

BEM-ESTAR DOCENTE E QUALIDADE RELACIONAL NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: EVIDÊNCIAS TRIANGULADAS DO TALIS 2024

TEACHER WELL-BEING AND RELATIONAL
QUALITY IN PORTUGUESE SCHOOLS:
TRIANGULATED EVIDENCE FROM TALIS 2024

Recebido em: 14 de junho de 2026
Aprovado em: 15 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 207-222 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4804>

Nuno Miguel Baptista *n.m.o.baptista@gmail.com*

Titular de Estudos Especializados em Administração e Organização Escolar pelo Instituto Europeu de Estudos Superiores (Fafe/Portugal).
Professor de História no Agrupamento de Escolas D. Manuel I, Tavira (Tavira/Portugal). Investigador em Ciências da Educação na Universidade de Évora (Évora/Portugal).

Liliana Araújo Faria *liliana.araujo.faria@gmail.com*

Mestre em Educação – Práticas Artísticas e Inclusão pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Setúbal/Portugal).
Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora (Évora/Portugal).



RESUMO

O presente artigo analisa o bem-estar docente em Portugal a partir dos dados portugueses do TALIS 2024, articulando-os com indicadores nacionais sobre a profissão docente e com literatura especializada sobre stress, liderança, clima escolar e educação relacional. Defende-se que o mal-estar docente não deve ser compreendido como problema meramente individual, psicológico ou disposicional, mas como expressão de condições institucionais que combinam sobrecarga administrativa, fragmentação do tempo profissional, frágil reconhecimento social e dificuldades de renovação geracional. A análise evidencia, contudo, que as escolas portuguesas preservam níveis relevantes de qualidade relacional, expressos na confiança entre docentes, nas relações pedagógicas positivas e no apoio das lideranças. Estes recursos funcionam como fatores protetores, embora se revelem insuficientes para compensar pressões sistêmicas persistentes. Sustenta-se, por isso, que o bem-estar docente deve ser entendido como categoria política e organizacional, central para a sustentabilidade da escola pública em Portugal.

Palavras-chave: stress docente; bem-estar docente; educação relacional; liderança escolar; talis 2024

ABSTRACT

This article examines teacher well-being in Portugal based on the Portuguese data from TALIS 2024, relating these findings to national indicators concerning the teaching profession and to specialised literature on stress, school leadership, school climate and relational education. It argues that teacher malaise should not be understood as a merely individual, psychological or dispositional problem, but rather as an expression of institutional conditions characterised by administrative overload, fragmentation of professional time, limited social recognition and difficulties in generational renewal. The analysis nevertheless shows that Portuguese schools retain significant levels of relational quality, reflected in trust among teachers, positive pedagogical relationships and support from school leadership. These resources operate as protective factors, although they remain insufficient to offset persistent systemic pressures. It is therefore argued that teacher well-being should be understood as a political and organisational category that is central to the sustainability of public education in Portugal.

Keywords: Teacher stress. Teacher well-being. Relational education. School leadership. TALIS 2024.



INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o bem-estar docente afirmou-se como uma categoria decisiva para compreender a sustentabilidade da escola pública. Já não se trata de uma dimensão lateral da vida escolar, redutível ao estado psicológico individual dos professores, mas de um indicador sensível da qualidade institucional das escolas, da organização do trabalho educativo e das condições que tornam possível ensinar com continuidade, reconhecimento e sentido. A literatura especializada tem mostrado que o bem-estar docente é multidimensional, envolvendo dimensões físicas, mentais, cognitivas, subjetivas e sociais, e que a qualidade das relações interpessoais ocupa um lugar particularmente relevante na sua configuração (Hascher & Waber, 2021; Viac & Fraser, 2020).

Esta deslocação conceptual obriga a ultrapassar leituras simplificadoras. O que está em causa não é apenas a forma como os docentes se sentem, mas a relação entre exigências profissionais, condições materiais e simbólicas do trabalho, reconhecimento institucional, autonomia pedagógica e possibilidade de exercer a docência com estabilidade. Nesta perspetiva, o bem-estar docente traduz a qualidade das condições que tornam possível uma profissão intelectualmente exigente, emocionalmente sustentável e socialmente reconhecida. O quadro de análise proposto por Viac e Fraser (2020) é relevante precisamente porque permite compreender o bem-estar como resultado de uma ecologia de condições, e não como atributo isolado do indivíduo.

A pertinência desta abordagem torna-se mais evidente quando se reconhece a especificidade da docência enquanto profissão intensiva em trabalho relacional, cognitivo e emocional. Ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos nem à execução técnica de prescrições curriculares. Implica interpretar contextos plurais, gerir temporalidades desencontradas, mediar conflitos, sustentar vínculos, responder a vulnerabilidades e reconstruir diariamente equilíbrios entre exigência pedagógica, cuidado humano e responsabilidade institucional. É esta espessura relacional que confere à profissão a sua singularidade ética; mas é também ela que, na ausência de suporte organizacional, pode converter-se em fonte continuada de desgaste.

