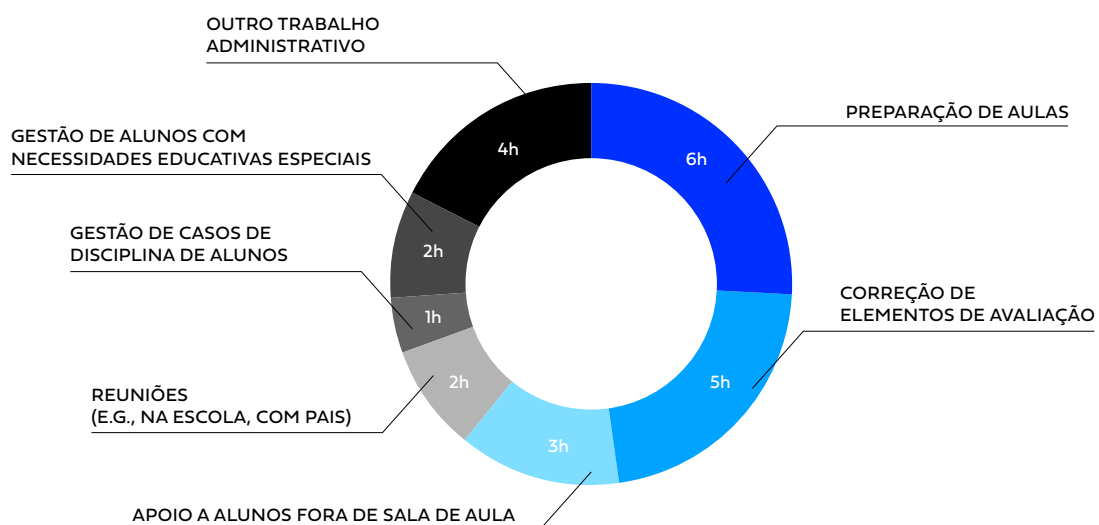


FIGURA 37: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO NÃO LETIVO DOS PROFESSORES (NÚMERO MÉDIO DE HORAS POR SEMANA)

Das tarefas administrativas, quase metade dos professores escolheram “Relatórios sobre alunos” e escolheu “Justificar faltas e respostas a e-mails” como aquelas em que despendem mais tempo. Por tipo de escola, destacam-se os professores das escolas privadas de ensino profissional cuja tarefa mais escolhida foi “Justificar faltas e respostas a e-mails” – já anteriormente se observou que a assiduidade é um problema mais sentido por docentes que lecionam nestas escolas. Por outro lado, os “Relatórios internos da escola” parecem ser uma tarefa na qual os professores de escola públicas despendem mais tempo do que os seus colegas das escolas privadas.

TABELA 12
TAREFAS ADMINISTRATIVAS EM QUE OS PROFESSORES DESPENDEM MAIS TEMPO

DAS SEGUINTE TAREFAS ADMINISTRATIVAS, ESCOLHA AQUELAS EM QUE DESPENDE MAIS TEMPO	PERCENTAGEM
Relatórios sobre alunos	48%
Justificar faltas e respostas a e-mails	47%
Relatórios internos da escola	38%
Justificações das notas negativas atribuídas	12%
Outro trabalho administrativo	13%

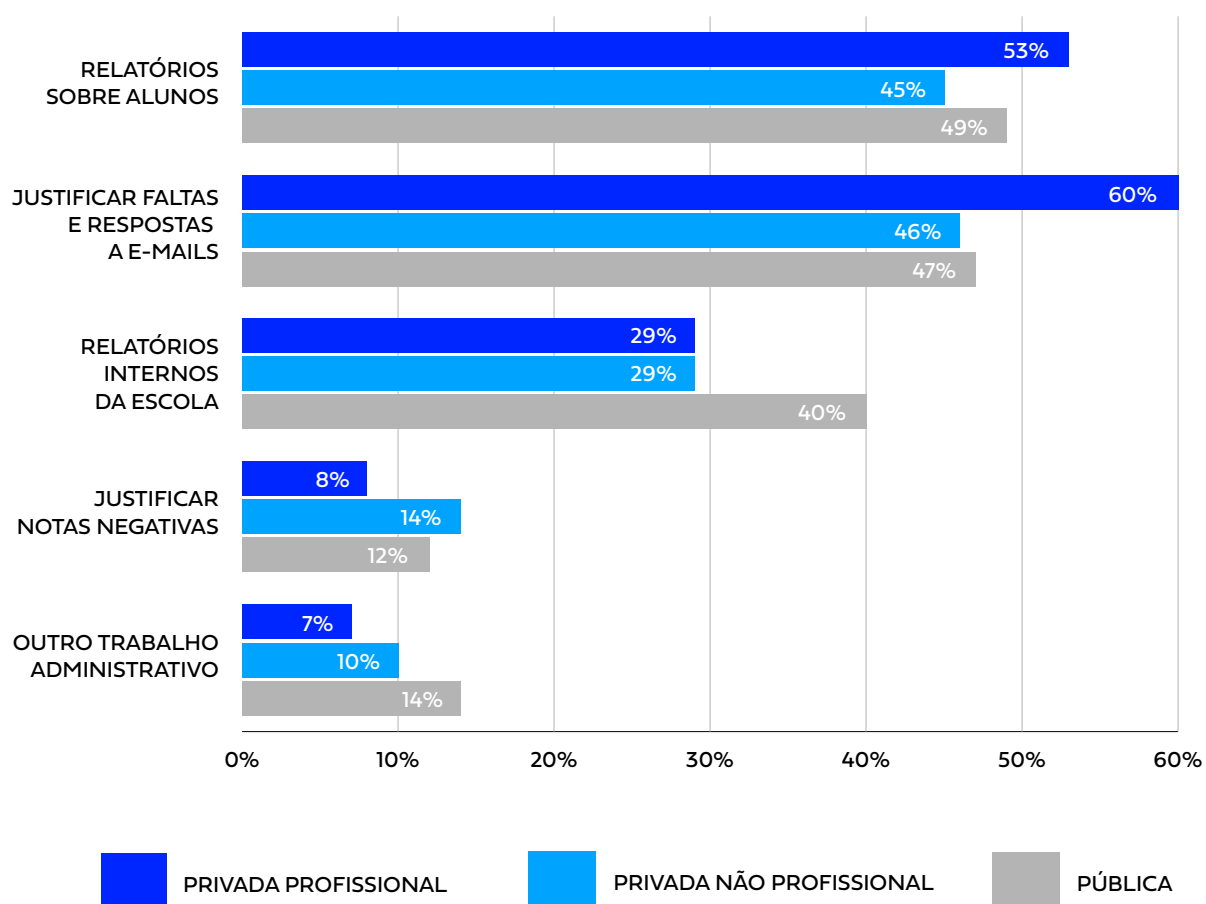
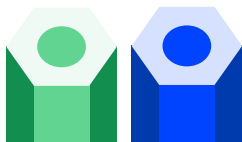


FIGURA 38: TAREFAS ADMINISTRATIVAS EM QUE OS PROFESSORES DESPENDEM MAIS TEMPO, POR TIPO DE ESCOLA



SÍNTESE: DESAFIOS E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR PORTUGUÊS

Os docentes portugueses lidam com uma **grande diversidade de contextos**, visível nas características dos alunos e nas suas práticas pedagógicas, que se reflete nos desafios que enfrentam e na organização do seu trabalho.

O número de alunos por professor varia substancialmente entre ciclos de ensino e tipos de escola, sendo menor no 1º ciclo e nas escolas públicas.

Os professores das escolas profissionais privadas lidam com maior diversidade de alunos e mais casos problemáticos, enquanto nas restantes escolas privadas essa diversidade e incidência são menores; e as públicas estão numa posição intermédia. Porém, existe uma grande variabilidade dentro de cada tipo de escola.

A grande maioria dos professores tem pelo menos um aluno com NEE nas suas turmas. A maioria considera o ambiente escolar para estes alunos muito acolhedor, embora menos professores refiram que as escolas proporcionam muito os recursos necessários para estes alunos. Os docentes de Educação Especial dedicam mais horas à sua formação e lidam com desafios distintos: menos absentismo, mas mais casos de má nutrição, maus tratos, negativas e problemas comportamentais.

A diversidade de contextos enfrentada pelos docentes, implica um ajuste das políticas públicas em função dos mesmos. Nomeadamente, **é importante identificar as escolas que necessitam de mais técnicos especializados.**

A adoção de práticas pedagógicas que implicam uma participação mais ativa dos alunos, tais como a gamificação e o trabalho por projeto, é algo que é desejado e adotado pelos professores. De modo geral, é mais frequente entre docentes mais jovens e em certas áreas disciplinares, o que sugere potencial para partilha de boas práticas e formação contínua orientada para a inovação pedagógica.

O tempo letivo semanal dos professores está alinhado com os dados nacionais e internacionais, mas **a maioria dos docentes trabalha mais horas do que as contratadas (mediana de 9 horas extra)**, sobretudo nas escolas públicas. O tempo não letivo é principalmente dedicado à preparação de aulas e à correção de elementos de avaliação. As tarefas administrativas com as quais os docentes despendem mais tempo são a elaboração de relatórios sobre alunos e justificação de faltas.

A elevada carga de trabalho reportada pelos professores pode afetar o seu bem-estar, a eficácia e a atratividade da profissão. **Políticas de simplificação administrativa e formação direcionada para gestão do tempo e organização do trabalho poderão aliviar estes riscos.**



6

Integração de Professores

Programas de integração

As escolas portuguesas vivem atualmente um importante processo de renovação geracional. Nesse contexto, a integração dos novos docentes constitui uma prática essencial no quotidiano das escolas, sendo também necessárias políticas públicas eficazes para apoiar este enquadramento. Tal é ainda mais relevante, uma vez que a escassez de novos docentes formados através dos caminhos tradicionais de formação de professores, as escolas têm recorrido progressivamente a um maior número de professores de habilitação própria, ou são professores que fizeram a sua formação científica, mas ainda não complementaram a sua formação pedagógica. Reconhecendo a urgência deste tema o Ministério da Educação tem desenvolvido algumas iniciativas no sentido de apoiar a integração destes profissionais. A DGE tem atualmente um repositório online com diferentes materiais e referências para novos professores¹⁶. A DGAE lançou em Julho de 2025 o plano Acolher+ com orientações para as escolas acerca da integração destes novos profissionais, nomeadamente a escolha de um mentor entre os professores do quadro e com a alocação de 2 horas semanais em horário não letivo¹⁷.

Experiência de trabalho com novos docentes

Cerca de 38% dos professores inquiridos afirmam não trabalhar diretamente com docentes em início de carreira, enquanto aproximadamente 39% trabalham com um e os restantes com mais do que um.

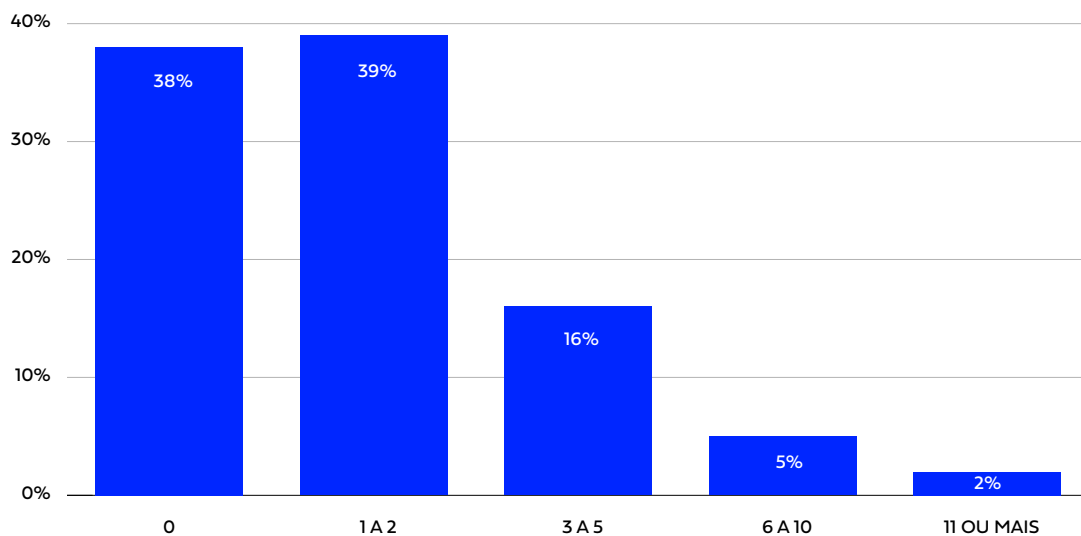


FIGURA 39: DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA COM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM PROXIMAMENTE

■ 16 - Disponível em: <https://projetos.dge.mec.pt/site/node/6>.

■ 17 - Conforme nota informativa disponível em: <https://www.dgae.medu.pt/noticias/plano-acolher>.

Perceções sobre a preparação dos novos docentes

Entre os docentes inquiridos nota-se algum pessimismo relativamente à preparação pedagógica e científica dos professores mais jovens. Comparando com os colegas em início de carreira, 65% consideram que estes têm uma preparação pedagógica inferior, enquanto 60% avaliam negativamente a sua preparação científica.

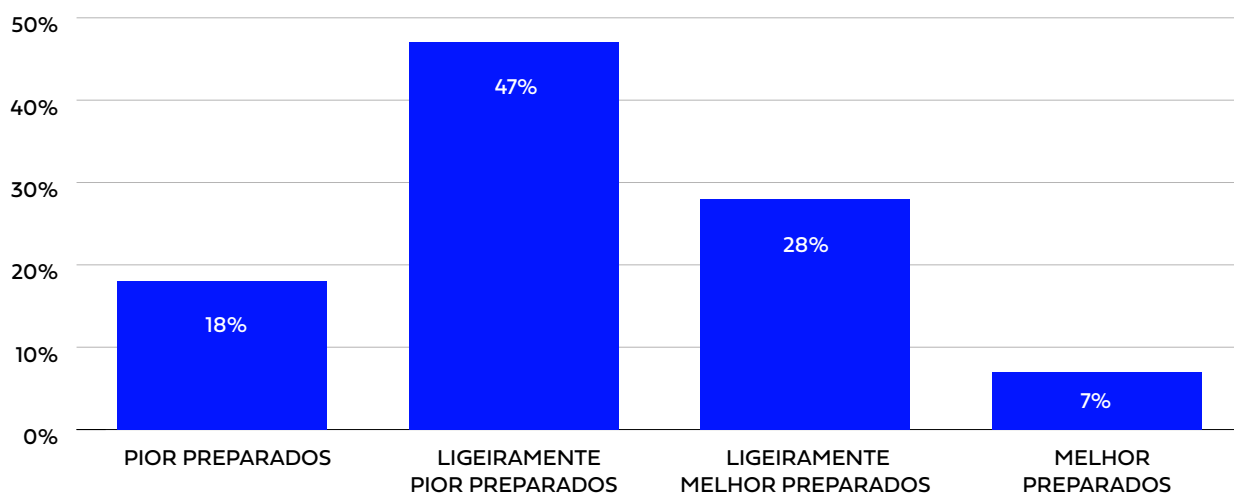


FIGURA 40: DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

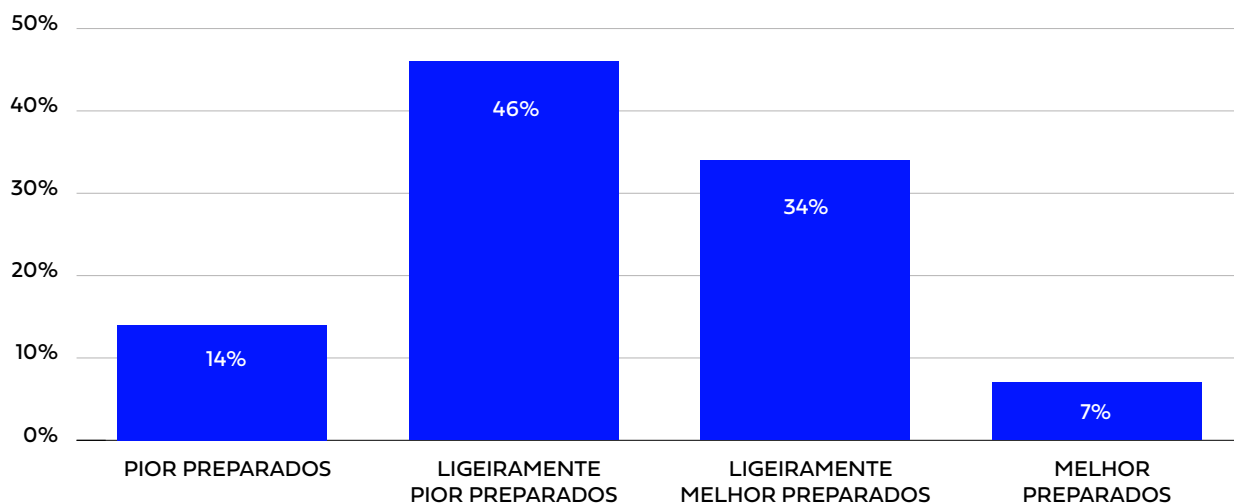


FIGURA 41: DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PREPARAÇÃO CIENTÍFICA DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

No entanto, ao desagregar os dados por faixa etária, observa-se que essa percepção é influenciada pela idade dos inquiridos — sendo os professores mais velhos os que expressam uma visão mais crítica em relação aos novos docentes. Contudo notamos também que a percepção acerca da preparação científica dos colegas que estão a começar a carreira não depende de um maior ou menor trabalho conjunto com eles.

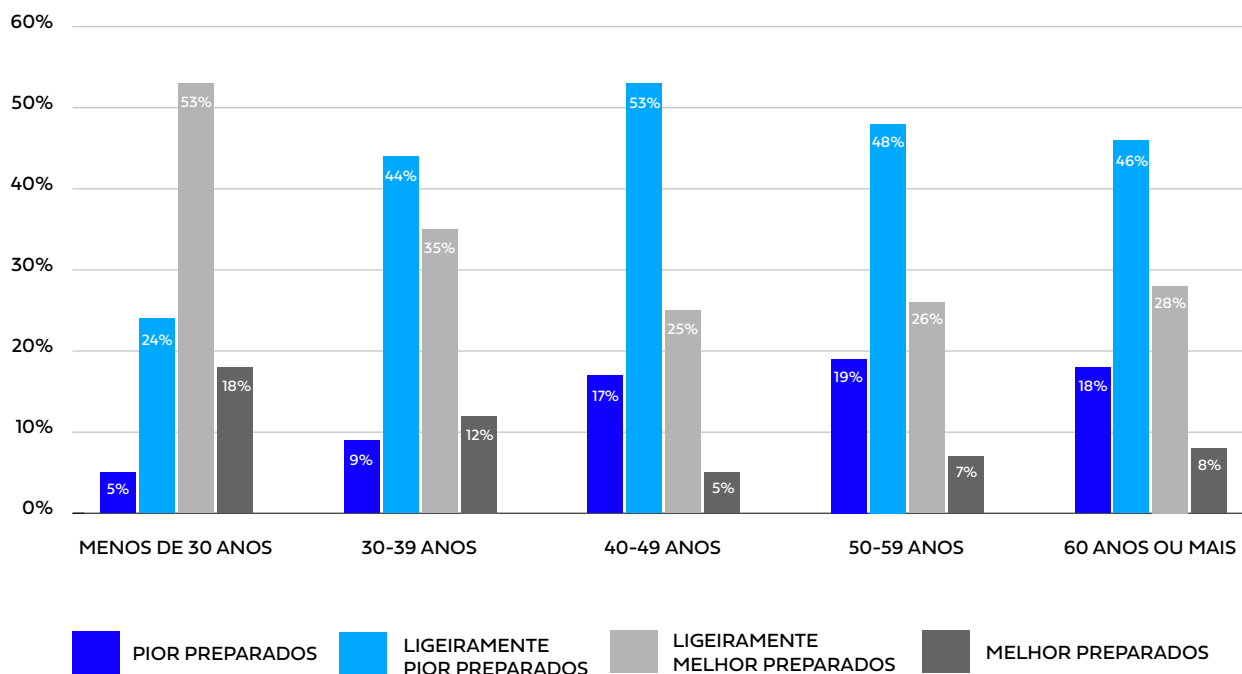


FIGURA 42: DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA, POR IDADE DO INQUIRIDO

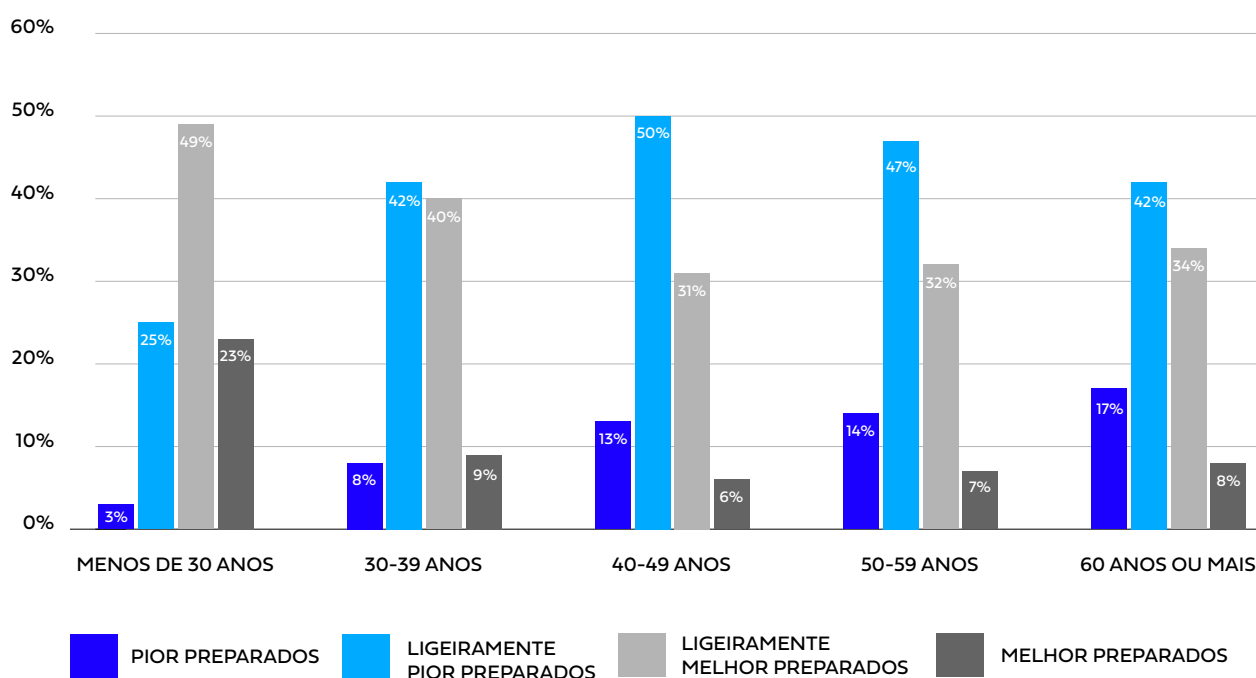


FIGURA 43: DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PREPARAÇÃO CIENTÍFICA DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA, POR IDADE DO INQUIRIDO

Programas de mentoria

Um dos mecanismos mais relevantes para a integração dos docentes no início de carreira é a existência de um mentor, por norma um professor de quadro da escola onde ambos lecionam. Tais programas de mentoria têm sido seguidos em sistemas de ensino e o próprio Ministério da Educação encontra-se atualmente a desenvolver uma iniciativa semelhante para as escolas públicas.

Quando inquiridos, cerca de 41% dos professores reporta uma baixa disponibilidade para participar nestes programas de mentoria. Esta disponibilidade não parece ter uma variabilidade considerável pela idade dos inquiridos.

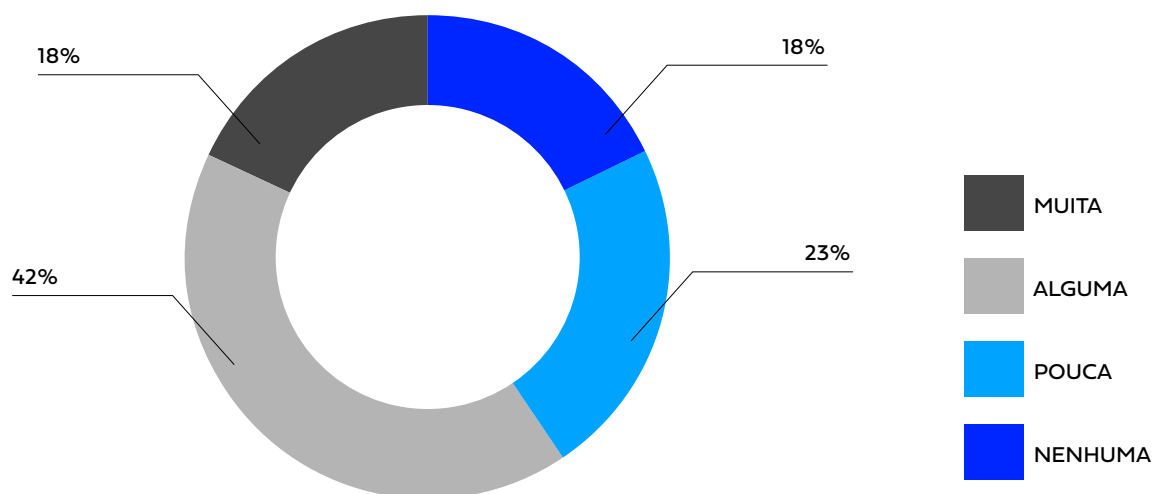
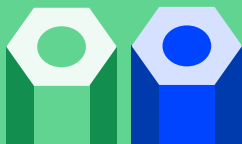


FIGURA 44: DISPONIBILIDADE PARA SER MENTOR EM INÍCIO DE CARREIRA



A VISÃO DIFERENTE DE PROFESSORES E DIRETORES/COORDENADORES?

Dada a potencial relevância de programas estruturados para a integração de novos docentes, torna-se essencial compreender a percepção não só dos professores, mas também dos diretores e coordenadores, relativamente à existência e implementação desses programas.

Neste sentido, foi colocada uma pergunta tanto a professores como a diretores e coordenadores das escolas envolvidas no estudo, relativa à existência de um programa de integração de novos docentes. Os resultados revelam uma discrepância significativa: apenas 18% dos professores afirma ter conhecimento da existência de um programa deste tipo na sua escola, enquanto 51% dos diretores e coordenadores indicam que tal programa existe.

Esta diferença de percepções poderá ser indicativa de uma implementação pouco eficaz destes programas, refletindo uma fraca disseminação da informação e uma limitada capacidade de envolver os professores nas iniciativas existentes.

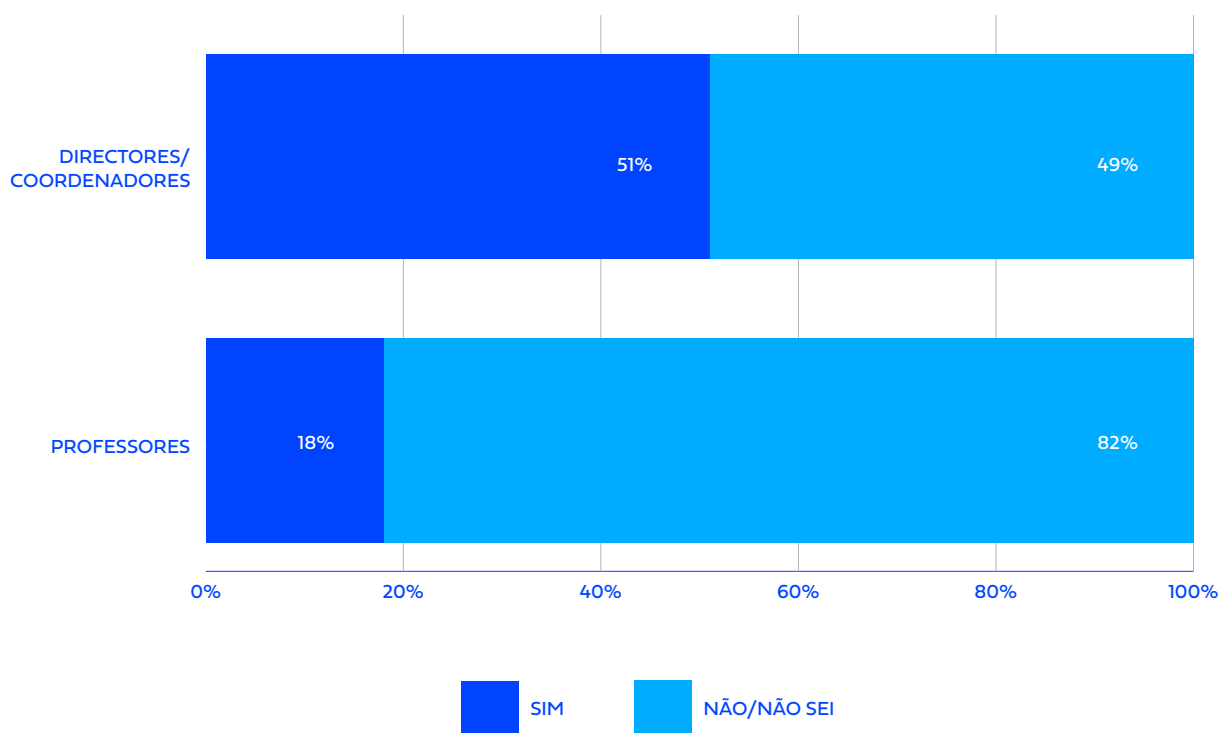
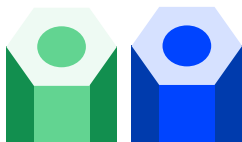


FIGURA 45: EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS INICIAIS PARA INTEGRAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES – DIRETORES/COORDENADORES VS. PROFESSORES



SÍNTESE: INTEGRAÇÃO DE PROFESSORES

Cerca de 6 em cada 10 professores trabalharam no último ano diretamente com professores em início de carreira e mais de 2 em cada 10 trabalharam com 3 ou mais destes novos profissionais.

A maioria dos professores inquiridos, cerca de 60%, considera que os seus colegas em início de carreira apresentam uma pior ou ligeiramente pior formação inicial ao nível pedagógico e científico. Esta perceção é determinada sobretudo pelos professores mais velhos, o que pode sinalizar diferenças geracionais significativas entre os professores mais novos e mais velhos que estão hoje no sistema de ensino.

Cerca de 6 em cada 10 professores afirmam estar disponíveis para participar como mentores num programa de integração de novos docentes. Contudo, para a implementação adequada destes programas, os dados recolhidos apontam para a necessidade de uma maior articulação entre professores e direção, uma vez que enquanto metade dos diretores afirma existir um programa de integração de novos professores na sua escola, apenas 20% dos professores afirma conhecer tais programas.

O sistema educativo vive uma mudança geracional significativa. **É assim relevante compreender as diferenças entre a formação inicial e pedagógica dos professores mais antigos e daqueles que estão a chegar às escolas.** Estas diferenças devem informar quais as lacunas da formação inicial atual, mas também ajudar a estabelecer as linhas dos programas de mentoria e acolhimento a ser desenhados para o futuro.



7

**Formação
Contínua**

Um pilar essencial da profissão docente

A formação ao longo da carreira é reconhecida, nacional e internacionalmente, como condição necessária para a atualização científica e pedagógica dos professores, bem como para a qualidade do ensino. O inquérito TALIS 2018 mostra que 92,5% dos docentes europeus participaram em pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional no ano anterior, sinal de um compromisso alargado com a aprendizagem contínua (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Em Portugal, a obrigatoriedade de formação está inscrita no Estatuto da Carreira Docente, que exige um mínimo de 25 horas no 5.º escalão e 50 horas nos restantes. Aplica-se tanto no Continente como na R.A. da Madeira; no caso da R.A. dos Açores não está previsto qualquer requisito de formação para progressão na carreira¹⁸. Para além desta carga horária, o regime jurídico da formação contínua de professores obriga a que pelo menos 50% dessas horas incidam na componente científico-pedagógica e pelo menos 80% sejam acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)¹⁹. A tutela define ainda, através de despachos periódicos, as áreas prioritárias de formação — como a promoção do sucesso escolar, o currículo dos ensinos básico e secundário, a educação inclusiva²⁰. Desde 2021 que também é considerada para a componente científico-pedagógica qualquer formação nos domínios da capacitação digital (Escola Digital) e uso de TIC em regime presencial ou híbrido, sinalizando a prioridade atribuída à transição digital e às metodologias ativas²¹. Estes critérios procuram assegurar que a formação contínua se mantém alinhada com os objetivos estratégicos do sistema educativo, reforçando a sua pertinência face aos desafios atuais das escolas.

A obrigatoriedade de formação contínua, enquanto requisito de progressão na carreira, aplica-se apenas aos docentes de carreira do setor público. Os docentes contratados, embora não tenham escalão e, portanto, não estejam sujeitos a esse requisito legal, estão igualmente abrangidos pelo regime jurídico da formação contínua, podendo frequentar ações acreditadas. Nestes casos, a formação não tem efeitos na progressão, mas é valorizada em processos de avaliação do desempenho e concursos. Já o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo prevê que o Ministério da Educação incentive a qualificação e a formação contínua dos docentes. Contudo, não fixa requisitos de carga horária ou componentes obrigatórias, remetendo a definição concreta para os contratos coletivos de trabalho e para os regulamentos internos de cada instituição.

■ 18 - O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei 1, 39-A/90, de 28 de abril, e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. O Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores foi aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A. O Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira foi aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M.

■ 19 - Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

■ 20 - Despacho n.º 779/2019, de 18 janeiro que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.

■ 21 - Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro, e Despacho n.º 4840/2023, de 21 de abril.

Participação universal, mas intensidade desigual

A participação em atividades de desenvolvimento profissional surge hoje como praticamente universal: 99% dos docentes realizaram alguma formação nos dois anos que antecederam o inquérito. O recente restabelecimento integral do tempo de serviço congelado – condição essencial para que milhares de docentes possam voltar a progredir na carreira – levou muitos professores a procurar, num curto espaço de tempo, a formação mínima exigida em cada escalão, o que ajuda a explicar esta participação.

Em termos de volume, porém, as diferenças são evidentes: a carga horária média por docente ronda as 90 horas no biénio, mas a mediana situa-se em 75 horas, indicando uma distribuição assimétrica. Muitos professores concentram-se próximo do mínimo obrigatório, enquanto um contingente considerável ultrapassa largamente esse patamar; de fato, o intervalo-interquartis é de cerca de 50 horas, e há casos excecionais de centenas de horas de formação.

TABELA 13
INVESTIMENTO GERAL EM FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

INDICADOR	VALOR
% professores com alguma formação	99%
Horas totais (média)	91
Horas totais (mediana)	75
Intervalo interquartis (P75-P25)	50

Esta heterogeneidade sugere que, embora haja um envolvimento generalizado na formação, a intensidade do investimento varia muito de professor para professor, refletindo possíveis diferenças nas oportunidades, motivação individual e exigências específicas de progressão na carreira.

Em que áreas investem os professores?

Áreas prioritárias e interesses emergentes

A formação contínua dos docentes portugueses abrange uma grande diversidade de temas, refletindo as múltiplas exigências da docência atual. De facto, mais de dois terços dos docentes participaram nos últimos 2 anos em ações de formação em três ou mais áreas diferentes, e cerca de 4 em cada 10 professores escolheram pelo menos quatro domínios de formação distintos. Apenas uma pequena minoria concentrou todo o esforço num único tema. Esta diversidade revela uma atitude abrangente de aprendizagem, coerente com a crescente complexidade do trabalho docente, que exige atualização simultânea em múltiplas áreas.

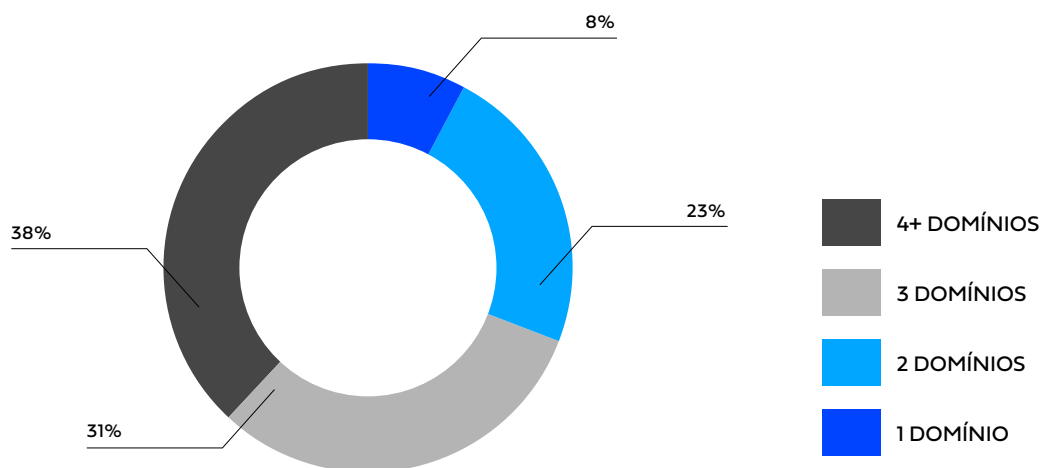
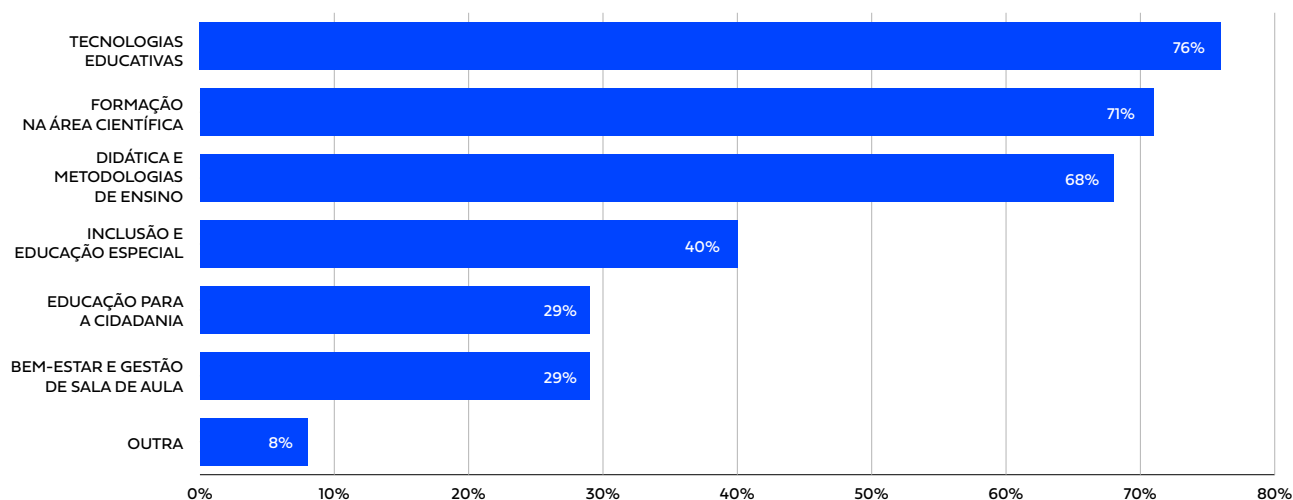


FIGURA 46: NÚMERO DE DOMÍNIOS EM QUE OS PROFESSORES RECEBERAM FORMAÇÃO

Quais foram, então, os temas de formação mais procurados? Os dados do inquérito indicam um claro destaque para formações ligadas às tecnologias educativas e à área científica das disciplinas lecionadas. Nos últimos dois anos, 76% dos professores participaram em ações de formação em tecnologias educativas, 71% atualizaram conhecimentos na sua área científica de docência e 68% realizaram formação em didática e metodologias de ensino. Estes três domínios refletem preocupações transversais no exercício da profissão docente: integrar ferramentas digitais no ensino, atualizar continuamente os saberes das disciplinas lecionadas e inovar nas práticas pedagógicas.



Nota: Os professores poderiam indicar mais do que uma área formativa.

FIGURA 47: TEMAS ABORDADOS NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Paralelamente a estas áreas mais habituais, emergem com relevância crescente temas associados a necessidades específicas do contexto escolar atual. Cerca de 40% dos docentes frequentaram formação sobre inclusão e educação especial, 29% procuraram formação na área do bem-estar e gestão de sala de aula, e outros 29% apostaram na área da educação para a cidadania. Embora com uma adesão menor que as outras áreas, estas percentagens são expressivas e revelam um reconhecimento por parte dos docentes dos desafios atuais da escola portuguesa, que incluem a diversidade dos alunos, questões socio-emocionais e novos conteúdos curriculares ligados à cidadania. As escolhas dos docentes refletem, assim, quer as horas exigidas para a progressão na carreira, quer as prioridades estratégicas definidas pela tutela, da inclusão às competências digitais.

Ainda assim, há algum espaço para opções individuais. Uma particularidade interessante resulta da possibilidade oferecida aos professores de indicarem áreas formativas não previstas nas categorias pré-definidas. Cerca de 8% dos docentes indicaram espontaneamente outros temas, revelando um conjunto amplo e diversificado de interesses emergentes ou contextuais. Além das áreas principais, os docentes apontaram temas como bibliotecas escolares, primeiros socorros, português língua não materna, artes e expressões e psicologia/desenvolvimento pessoal. Este leque diversificado confirma a atenção dada pelos docentes às necessidades operacionais específicas e tendências emergentes.

Da formação à prática: aplicabilidade

A aplicabilidade prática da formação contínua é avaliada positivamente pelos professores, mas com variações significativas em função da área formativa. Formações sobre didática, metodologias de ensino e tecnologias educativas são vistas como particularmente úteis devido à sua aplicabilidade imediata na sala de aula.

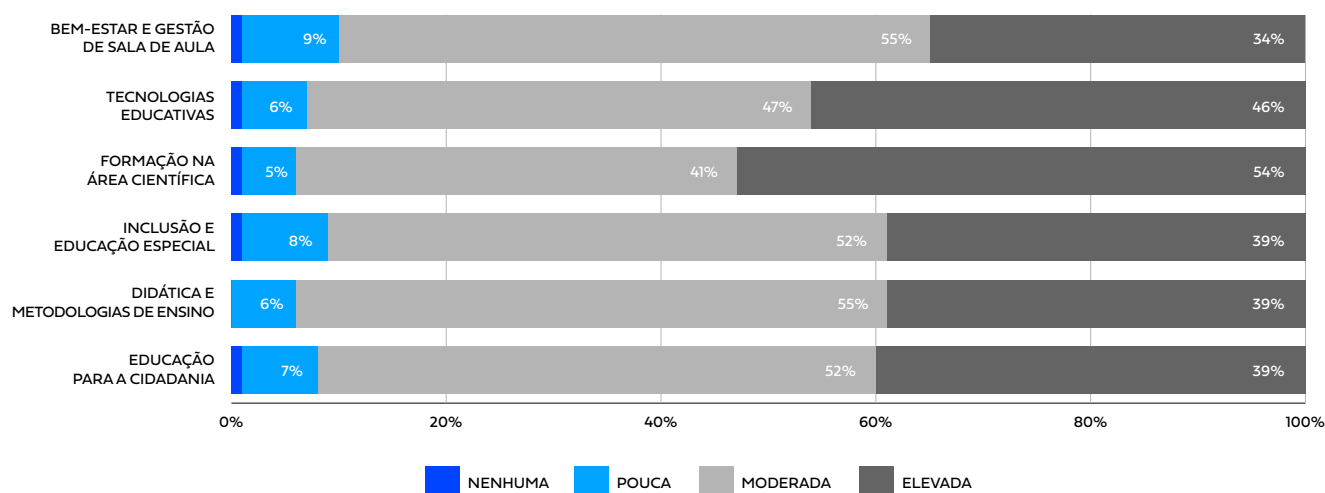


FIGURA 48: PERCENTAGEM DE PROFESSORES POR GRAU DE APLICABILIDADE DA FORMAÇÃO RECEBIDA

A análise revela claramente que professores que participaram em formação pedagógica tendem a adotar significativamente mais práticas pedagógicas inovadoras (tais como, gamificação, aula invertida, trabalho por projeto e trabalho multidisciplinar) na sua atividade profissional, sugerindo que a formação pedagógica específica é essencial para modernizar e melhorar a prática educativa, o que está em linha com a exigência de mais de metade da formação contínua incidir na dimensão científico-pedagógica.

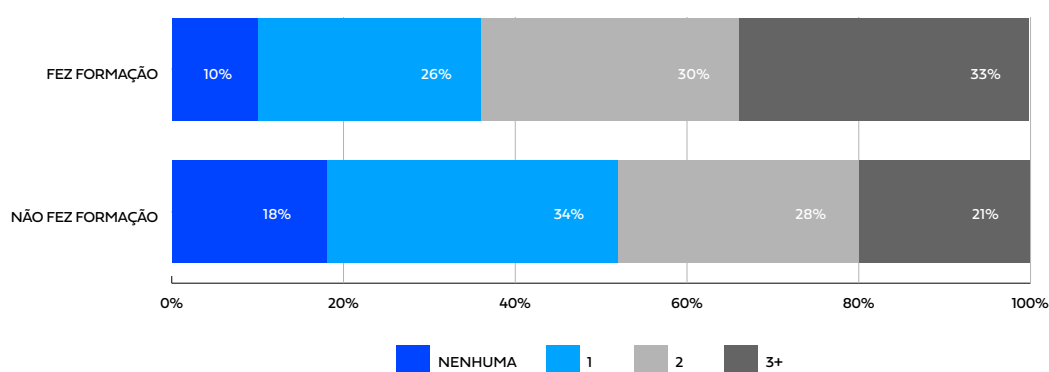
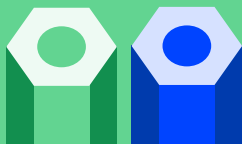


FIGURA 49: RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E NÚMERO DE PRÁTICAS INOVADORAS IMPLEMENTADAS

Ainda assim, alguns docentes apontam que nem toda a formação gera mudanças visíveis ou imediatas na sua prática, sinalizando limitações no próprio desenho das formações ou em condicionantes estruturais das escolas. Compreender estas limitações será essencial para tornar a formação contínua mais eficaz. Neste sentido, é importante compreender diretamente do ponto de vista dos docentes o que pode ser feito para melhorar a eficácia da formação contínua. Que sugestões apresentam os próprios professores?



COMO TORNAR A FORMAÇÃO MAIS EFICAZ

PERGUNTAMOS A UMA SUBAMOSTRA ALEATÓRIA DOS PROFESSORES:

QUAIS AS SUAS SUGESTÕES PARA TORNAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES MAIS EFICAZ?

Das 317 respostas obtidas, surgiram três tópicos gerais:

1 - Formação adequada à prática pedagógica: Professores destacaram a importância de formações direcionadas à prática pedagógica concreta e à realidade escolar, sugerindo que sejam ajustadas ao contexto específico das escolas. Alguns professores destacaram a importância da formação científica e parcerias com universidades e instituições de ensino.

2 - Restrições horárias ou financeiras: Os docentes referem que seria desejável integrar o tempo formativo dentro do horário laboral, e haver possibilidade de ser feito remotamente. Mencionam também a necessidade de haver mais formação gratuita.

3 - Partilha e colaboração: Professores sugeriram mais oportunidades para troca de experiências e boas práticas, e oportunidades que promovam aprendizagem entre pares.

Algumas das expressões mais comuns foram:



... refletindo a preocupação com a aplicabilidade da formação, a possibilidade de partilha de boas práticas e as restrições horárias dos professores.

Alguns professores responderam:

- “Ao longo da minha carreira fiz bastante formação no âmbito das novas práticas pedagógicas e ensino inclusivo. Neste momento dou primazia à formação científica, uma vez que a função do professor é transmitir conhecimento científico.”
- “Definir um horário adequado e não em pós-laboral, no qual o docente abdica de tempo pessoal e familiar em prol da formação; Ter formação adequada às necessidades dos professores”
- “É importante assegurar que a formação contribui para um continuo aprofundamento científico e para uma troca de experiências pedagógicas, pois os mais novos, a este nível, trazem muitas vezes frescura e benefícios às gerações anteriores.”
- “A formação deve estar alinhada com as necessidades reais da escola/educação. Devem trazer-se mentores, investigadores e profissionais do terreno (e.g., de empresas tecnológicas ou instituições culturais) para enriquecer as formações, estabelecer parcerias com universidades e centros de formação acreditados”

Quem investe mais em formação?

Quando se desagrega o volume de formação pelas características dos docentes, emergem alguns padrões. As mulheres, por exemplo, dedicam em média mais 9 horas à formação contínua do que os colegas homens.

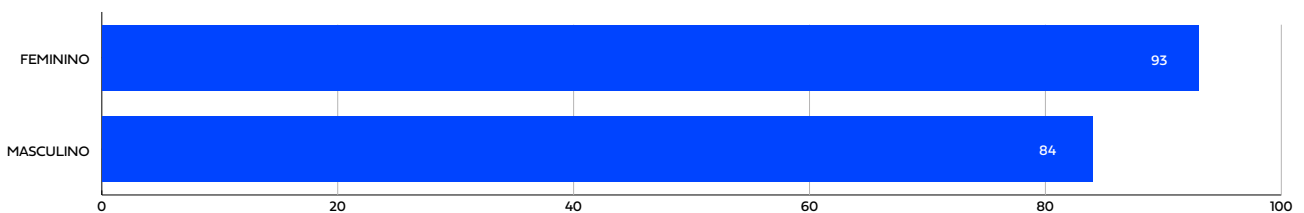
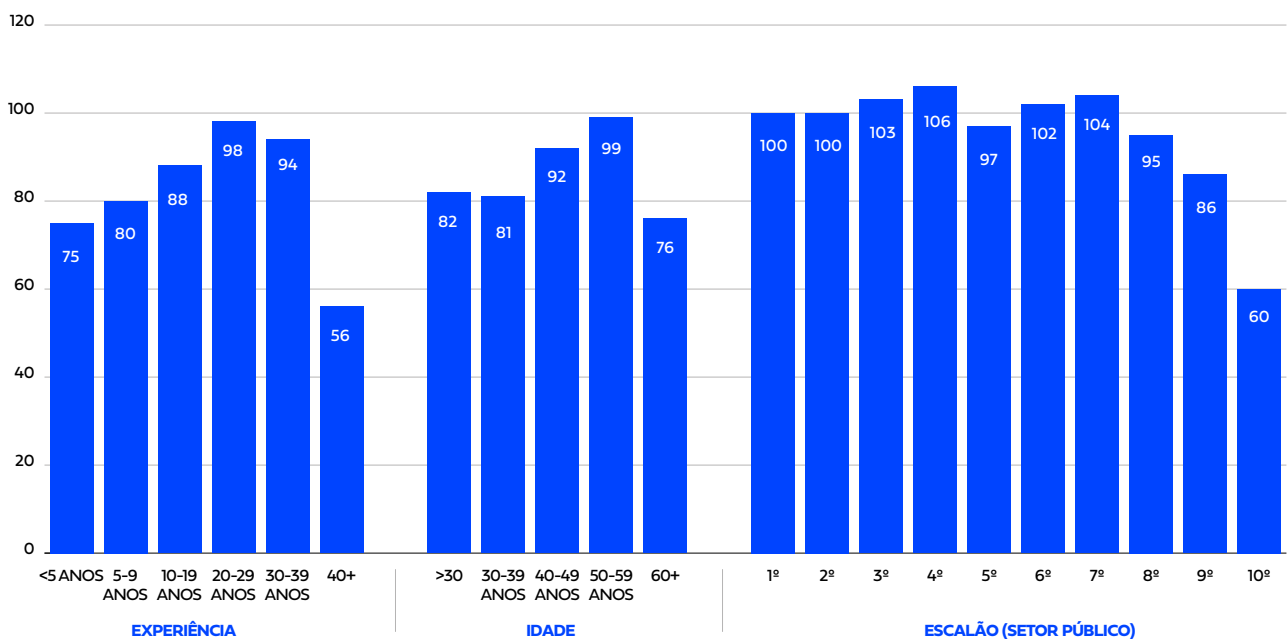


FIGURA 50: NÚMERO MÉDIO DE HORAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA, POR GÊNERO

A idade e a experiência influenciam o envolvimento em formação: docentes em início e meio de carreira apresentam cargas de formação superiores, ao passo que os mais próximos da reforma (60 ou mais anos de idade, ou mais de 40 anos de serviço) apresentam uma quebra acentuada nas horas de formação. Estes professores mais velhos e com mais experiência estão muitas vezes também no topo da carreira. No ensino público, em particular, observa-se que os professores no 10.º escalão (topo de carreira) registam a média de formação mais baixa, inferior à dos colegas em escalões intermédios. Isto sugere que, atingido o topo sem perspectivas de progressão adicional, muitos docentes passam a investir menos em formação.

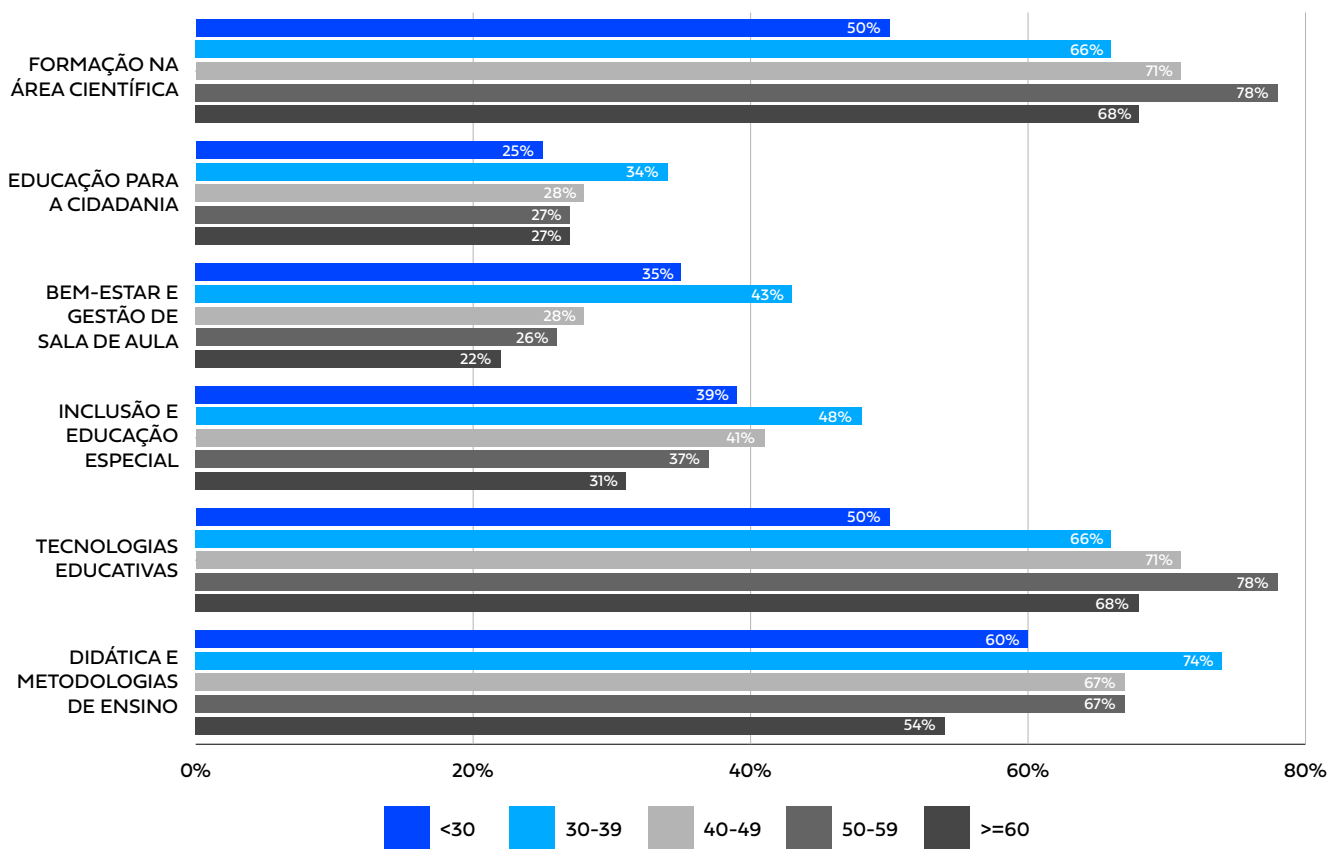


Nota: O escalão apenas se aplica aos professores do setor público.