A investigação sobre exigências e recursos do trabalho tem vindo a mostrar que o bem-estar tende a deteriorar-se quando a pressão temporal, a burocracia, a responsabilização pelos resultados e as tarefas concorrentes não encontram compensação suficiente em recursos como autonomia, apoio da liderança, confiança entre pares, feedback significativo e pertença profissional (Collie, 2023; Dreer, 2023). Neste sentido, o mal-estar docente não deve ser lido como fragilidade individual, mas como sintoma institucional: um sinal da tensão entre aquilo que o sistema educativo exige aos professores e aquilo que



efetivamente lhes oferece para realizarem a sua missão com qualidade e dignidade (Ball, 2003; Jerrim et al., 2023; Mota et al., 2021).

É neste ponto que o conceito de educação relacional adquire fecundidade analítica. Ao recentrar a leitura da escola na qualidade das relações pedagógicas, profissionais e organizacionais, esta perspetiva permite compreender que a vitalidade das instituições educativas depende não apenas de recursos materiais, reformas curriculares ou dispositivos normativos, mas também de climas de confiança, cooperação, reconhecimento e liderança pedagogicamente próxima. A relação não é um suplemento afetivo da organização escolar; é uma infraestrutura decisiva da ação educativa.

No caso português, esta problemática assume particular acuidade. O TALIS 2024 assinala que os professores do 3.º ciclo em Portugal apresentam uma média etária de 51 anos, que 60% têm 50 ou mais anos e que apenas 3% têm menos de 30 anos. A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) confirma, no Perfil do Docente 2023/2024, o acentuado envelhecimento do corpo docente nos níveis de ensino que estruturam a escolaridade obrigatória. Estes dados cruzam-se com sinais persistentes de desgaste, frágil valorização social da profissão e dificuldades de integração dos docentes mais jovens, tornando a questão do bem-estar docente inseparável da atratividade e da continuidade geracional da profissão (DGEEC, 2025; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025a).

Do ponto de vista metodológico, o presente artigo analisa, assim, os padrões de stress e bem-estar docente em Portugal, tomando os dados portugueses do TALIS 2024 como eixo empírico principal e articulando-os com fontes nacionais complementares e literatura científica especializada. Mais do que inventariar indicadores, procura-se compreender o que estes revelam sobre a condição docente: a intensidade das exigências, a fragilidade do reconhecimento, a organização do tempo profissional, a relevância da liderança e o papel das relações escolares na possibilidade de ensinar com continuidade e sentido. A hipótese interpretativa é clara: em Portugal, o mal-estar docente decorre da coexistência entre exigências organizacionais elevadas, reconhecimento externo insuficiente e recursos relacionais internos que, embora relevantes, já não bastam para compensar as pressões sistémicas sobre a profissão.

A discussão dos resultados permite uma consequência epistemológica relevante: pensar o bem-estar docente implica recusar tanto a psicologização do sofrimento profissional como a sua diluição numa linguagem administrativa de gestão de recursos humanos. A docência é uma prática pública, relacional e situada; por isso, a sua sustentabilidade depende de políticas que reconheçam a complexidade do trabalho educativo e a sua inscrição em comunidades profissionais concretas. A escola não é apenas o lugar onde se aplicam reformas, mas o espaço onde essas reformas são traduzidas em tempos, relações, decisões e responsabilidades quotidianas.



1. TALIS 2024, BEM-ESTAR DOCENTE E EDUCAÇÃO RELACIONAL: QUADRO DE LEITURA

O Teaching and Learning International Survey (TALIS) constitui uma fonte particularmente relevante para o estudo do trabalho docente, porque permite articular percepções profissionais, condições de trabalho, liderança, colaboração, clima escolar e reconhecimento da profissão. Embora o TALIS tenha um desenho internacional, a análise desenvolvida neste artigo circunscreve-se deliberadamente ao recorte português de 2024. O objetivo não é comparar Portugal com outros sistemas educativos, mas compreender, a partir dos dados nacionais disponíveis, o modo como os professores portugueses descrevem e interpretam as condições em que exercem a sua profissão (OECD, 2025a, 2025b).

A utilidade do TALIS para este artigo decorre, sobretudo, da possibilidade de interpretar o stress e o bem-estar docente como fenómenos inscritos na organização do trabalho escolar. Os dados assentam em autorrelatos, exprimindo percepções, descrições e crenças dos próprios atores escolares; por isso, exigem prudência interpretativa e não devem ser lidos como medidas objetivas ou causais. Todavia, essa natureza percetiva é precisamente uma das suas forças analíticas, pois torna visível a forma como os docentes vivem as exigências do seu trabalho e interpretam liderança, colaboração, autonomia e reconhecimento (OECD, 2025a, 2025b).

O quadro de Viac e Fraser (2020) é decisivo para esta leitura, ao conceber o bem-estar docente como resposta às condições cognitivas, emocionais, físicas, sociais e profissionais do trabalho. Esta conceção impede que o bem-estar seja reduzido à satisfação individual ou à resiliência psicológica. O que está em causa é uma ecologia de condições: carga de trabalho, autonomia, qualidade relacional, reconhecimento, estabilidade, liderança e possibilidade de desenvolvimento profissional. Quando estas dimensões se degradam, a escola perde habitabilidade para quem nela ensina.

A literatura científica converge nesta orientação. Hascher e Waber (2021) mostram que as relações sociais figuram entre os correlatos mais consistentes do bem-estar docente. Dreer (2023) evidencia a sua associação com retenção profissional, qualidade das interações pedagógicas e resultados educativos relevantes. Collie (2023), por sua vez, confirma a importância dos recursos do trabalho, designadamente liderança apoiadora e relatedness com colegas e alunos, na compreensão do bem-estar e das intenções de saída da profissão. Estes contributos permitem deslocar a análise da fragilidade individual para as condições institucionais que tornam a docência mais ou menos sustentável.

Nesta perspetiva, a educação relacional não deve ser entendida como mera valorização moral das boas relações na escola. O seu alcance é mais exigente: designa uma conceção da escola em que as relações pedagógicas, profissionais e organizacionais são parte constitutiva da qualidade educativa. A relação professor-aluno permanece central, mas não esgota o problema. Importam igualmente a



confiança entre colegas, a qualidade do apoio da direção, a justiça procedimental, a colaboração curricular, a comunicação com famílias e o reconhecimento simbólico do trabalho docente (Reis-Jorge et al., 2024).

O TALIS 2024 oferece, assim, uma grelha mesoanalítica, situada entre a experiência individual e a macroestrutura das políticas educativas. É neste plano intermédio que se cruzam a organização do tempo, culturas profissionais, apoio institucional, liderança, reconhecimento e possibilidades de permanência na carreira. No caso português, esta leitura torna-se particularmente produtiva porque permite compreender uma tensão central: as escolas preservam recursos relacionais internos significativos, mas estes coexistem com pressões organizacionais e simbólicas que fragilizam o bem-estar e a sustentabilidade da profissão (DGEEC, 2025; OECD, 2025a).

Consequentemente, a educação relacional deve ser pensada como uma categoria simultaneamente ética e organizacional. Ética, porque recoloca no centro da escola a dignidade dos sujeitos, a escuta, a confiança e a responsabilidade mútua; organizacional, porque tais dimensões só se tornam efetivas quando existem horários, lideranças, procedimentos e culturas profissionais que as protegem. Sem condições institucionais, o apelo ao cuidado corre o risco de se transformar numa exigência adicional lançada sobre os próprios docentes.

2. METODOLOGIA E FONTES DOCUMENTAIS

O estudo adota um desenho quantitativo-documental, de natureza descritiva e interpretativa, assente em análise secundária de dados e triangulação convergente de fontes estatísticas e documentais relativas ao contexto português. Esta opção metodológica decorre da própria natureza do problema: compreender o bem-estar docente não como realidade estritamente individual, mas como fenómeno profissionalmente situado, organizacionalmente mediado e estruturalmente condicionado. A análise procura, por isso, articular perceções docentes, condições institucionais e tendências demográficas do sistema educativo português.

O eixo empírico principal é constituído pelos dados portugueses do TALIS 2024, com incidência nos professores e diretores do 3.º ciclo do ensino básico. Esta delimitação deve ser assumida explicitamente: os resultados não podem ser extrapolados de forma automática para todos os níveis de ensino nem para todas as realidades escolares. Ainda assim, o TALIS 2024 permite observar as dimensões nucleares do trabalho docente em Portugal, designadamente condições de trabalho, fontes de stress, liderança, colaboração, satisfação profissional, reconhecimento social e intenções de permanência ou abandono da carreira (OECD, 2025a, 2025b).



Tratando-se de uma análise secundária, não foi constituída uma amostra primária nem aplicado qualquer instrumento de recolha de dados elaborado pelos autores. O universo empírico corresponde aos dados agregados disponibilizados para Portugal pelo TALIS 2024 e aos indicadores documentais complementares selecionados segundo critérios de pertinência temática, atualidade e comparabilidade.

A seleção dos indicadores obedeceu a um critério de pertinência teórico-analítica, em coerência com o quadro conceptual anteriormente definido. Em vez de reunir variáveis dispersas, privilegiaram-se indicadores sensíveis à articulação entre exigências do trabalho, recursos organizacionais e sustentabilidade da profissão. A análise organiza-se em cinco dimensões: fontes de stress; distribuição do tempo de trabalho; liderança e clima organizacional; reconhecimento social e político da profissão; e envelhecimento, estabilidade contratual e permanência na carreira.

Para densificar a leitura, foi mobilizado o relatório Perfil do Docente 2023/2024, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que permite enquadrar os dados do TALIS 2024 num cenário nacional marcado pelo envelhecimento do corpo docente e pela escassez de renovação geracional. A mobilização desta fonte não desloca o foco empírico do artigo; serve antes para reforçar a inteligibilidade do caso português, relacionando perceções docentes, estrutura etária da profissão e condições de continuidade do sistema educativo (DGEEC, 2025).