FIGURA 51: NÚMERO MÉDIO DE HORAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA, POR EXPERIÊNCIA, IDADE E ESCALÃO

Se, por um lado, praticamente todos os professores participam em formação contínua, por outro lado, os resultados do inquérito indicam que a idade e, consequentemente, a fase da carreira em que se encontram influenciam não apenas a intensidade com que o fazem, mas também as áreas de formação escolhidas.

O perfil de participação formativa varia, assim, com a idade, denotando três padrões evidentes. Primeiro, as tecnologias educativas e a atualização científico-disciplinar são largamente dominantes em todos os grupos, ultrapassando os 70% nas faixas 40-49 e 50-59 anos e mantendo níveis ainda elevados entre os docentes mais experientes (68% ≥ 60 anos) e os mais jovens (50% < 30 anos). Isto mostra que a transição digital e a necessidade de renovação dos saberes disciplinares mobilizam os docentes ao longo de praticamente toda a carreira.



Nota: Os professores podiam indicar mais do que uma área formativa.

FIGURA 52: PERCENTAGEM DE DOCENTES QUE PARTICIPARAM EM AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NOS PRINCIPAIS DOMÍNIOS TEMÁTICOS, POR FAIXA ETÁRIA

Em segundo lugar, observa-se um pico de procura entre os 30-39 anos em várias áreas: didática e metodologias (74%), inclusão e educação especial (48%) e bem-estar/gestão de sala de aula (43%). Esta fase coincide com a consolidação da prática letiva e com os primeiros passos na progressão, altura em que investir em competências pedagógicas e de gestão de turma se torna mais premente.

Por fim, os temas de inclusão, bem-estar e cidadania perdem peso progressivamente com a idade. Por exemplo, a formação em bem-estar desce de 35% (< 30 anos) para 22% (≥ 60 anos). Ainda assim, mesmo entre os docentes mais velhos, cerca de um terço continua a investir em tópicos ligados à inclusão (31%) ou à cidadania (27%), o que traduz uma preocupação transversal com estes desafios contemporâneos da escola.

Estabilidade profissional, ambiente institucional e escolhas de formação

A estabilidade do vínculo laboral está associada a um maior investimento na formação contínua; os docentes com contrato efetivo (i.e., pertencentes ao quadro) contabilizam significativamente mais horas de formação do que os contratados a termo (quase 20 horas a mais, em média). É provável que a segurança laboral proporcionada por contratos permanentes permita ou incentive os docentes a investirem mais na sua formação contínua, através de melhores condições de acesso ou de perspetivas mais claras de progressão.

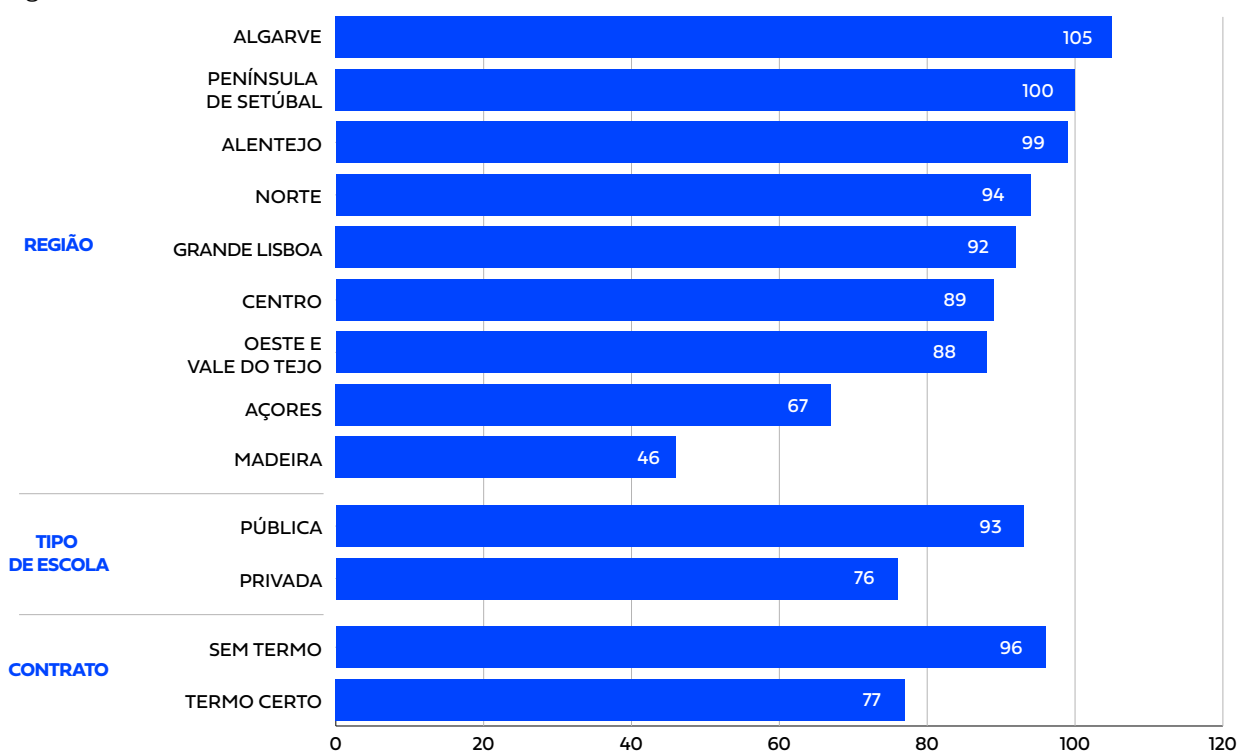


FIGURA 53: NÚMERO MÉDIO DE HORAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA, POR TIPO DE CONTRATO, DE ESCOLA E REGIÃO

O contexto institucional também influencia a intensidade da formação. Nas escolas públicas, os docentes registam em média 93 horas anuais de formação, ao passo que nas escolas privadas esse valor desce para 76 horas. Ou seja, os professores do ensino público tendem a realizar mais 17 horas de formação contínua por ano do que os do privado, em média.

Há também algumas diferenças regionais a assinalar: o investimento médio em horas de formação varia significativamente por região, oscilando entre apenas 46 horas na R.A. Madeira e 67 horas na R.A. dos Açores, e 105 horas no Algarve. Diversos fatores podem concorrer para explicar estas desigualdades. Podem refletir diferenças nos requisitos de progressão da carreira (como é o caso da R.A. dos Açores), o não congelamento das carreiras nas regiões autónomas que não criou a necessidade de cumprir rapidamente os requisitos de formação, mas também ofertas formativas desiguais, culturas profissionais distintas ou prioridades de desenvolvimento diferentes conforme a região.

O papel da gestão escolar e alinhamento institucional

Os diretores escolares desempenham um papel relevante na promoção da formação contínua dos docentes. Quando questionados sobre a dinamização de ações de formação contínua relacionadas com o ensino (ou participação nessas ações), a grande maioria dos diretores afirma dinamizar pelo menos uma formação especializada por ano, destacando-se que cerca de 18% dos diretores dinamizam pelo menos uma formação por mês e 46% dinamizam três ou quatro formações por ano.

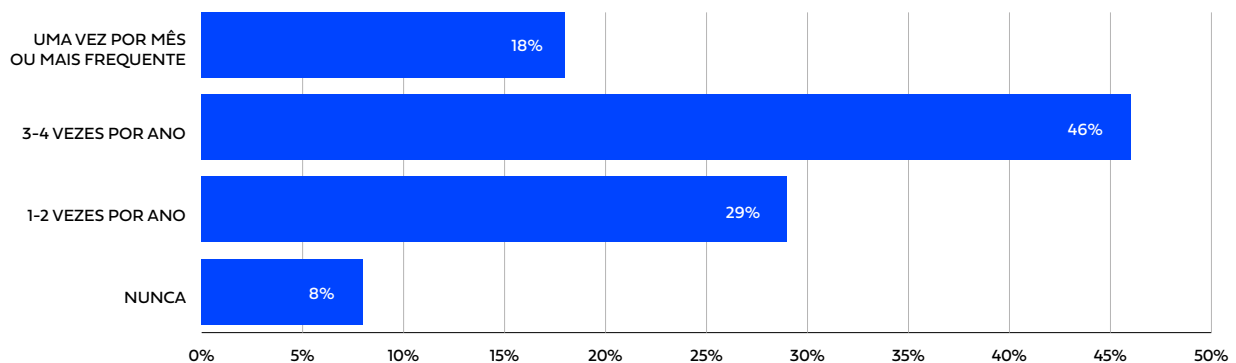


FIGURA 54: FREQUÊNCIA DE DINAMIZAÇÃO/PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO SOBRE ENSINO PELOS DIRETORES

Cerca de 4 em cada 10 diretores afirmam verificar, pelo menos mensalmente, se as formações frequentadas pelos docentes respondem às prioridades inscritas no projeto educativo. Esta monitorização regular ajuda a canalizar o investimento formativo para necessidades efetivas da escola.

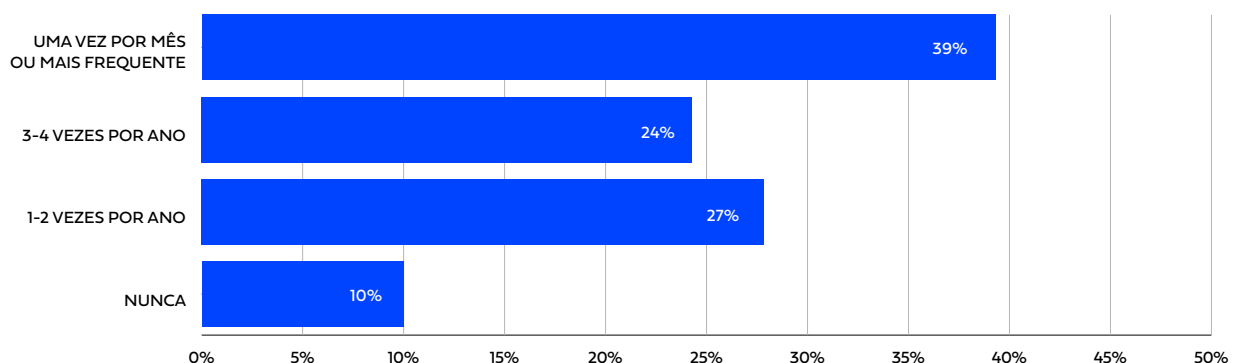


FIGURA 55: ALINHAMENTO ENTRE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES COM O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

Nas escolas onde os diretores declaram uma verificação mensal ou mais frequente do alinhamento das ações de formação com o projeto educativo, a proporção de professores que participaram recentemente (nos últimos três meses) em formação na respetiva área disciplinar é, em média, 49%. Quando esse alinhamento é apenas ocasional (1-2 vezes por ano), a proporção cai para 39%. A liderança escolar pode potencialmente funcionar, portanto, como catalisador de formação relevante.

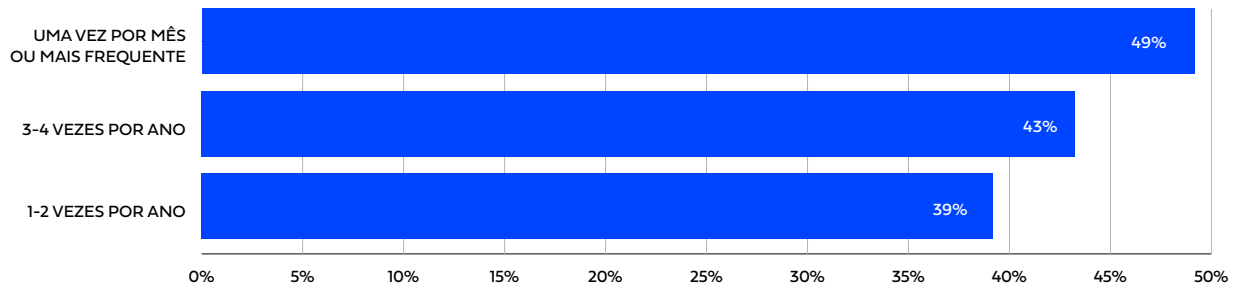
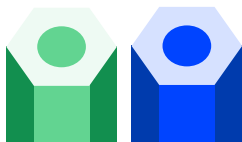


FIGURA 56: PROPORÇÃO DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM EM FORMAÇÃO NA RESPECTIVA ÁREA DISCIPLINAR E VERIFICAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DA FORMAÇÃO COM PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

Finalmente, os diretores assumem ainda um papel importante na criação de espaços institucionais que permitem aos professores partilhar experiências e conhecimentos adquiridos em ações de formação. Um pouco mais de 2 em cada 3 diretores dizem proporcionar momentos de partilha das experiências de formação dos docentes com uma regularidade no mínimo mensal.



SÍNTESE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS DOCENTES

A participação em formação contínua nos últimos 2 anos é praticamente universal: **99% dos docentes reportam frequentar pelo menos um curso no biénio**, em parte impulsionados pela recuperação do tempo de serviço e pelas exigências de progressão.

A intensidade na participação é heterogénea: média de 91 horas vs. mediana de 75 horas e um intervalo-interquartis de 50 horas; **alguns professores limitam-se ao mínimo legal, outros acumulam centenas de horas.**

Os temas de formação preferidos e de aplicação imediata são as tecnologias educativas (76%), a atualização científico-disciplinar (71%) e as metodologias pedagógicas (68%).

Participação relevante em áreas de formação emergentes que refletem desafios atuais: inclusão/NEE (40%), bem-estar e gestão de sala (29%), cidadania (29%).

A participação em formação pedagógica está associada a maior adoção de metodologias de aprendizagem alternativas às tradicionais aulas expositivas como aula invertida, gamificação trabalho por projeto e multidisciplinaridade.

O perfil dos professores condiciona o investimento: mais horas entre mulheres, docentes efetivos, profissionais do setor público e professores nos 30-39 anos; **redução acentuada após atingir o topo da carreira.**

A liderança faz diferença: escolas onde a direção monitoriza mensalmente o alinhamento da formação com o projeto educativo registam maior participação em ações de formação da área disciplinar do docente.

A formação contínua é já uma prática profissional habitual. **Importa garantir qualidade, relevância e impacto na sala de aula, transformando horas acumuladas em aprendizagem efetiva dos alunos.**

8

Tecnologia nas Escolas

Enquadramento



As tecnologias digitais tornaram-se um recurso fundamental para os sistemas de educação e formação na generalidade dos países. O ambiente digital tornou-se também uma parte integrante da vida das crianças, alargando as oportunidades educativas, o reforço das interações sociais e o entretenimento. O relatório do PISA de 2022 destaca um aumento acentuado no uso de tecnologias digitais para a educação em comparação com os níveis pré-pandemia COVID-19. Em média, nos países da OCDE, os alunos relataram passar 3,1 horas por dia em dispositivos digitais na escola (2,0 horas para atividades de aprendizagem e 1,1 horas para lazer), o que equivale a 60% do tempo que passam em aulas regulares por dia letivo (OECD, 2023b).

Se utilizadas de forma eficaz, as tecnologias digitais podem ser ferramentas essenciais na transformação das práticas de ensino e da aprendizagem, com impactos relevantes na qualidade, na equidade, na eficiência, e na gestão escolar (Boeskens & Meyer, 2025). O aumento sem precedentes no uso de recursos educacionais digitais durante a pandemia e o rápido progresso na inteligência artificial generativa nos últimos anos tornaram premente a necessidade de rever e adaptar as políticas e as práticas educativas para preparar as escolas de forma eficaz e equitativa para a era digital.

Segundo o OECD Digital Education Outlook 2023 (OECD, 2023d), um sistema de educação digital compreende três componentes principais: em primeiro lugar as ferramentas digitais para gestão de sistemas e instituições, em segundo lugar as ferramentas digitais disponíveis para o ensino, a aprendizagem e a avaliação em contexto de sala de aula, e, por último, as pessoas que usam essas ferramentas e que as tornam úteis e significativas. Os obstáculos que limitam o potencial transformador das tecnologias digitais encontram-se em cada uma das partes que compõem o sistema. Existem dificuldades, em maior ou menor grau, no acesso e na disponibilidade das várias ferramentas, mas também lacunas ao nível das competências digitais dos vários intervenientes no processo educativo (professores, diretores escolares, alunos e famílias). Assim, a desigualdade de distribuição, quer da tecnologia, quer das competências digitais, daqui decorrente, limita a capacidade de transformar verdadeiramente as práticas de ensino, de aprendizagem e de gestão escolar, pelo que são necessárias políticas de educação digitais para que os sistemas escolares utilizem eficazmente estas tecnologias e aproveitem todo o seu potencial. É, portanto, essencial caracterizar o uso da tecnologia no contexto escolar, considerando tanto a perspetiva dos docentes quanto a dos diretores das escolas.

As competências e os recursos digitais

A crescente digitalização da sociedade coloca exigências acrescidas ao sistema educativo, nomeadamente no que se refere às competências e aos recursos digitais de alunos e professores. Assim, a eficácia do envolvimento dos alunos em ambientes digitais está intrinsecamente relacionada não só com o seu nível de literacia digital, mas também com a capacidade dos docentes para mobilizarem de forma eficiente as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, bem como para recontextualizarem as teorias da aprendizagem em função das especificidades do meio digital (Bates, 2019). No entanto, a evidência empírica sugere que nem todas as utilizações das tecnologias digitais têm um efeito positivo nos resultados da aprendizagem e realça a importância da capacidade dos professores para utilizarem eficazmente os recursos educativos digitais (OECD, 2023c). Assim, é necessário que os professores disponham de competências digitais sólidas, associadas a uma formação contínua e sistemática, que lhes permita apoiar os alunos com eficácia e segurança em contextos digitais.

O USO DE FERRAMENTAS ESPECÍFICAS: EXCEL E IA

EXCEL

A avaliação das competências e dos recursos digitais ao dispor dos professores e das escolas foi realizada através da informação recolhida pelo inquérito ao nível da utilização de ferramentas digitais específicas (folha de cálculo Excel e ferramentas de inteligência artificial), em tarefas concretas. No primeiro caso, a generalidade dos professores (85%) afirma ter usado frequentemente uma folha Excel quando procedem à cotação dos testes. Quando se questionou sobre o tipo de funcionalidades usadas no presente ano letivo²², a média do número de funcionalidades indicadas foi de apenas 1,9 num total possível de 4, sendo as mais frequentes as funções do Excel (e.g., SOMA(), MÉDIA(), CONTAR.SE()), com 90% e a ordenação de células, com 58%. As funcionalidades associadas a gráficos (41%), e filtro de dados (34%) são as menos utilizadas.

As respostas obtidas mostram alguma variabilidade regional, com os professores da Madeira e do Alentejo a reportarem um menor uso (73% e 80%, respetivamente, no caso do uso do Excel, e 1,5 e 1,6 no caso do número de funcionalidades, respetivamente). Há também uma tendência para um menor uso pelos professores mais velhos: 80% dos professores com 60 ou mais anos, em comparação com 94% dos professores com idade inferior a 30 anos. Também se verifica que o número de funcionalidades utilizadas é menor: 1,6 no grupo com 60 ou mais anos, e 2,2 no grupo mais jovem.

No que diz respeito ao género, os homens reportam o uso de um maior número de funcionalidades do que as mulheres (2,3 vs. 1,8), enquanto por tipo de escola não se evidenciam diferenças significativas entre o setor público e privado, embora os professores das escolas privadas reportem um número maior de funcionalidades usadas. No que diz respeito à repartição por ciclo de ensino, há um maior uso desta ferramenta digital pelos professores do ensino secundário, comparativamente com os dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico.

■ 22 - As funcionalidades possíveis de escolher eram as seguintes: (i) Ordenação de células (e.g., alfabética, do maior para menor); (ii) Filtrar; (iii) Gráficos (e.g., de barras, circulares); (iv) Funções do Excel (e.g., SOMA(), MÉDIA(), CONTAR.SE(),...).

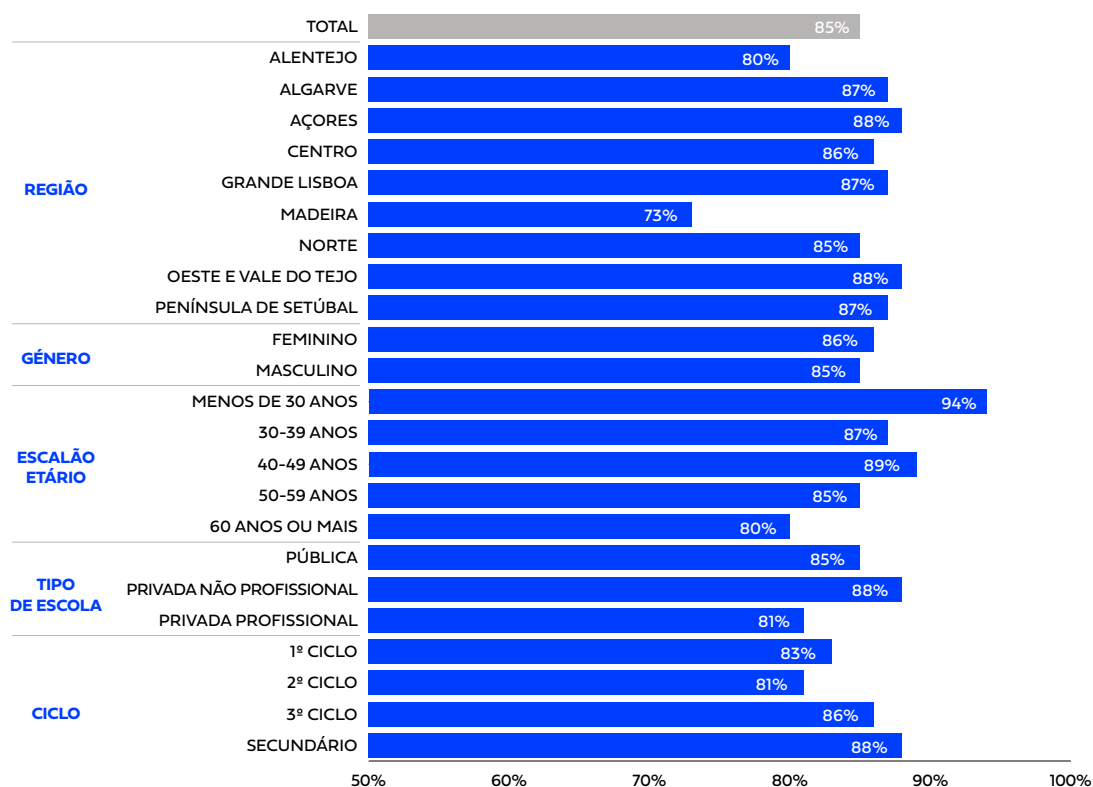
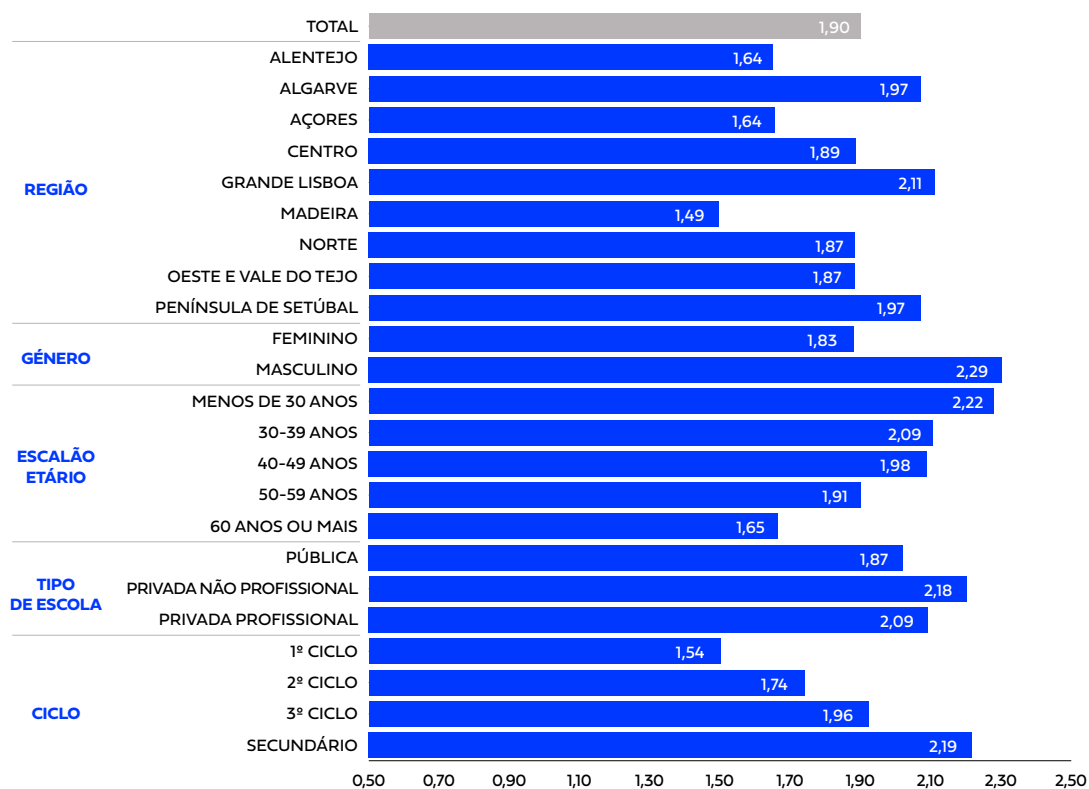


FIGURA 57: PERCENTAGEM DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM AFIRMATIVAMENTE À QUESTÃO “USA FREQUENTEMENTE UMA FOLHA DE EXCEL NA COTAÇÃO DOS TESTES QUE REALIZA AOS SEUS ALUNOS?”, POR REGIÃO, GÉNERO, ESCALÃO ETÁRIO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO.



Nota: Resposta de escolha múltipla, em que as funcionalidades possíveis de escolher eram as seguintes: (i) Ordenação de células (e.g., alfabética, do maior para menor); (ii) Filtrar; (iii) Gráficos (e.g., de barras, circulares); (iv) Funções do Excel (e.g., SOMA(), MÉDIA(), CONTAR.SE(),...).

FIGURA 58: NÚMERO MÉDIO DE FUNCIONALIDADES DO EXCEL USADAS NESTE ANO LETIVO, POR REGIÃO, GÉNERO, ESCALÃO ETÁRIO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os resultados obtidos para avaliar o uso de ferramentas de inteligência artificial durante o ano letivo de 2024/2025 corroboram em grande parte os resultados encontrados anteriormente. É nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira que encontramos uma menor proporção dos que indicam que recorreram a ferramentas de inteligência artificial (IA) com 49% e 56%, respetivamente, quando a média nacional é de 66%, bem como quanto ao número de usos da IA. Também são os mais velhos que menos usam ferramentas de IA, tal como os professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A IA foi utilizada em primeiro lugar em tarefas no trabalho não letivo, nomeadamente na preparação das aulas (38%) e na preparação de elementos de avaliação e/ou trabalhos (26%) ou na elaboração de relatórios (23%), embora a percentagem de professores que indicam o seu uso em contexto de sala de aula também é relevante (25%). No caso das tarefas administrativas, como redação de e-mail (15%) ou redação de atas (10%), o seu uso é ainda limitado, sugerindo que o investimento em formação e no acesso às ferramentas e IA poderá contribuir para o alívio do tempo despendido nestas tarefas.