O procedimento analítico desenvolveu-se em quatro momentos: leitura dos relatórios e identificação dos indicadores diretamente relacionados com o problema; organização desses indicadores segundo os cinco eixos definidos; análise descritiva dos dados portugueses; e triangulação interpretativa entre os resultados do TALIS 2024, a informação demográfica da DGEEC e a literatura especializada sobre bem-estar docente, liderança escolar e clima organizacional. A triangulação não foi entendida como acumulação de dados, mas como procedimento de validação interpretativa por convergência temática e coerência contextual.

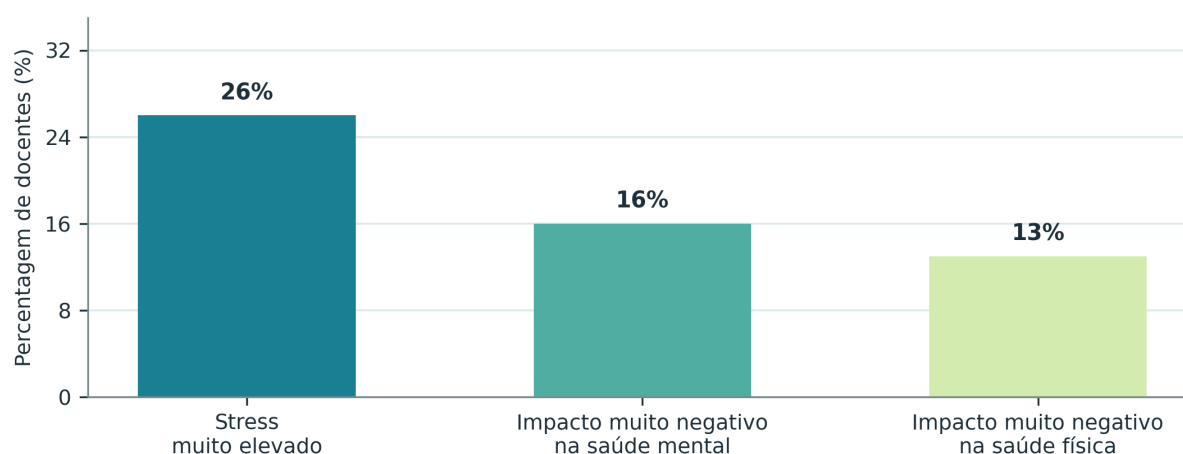
Importa reconhecer os limites da abordagem. Importa reconhecer os limites da abordagem. A utilização de dados agregados não permite estabelecer relações causais nem captar a profundidade biográfica das experiências docentes. Acresce que as fontes mobilizadas não partilham necessariamente a mesma unidade de observação, o mesmo desenho amostral ou a mesma temporalidade. Estes limites não anulam a validade do percurso seguido; antes exigem uma leitura situada, crítica e epistemologicamente prudente, orientada para padrões consistentes e implicações organizacionais relevantes para a escola portuguesa.



3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados permitem sustentar que, no caso português, o stress docente está menos associado a uma simples quantidade de horas de trabalho do que à configuração organizacional em que esse trabalho é exercido. Em 2024, 26% dos professores do 3.º ciclo em Portugal referem sentir stress “muito” no trabalho. Acresce que 16% afirmam que o trabalho tem impacto muito negativo na saúde mental e 13% reportam impacto muito negativo na saúde física. Estes indicadores não devem ser lidos isoladamente, mas como sinais de uma experiência profissional em que as exigências do trabalho se projetam sobre a saúde, a disponibilidade emocional e a continuidade da profissão (OECD, 2025a).

Gráfico 1 - Indicadores portugueses de stress e saúde docente no TALIS 2024



Nota. O gráfico apresenta três indicadores reportados pelos professores portugueses do 3.º ciclo no TALIS 2024: stress muito elevado no trabalho (26%), impacto muito negativo na saúde mental (16%) e impacto muito negativo na saúde física (13%). A gradação cromática organiza os valores do maior para o menor. Fonte: elaboração própria com base em OECD (2025a).

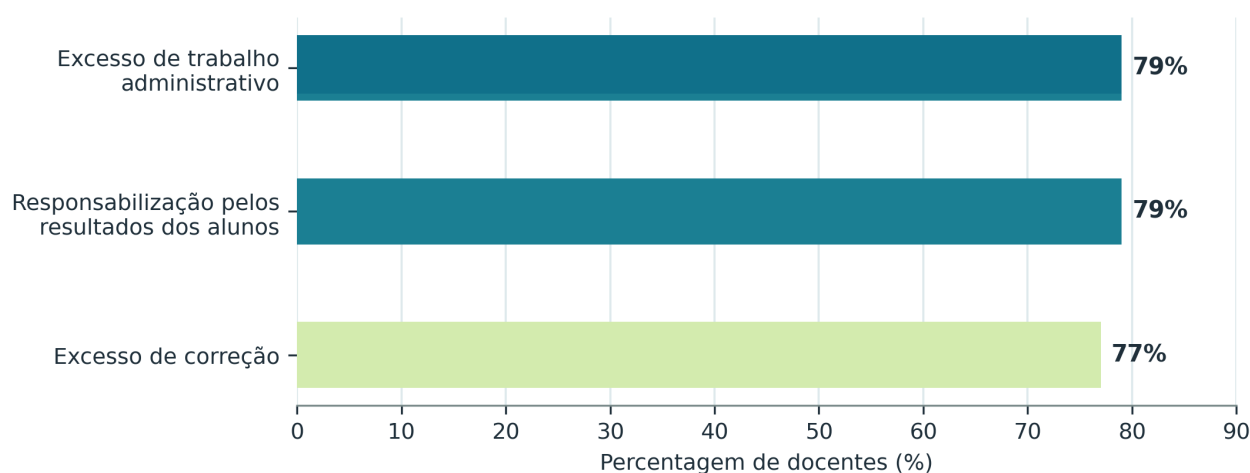
A interpretação destes resultados exige prudência. A satisfação global declarada pelos docentes não deve ser confundida com ausência de mal-estar; pode exprimir compromisso vocacional, sentido de missão e pertença à escola, mesmo em contextos de forte desgaste. Esta ambivalência é frequente em profissões de cuidado e de serviço público: os profissionais mantêm elevados níveis de dedicação precisamente porque atribuem sentido ético ao que fazem, mas essa dedicação pode tornar-se vulnerável quando o sistema transforma compromisso em disponibilidade ilimitada.

As fontes concretas de stress tornam ainda mais evidente o caráter organizacional deste mal-estar. No TALIS 2024, 79% dos docentes portugueses identificam o excesso de trabalho administrativo como



fonte elevada de stress; a mesma percentagem refere a responsabilização pelos resultados dos alunos, e 77% assinalam o excesso de correção. Estes dados sugerem que o desgaste profissional decorre da acumulação de exigências concorrentes que comprimem o núcleo pedagógico da docência e deslocam o centro de gravidade do trabalho para lógicas de reporte, controlo, correção e prestação de contas.

Gráfico 2 - Principais fontes de stress docente em Portugal no TALIS 2024

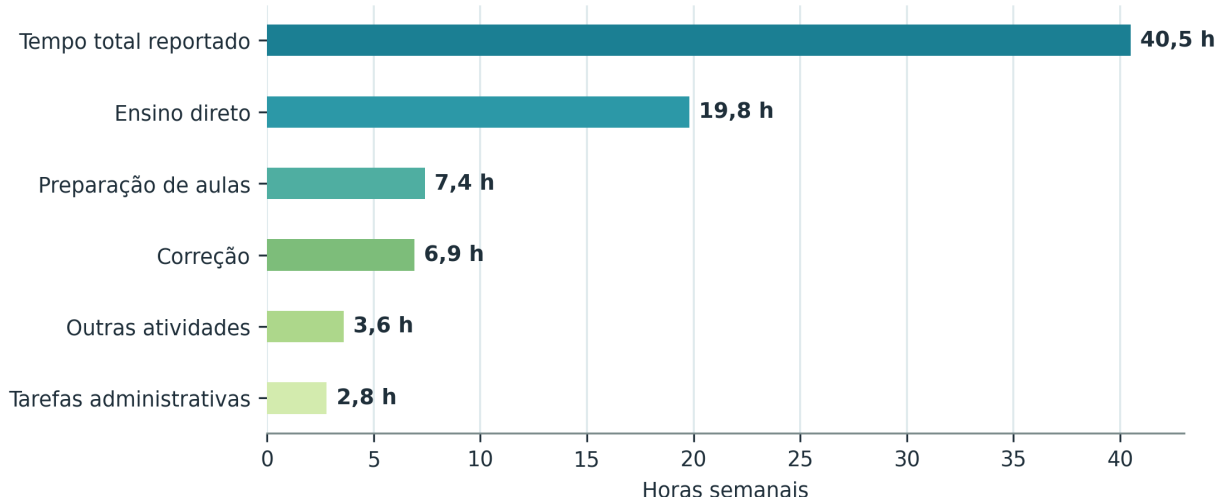


Nota. O gráfico identifica as três fontes de stress mais assinaladas pelos docentes portugueses: excesso de trabalho administrativo (79%), responsabilização pelos resultados dos alunos (79%) e excesso de correção (77%). Fonte: elaboração própria com base em OECD (2025a).

A distribuição do tempo de trabalho confirma esta interpretação. Os docentes portugueses a tempo inteiro reportam 40,5 horas semanais de trabalho. Porém, apenas 19,8 horas correspondem a ensino direto, enquanto 7,4 horas são dedicadas à preparação de aulas, 6,9 horas à correção e 2,8 horas a tarefas administrativas. O problema não reside apenas no volume total de trabalho, mas na composição das tarefas e na forma como estas fragmentam a continuidade pedagógica, condicionando a preparação, a reflexão, a colaboração e o acompanhamento dos alunos (Jerrim et al., 2023; OECD, 2025a).