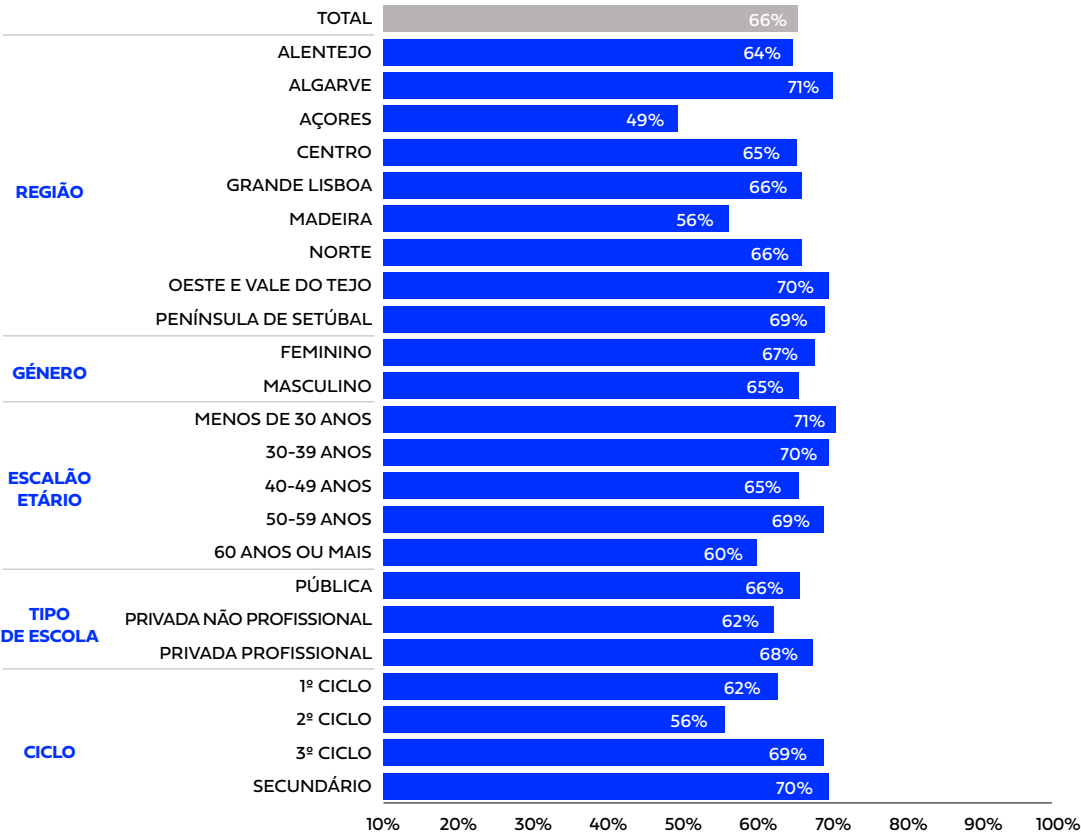
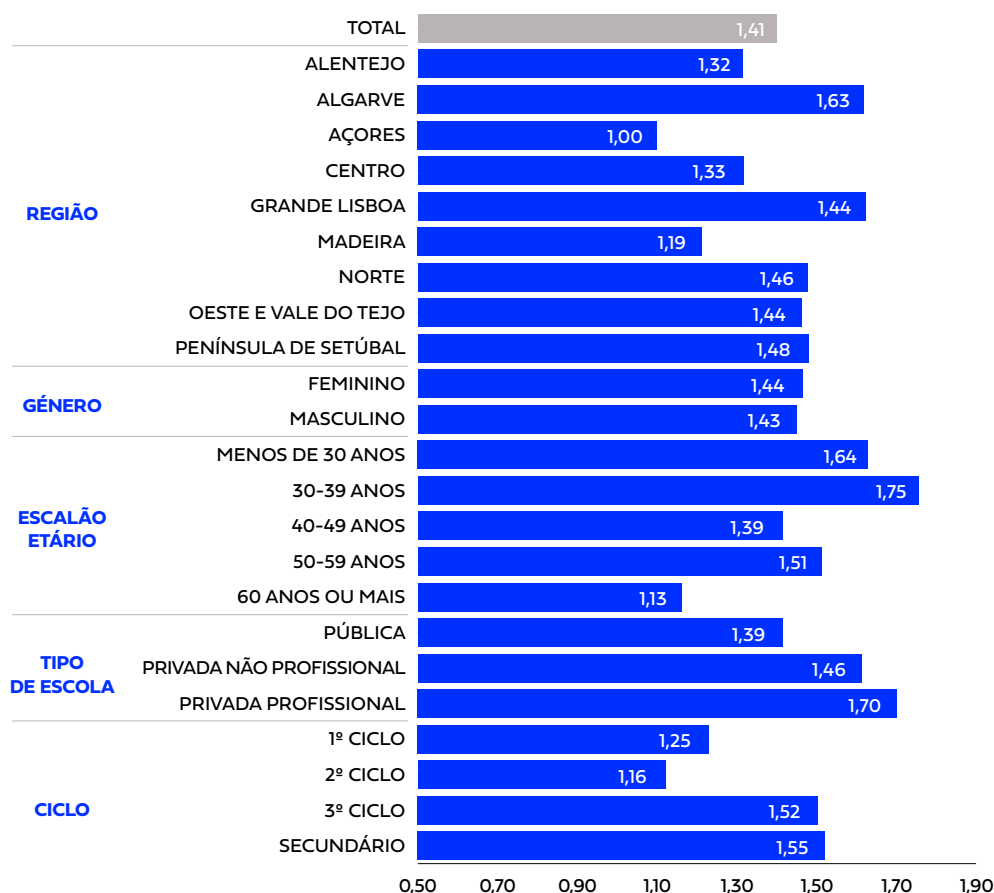


FIGURA 59: PERCENTAGEM DE PROFESSORES QUE INDICARAM QUE USARAM FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) ESTE ANO LETIVO, POR REGIÃO, GÉNERO, ESCALÃO ETÁRIO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO



Nota: Resposta de escolha múltipla, em que as tarefas possíveis de seleccionar eram as seguintes: (i) Preparação das aulas; (ii) Redação de e-mail; (iii) Redação de atas; (iv) Em contexto de sala de aula (i.e., com os alunos); (v) Relatórios; (vi) Preparação de elementos de avaliação e/ou trabalhos de casa; (vii) Outro

FIGURA 60: NÚMERO MÉDIO DE TAREFAS REALIZADAS COM O APOIO DE FERRAMENTAS DE IA, NESTE ANO LETIVO, POR REGIÃO, GÉNERO, ESCALÃO ETÁRIO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO

PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS ESTUDANTES

As competências digitais são uma dimensão essencial não só dos professores, mas também dos alunos, sendo muito relevante a sua capacitação e promoção.

Quando se questionou os professores sobre a utilização de tecnologias digitais como forma de promover a participação ativa dos alunos nas aulas²³, em que as opções de resposta foram organizadas de forma progressiva por nível de proficiência, apenas 21% dos professores referiram o nível mais elevado, correspondente à opção de resposta "Os meus alunos usam tecnologias digitais para investigar, discutir e criar conhecimento de forma sistemática". Em termos regionais, os professores da Península de Setúbal e da Grande Lisboa são os que reportaram menos vezes o nível de proficiência mais elevado, 17% e 18%, respetivamente. Também abaixo dos 20% estão os professores mais jovens, com idade inferior a 30 anos (15%), na faixa etária dos 40 aos 49 anos (17%), e os professores dos primeiro e segundo ciclos, com 13% e 14% respetivamente. O nível de proficiência mais elevado é indicado com maior frequência pelos professores do Algarve (27%), pelos homens (26%), pelos professores das escolas privadas de cariz profissional (34%) e pelos professores do ensino secundário (31%), nestes últimos dois casos, em coerência com a maior autonomia dos alunos e complexidade das ferramentas utilizadas.

²³ - Neste último caso, as questões colocadas basearam-se no DigCompEdu Check-in (2019), uma ferramenta de autoavaliação desenvolvida para auxiliar os educadores a avaliar as suas competências digitais, com base no DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores). Ver Lucas & Bem-Haja (2021).

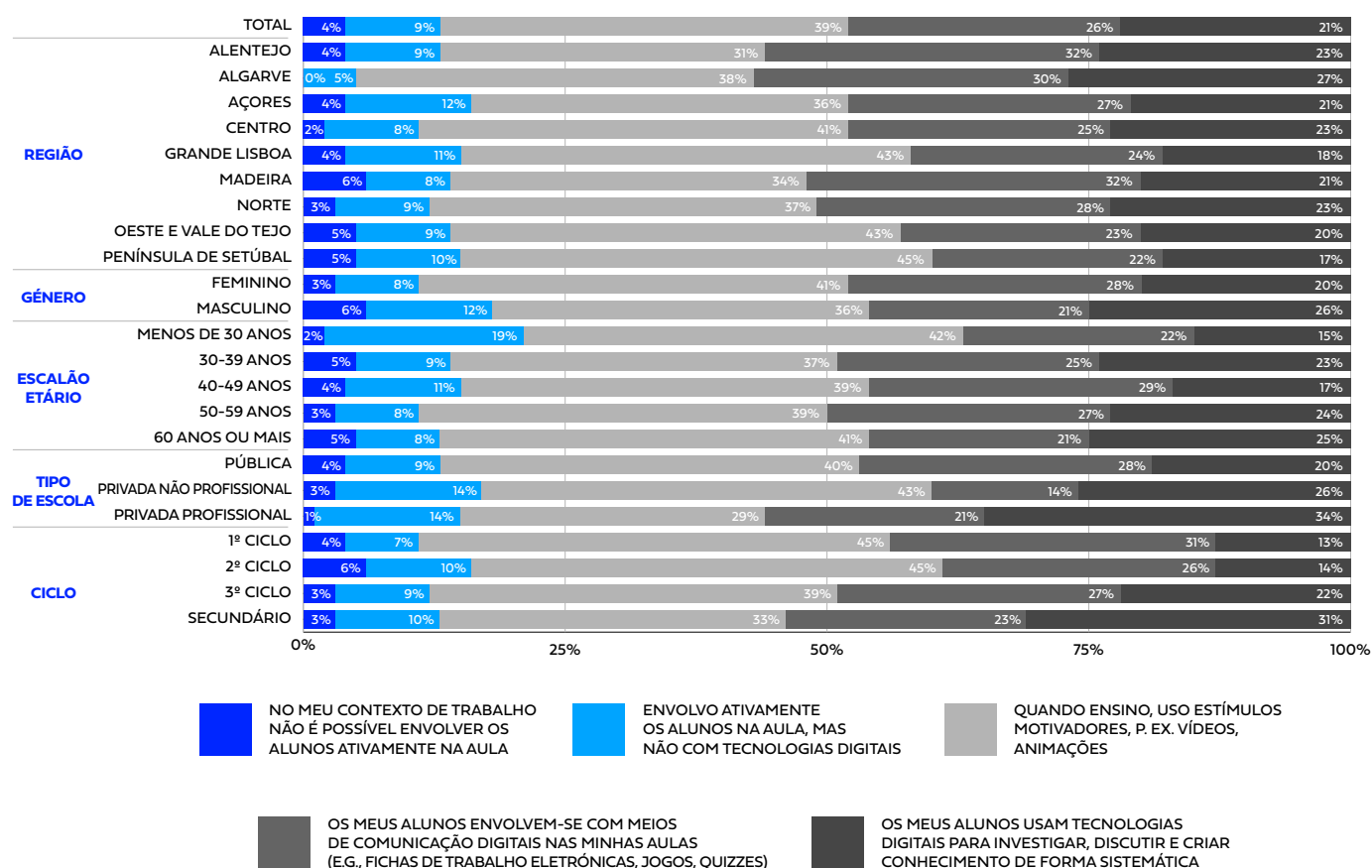


FIGURA 61: RESPOSTAS À QUESTÃO “USO TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA OS ALUNOS PARTICIPAREM ATIVAMENTE NAS AULAS”, POR REGIÃO, GÊNERO, ESCALÃO ETÁRIO, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO

Quando se analisam os resultados às opções de resposta da questão “Ensino aos meus alunos como avaliar a fiabilidade da informação, identificar desinformação e informação enviesada”, são os docentes das regiões da Grande Lisboa (17%), do Norte (16%) e da Madeira (16%) que escolhem com maior frequência a opção “Discutimos, amplamente, como a informação é criada e pode ser distorcida”, correspondente ao nível de proficiência mais elevado das opções possíveis. Já os professores das regiões do Alentejo e dos Açores apresentam percentagens bastante inferiores, 11% em ambos os casos. A análise por escalão etário mostra que os docentes mais jovens (menos de 30 anos) são os que mais frequentemente relatam abordar estas competências com os alunos (27%). Já os docentes mais velhos (50 anos ou mais) apresentam níveis mais baixos de resposta afirmativa nos níveis de proficiência mais elevados (14%), possivelmente indicando a necessidade de formação contínua específica. Já os docentes das escolas públicas mostraram níveis de proficiência menores nas respostas a esta questão (13% para o nível mais elevado) face às escolas privadas (29% nas privadas não profissionais e 23% nas privadas profissionais).

Por fim, os ciclos de estudo mais baixos (1.º e 2.º ciclos) apresentam menores percentagens, o que pode dever-se à dificuldade de trabalhar estas competências com alunos mais novos, ou à menor integração explícita destas temáticas nos currículos iniciais. Já no ensino secundário, a percentagem é significativamente mais alta.

Assim, os resultados revelam uma variação significativa nas práticas docentes relativas à educação para a literacia informacional, com padrões que sugerem uma correlação negativa com a idade e/ou experiência, nível de ensino, e diferenças quanto ao contexto institucional. Os dados reforçam a importância da formação contínua, sobretudo para os docentes mais experientes ou em contextos menos expostos a políticas de literacia digital, a fim de garantir que todos os alunos desenvolvam competências críticas na era da desinformação.

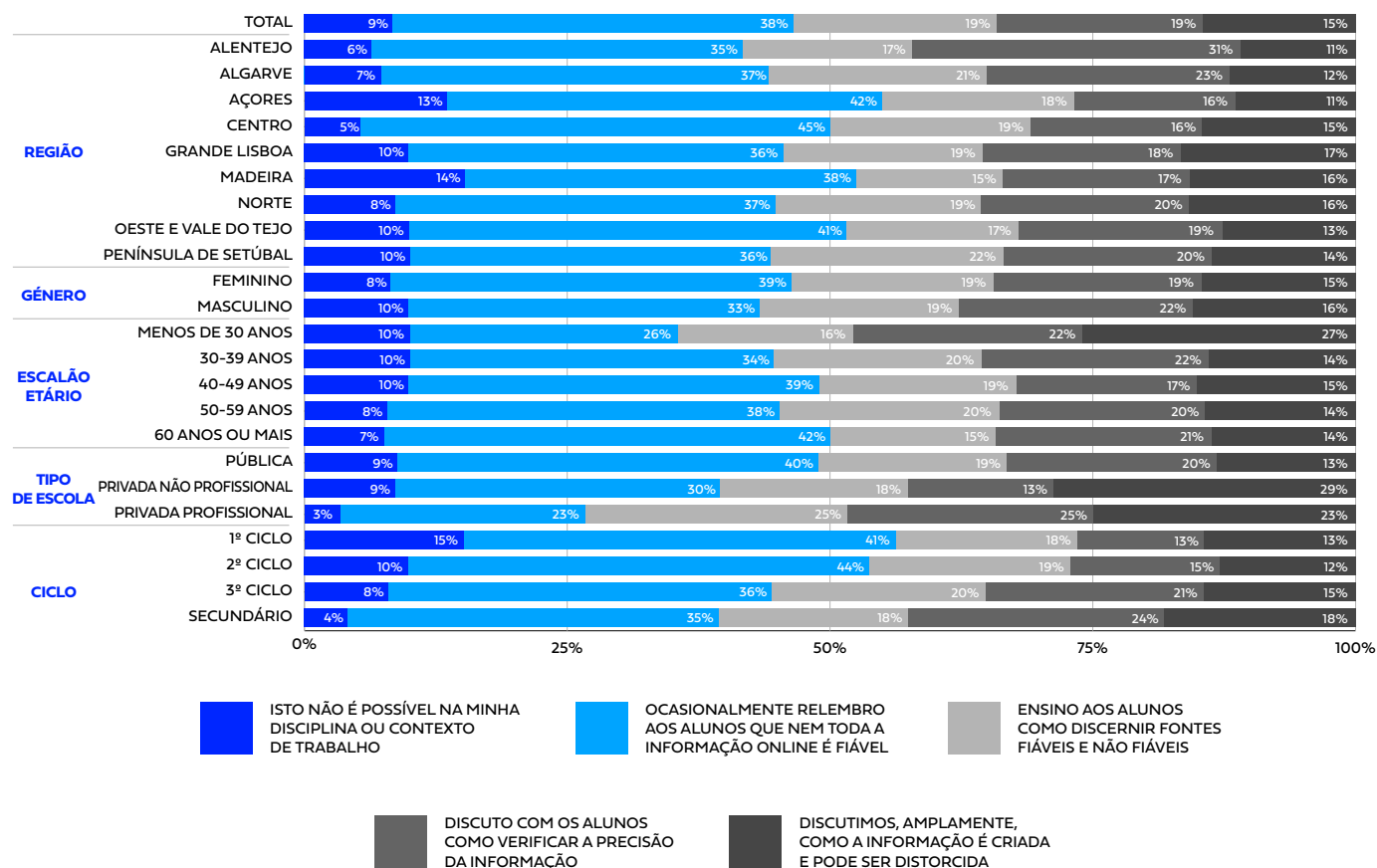


FIGURA 62: RESPOSTAS À QUESTÃO "ENSINO AOS MEUS ALUNOS COMO AVALIAR A FIABILIDADE DA INFORMAÇÃO, IDENTIFICAR DESINFORMAÇÃO E INFORMAÇÃO ENVIESADA", POR REGIÃO, GÉNERO, FAIXA ETÁRIA, TIPO DE ESCOLA E CICLO DE ENSINO

As tecnologias digitais na gestão escolar

A tecnologia digital desempenha um papel crucial na gestão escolar ao permitir uma maior eficiência administrativa, melhor comunicação interna e externa, e apoio à tomada de decisão baseada em dados. Ferramentas digitais como plataformas de gestão, computação em nuvem e sistemas de informação integrados facilitam o planejamento, a monitorização e a transparência dos processos escolares, contribuindo para uma liderança mais eficaz e para a melhoria contínua da qualidade educativa.

A tabela seguinte apresenta os dados relativos às respostas dos diretores escolares à questão “Quais das seguintes ferramentas ou meios digitais a Direção do Agrupamento/Estabelecimento de Ensino Não Agrupado (ENA) utiliza ou tem ao seu dispor?”, desagregados por tipo de escola: pública, privadas profissionais e restantes privadas. Os dados revelam o grau de digitalização das estruturas de gestão escolar, através da presença de quatro categorias de ferramentas digitais: meios digitais de comunicação, software de gestão, computação em nuvem e tecnologias de inteligência artificial (IA).

TABELA 14
RESPOSTAS DOS DIRETORES À QUESTÃO “QUAIS DAS SEGUINTE FERRAMENTAS OU MEIOS DIGITAIS A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO / ENA UTILIZA OU TEM AO SEU DISPOR?”, EM PERCENTAGEM, POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE FERRAMENTAS OU MEIOS DIGITAIS AO DISPOR PELA DIREÇÃO	TIPO DE ESCOLA			
	PÚBLICA	PRIVADA NÃO PROFISSIONAL	PRIVADA PROFISSIONAL	TOTAL
Meios digitais de comunicação: redes sociais ou website	94%	95%	100%	94%
Software de gestão: ERP, CRM, BI	78%	81%	86%	78%
Serviços de computação em nuvem	88%	91%	86%	89%
Tecnologias de Inteligência Artificial	54%	70%	62%	56%

De forma geral, observa-se um elevado nível de digitalização comunicacional, com 94% das escolas a reportarem o uso de redes sociais ou websites institucionais, sendo este valor igual a 100% nas escolas privadas profissionais, evidenciando a importância crescente da comunicação digital com a comunidade educativa e a aposta na visibilidade institucional.

Relativamente ao software de gestão (ERP, CRM, BI), que permite otimizar processos administrativos e pedagógicos, a taxa de utilização é também elevada, embora com ligeiras variações: 78% nas escolas públicas, 81% nas privadas não profissionais e 86% nas privadas profissionais. Estes valores podem indicar um investimento crescente na profissionalização da gestão escolar, sobretudo no setor privado, onde a autonomia e a competitividade incentivam uma maior digitalização.

Os serviços de computação em nuvem surgem como outra ferramenta amplamente disseminada, com uma média de 89% de utilização, sendo mais frequente nas escolas privadas não profissionais (91%). A adoção generalizada da nuvem pode ser interpretada como uma resposta à necessidade de acesso remoto, armazenamento seguro e colaboração entre profissionais, fatores que ganharam particular relevo após a pandemia.

Por fim, as tecnologias de IA revelam uma adoção ainda moderada, com valores mais baixos em todas as categorias, especialmente nas escolas públicas (54%). Estes dados podem refletir o carácter emergente e experimental da IA em contexto educativo, bem como diferenças nos recursos financeiros e técnicos disponíveis. A menor utilização nas escolas públicas pode apontar para limitações estruturais ou falta de formação específica nas lideranças escolares quanto ao potencial da IA para a gestão e personalização da aprendizagem.

Em termos globais, os resultados apontam para uma tendência de digitalização transversal na gestão escolar, com maior intensidade nas escolas privadas. As direções escolares demonstram estar, em grande parte, equipadas com ferramentas digitais essenciais à comunicação e gestão, embora ainda existam assimetrias no acesso a tecnologias mais avançadas, como a inteligência artificial. Estes resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade digital entre escolas e o reforço da capacitação das lideranças escolares, para que possam tirar pleno partido das oportunidades tecnológicas.

Obstáculos ao uso da tecnologia digital na educação

As figuras seguintes apresentam, respetivamente, as perceções dos professores e dos diretores escolares sobre os principais problemas associados à utilização das tecnologias digitais em contexto de sala de aula, desagregados por tipo de escola.

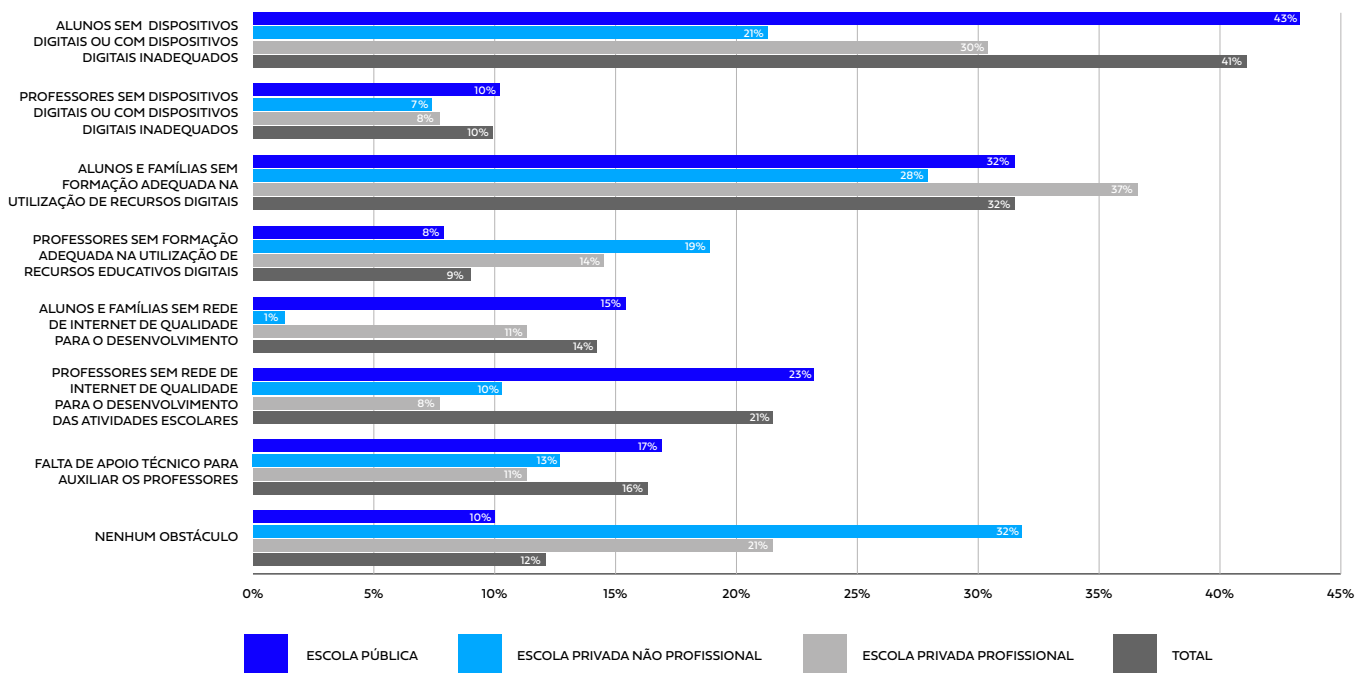


FIGURA 63: RESPOSTAS DOS PROFESSORES À QUESTÃO “ESCOLHA OS PRINCIPAIS PROBLEMAS/OBSTÁCULOS AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA OU EM CASA”, EM PORCENTAGEM, POR TIPO DE ESCOLA

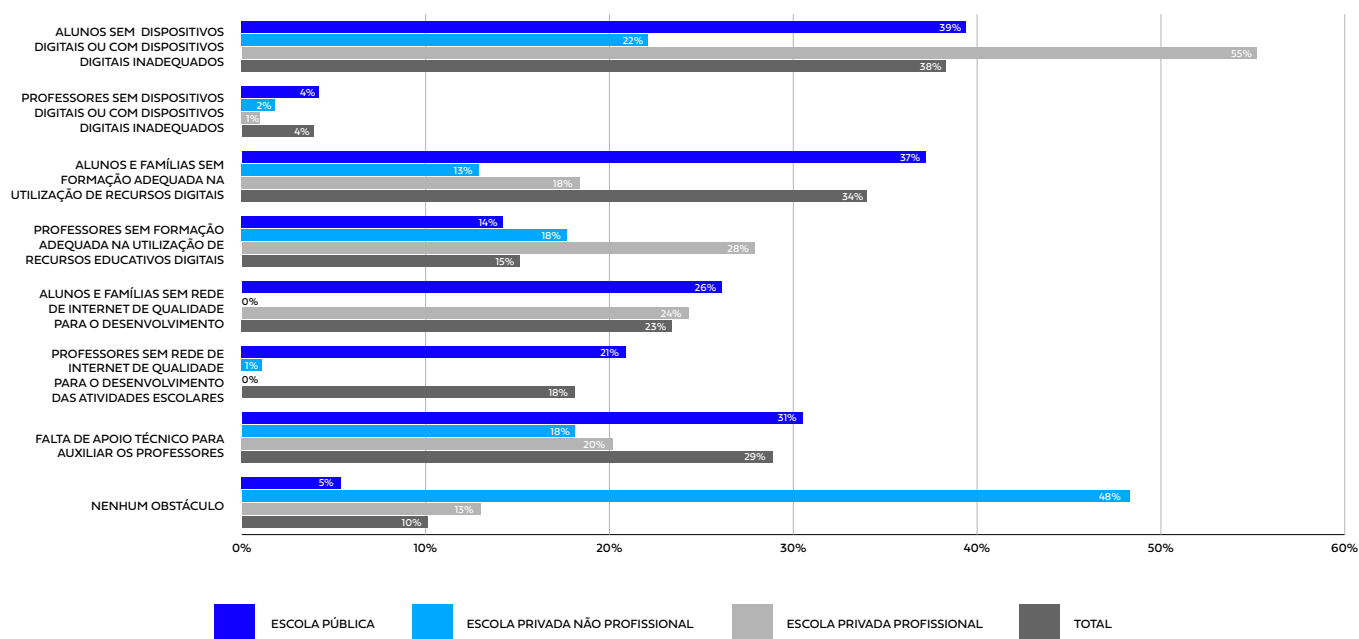
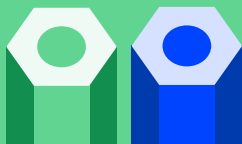


FIGURA 64: RESPOSTAS DOS DIRETORES À QUESTÃO “ESCOLHA OS PRINCIPAIS PROBLEMAS/OBSTÁCULOS AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA OU EM CASA”, EM PORCENTAGEM, POR TIPO DE ESCOLA

No caso dos professores, estes identificam como principais barreiras a falta de equipamento ou acesso a dispositivos adequados por parte dos alunos, as dificuldades na ligação à internet e a falta de formação adequada dos alunos e famílias na utilização de recursos digitais. Estas preocupações são transversais aos diferentes tipos de escola, embora com maior incidência nos professores das escolas do setor público, refletindo as assimetrias estruturais e desigualdades de acesso a recursos tecnológicos.