Gráfico 3 - Distribuição do tempo semanal de trabalho docente em Portugal



Nota. O gráfico apresenta a composição das 40,5 horas semanais reportadas pelos docentes portugueses a tempo inteiro, distribuídas entre ensino direto, preparação de aulas, correção, outras atividades e tarefas administrativas. Fonte: elaboração própria com base em OECD (2025a).

Esta fragmentação tem consequências pedagógicas e identitárias. Quando o tempo profissional é absorvido por tarefas de registo, correção, monitorização e resposta administrativa, a docência tende a afastar-se do seu centro formativo: preparar experiências de aprendizagem, acompanhar alunos, discutir práticas com colegas, interpretar dificuldades e construir sentido pedagógico. A intensificação não é apenas quantitativa; é também qualitativa, porque altera o tipo de trabalho que passa a ocupar o quotidiano docente e a forma como os professores reconhecem a sua própria profissão.

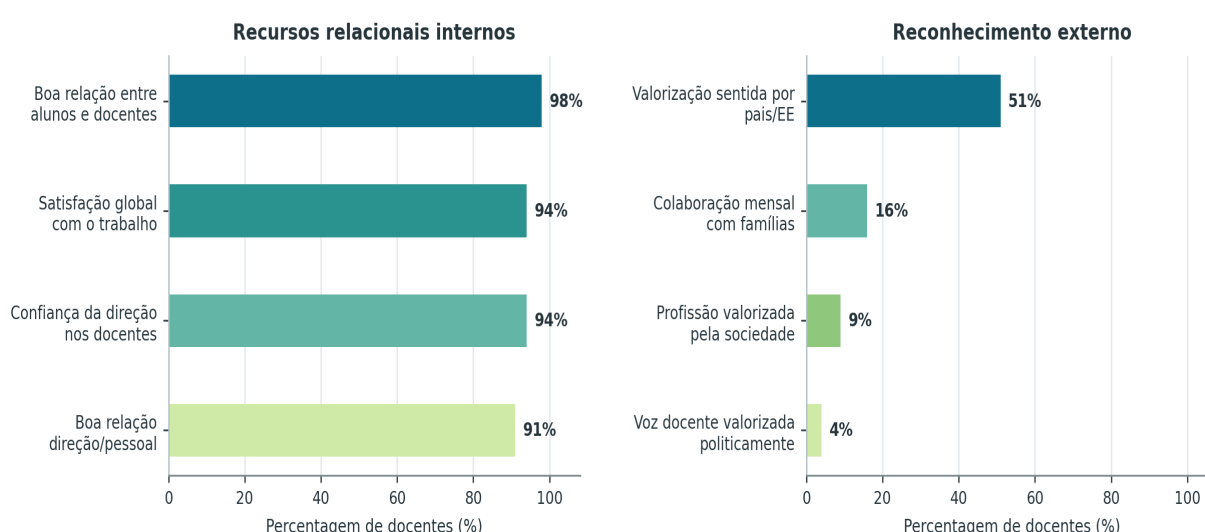
A leitura do caso português torna-se mais complexa quando se observam os recursos relacionais internos das escolas. O TALIS 2024 mostra que 94% dos docentes declaram estar globalmente satisfeitos com o trabalho, 91% afirmam que o diretor mantém boas relações profissionais com o pessoal, 94% reconhecem confiança da direção na competência dos professores e 98% consideram que alunos e docentes geralmente se dão bem. Estes indicadores revelam que a escola portuguesa preserva uma base relacional relevante, assente em compromisso profissional, confiança interna e qualidade das relações pedagógicas (OECD, 2025a).

O paradoxo reside na distância entre esta confiança interna e o frágil reconhecimento externo. Apenas 9% dos docentes portugueses consideram que a profissão é valorizada pela sociedade e somente 4% entendem que a voz dos professores é valorizada pelos decisores políticos. Além disso, apenas 51%



se sentem valorizados por pais e encarregados de educação e 16% colaboram com estes, pelo menos mensalmente, em atividades de enriquecimento da aprendizagem. O problema português não é, portanto, a ausência absoluta de vínculos escolares; é a insuficiência desses vínculos perante uma erosão simbólica persistente da profissão.

Gráfico 4 - Recursos relacionais internos e reconhecimento externo da profissão docente



Nota. O gráfico contrapõe recursos relacionais internos elevados — relação entre alunos e docentes, satisfação global, confiança da direção e relação direção/pessoal — com indicadores externos mais frágeis, associados à valorização social, política e familiar da profissão docente. Fonte: elaboração própria com base em OECD (2025a).