No caso dos diretores, estes apontam obstáculos em linha com os identificados pelos docentes, mas acrescentam a falta de apoio técnico para auxiliar os professores. Em todas as dimensões analisadas, são os diretores do ensino privado, não profissional, aqueles que reportam a existência de menores obstáculos ao uso das tecnologias digitais em contexto de sala de aula ou em casa, bem como os diretores das regiões da Madeira e dos Açores.

Importa sublinhar que tanto professores como diretores apontam limitações que não ocorrem apenas no contexto escolar, como a falta de apoio técnico, mas especialmente no contexto familiar. Estas evidências confirmam que a efetiva integração das tecnologias digitais no ensino exige uma abordagem sistémica, que envolva não apenas os equipamentos, ou a qualidade das ligações, mas também as competências dos profissionais, dos alunos e das famílias.



AS CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DIGITAL EM PORTUGAL E NA OCDE – OS RESULTADOS DO PISA 2022

Os dados do PISA 2022 revelam progressos significativos na preparação dos docentes para a integração da tecnologia no ensino. Entre 2018 e 2022, a percentagem de alunos de 15 anos que afirmam que os seus professores têm as competências técnicas e pedagógicas necessárias para integrar dispositivos digitais nas práticas pedagógicas aumentou consideravelmente, passando a média OCDE de 64,5% para 87,6%. Portugal destacou-se positivamente nesta evolução, com um aumento de 62,5% para 93,2% no mesmo período, o que sugere um investimento significativo na capacitação dos docentes.

Contudo, persistem obstáculos estruturais à integração eficaz das tecnologias digitais. Em Portugal, apenas 47% dos professores dispõem de tempo suficiente para preparar aulas com incorporação tecnológica, valor significativamente inferior à média da OCDE (59%). Adicionalmente, apenas 30% dos diretores portugueses indicam dispor de pessoal técnico qualificado em número suficiente para apoiar o uso pedagógico da tecnologia, valor também muito abaixo da média da OCDE (59%). Esta percentagem está em linha com os resultados do inquérito analisado neste estudo, em que diretores referiram a falta de apoio técnico para auxiliar os professores como o terceiro obstáculo ao uso da tecnologia digital na educação (29%), logo a seguir aos obstáculos inerentes à condição familiar dos alunos, associados à falta de equipamentos (41%) e formação por parte de alunos e famílias (32%). Estes dados evidenciam que a consolidação da transformação digital no ensino exige não só o reforço das competências dos docentes, mas também a criação de condições institucionais e operacionais que viabilizem a sua aplicação.

Em suma, apesar dos avanços notórios na formação dos professores portugueses em competências digitais, a sua plena mobilização nas práticas pedagógicas continua limitada por constrangimentos de tempo e de apoio técnico. Superar estas barreiras é condição essencial para garantir uma educação digital inclusiva, equitativa e eficaz.

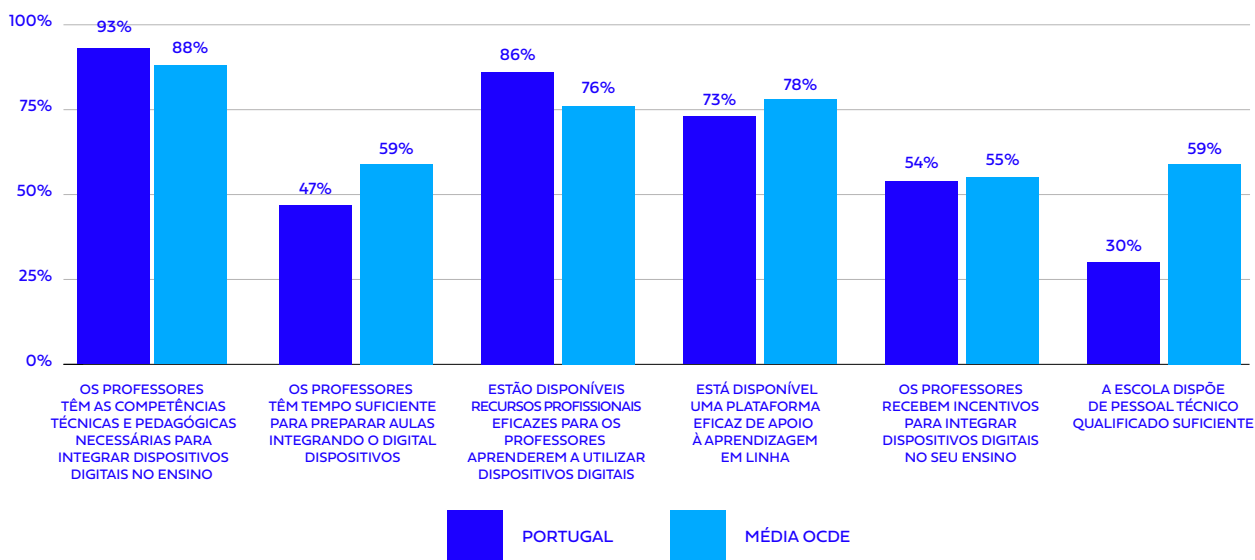


FIGURA 65: PERCENTAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS CUJO DIRETOR CONCORDOU OU CONCORDOU TOTALMENTE COM AS AFIRMAÇÕES APRESENTADAS

Fonte: OECD (2023a) PISA 2022 Database, Table II.B1.5.32, <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>.

Sobre o uso de telemóveis na escola

O ambiente digital tornou-se uma parte integrante da vida das crianças, o qual, apesar das vantagens, em termos do acesso a novos recursos educativos e de lazer, e formas de comunicar, também pode aumentar o risco de *cyberbullying*, de diminuição da interação humana, de aumento da ansiedade, de perturbações do sono e de distorções da autoimagem, riscos estes com potencial impacto negativo no bem-estar emocional e na saúde mental (OECD, 2024). Em termos de desempenho académico, o uso excessivo de dispositivos digitais em contexto de sala de aula está associado a um aumento da distração²⁴ e correspondente quebra expressiva dos resultados escolares (OECD, 2024). Por estes motivos, diversas escolas e sistemas de ensino, seja por iniciativa das primeiras, seja por orientação governamental, têm implementado políticas para regular o uso dos *smartphones* nos recintos escolares. Estas políticas apresentam diferentes níveis e formas de intervenção, desde o estabelecimento de regras e de recomendações condicionadoras do uso dos dispositivos digitais, à proibição integral do uso de telemóveis nas escolas.

No caso português, em outubro de 2023, o Conselho das Escolas recomendou às escolas que decidam pela imposição ou não de restrições à utilização do telemóvel no espaço escolar (Conselho das Escolas, 2023). Em setembro de 2024, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) emitiu recomendações diferenciadas por ciclo de ensino, que as escolas podiam ou não adotar²⁵, às quais se seguiu em julho deste ano a decisão da proibição do uso de *smartphones* por alunos até ao 6.º ano de escolaridade, a partir do ano letivo de 2025/2026²⁶.

No âmbito deste inquérito, os diretores foram questionados sobre a aplicação de medidas que visem o uso de telemóveis na escola, considerando as duas possibilidades elencadas na recomendação de setembro de 2024 do MECI, nomeadamente quanto à adoção de medidas que restrinjam e desincentivem a utilização de *smartphones* e quanto à proibição do uso e/ou a entrada de *smartphones* nos espaços escolares.

Duas conclusões podem ser retiradas dos resultados apresentados na tabela seguinte:

- Em primeiro lugar, a ocorrência de medidas de maior restrição, como a proibição do uso dos *smartphones* nos espaços escolares, tende a diminuir com a progressão nos ciclos de estudo. A maioria dos diretores das escolas do 1º ciclo indicaram que houve a opção pela proibição do uso dos *smartphones*, em contraste com o valor residual nas escolas secundárias.
- Em segundo lugar, os diretores das escolas privadas reportam a opção por medidas mais restritivas que os diretores das escolas públicas: a proibição foi seguida por 89% das escolas privadas no 1º ciclo, 50% das escolas privadas no 2º ciclo e 38% das escolas privadas no 3º ciclo, em comparação com 59%, 25%, 10% das escolas públicas no 1º, 2º e 3º ciclo, respetivamente.

■ 24 - Os alunos que usaram o *smartphone* na escola na maioria das aulas de matemática tiveram 1,4 vezes mais probabilidade de se distraírem do que os alunos que não o fizeram (OECD, 2024).

■ 25 - A saber: (i) Proibição do uso e/ou a entrada de *smartphones* nos espaços escolares (1º e 2º ciclos EB); (ii) Implementação de medidas que restrinjam e desincentivem a utilização de *smartphones* nos espaços escolares (3º ciclo EB); (iii) Envolvimento dos alunos na construção conjunta de regras para a utilização responsável de *smartphones* nos espaços escolares (Ensino secundário).

■ 26 - Esta decisão teve como fundamento as conclusões do estudo do Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas (PLANAPP), o qual aponta para benefícios comportamentais e sociais associados à regulação do uso de *smartphones* nas escolas (PLANAPP, 2025).

TABELA 15

RESPOSTAS DOS DIRETORES À QUESTÃO “SOBRE O USO DE TELEMÓVEIS NA ESCOLA, ALGUMA DAS SITUAÇÕES SE APLICA À SUA UO?”, EM PERCENTAGEM, POR CICLO DE ESTUDOS ENSINO E TIPO DE ESCOLA

CICLO DE ENSINO		IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS QUE RESTRINJAM E DESINCENTIVEM A UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONES NOS ESPAÇOS ESCOLARES.	PROIBIÇÃO DO USO E/OU A ENTRADA DE SMARTPHONES NOS ESPAÇOS ESCOLARES
1º CICLO	Escola Pública	29%	59%
	Escola Privada	27%	89%
2º CICLO	Escola Pública	46%	25%
	Escola Privada	68%	50%
3º CICLO	Escola Pública	53%	10%
	Escola Privada	68%	38%
SECUNDÁRIO	Escola Pública	35%	1%
	Escola Privada não Profissional	43%	2%
	Escola Privada Profissional	55%	7%



SÍNTESE: DA ADOÇÃO À EFICÁCIA DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

A integração das tecnologias digitais no sistema educativo português revela um cenário marcado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais persistentes. Embora exista um uso generalizado de ferramentas, como o Excel, e um crescente interesse nas potencialidades da inteligência artificial, **o nível de proficiência digital dos docentes permanece desigual, refletindo variações regionais, etárias e por ciclo de ensino.**

Os dados mostram que professores mais jovens e de escolas privadas tendem a adotar mais práticas digitais, enquanto os mais velhos e os que atuam nos ciclos iniciais enfrentam maiores dificuldades. Paralelamente, a promoção da participação ativa dos alunos através da tecnologia e o ensino da literacia informacional ainda estão longe de ser práticas generalizadas.

Do lado da gestão escolar, observa-se uma tendência clara de digitalização, mais acentuada no setor privado, onde há maior acesso a ferramentas de comunicação, gestão e computação em nuvem.

No entanto, a adoção de tecnologias emergentes como a IA ainda é limitada, particularmente no setor público.

Adicionalmente, os obstáculos apontados por professores e diretores — desde a falta de equipamentos e ligações à internet por parte de alunos e famílias até à escassez de apoio técnico — reforçam a **necessidade de políticas públicas integradas que garantam equidade no acesso e na capacitação digital.**

Por fim, a regulação do uso de *smartphones* nas escolas surge como uma medida com potencial para mitigar riscos e promover melhores resultados académicos e sociais. **As diferenças entre escolas públicas e privadas, tanto na adoção de restrições como no acesso a tecnologias avançadas, levantam preocupações sobre o agravamento de desigualdades.**

Promover uma transição digital justa e eficaz na educação requer o investimento contínuo em infraestruturas, garantindo o acesso equitativo a equipamentos e conectividade, a formação contínua dos professores, e políticas de inclusão digital que promovam a **literacia digital e a gestão responsável do uso de dispositivos,** colocando os alunos no centro do processo educativo.



9

Gestão Escolar

Modelo de governação das escolas



A gestão das escolas é uma componente essencial para a implementação das políticas públicas de educação, mas também para a definição de objetivos de longo prazo capazes de motivar e reter o corpo docente e não docente.

Desde 2008 — com atualizações em 2009 e 2012 —, a eleição do diretor é feita através do Conselho Geral da escola, mediante candidatura prévia de um docente com, pelo menos, quatro anos de experiência e a apresentação de um projeto de intervenção para o período correspondente ao mandato. O Conselho Geral é composto por representantes de diferentes entidades internas e externas à escola, incluindo pessoal docente, não docente, alunos, encarregados de educação, autarquias e a comunidade local. Há lugar à nomeação de um subdiretor caso a escola tenha um número de alunos superior a 3000, e podem ser apontados até três adjuntos da direção. No caso dos agrupamentos de escolas, compete também ao diretor do agrupamento coordenar os responsáveis de cada uma das escolas integradas²⁷.

As escolas privadas, por sua vez, seguem métodos autónomos e independentes de organização interna e de escolha das respetivas direções.

Dados do PISA 2018, compilados pela OCDE, indicam que o nível de autonomia curricular e de gestão de recursos humanos das escolas portuguesas está abaixo da média da OCDE (OECD, 2023b). Esta diferença é particularmente notória quando se comparam os níveis de autonomia entre escolas públicas e privadas: tanto em Portugal como na média da OCDE, as escolas privadas tendem a ter maior autonomia, mas o contraste entre escolas públicas e privadas é significativamente mais acentuado no caso português.

Os diretores escolares têm um papel central nas decisões internas das escolas. Contudo, em Portugal, existe pouca informação sobre as práticas concretas de gestão dos diretores e coordenadores escolares, bem como sobre a sua relação com o corpo docente.

■ 27 - Conforme Decreto-Lei n.º 75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012.

A perspetiva dos diretores e coordenadores sobre a gestão escolar

COMO MEDIR A QUALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR?

Um dos instrumentos mais atualizados para medir a qualidade da gestão escolar é o *World Management Survey*. Este baseia-se numa entrevista conduzida por um entrevistador treinado, que avalia as respostas do diretor com base em padrões reconhecidos de boas práticas de gestão. Este inquérito foi aplicado em diversos países como Reino Unido, Estados Unidos, Itália, Alemanha ou Brasil.

Um estudo recente de Scur, Lemos, & Leaver (2024) demonstrou que um conjunto de perguntas incluídas no inquérito aos diretores no âmbito do PISA pode, de forma rigorosa, fornecer uma medida de gestão escolar semelhante à estimada pelo *World Management Survey*.

Assim, este inquérito integrou 62 questões agrupadas nos seguintes tópicos, baseados nos domínios apresentados por Bloom et al. (2015):

- Normalização dos Processos de Instrução – a escola utiliza processos consequentes que permitem aos alunos aprender ao longo do tempo;
- Personalização da Instrução e da Aprendizagem – a escola incorpora métodos de ensino que garantem que todos os alunos possam alcançar os objetivos de aprendizagem;
- Planeamento e Formação dos Professores Baseados em Dados – a escola utiliza avaliações e dados facilmente disponíveis para verificar os resultados da aprendizagem em momentos críticos;
- Adoção de Boas Práticas Educativas – a escola incorpora e partilha boas práticas de ensino e estratégias de aprendizagem dos alunos nas salas de aula, conforme apropriado;
- Melhoria Contínua – a escola implementa processos orientados para a melhoria contínua e incentiva o registo e a documentação das aprendizagens;
- Avaliação de Práticas – o desempenho da escola é monitorizado regularmente com métricas relevantes;
- Diálogo sobre o Desempenho – o desempenho da escola é revisto usando métricas apropriadas;
- Equilíbrio dos Objetivos – a escola abrange um conjunto suficientemente amplo de objetivos a nível da escola, dos seus departamentos e dos indivíduos;
- Interligação dos Objetivos – a escola estabelece metas bem alinhadas;
- Clareza e Comparabilidade dos Objetivos – a escola define metas compreensíveis e comunica e compara abertamente o desempenho da escola, dos seus departamentos e dos indivíduos;
- Ambição dos Objetivos – a escola define metas com um nível de dificuldade adequado;

- Reconhecimento dos Melhores Desempenhos – a escola implementa uma abordagem sistemática para identificar desempenhos bons e maus, recompensando os professores de forma adequada;
- Promoção dos Melhores Desempenhos – a escola promove o seu pessoal docente e não docente com base no desempenho no exercício das suas funções;
- Atração e Retenção de Professores – a escola procura reter os professores com melhor desempenho.

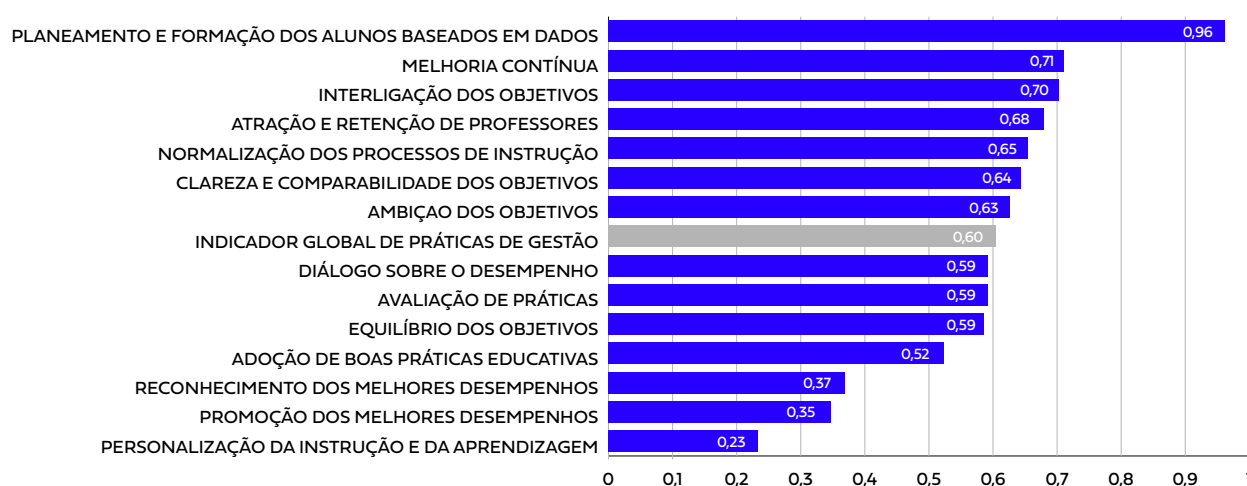
As perguntas baseiam-se num inquérito internacional e, embora noutros contextos possamos encontrar uma maior variabilidade em algumas respostas devido ao grau de autonomia das escolas, este conjunto de questões permite identificar práticas de gestão diferenciadas entre várias escolas e agrupamentos em Portugal.

As repostas fornecidas pelos diretores são usadas para calcular medidas globais, que quantificam a qualidade das práticas de gestão. Para a sua computação, cada pergunta vale um ponto. Para cada tópico, bem como para o total agregado das questões, é calculada a média das pontuações obtidas por escola. Assim, a pontuação final varia entre 0 (nenhuma boa prática reportada) e 1 (respostas ideais em todas as questões). Os resultados foram ponderados pelos pesos extrapolados dos professores em cada escola.

RETRATO NACIONAL DAS PRÁTICAS DE GESTÃO

Na média nacional, a pontuação agregada para a gestão escolar situa-se em 0,60 (numa escala de 0 a 1). O domínio com melhor resultado é o do planeamento e formação baseados em dados, com destaque para a utilização dos resultados das avaliações internas e externas dos alunos para fundamentar decisões pedagógicas. Também a melhoria contínua, que inclui estratégias de resolução conjunta de problemas escolares, apresenta resultados satisfatórios, com valores em torno de 0,7.

Em contraste, registam-se desempenhos mais baixos em áreas como a personalização da instrução e da aprendizagem (0,23), o reconhecimento dos melhores desempenhos (0,37) e a promoção dos melhores desempenhos (0,34). Estes resultados podem refletir limitações das lideranças escolares na sinalização e valorização das boas práticas do corpo docente, bem como a inexistência de mecanismos eficazes de promoção do mérito em contexto escolar, especialmente nas escolas públicas.



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

FIGURA 66: INDICADOR DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR DOMÍNIO DE GESTÃO ESCOLAR

PÚBLICO VS. PRIVADO

A análise desagregada por tipo de escola revela uma pontuação média global semelhante entre escolas públicas e privadas — 0,60 e 0,61, respetivamente. No entanto, observa-se que as escolas privadas apresentam resultado superior às escolas públicas em domínios como a adoção de boas práticas educativas, nomeadamente devido à identificação de aspetos da instrução a melhorar; a integração de novos professores e a atualização de métodos de aprendizagem. As escolas privadas evidenciam também uma vantagem no equilíbrio e comparabilidade dos objetivos, nomeadamente através da comparação dos seus resultados com os de escolas semelhantes. Além disso, mostram maior capacidade de reconhecimento dos melhores desempenhos, o que poderá estar relacionado com a existência de instrumentos próprios para premiar o mérito, muitas vezes ausentes nas escolas públicas.

Por outro lado, as escolas públicas apresentam melhores resultados em dois domínios relevantes. O primeiro diz respeito à personalização da instrução e aprendizagem, o que poderá estar associado à diversidade da população escolar que frequentam. O segundo refere-se à avaliação de práticas, sendo este domínio fortemente influenciado pela maior presença de práticas de observação entre pares e pelo impacto de atividades externas de inspeção. Nas escolas privadas, embora os diretores indiquem uma maior frequência de observação direta das aulas, verifica-se uma menor presença de mecanismos formais de avaliação por pares. Importa ainda referir que, no que diz respeito à ambição dos objetivos, as escolas públicas reportam uma maior utilização dos resultados dos alunos para definir e ajustar continuamente os objetivos estratégicos da escola.

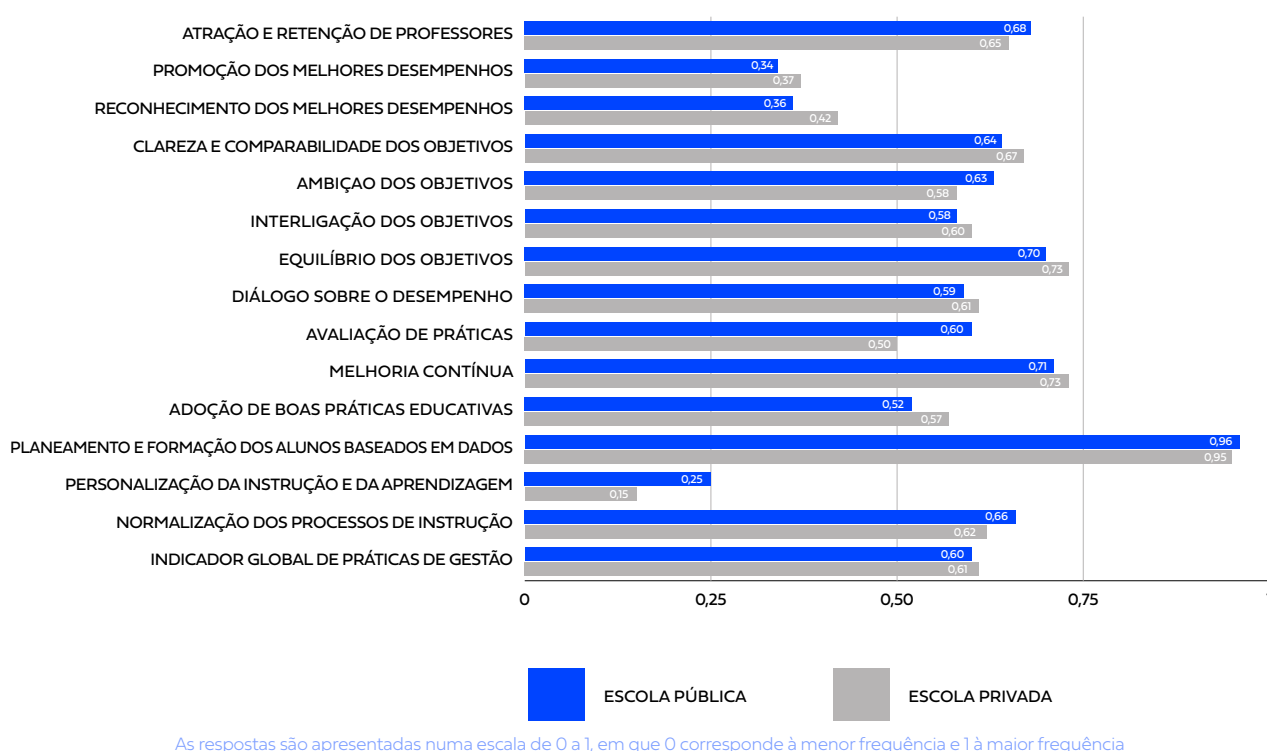
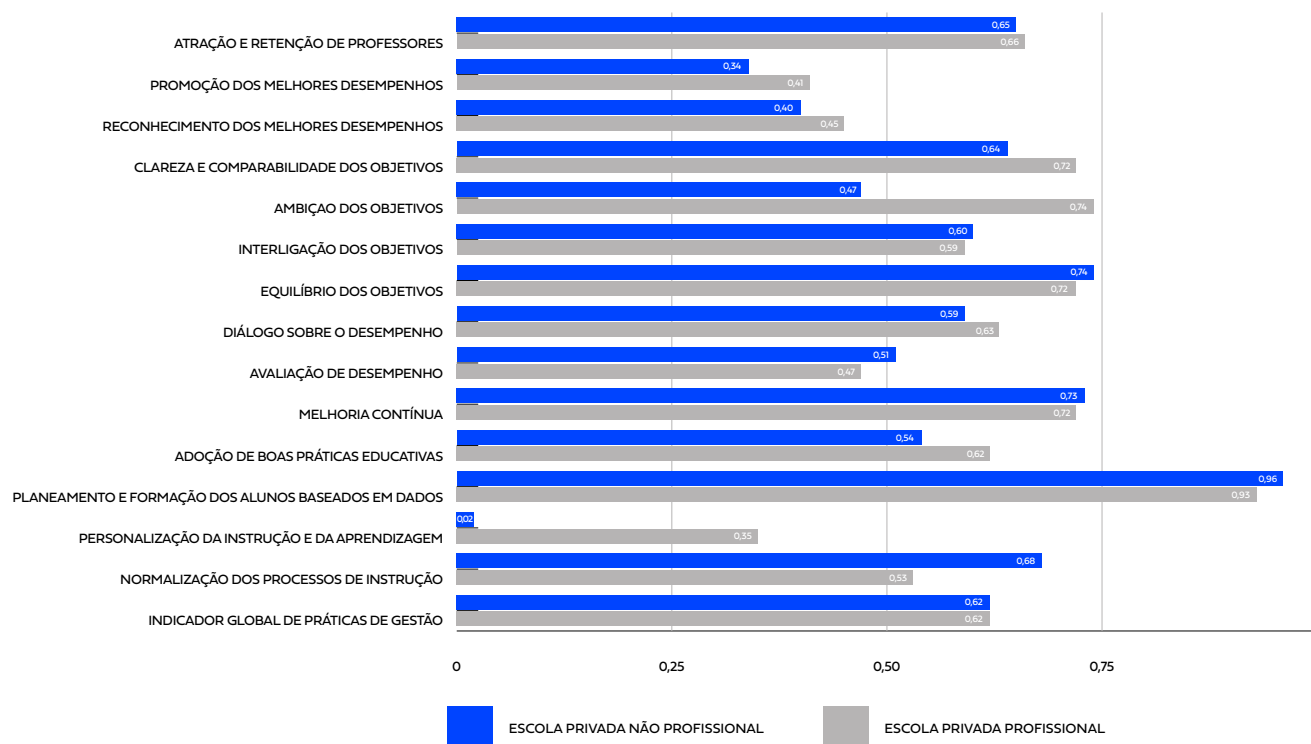


FIGURA 67: INDICADOR DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR TIPO DE ESCOLA

De notar que muitas destas diferenças entre escolas públicas e privadas nas diferentes dimensões das práticas de gestão são pequenas, o que sugere uma relativa similitude entre as direções nos dois tipos de escolas.

Adicionalmente também distinguimos a medida global da qualidade de práticas de gestão entre escolas privadas que lecionam fundamentalmente os cursos profissionais do ensino secundário e as restantes.

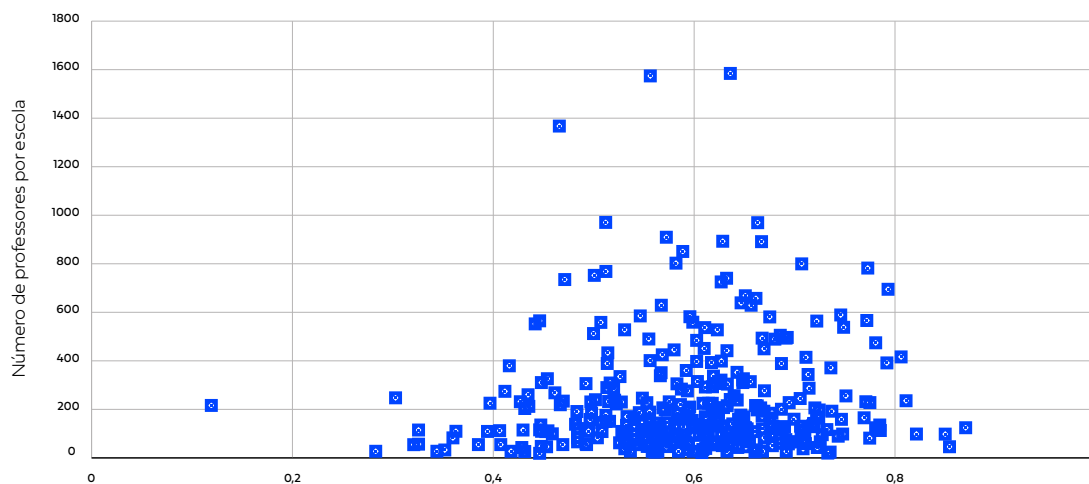
De sublinhar que a primeiras demonstram práticas mais frequentes no domínio da personalização da aprendizagem e na ambição dos objetivos. O resultado referente à personalização da aprendizagem prende-se com o público muito heterogéneo das escolas profissionais, com múltiplos percursos e cursos disponíveis, obrigando estas escolas a chegar às necessidades específicas destes alunos.



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

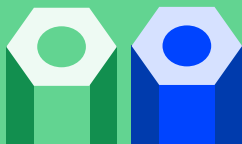
FIGURA 68: INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR TIPO DE ESCOLA PRIVADA

Analisámos igualmente se o tamanho da escola está correlacionado com a resultados na qualidade da gestão. Se por um lado, uma escola de maior dimensão pode dificultar a função do diretor na monitorização das práticas pedagógicas e aprendizagens e na relação com cada professor, por outro lado a maior escala pode trazer mais flexibilidade na gestão do dia a dia das escolas e no número de respostas disponíveis na gestão operacional e pedagógica das escolas. Como podemos observar não existe uma correlação definida entre o número de professores da escola e a medida global da qualidade das práticas de gestão.



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

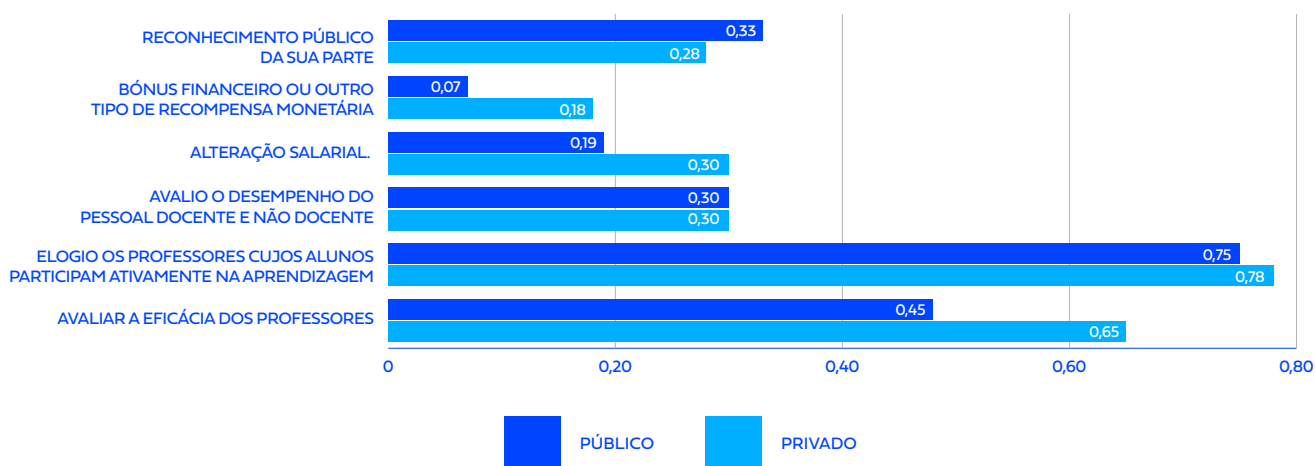
FIGURA 69: INDICADOR DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR NÚMERO DE PROFESSORES DA ESCOLA/AGRUPAMENTO



RECONHECER E MOTIVAR

Um dos domínios em que se observa uma diferença maior entre as escolas públicas e privadas é o do reconhecimento do trabalho dos professores. Torna-se, por isso, relevante analisar as diferentes componentes deste domínio e como estas se comparam entre os dois tipos de escola.

Relativamente aos incentivos pecuniários, identificam-se diferenças substanciais, reveladoras das margens distintas com que escolas privadas e públicas operam neste tipo de iniciativas. Verifica-se também uma diferença de 0,17 pontos na incidência de diretores que afirmam avaliar a eficácia dos professores, o que pode indicar níveis diferenciados de envolvimento na monitorização da capacidade dos docentes para promover a aprendizagem dos alunos.



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

FIGURA 70: INDICADOR DE FREQUÊNCIA DAS SEGUINTE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E RECONHECIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

PERFIL DOS LÍDERES: EXPERIÊNCIA E IDADE

Tendo em conta que a amostra inclui tanto escolas sede de agrupamento como escolas não sede, foi igualmente analisada a existência de diferenças entre diretores de agrupamentos e coordenadores de escolas integradas, bem como entre diretores de escolas não agrupadas e diretores de escolas privadas. Os resultados revelam pouca variação: as escolas sede registam uma pontuação média de 0,61, enquanto as escolas não sede apresentam uma média de 0,59.

Foi ainda analisada a influência da experiência e da idade dos diretores nos resultados obtidos. Não se observam diferenças relevantes entre diretores com mais e menos experiência no cargo. No entanto, na variável idade os diretores com menos de 40 anos apresentam, em média, resultados mais elevados. Ainda assim, esta faixa etária representa uma percentagem muito reduzida do total de diretores inquiridos — menos de 2%.

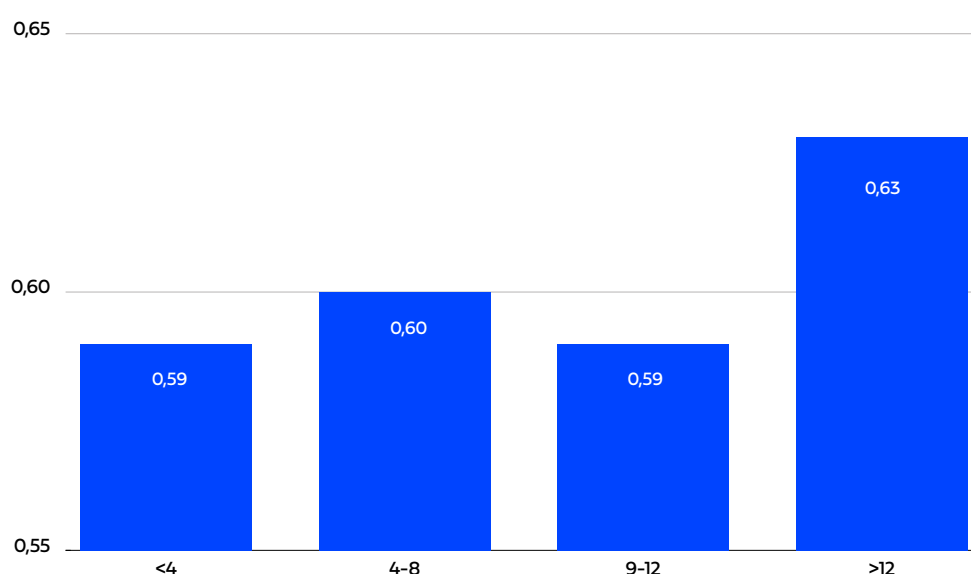


FIGURA 71: INDICADOR DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR ANOS DE EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES

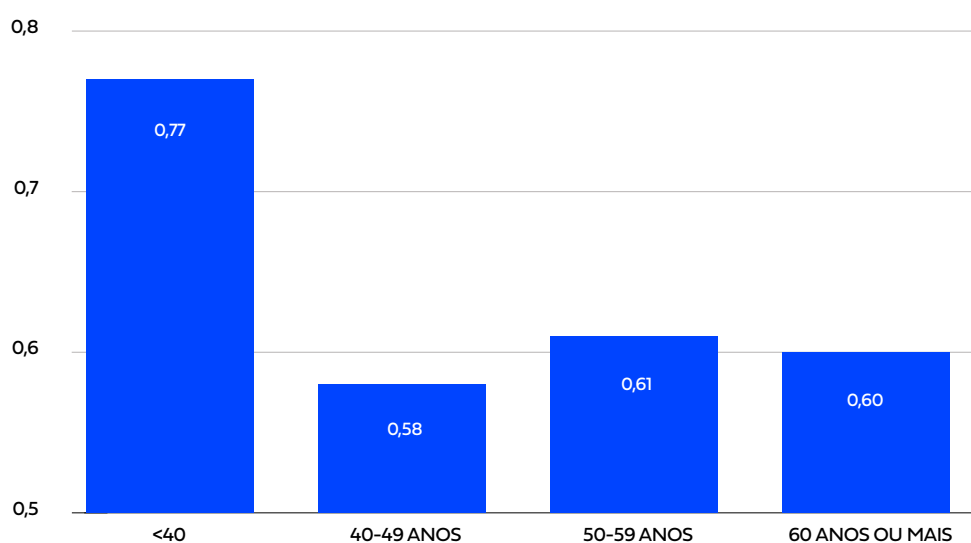


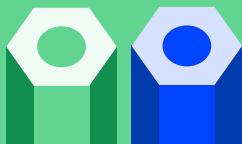
FIGURA 72: INDICADOR DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR FAIXA ETÁRIA DOS DIRETORES

VARIAÇÃO REGIONAL DAS PRÁTICAS DE GESTÃO

Por região observamos uma relativa estabilidade do resultado das práticas de gestão ao longo do território, com resultados mais baixos nas regiões autónomas da Madeira e Açores melhores no Alentejo e Oeste e Vale do Tejo.

TABELA 16
INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO, POR REGIÃO

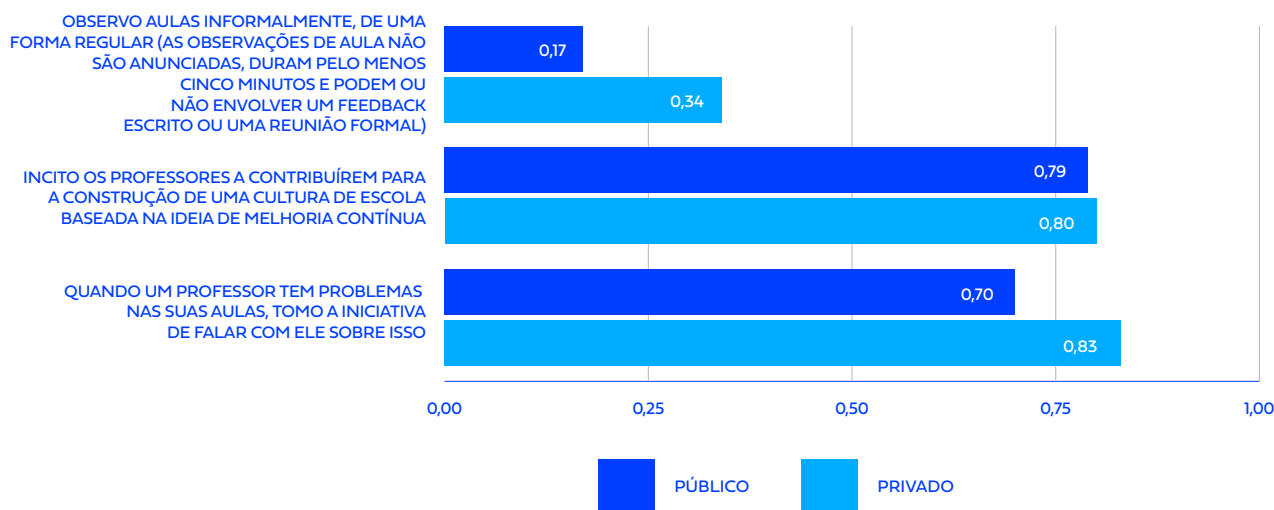
REGIÃO	INDICADOR GLOBAL
Alentejo	0,64
Algarve	0,59
Açores	0,55
Centro	0,58
Grande Lisboa	0,60
Madeira	0,57
Norte	0,61
Oeste e Vale do Tejo	0,63
Península de Setúbal	0,60



COMO CONSTRUIR UMA MELHORIA CONTÍNUA DAS PRÁTICAS NA ESCOLA?

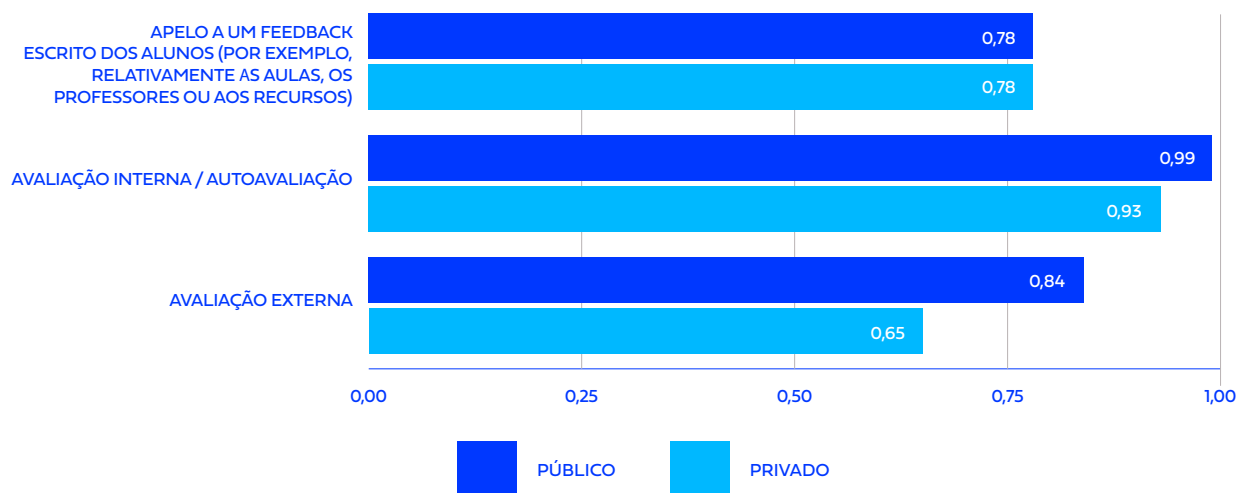
No domínio da melhoria contínua dos resultados, não se verifica uma diferença substancial entre os dois grupos de escolas. No entanto, ao analisar a distribuição de algumas das respostas às várias questões que compõem este domínio, observam-se diferenças relevantes entre escolas públicas e privadas. As escolas privadas apresentam uma maior prevalência de diretores e coordenadores que declaram observar informalmente as aulas ou que procuram resolver, em conjunto com os professores, os problemas identificados em sala de aula.

Por fim, a menor incidência de diretores em escolas privadas que reportam estar sujeitas a avaliação externa poderá estar relacionada com o facto de muitas escolas privadas oferecerem apenas educação pré-escolar e/ou do 1.º ciclo, estando, assim, menos sujeitas a mecanismos centralizados de supervisão.



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

FIGURA 73: INDICADOR DE FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES AO LONGO DO ÚLTIMO ANO LETIVO



As respostas são apresentadas numa escala de 0 a 1, em que 0 corresponde à menor frequência e 1 à maior frequência

FIGURA 74: INDICADOR DE FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES AO LONGO DO ÚLTIMO ANO LETIVO

Avaliação dos professores sobre a gestão nas suas escolas

Num contexto de exigência crescente sobre as escolas e os seus profissionais, a qualidade da gestão assume um papel central na criação de ambientes educativos positivos, colaborativos e eficazes. A perceção que os professores têm sobre a liderança das suas escolas é, por isso, um indicador relevante do clima organizacional e da capacidade das escolas em atrair e reter talento docente.

PROFESSORES FAZEM AVALIAÇÃO GLOBAL POSITIVA DA GESTÃO NAS SUAS ESCOLAS

A esmagadora maioria dos professores avalia favoravelmente a gestão das suas escolas. Cerca de 94% classificam a gestão como positiva ou muito positiva, enquanto apenas 1% considera a gestão muito negativa e 5% avaliam-na como negativa.

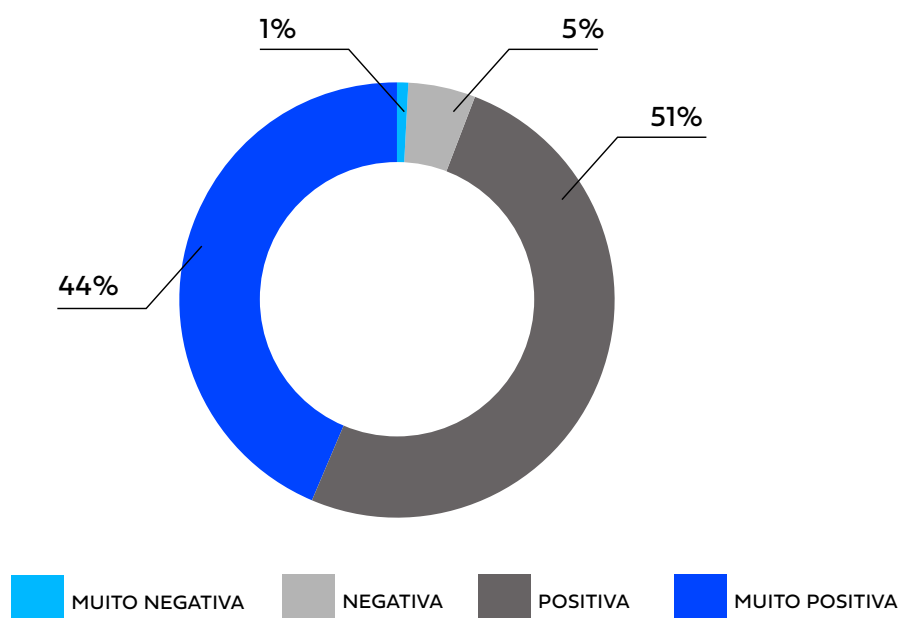


FIGURA 75: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “COMO CLASSIFICA A QUALIDADE DA GESTÃO DA SUA ESCOLA?” (%)

Estes resultados revelam um elevado grau de satisfação dos professores com as práticas de gestão nas suas escolas, com opiniões desfavoráveis a representarem uma minoria.

DIFERENÇAS POR TIPO DE ESCOLA

A avaliação positiva da gestão é transversal aos diferentes tipos de escola, com pequenas variações. Nas escolas públicas, 53% dos professores classificam a gestão como positiva e 40% como muito positiva. Nas escolas privadas regulares, 48% consideram a gestão positiva e 46% muito positiva. Já nas escolas privadas profissionais, 53% avaliam a gestão como positiva e 37% como muito positiva. As avaliações negativas mantêm-se baixas em todos os contextos.

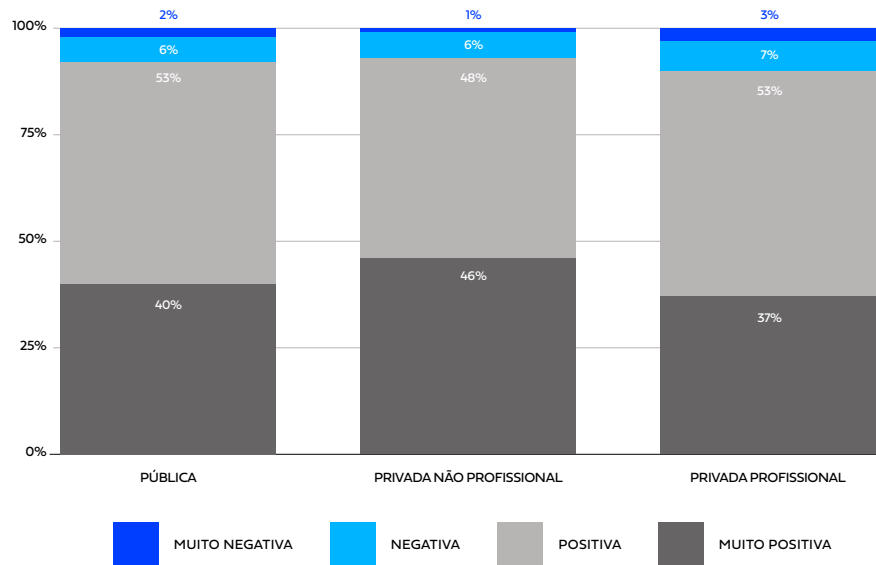


FIGURA 76: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "COMO CLASSIFICA A QUALIDADE DA GESTÃO DA SUA ESCOLA?", POR TIPO DE ESCOLA (%)

DIFERENÇAS POR FAIXA ETÁRIA

A percepção da gestão escolar varia ligeiramente com a idade dos professores. Os docentes mais jovens, com menos de 30 anos, tendem a expressar uma proporção um pouco maior de avaliações negativas. Já os professores mais experientes, com 50 anos ou mais, indicam níveis mais elevados de satisfação, com mais de 93% a classificarem a gestão como positiva ou muito positiva.

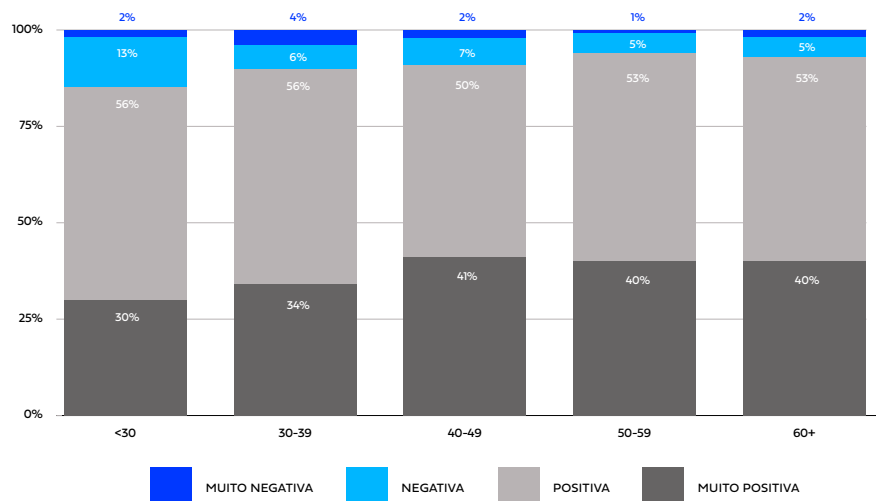


FIGURA 77: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO "COMO CLASSIFICA A QUALIDADE DA GESTÃO DA SUA ESCOLA?", POR FAIXA ETÁRIA (%)

Globalmente, os resultados indicam que os professores reconhecem, de forma consistente, o trabalho das equipas de gestão das suas escolas. Esta perceção positiva pode contribuir para um ambiente de trabalho mais colaborativo, para a estabilidade organizacional e para a retenção de docentes, especialmente num contexto de desafios crescentes na profissão.

Perceção dos professores sobre as práticas de gestão

Para além da avaliação global da gestão escolar, é fundamental compreender como os professores percecionam as práticas concretas de liderança e organização pedagógica nas suas escolas. Estas práticas têm impacto direto na qualidade do ensino, na colaboração entre docentes e na eficácia da resposta educativa. A análise destas dimensões permite identificar pontos fortes e áreas de melhoria na gestão escolar.

SEIS DIMENSÕES ANALISADAS

Os professores responderam a seis questões sobre práticas de gestão escolar. Duas delas eram de resposta Sim/Não, centradas em aspetos estruturantes da organização pedagógica:

Q1: Na sua escola, as avaliações dos alunos são utilizadas para identificar aspetos do ensino ou do currículo que poderão ser melhorados?

Q2: Existe uma política uniformizada de ensino da(s) disciplina(s) que leciona (i. e., currículo da escola posto em prática com materiais didáticos comuns, e formação contínua dos professores)?

As restantes quatro questões avaliavam a frequência de práticas de gestão ao longo do último ano letivo, com opções de resposta "Nunca", "1-2 vezes por ano", "3-4 vezes por ano", "Uma vez por mês", "Uma vez por semana" e "Mais de uma vez por semana":

Q3: Nas reuniões de carácter pedagógico, há tempo para os professores partilharem ideias ou informações decorrentes de ações de formação contínua.

Q4: Discuto os objetivos académicos da escola com o(a) Diretor(a) em reuniões de carácter pedagógico.

Q5: Quando tenho problemas nas minhas aulas, o(a) Diretor(a) toma a iniciativa de falar comigo sobre isso.

Q6: Quando apresento um problema ocorrido nas minhas aulas, resolvo em conjunto com o Diretor(a).

Estas questões permitem captar a perceção dos professores sobre o grau de envolvimento da liderança escolar na prática pedagógica e na resolução de problemas do quotidiano educativo.