Este contraste é central para compreender o bem-estar docente. As relações internas funcionam como recursos protetores, mas não substituem condições estruturais de reconhecimento, estabilidade e proteção do tempo profissional. A investigação especializada confirma que liderança apoiadora, justiça procedimental, pertença profissional e colaboração se associam positivamente ao bem-estar, enquanto pressão temporal, liderança bloqueadora e perturbação disciplinar se relacionam com maior desgaste e maior intenção de saída (Collie, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

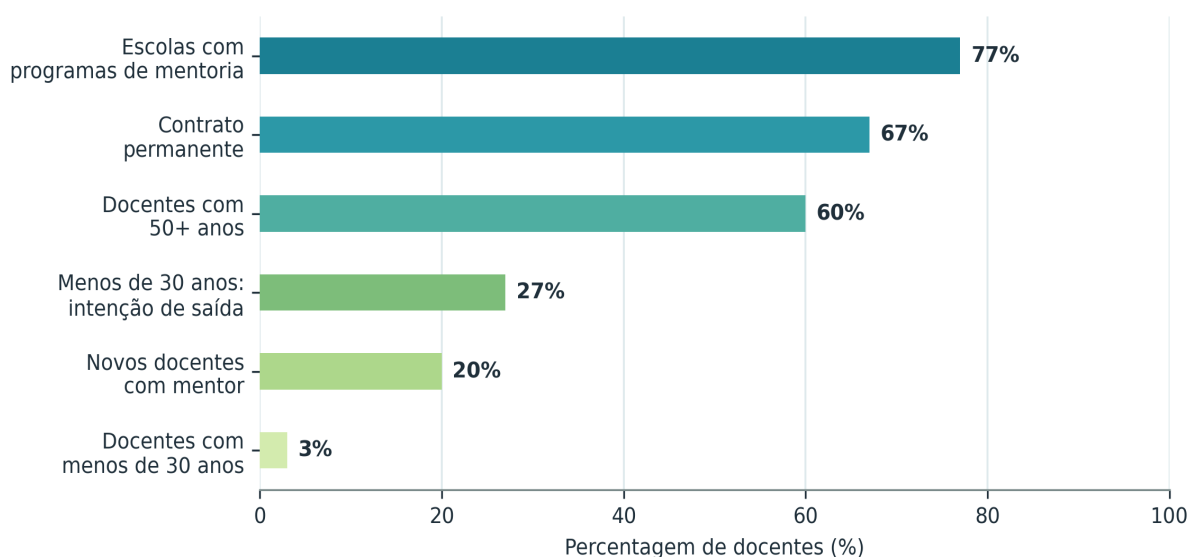
Os dados sobre colaboração indicam sinais positivos no interior das escolas portuguesas, com presença de práticas colaborativas, trabalho profissional partilhado e valorização da confiança entre pares.



Contudo, esta base relacional convive com fragilidades na indução dos docentes em início de carreira. Embora 77% dos professores trabalhem em escolas com algum programa de mentoria, apenas 20% dos professores mais jovens têm mentor atribuído. A liderança emerge, assim, como variável mediadora decisiva, mas não suficiente: pode amortecer desgaste, criar confiança e organizar culturas profissionais, mas não compensa isoladamente défices estruturais de carreira (OECD, 2025a).

A questão da sustentabilidade profissional torna esta tensão ainda mais evidente. Em 2024, os professores portugueses do 3.º ciclo têm, em média, 51 anos; 60% têm 50 ou mais anos; e apenas 3% têm menos de 30. A estabilidade contratual revela igualmente fragilidades, uma vez que 67% dos docentes têm contrato permanente. Estes indicadores devem ser lidos em articulação com os dados nacionais da DGEEC, que confirmam o envelhecimento acentuado do corpo docente e a dificuldade de renovação geracional em vários níveis de ensino (DGEEC, 2025; OECD, 2025a).

Gráfico 5 - Indicadores portugueses de sustentabilidade profissional docente



Nota. O gráfico reúne indicadores de sustentabilidade profissional docente, incluindo mentoria, estabilidade contratual, envelhecimento, intenção de saída dos docentes mais jovens e renovação geracional. Fonte: elaboração própria com base em OECD (2025a), com enquadramento demográfico complementar de DGEEC (2025).

A articulação destes indicadores impede uma leitura excessivamente otimista da satisfação global declarada. Um sistema educativo pode preservar compromisso profissional e relações escolares positivas e, ainda assim, encontrar-se estruturalmente vulnerável. A intenção de 27% dos docentes com menos de



30 anos abandonarem o ensino nos cinco anos seguintes é particularmente preocupante, porque revela que a questão do bem-estar se cruza com atratividade, estabilidade, reconhecimento e continuidade geracional. O mal-estar docente é também um problema de futuro institucional.

Neste contexto, a educação relacional ganha densidade política. Não basta defender melhores relações interpessoais se a organização do trabalho continuar a fragmentar o tempo pedagógico, a multiplicar tarefas redundantes e a desvalorizar a voz profissional dos docentes. A qualidade relacional da escola depende de condições institucionais concretas: tempo para planificar, colaborar e refletir; lideranças capazes de escutar e apoiar; procedimentos de avaliação proporcionais; dispositivos de indução robustos; e reconhecimento público da docência como profissão de elevada complexidade.