Análise das práticas de gestão escolar segundo os professores e comparação com os diretores

As práticas de gestão escolar não são apenas definidas por regulamentos ou intenções estratégicas — são vividas diariamente por professores e diretores. A comparação entre as percepções destes dois grupos permite identificar eventuais desalinhamentos e oportunidades de melhoria na comunicação e na implementação das políticas escolares.

As seis questões analisadas nesta secção foram incluídas tanto no questionário dirigido aos professores como no dos diretores, permitindo uma leitura comparada das suas respostas. Para facilitar a análise, as respostas sobre frequência foram agregadas em duas categorias: "Uma ou mais vezes por mês" e "Menos de uma vez por mês".

A figura seguinte apresenta o apuramento das respostas às seis questões, comparando as respostas de professores e diretores.

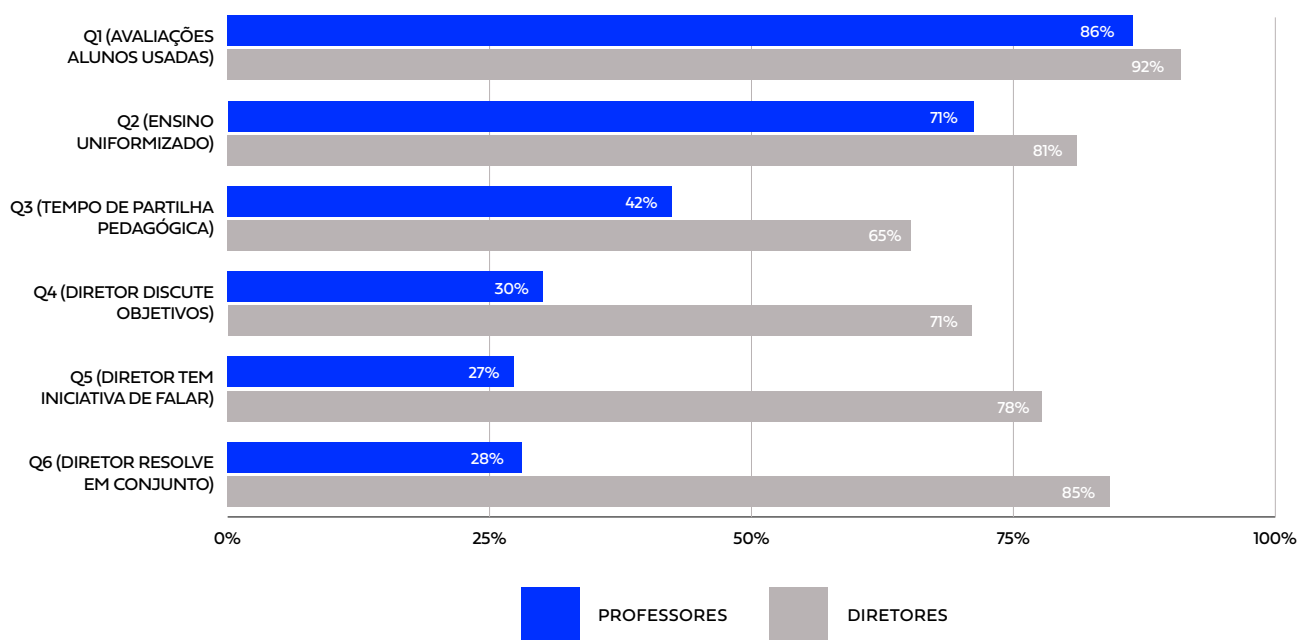


FIGURA 78: PERCENTAGEM DE PROFESSORES E DE DIRETORES QUE INDICA A EXISTÊNCIA OU A FREQUÊNCIA PELO MENOS MENSAL DE UMA PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR

A maioria dos professores e diretores reconhece a presença dos dois aspetos estruturantes da organização pedagógica que foram inquiridos no questionário. Relativamente à utilização das avaliações dos alunos para melhorar o ensino e o currículo, 86% dos professores responderam afirmativamente, e 92% dos diretores também o confirmaram. Quanto à existência de uma política uniformizada de ensino, 71% dos professores responderam "Sim" e 81% dos diretores indicaram o mesmo.

Embora os resultados sejam globalmente positivos, observa-se uma tendência para os diretores apresentarem uma percepção um pouco mais otimista, o que pode refletir uma maior proximidade à definição das políticas ou então uma menor visibilidade destas práticas por parte de alguns dos docentes no seu quotidiano escolar.

As outras quatro questões referem-se à frequência de práticas de gestão com impacto direto na atividade docente. Menos de metade dos professores indica que essas práticas ocorrem com frequência mensal ou superior. A partilha de experiências em reuniões pedagógicas é a mais comum, referida por 42% dos docentes. As outras práticas que envolvem contacto direto com o diretor são mencionadas por cerca de 30%.

Estas percentagens contrastam com os dados fornecidos pelos diretores, que indicam uma frequência significativamente mais elevada: 65% referem a partilha em reuniões pedagógicas e entre 71% e 85% apontam práticas com interação direta entre diretor e professor.

Estes dados revelam um desfasamento claro. Os diretores tendem a considerar estas práticas como regulares. Já os professores mostram uma experiência mais limitada ou menos visível dessas interações. Esta discrepância pode refletir uma falta de comunicação ou de envolvimento direto dos professores nas práticas de gestão, ou uma perceção distinta sobre o que constitui uma prática efetiva de gestão.

É igualmente possível que estas práticas de gestão envolvam mais frequentemente apenas uma parte dos professores, enquanto as respostas dos diretores se referem às interações que são mais frequentes e abrangentes. De facto, como será analisado de seguida, os professores mais novos reportam uma maior frequência destas práticas. No entanto, as discrepâncias variam consoante o tipo de escola, o que poderá indicar que existem outros fatores explicativos da discrepância observada que estão associados ao tipo de escola.

A conclusão principal é que, embora existam estruturas e políticas em vigor, a sua implementação e vivência no quotidiano escolar parecem variar significativamente entre os diferentes atores educativos.

DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO ENTRE PROFESSORES MAIS NOVOS E MAIS VELHOS

É natural que os professores mais novos, por estarem ainda a consolidar a sua prática pedagógica e a conhecer o funcionamento das escolas, necessitem de maior acompanhamento por parte das direções. Esta proximidade pode traduzir-se em interações mais frequentes e numa perceção distinta das práticas de gestão escolar.

Para explorar esta dinâmica, foram analisadas as respostas às seis questões sobre práticas de gestão, separando os professores em dois grupos: menos de 40 anos e 40 anos ou mais. A figura seguinte apresenta os resultados.

Nas duas questões de resposta Sim/Não, ambos os grupos reconhecem a presença das práticas estruturantes nas suas escolas, embora com ligeiras diferenças. Relativamente à utilização das avaliações dos alunos para melhorias, 87% dos professores com 40 anos ou mais responderam "Sim", enquanto 80%

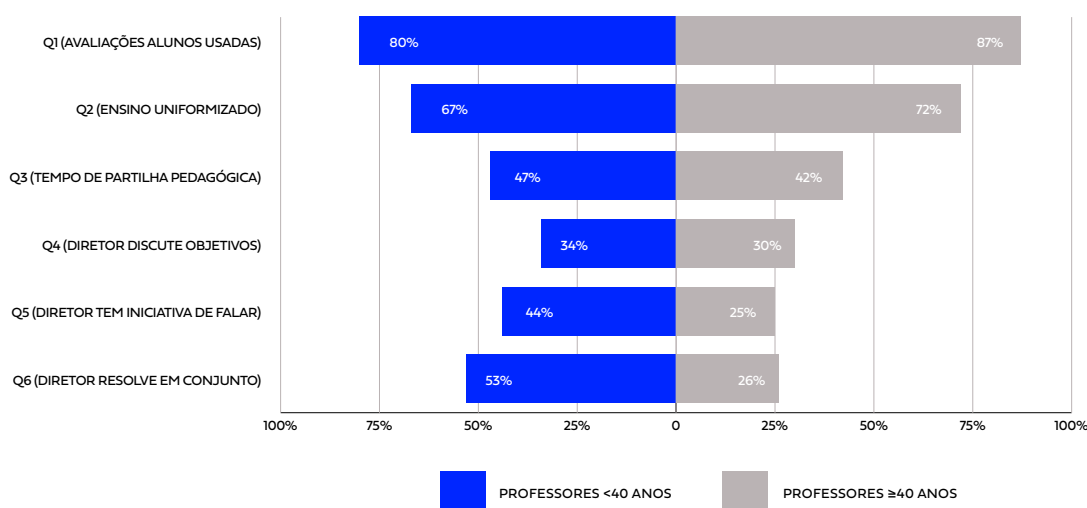


FIGURA 79: PERCENTAGEM DE PROFESSORES QUE INDICA A EXISTÊNCIA OU A FREQUÊNCIA PELO MENOS MENSAL DE UMA PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR, POR FAIXA ETÁRIA

dos professores com menos de 40 anos também o confirmaram. Quanto à existência de uma política uniformizada de ensino, 72% dos mais velhos responderam afirmativamente, comparando com 67% dos mais novos.

Estas diferenças, embora pequenas, sugerem que os professores mais experientes tendem a reconhecer com maior clareza a existência destas práticas, possivelmente por estarem mais familiarizados com os processos internos da escola.

Nas quatro questões sobre frequência de práticas de gestão, os professores mais novos reportam níveis de interação significativamente mais elevados, especialmente nas que envolvem contacto direto com a direção. Por exemplo, 53% dos docentes com menos de 40 anos indicam que resolvem problemas com o diretor com frequência mensal ou superior, enquanto apenas 26% dos professores com 40 anos ou mais referem o mesmo. Quanto à iniciativa do diretor em abordar problemas nas aulas, 44% dos mais novos indicam essa frequência, comparando com 25% dos mais velhos.

A discussão de objetivos académicos em reuniões e a partilha de ideias em reuniões pedagógicas também são mais frequentes entre os professores mais jovens, embora com diferenças menos acentuadas.

Os dados revelam uma tendência clara: os professores mais novos têm mais interações diretas com a direção, o que pode refletir uma maior abertura das lideranças escolares para apoiar docentes em início de carreira, ou uma necessidade acrescida de acompanhamento por parte dos mais jovens.

Por outro lado, os professores mais velhos, embora reconheçam a existência das políticas estruturantes, reportam níveis de interação mais baixos. Isto pode indicar uma menor integração nas dinâmicas colaborativas da escola, ou então uma perceção de menor utilidade dessas práticas para o seu trabalho individual, fruto da experiência acumulada.

A idade e a fase da carreira influenciam significativamente a perceção e o envolvimento dos professores nas práticas de gestão escolar. Promover uma gestão que seja inclusiva e adaptada às diferentes necessidades dos docentes, valorizando tanto os mais jovens como os mais experientes, é essencial para fortalecer a cultura colaborativa nas escolas e garantir uma liderança pedagógica eficaz.

DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

As escolas públicas em Portugal operam com limitações significativas no que diz respeito à autonomia de gestão dos seus recursos humanos, ao contrário das escolas privadas, que dispõem de maior flexibilidade. Estas restrições afetam áreas como a contratação de professores, a atribuição de prémios salariais, as promoções internas e outras decisões com impacto direto na organização pedagógica.

Esta menor autonomia pode influenciar a forma como as práticas de gestão são implementadas e percecionadas pelos docentes, nomeadamente no que toca à capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada escola.

Para explorar estas diferenças, o gráfico seguinte apresenta as respostas às mesmas questões sobre práticas de gestão escolar, agora segmentadas por tipo de escola — pública e privada — e mostra como professores e diretores percecionam essas práticas em contextos com diferentes níveis de autonomia.

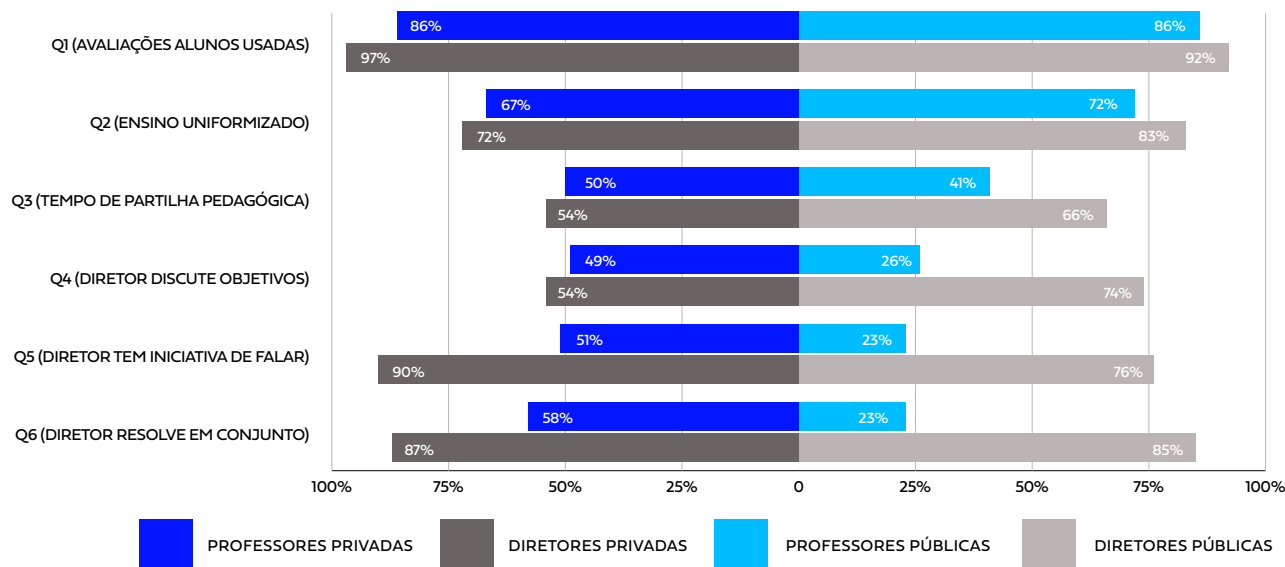


FIGURA 80: PORCENTAGEM DE PROFESSORES E DE DIRETORES QUE INDICA A EXISTÊNCIA OU A FREQUÊNCIA PELO MENOS MENSAL DE UMA PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR, POR TIPO DE ESCOLA

Quando analisadas as duas práticas estruturantes — uso das avaliações dos alunos para melhorar o ensino e existência de uma política uniformizada de ensino — não se observam diferenças relevantes entre escolas públicas e privadas. E em ambos os tipos de escola, os diretores revelam uma tendência ligeiramente mais forte acerca da presença destas práticas de gestão.

Estes dados sugerem que, apesar das diferenças de autonomia, a presença destas práticas estruturantes é reconhecida de forma relativamente uniforme.

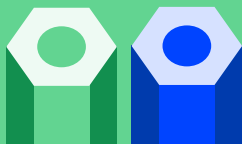
Já relativamente às quatro práticas de gestão que envolvem interação direta entre professores e direção, há diferenças evidentes entre escolas públicas e privadas.

Nas escolas privadas, cerca de 50% dos professores referem que estas práticas ocorrem pelo menos uma vez por mês, enquanto os diretores reportam valores ainda mais elevados, chegando até 90% na iniciativa do diretor em abordar problemas nas aulas.

Nas escolas públicas, apenas 41% dos professores referem partilha de ideias em reuniões pedagógicas com essa frequência. As interações diretas com a direção, como a resolução de problemas ou a partilha de ideias em reuniões pedagógicas, são mencionadas por apenas 23% a 41% dos docentes. Já os diretores reportam níveis muito superiores, entre 66% e 85%, revelando um forte desalinhamento entre a percepção dos professores e dos diretores.

Os dados revelam uma diferença clara entre os dois tipos de escola. Nas escolas privadas, há maior proximidade entre professores e diretores, tanto na percepção como na prática das ações de gestão. Este alinhamento sugere uma cultura organizacional mais coesa, com maior colaboração e transparência. Nas escolas públicas, verifica-se um desfasamento acentuado: embora os diretores indiquem que as práticas são frequentes, os professores não as reconhecem com a mesma intensidade. Esta discrepância pode refletir falhas na comunicação interna, dificuldades na implementação prática das decisões ou menor visibilidade das ações de gestão no quotidiano docente.

A comparação entre escolas públicas e privadas evidencia o impacto da autonomia de gestão na percepção das práticas escolares. Promover uma gestão mais participativa, visível e próxima dos professores, especialmente nas escolas públicas, poderá contribuir para uma maior coesão entre os diferentes atores educativos e, consequentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.



PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA GESTÃO ESCOLAR

PERGUNTAMOS A UMA SUBAMOSTRA ALEATÓRIA DOS PROFESSORES:

EM QUE DOMÍNIOS CONSIDERA QUE OS PROFESSORES DEVIAM PARTICIPAR MAIS ATIVAMENTE NA GESTÃO DA ESCOLA?

Das 291 respostas obtidas, surgiram quatro tópicos gerais:

1 - Gestão pedagógica e organização escolar: Participação ativa nas decisões pedagógicas, definição do currículo e metodologias de ensino. É mencionada também a integração de alunos migrantes, acolhimento de novos professores e na organização geral do ambiente escolar.

2 - Organização administrativa: Houve ênfase em decisões sobre organização de horários letivos, redução da carga burocrática e distribuição equilibrada do serviço docente.

3 - Autonomia e participação democrática: Estes professores gostariam de ter um envolvimento direto na eleição da direção e órgãos de gestão da escola, bem como maior autonomia nas tomadas de decisão sobre a escola e o ensino.

4 - Disciplina e ambiente escolar: Alguns docentes mencionam vontade de ter um papel mais ativo na definição e aplicação de medidas disciplinares e gestão de conflitos. Outros mencionam a necessidade de maior apoio institucional na resolução destes problemas.

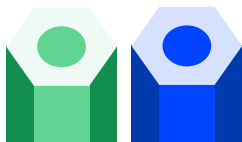
Algumas das expressões mais comuns foram:



... refletindo a preocupação com a organização do trabalho, com o projeto pedagógico da escola, com a escolha de órgãos de gestão e com casos de indisciplina.

Alguns professores responderam:

- “Falta mais autonomia nas tomadas de decisão, que são muito centralizadas. No caso da escola, penso que os professores deviam participar mais ativamente na gestão dos currículos.”**
- “É também fundamental que haja uma voz docente na gestão do calendário de atividades extracurriculares, garantindo que estas sejam planeadas com realismo e devidamente reconhecidas na contabilização global das horas de trabalho (...) Os professores devem ser ouvidos pelas instâncias superiores, no sentido de serem facultados à escola novas instalações, mobiliário adequado e dotação de salas com recursos pedagógicos adequados.”**
- “Deviam ser os professores (e talvez também o pessoal não docente) a eleger o Diretor.”**
- “No domínio da gestão pedagógica, os professores deveriam participar mais na inovação e projetos educativos, numa perspetiva interdisciplinar. Na gestão administrativa e organizacional, os professores deveriam participar mais ativamente na elaboração do Projeto Educativo e na definição de normas e regulamentos. Também é essencial a participação ativa dos professores em órgãos de gestão.”**



SÍNTESE: PRÁTICAS DE GESTÃO E PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

As práticas de gestão por parte das equipas diretivas das escolas e agrupamentos são essenciais tanto na transmissão das políticas às escolas como na construção de um ambiente de coesão interna na escola.

Neste estudo procuramos mapear algumas das principais práticas de gestão usando questões previamente usadas nos inquéritos aos diretores do PISA mas que têm uma correspondência com o World Management Survey previamente usado para medir a qualidade da gestão em meio escolar.

Em média, para o conjunto das escolas em Portugal, **numa escala de 0 a 1, a nossa medida de qualidade da gestão escolar encontra-se em torno dos 0,6 pontos.**

Pela positiva assinalam-se os resultados mais elevados em domínios das práticas de gestão tais como o planeamento baseado em dados dos resultados dos anos ou a tentativa de melhoria contínua, domínio que inclui a capacidade de resolução conjunta de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Pela negativa, e para o total nacional, assinala-se a personalização da aprendizagem ou a capacidade de reconhecer os melhores desempenhos. Sobretudo nas escolas públicas, tal pode resultar da falta de instrumentos para este mesmo reconhecimento, o que dificulta a atração e retenção de professores num momento de continuada falta de professores.

Quando comparamos os resultados das práticas de gestão de escola públicas e privadas notamos que o resultado global é bastante próximo, contudo com relevantes diferenças entre os diferentes domínios. **As escolas privadas mostram melhores resultados na adoção de boas práticas educativas ou no reconhecimento das melhores práticas. Já as escolas públicas alcançam melhores resultados na diferenciação das suas práticas educativa e na avaliação de práticas.**

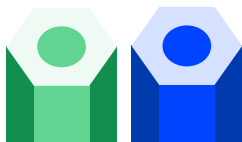
As práticas de gestão não têm variações significativas consoante os anos de experiência dos diretores. Contudo nas regiões autónomas os resultados mostram-se abaixo da média nacional.

A maioria dos professores reconhece a existência de práticas estruturantes de gestão escolar nas suas escolas, como o uso de avaliações para melhorar o ensino (86%) e a existência de políticas de ensino uniformizadas (71%). Os diretores apresentam perceções ainda mais positivas, o que pode indicar algum desfasamento entre a definição e a vivência dessas práticas.

Nas práticas de gestão com impacto direto na atividade docente, menos de metade dos professores reporta frequência mensal ou superior, contrastando com os diretores, que indicam frequências muito mais elevadas. Este desfasamento pode estar ligado a questões de comunicação na escola ou a um envolvimento menor da parte de alguns docentes.

Professores mais jovens (<40 anos) reportam mais interações com a direção, especialmente na resolução de problemas e acompanhamento pedagógico. Já os mais experientes reconhecem as políticas estruturantes, mas indicam menor frequência de contacto direto com a direção.

As práticas estruturantes de gestão são reconhecidas tanto em escolas públicas como privadas. No entanto, nas escolas privadas, os professores reportam mais interações diretas com a direção do que nas públicas. Em ambos os contextos, os diretores indicam níveis mais elevados de frequência das várias práticas de gestão comparativamente com o reportado pelos professores, mas o desfasamento acontece com especial preponderância nas escolas públicas.



- Estes resultados apontam para a relevância de uma gestão escolar inclusiva e adaptada às diferentes fases da carreira docente, promovendo o envolvimento de todos os professores e fortalecendo a cultura colaborativa nas escolas.
- A maior autonomia das escolas privadas parece favorecer uma gestão mais próxima e colaborativa.
- Nas escolas públicas, é necessário reforçar a visibilidade e participação dos professores nas práticas de gestão, em conjunto com a direção, para melhorar o alinhamento e a eficácia organizacional.



10

**Áreas de
Intervenção**

Principais áreas de intervenção

A qualidade da educação depende, em grande medida, da capacidade das escolas e dos seus profissionais para responder eficazmente aos desafios contemporâneos da atividade docente. Esta secção apresenta as áreas prioritárias identificadas pelos próprios professores, através do inquérito realizado. A importância deste levantamento reside na possibilidade de evidenciar áreas-chave, refletindo as necessidades e expectativas concretas do corpo docente perante as crescentes exigências do sistema educativo português. A identificação destas prioridades permitirá ajustar programas e políticas educativas às reais necessidades dos professores, contribuindo para um ambiente escolar mais eficaz, saudável e sustentável.

Os resultados revelam um padrão claro, destacando-se particularmente as preocupações relativas à saúde mental e ao bem-estar docente, à gestão da disciplina e aos comportamentos desafiantes, áreas que mais preocupam os professores a nível nacional.

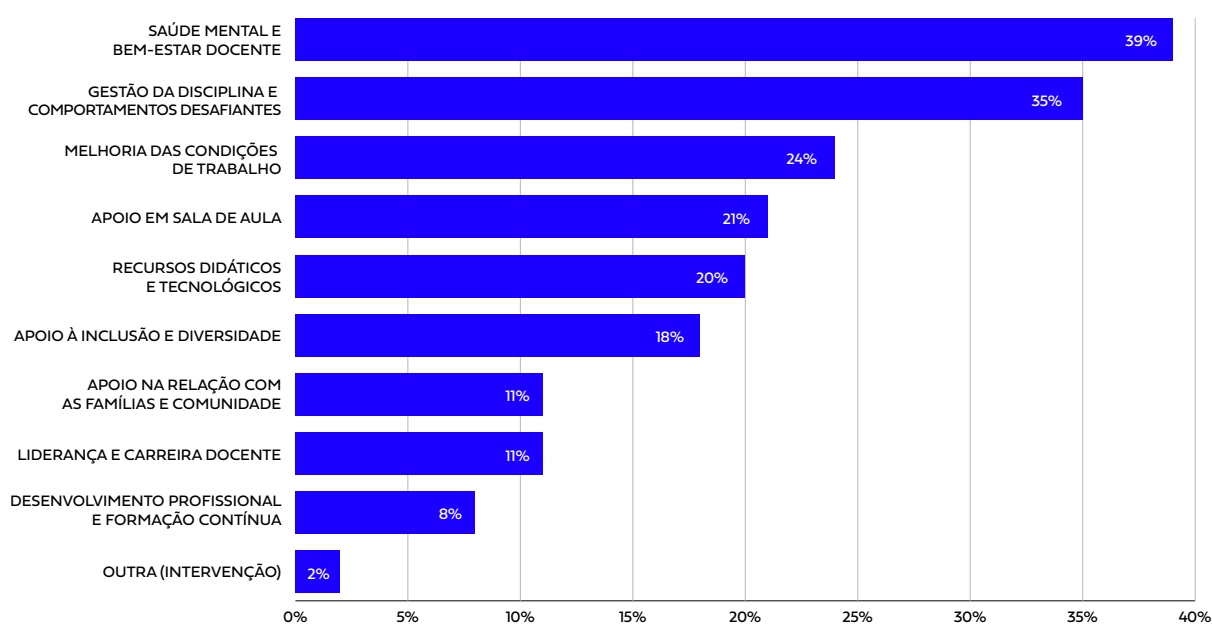


FIGURA 81: PRINCIPAIS ÁREAS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Nota: Cada professor indicou no máximo 2 áreas.

Complementarmente, a análise qualitativa das respostas abertas dos professores que optaram pela categoria "Outra" permitiu identificar necessidades adicionais não cobertas diretamente pelas categorias pré-definidas. Destacam-se, sobretudo, preocupações com a infraestrutura física das escolas (como a requalificação e melhoria das instalações), o apoio jurídico e a valorização das condições remuneratórias dos docentes, melhorias na organização curricular e oferta educativa, intervenções relacionadas com a avaliação e gestão escolar, valorização e motivação profissional, a necessidade de mais recursos humanos não docentes, bem como intervenções especializadas externas às escolas (por exemplo, na área da saúde).

Estas respostas revelam áreas complementares de intervenção que poderão ser consideradas em futuras estratégias e ações educativas, permitindo uma abordagem mais completa e alinhada com as necessidades reais das comunidades educativas.

Bem-estar e ambiente escolar

A qualidade da experiência educativa depende, em primeira instância, de um corpo docente física e psicologicamente robusto, que atue em salas de aula disciplinadas e propícias ao trabalho intelectual. Dois vetores são, por conseguinte, indissociáveis: (i) saúde mental e bem-estar dos professores, condição necessária para um ensino consistente, e (ii) gestão adequada da disciplina e dos comportamentos desafiantes, que assegura a tranquilidade do espaço pedagógico. Qualquer fragilidade num destes domínios repercute-se de imediato no outro: a pressão emocional deteriora a condução da aula, ao passo que a indisciplina persistente agrava o desgaste psicológico do docente.

Cerca de 39% dos professores colocam o bem-estar e a saúde mental entre as duas áreas de intervenção mais urgentes, destacando sobretudo medidas de prevenção do *burnout* e de equilíbrio entre vida profissional e pessoal. De igual modo, mais de um terço dos respondentes considera prioritária a gestão da disciplina e dos comportamentos desafiantes, sublinhando a necessidade de desenvolvimento de estratégias de sala de aula para lidar com a indisciplina.

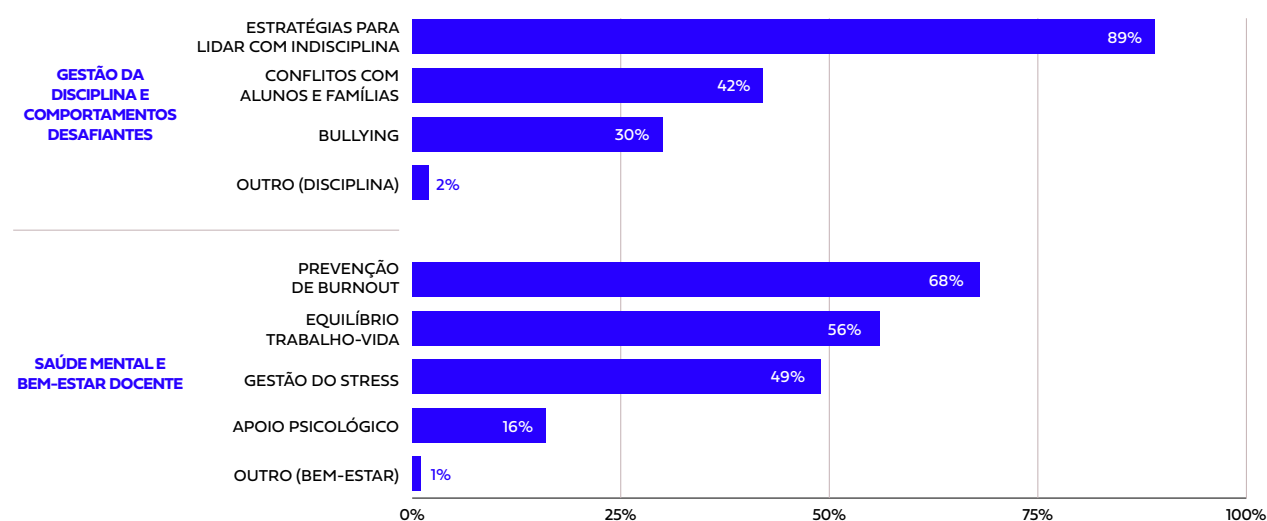


FIGURA 82: SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR DOCENTE E GESTÃO DA DISCIPLINA E COMPORTAMENTOS DESAFIANTES: TIPOS DE INTERVENÇÃO ESPECÍFICOS

Nota: São consideradas apenas as respostas dos docentes que indicaram a Saúde mental e bem-estar docente / Gestão da disciplina e comportamentos desafiantes como uma das duas principais áreas de intervenção prioritária. Cada professor podia indicar mais do que uma subárea específica de intervenção.

Resumindo, a construção de um ambiente escolar favorável à aprendizagem requer, em simultâneo, programas estruturados de apoio emocional ao docente e mecanismos institucionais efetivos para a regulação do comportamento discente. Sem este duplo alicerce, os restantes esforços de melhoria pedagógica permanecem frágeis.

Recursos e condições de trabalho: o suporte material da qualidade educativa

A prática docente só se cumpre plenamente quando decorre em ambientes físicos adequados e com instrumentos pedagógicos atualizados. Cerca de um em cada quatro professores indica esta dimensão entre as duas áreas de intervenção mais urgentes, logo a seguir ao bem-estar e ao clima escolar.

No que respeita à melhoria das condições de trabalho, as respostas convergem em duas frentes de atuação principais: o alívio da sobrecarga administrativa (simplificação de registos, plataformas e relatórios que hoje consomem excesso de horas não letivas) e a dimensão das turmas. No domínio dos recursos didáticos e tecnológicos, os pedidos de intervenção dos docentes incluem materiais pedagógicos atualizados, plataformas digitais e laboratórios e equipamentos.

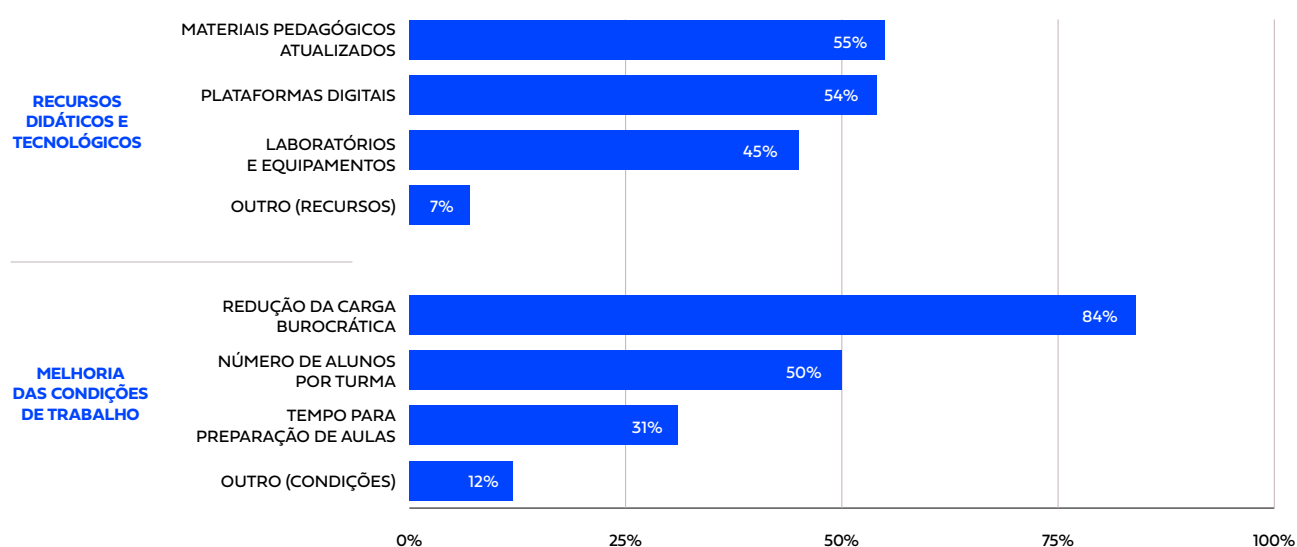


FIGURA 83: MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: TIPOS DE INTERVENÇÃO ESPECÍFICOS

Nota: São consideradas apenas as respostas dos docentes que indicaram os Recursos didáticos e tecnológicos / Melhoria das condições de trabalho como uma das duas principais áreas de intervenção prioritária. Cada professor poderia indicar mais do que uma subárea específica de intervenção.

Em suma, desburocratizar o quotidiano docente, reconfigurar o tamanho das turmas, atualizar o parque pedagógico e garantir ecossistemas digitais robustos asseguram à escola o suporte material necessário para que seja possível fazer face a outros desafios como a inovação pedagógica, a inclusão ou o bem-estar docente.

Ensino inclusivo e apoios aos alunos

A verdadeira inclusão requer que o apoio pedagógico chegue à sala de aula, mas também se projete para além da escola, envolvendo as famílias e a comunidade. Uma escola inclusiva assenta, assim, em dois eixos complementares: apoio pedagógico dentro da sala de aula e articulação com a diversidade cultural, familiar e comunitária dos alunos.

Entre os docentes que manifestaram preocupação com o apoio direto em sala de aula, o padrão indica que os docentes valorizam modelos colaborativos que partilhem a carga pedagógica e permitam ajustar o ensino às necessidades de cada aluno (co-docência). Quando o foco é a diversidade de perfis e culturas, pedem sobretudo estratégias específicas para alunos com NEE e formação para contextos multiculturais. Para reforçar a aprendizagem fora da escola, os professores destacam a necessidade de envolvimento parental ativo e de uma comunicação eficaz com pais.

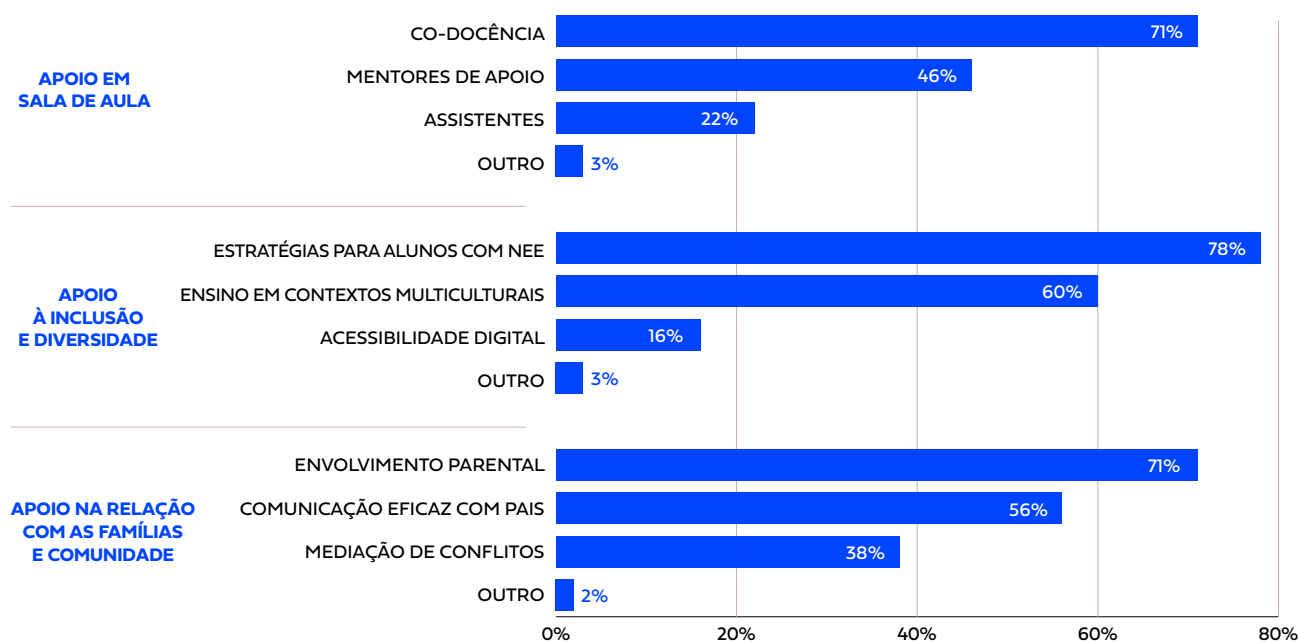


FIGURA 84: APOIO EM SALA DE AULA: TIPOS DE INTERVENÇÃO ESPECÍFICOS

Nota: São consideradas apenas as respostas dos docentes que indicaram o Apoio em sala de aula / Apoio à inclusão e diversidade / Apoio na relação com as famílias e comunidade como uma das duas principais áreas de intervenção prioritária. Cada professor poderia indicar mais do que uma subárea específica de intervenção.

Os resultados convergem num diagnóstico simples: é necessário reforçar os recursos humanos especializados (co-docentes, mentores, mediadores), dotar as escolas de ferramentas pedagógicas acessíveis e manter pontes ativas com as famílias e a comunidade. Estes apoios são essenciais para que a escola inclusiva passe de intenção à prática quotidiana.

Desenvolvimento profissional e liderança

O futuro da profissão docente não se esgota na progressão salarial ou na contagem de tempo de serviço. Requer percursos de desenvolvimento estruturados, programas de mentoria e oportunidades formais de formação em liderança escolar que capacitem os professores para funções de coordenação, direção e inovação pedagógica. Ainda que esta seja, no inquérito, a área de intervenção menos apontada, o interesse manifestado sinaliza preocupações que não devem ser ignoradas.

Em primeiro lugar, os docentes reclamam oportunidades de progressão na carreira, o que passa por critérios claros para o acesso a funções de coordenação, reconhecimento do mérito e articulação entre avaliação de desempenho e progressão profissional. Em segundo lugar, salientam a necessidade de formação especializada em liderança escolar, centrada na gestão de pessoas, no planeamento estratégico e na condução pedagógica das escolas que são organizações cada vez mais complexas. Por último, sublinham a importância de programas formais de mentoria, que atribuam tempo e responsabilidade a docentes experientes para acompanhar colegas em início ou meio de carreira, assegurando transferência de saber pedagógico e redução do choque profissional inicial.

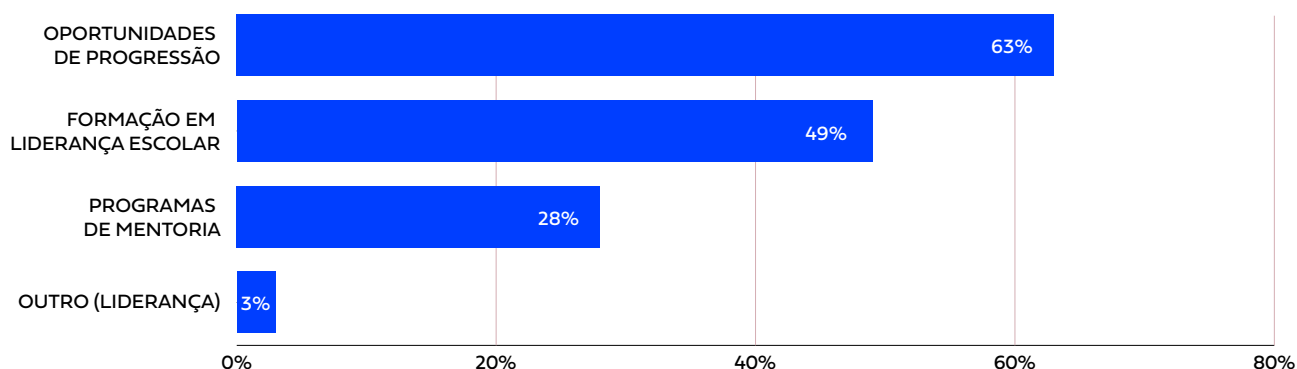


FIGURA 85: LIDERANÇA E CARREIRA DOCENTE: TIPOS DE INTERVENÇÃO ESPECÍFICOS

Nota: São consideradas apenas as respostas dos docentes que indicaram a Liderança e carreira docente e comunidade como uma das duas principais áreas de intervenção prioritária. Cada professor poderia indicar mais do que uma subárea específica de intervenção.

Embora o investimento em formação contínua seja já significativo e se traduza numa participação praticamente universal, persistem lacunas nas áreas formação disponibilizadas. Os professores apontam, em particular, a insuficiência de módulos sobre tecnologias educativas, a necessidade de atualização científica disciplinar e a carência de ações de formação sobre estratégias de gestão emocional e da sala de aula.

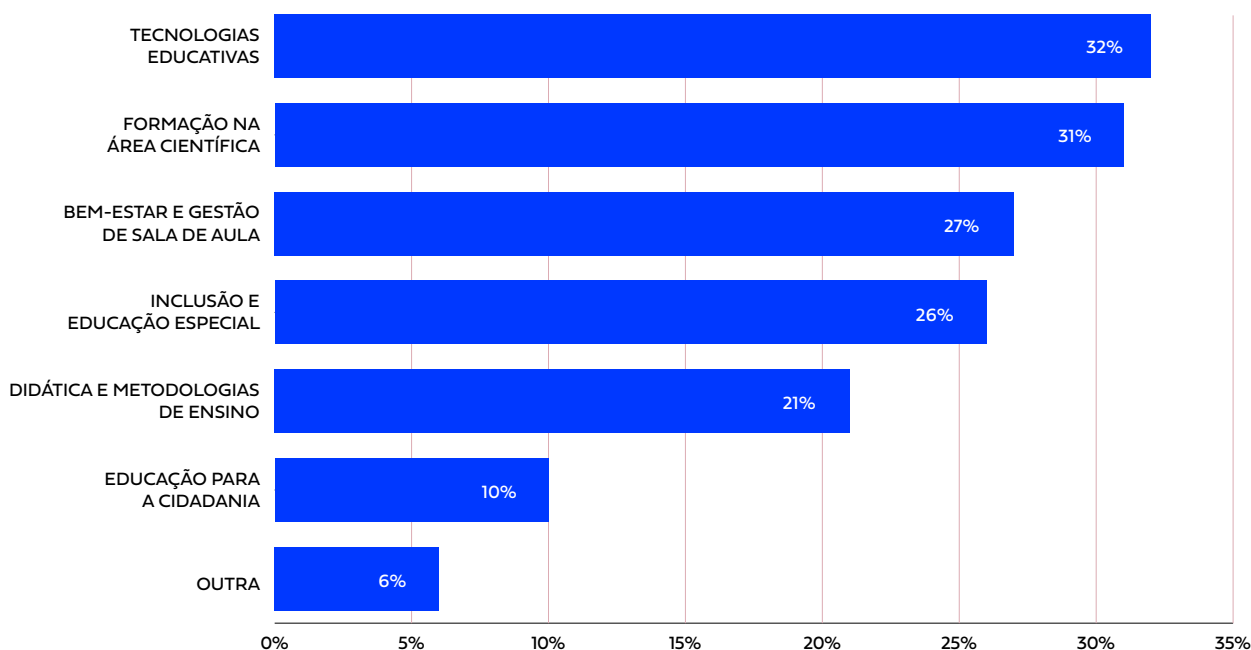


FIGURA 86: ÁREAS DE FORMAÇÃO NECESSÁRIAS

Entre os docentes que assinalam necessidades no domínio das *tecnologias educativas*, o subtema dominante é a *inteligência artificial* aplicada ao ensino, reflexo da rápida massificação de ferramentas generativas nas salas de aula e da incerteza sobre o uso ético e a avaliação. Ainda que em menor escala, mantém-se relevante a formação em *recursos digitais interativos* (laboratórios virtuais, simulações), crucial para áreas experimentais onde a disponibilidade física de equipamentos é limitada.

No domínio da *didática e metodologias de ensino*, a maior lacuna incide nas *metodologias de aprendizagem ativa* (p. ex. aula invertida, trabalho por projeto), sinalizando a dificuldade em traduzir formações teóricas em estratégias de sala de aula que promovam autonomia dos alunos e avaliação formativa.

No que respeita à inclusão e educação especial, o foco recai no ensino de alunos com NEE, coerente com o crescimento deste grupo. Esta procura de formação reflete a urgência em adequar práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação a turmas cada vez mais heterogéneas.

A formação mais requisitada no domínio do bem-estar e gestão da sala de aulas é em estratégias de gestão de comportamento e disciplina, seguida de técnicas de regulação emocional. Este padrão reforça a ligação entre o ambiente da sala de aula e a saúde mental docente, evidenciada pelo facto de 39% dos professores colocarem o bem-estar entre as duas prioridades de intervenção.

Dentro do eixo da *educação para a cidadania*, sobressaem a *educação para a diversidade e inclusão* e a *literacia financeira* para alunos, indicando a necessidade de atualizar conteúdos curriculares que respondam tanto à pluralidade cultural das escolas como às exigências de competências de vida prática.

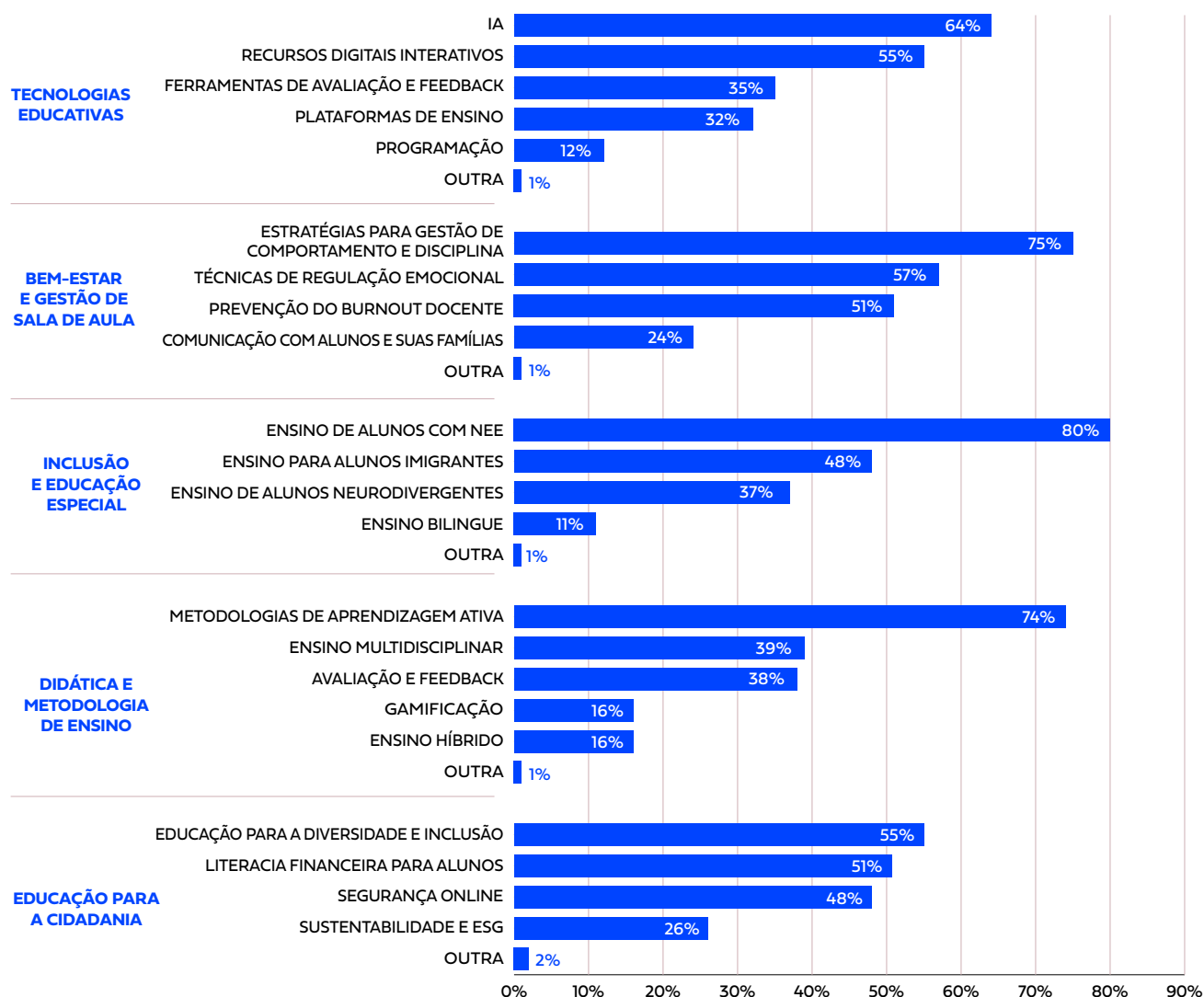


FIGURA 87: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Em síntese, reforçar o desenvolvimento profissional e a liderança docente implica formalizar trajetórias de carreira, reconhecer o valor de mentoria remunerada e garantir uma oferta formativa que responda às exigências tecnológicas, científicas e emocionais da docência contemporânea. Sem este tripé, o sistema corre o risco de perder talento, limitar a inovação pedagógica e fragilizar a sucessão qualificada nos cargos de direção.



Notas Finais

Os resultados escolares são fortemente influenciados pelo contexto familiar e socioeconómico, o que condiciona o trabalho que as escolas conseguem desenvolver com cada aluno. Entre todos os fatores que compõem a realidade escolar, o professor é o elemento com mais impacto nas aprendizagens. Torna-se, por isso, essencial compreender como os professores encaram a sua profissão, que desafios enfrentam, que áreas consideram prioritárias para novas políticas e programas de intervenção, bem como conhecer as práticas de gestão implementadas nas escolas, através da perspetiva de professores, diretores e coordenadores de escola.

Os próximos anos serão um período crucial para a carreira docente. A geração de professores que se encontra atualmente em fase de aposentação ingressou nas escolas durante um momento crítico de expansão da escolaridade obrigatória, no final dos anos 80. Estes profissionais contribuíram ativamente para essa expansão ao longo das últimas décadas e acumularam o conhecimento resultante da vivência de múltiplas reformas e transformações no sistema educativo.

Estamos assim, perante uma oportunidade para valorizar essa experiência e, com base nela, definir de forma clara os objetivos futuros da carreira docente, bem como identificar ações concretas e exequíveis. Esse foi o propósito deste estudo: dar a voz aos professores, trazendo novos dados sobre o sistema de ensino e explorando áreas até hoje pouco quantificadas, como as práticas de gestão escolar e a formação contínua ao longo da carreira docente.

Os dados apresentados evidenciam que há um caminho a percorrer nas práticas de gestão e na sua perceção por parte dos professores. Apontam igualmente que, apesar do significativo investimento já realizado, persistem obstáculos à implementação de novas opções tecnológicas nas escolas. Deixámos também mapeadas as necessidades de formação contínua para o futuro, bem como a sua transmissão à prática em sala de aula. Identificaram-se e quantificaram-se os diversos desafios enfrentados pelos professores no seu quotidiano, assim como as práticas pedagógicas que procuram adotar.

Esta evidência encontra-se agora disponível para todos os atores do sistema de ensino – desde as escolas, aos professores, passando pelos decisores públicos e por outros atores públicos e privados na área da educação – podendo servir de base à construção de respostas concretas para os desafios futuros do sistema de ensino português.



Bibliografia

Angrist, J. D., Lavy, V., Leder-Luis, J., & Shany, A. (2019). Maimonides' Rule Redux. *American Economic Review: Insights*, 1 (3): 309–24.

Argaw, B. A., & Puhani, P. A. (2018). Does class size matter for school tracking outcomes after elementary school? Quasi-experimental evidence using administrative panel data from Germany. *Economics of Education Review*, 65, 48–57.

Bates, A. W. (2019). Trends in open education. In *Teaching in a digital age* (3rd ed., pp. 753–812). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Reenen, J. V. (2015). Does management matter in schools? *The Economic Journal*, 125(584), 647–674.

Boeskens, L., & Meyer, K. (2025). Policies for the digital transformation of school education: Evidence from the Policy Survey on School Education in the Digital Age. *OECD Education Working Papers*(328).

CNPDPJCJ. (2025). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2024*.

Conselho das Escolas. (2023). *Utilização de telemóveis em contexto escolar. Recomendação n.º 05/2023*. Retrieved from https://cescolas.pt/wp-content/uploads/2023/10/20231027-RECOMENDACAO-5_2023_signed.pdf

Equipa Técnica da Autonomia e Flexibilidade Curricular. (2023). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação. Direção-Geral da Educação*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Figueiredo, H., Sá, C., Sarrico, C., Aguiar, J., Araújo, M., Machado, I., . . . Silva, P. L. (2025). *Balanço Anual da Educação 2025. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo*.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–107.

Grootendorst, M. (2022). BERTopic: Neural topic modeling with a class-based TF-IDF procedure. *arXiv preprint arXiv:2203.05794*.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. Em S. Bradley & C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (2.ª ed., Capítulo 14, pp. 171–182). Academic Press.

Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Aveiro: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.

OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing.

OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During and From Disruption*. Paris: PISA, OECD Publishing.

OECD. (2023c). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023d). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2024). *Students, digital devices and success (OECD Education Policy Perspectives, No. 102)*. Paris: OECD Publishing.

PLANAPP. (2025). *Acompanhamento das recomendações para o uso de smartphones nas escolas*. PLANAPP – Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas – Estudo nº 13. Retrieved from <https://planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2025/07/PLANAPP-Estudo-SmartphonesEscolas.pdf>

Reis, A. B., Seabra, C., Nunes, L. C., Carneiro, P., Freitas, P., & Ferreira, R. (2021). O impacto do professor nas aprendizagens do aluno: Estimativas para Portugal. EDULOG-Fundação Belmiro de Azevedo.

Scur, D., Lemos, R., & Leaver, C. (2024). Understanding school management with public data: A new measurement approach and applications. *Cornell SC Johnson College of Business Research Paper*.

SSI. (2025). *Relatório Anual de Segurança Interna 2024. Sistema de Segurança Interna*.