As implicações são claras. Reduzir burocracia redundante, simplificar mecanismos de reporte, proteger o tempo pedagógico, consolidar tempos colegiais, reforçar a mentoria e fortalecer lideranças de suporte não são medidas acessórias de gestão; são condições estruturais da sustentabilidade da profissão. Estudos sobre clima escolar e bem-estar profissional em Portugal reforçam esta orientação, ao mostrarem a importância da percepção de apoio, pertença, confiança, segurança relacional e literacia socioemocional no trabalho docente (Pagán-Castaño et al., 2021; Reis-Jorge et al., 2024).

O caso português revela, por isso, uma tensão entre resiliência relacional e vulnerabilidade sistémica. As escolas continuam a produzir confiança, compromisso e cooperação; todavia, esses recursos coexistem com pressões organizacionais intensas, frágil reconhecimento simbólico e dificuldades de renovação da carreira. É nesta tensão que se joga uma parte substantiva do futuro da escola pública: saber se o sistema será capaz de transformar a energia relacional ainda existente em condições institucionais duradouras de cuidado, exigência e dignificação profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite sustentar que o bem-estar docente deve ser compreendido como categoria institucional, organizacional e política. Longe de se circunscrever à esfera privada da experiência profissional, constitui um indicador da qualidade das condições de trabalho, da robustez dos climas escolares e da capacidade do sistema educativo português para preservar uma profissão intelectualmente exigente, relacionalmente densa e socialmente indispensável. Interrogar o bem-estar docente é, portanto, interrogar as bases concretas da qualidade educativa e da justiça escolar (Dreer, 2023; Hascher & Waber, 2021; Viac & Fraser, 2020).



No caso português, os dados do TALIS 2024 revelam uma tensão particularmente expressiva. Por um lado, subsistem confiança profissional, satisfação global com o trabalho, boas relações pedagógicas e percepção positiva do apoio das lideranças. Por outro, mantêm-se níveis elevados de stress associado à organização do trabalho, reconhecimento social e político muito frágil, dificuldades de integração dos docentes mais jovens e envelhecimento acentuado do corpo docente. O problema central não reside num colapso relacional da escola, mas na insuficiência desses recursos internos para compensarem pressões estruturais persistentes (DGEEC, 2025; OECD, 2025a).

Reforçar a educação relacional significa, por isso, mais do que valorizar a dimensão humana da escola. Significa transformar as condições institucionais que enquadram o exercício da docência, tornando o trabalho de ensinar mais habitável, reconhecido e sustentável. Tal implica proteger o tempo pedagógico, reduzir a dispersão burocrática, revalorizar simbolicamente a profissão, consolidar culturas de colaboração e assegurar dispositivos consistentes de indução e acompanhamento dos docentes em início de carreira.

A principal contribuição desta análise reside em propor uma leitura integrada do bem-estar docente, capaz de ligar estatística, organização escolar e sentido profissional. O TALIS 2024 mostra números relativos à experiência dos docentes portugueses; a leitura relacional permite interrogá-los. O que estes números revelam é que a escola portuguesa conserva reservas importantes de confiança e de responsabilidade pedagógica, mas necessita de políticas que convertam essas reservas em condições estruturais de permanência, reconhecimento, renovação e justiça profissional.

Entre as limitações do estudo encontram-se a utilização de dados agregados e autorreportados, a incidência predominante no 3.º ciclo do ensino básico e a impossibilidade de estabelecer relações causais. Investigações futuras poderão aprofundar estes resultados através de estudos qualitativos e multicaso, integrando as perspetivas de docentes, diretores e outros atores educativos em diferentes níveis de ensino e contextos territoriais.

Em síntese, o mal-estar docente em Portugal não decorre apenas da intensidade do trabalho, mas da tensão entre exigências organizacionais elevadas, reconhecimento externo insuficiente e recursos relacionais internos que, embora significativos, já não bastam para garantir a sustentabilidade da profissão. Se a escola pública quiser permanecer um espaço de qualidade, continuidade e justiça educativa, terá de reconhecer que o bem-estar dos seus professores não é uma variável periférica, mas uma condição estruturante da sua vitalidade institucional.



REFERÊNCIAS

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712–726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Perfil do docente 2023/2024*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/68cd30f4c94dd8ed9f2a4765>
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Jerrim, J., Morgan, A., & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers? *British Educational Research Journal*, 49(6), 1187–1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42–45. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2007-v47-n2-Leithwood.pdf>
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693–703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Results from TALIS 2024: Portugal*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/portugal_8fc281a9/f19ffc18-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>



Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigós-Simón, F. J., & Guijarro-García, M. (2021). The influence of management on teacher well-being and the development of sustainable schools. *Sustainability*, 13(5), Article 2909. <https://doi.org/10.3390/su13052909>

Reis-Jorge, J., Pacheco, P., Ferreira, M., Barqueira, A., & Baltazar, I. (2024). School climate and teachers' professional wellbeing in Portugal: A School Climate Analytical Framework (SCAF). In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. Zechner (Eds.), *Teachers' professional wellbeing: A digital game-based social-emotional learning intervention* (pp. 81–104). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6091-04>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>