

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O Papel da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios
Socioeducativos (DSEEAS) - Direção-Geral da Educação - na formação de
atores escolares como medida de prevenção e gestão da Violência e
Indisciplina em Contexto Escolar**

Beatriz de Almeida Bico

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

**Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da
Formação**

**Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora
Marta Isabel Silva Mateus de Almeida**

2026

DEDICATÓRIA



Ao meu pai,
cujo carácter, sabedoria e valores permanecem comigo, ***em memória eterna.***

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim desta etapa com um misto de saudade e gratidão, consciente do impacto que este percurso teve no meu crescimento pessoal e profissional. Nada disto teria sido possível sem o apoio, a compreensão e o carinho de todos os que sempre acreditaram em mim,

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Doutora Marta Almeida, pelo acompanhamento, disponibilidade e incentivo ao longo deste percurso.

À Direção-Geral da Educação, especialmente à Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, pela oportunidade de crescimento profissional e pelo acolhimento durante o meu estágio.

À minha mãe e às minhas irmãs, as mulheres da minha vida, pelo amor incondicional e pela força que me transmitem todos os dias. Sem vocês, nada disto faria sentido.

Ao Miguel e à Rita, que transcenderam o papel de colegas para se tornarem numa família inestimável, a vossa amizade iluminou cada passo deste percurso. Juntos, superamos desafios, celebramos vitórias e criamos memórias que me aquecem o coração. Sou profundamente grata pelo vosso apoio, pelas risadas compartilhadas e por estarem sempre ao meu lado.

Às minhas amigas Inês, Margarida, Ana, Matilde e Daniela, obrigada por estarem sempre presentes, ouvirem os meus devaneios e me incentivarem nos momentos bons e nos mais difíceis.

Aos meus colegas de licenciatura e mestrado, pela entreaajuda, pela aprendizagem conjunta e pelo apoio ao longo deste percurso.

À equipa do Centro de Bem Estar Infantil (CBEI), por me proporcionarem uma verdadeira casa profissional. Em especial, à Paula, pela paciência, compreensão e ajuda inestimável.

E, por fim, ao Instituto de Educação, que se tornou parte de mim. O destino colocou-me no lugar certo e vivi aqui uma das fases mais bonitas da minha vida. Esta casa foi um espaço de crescimento e inspiração, e levo comigo cada aprendizagem e pessoa que cruzou o meu caminho. Saio de coração cheio e com a certeza de que este será sempre o meu lugar.

RESUMO

Este relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, explora o papel da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) na gestão da violência e indisciplina escolar. A violência e a indisciplina no contexto educativo representam desafios complexos para as instituições de ensino, exigindo não apenas políticas eficazes, mas também estratégias que promovam ambientes seguros, inclusivos e propícios à aprendizagem. Neste relatório, explora-se a cultura organizacional da DGE, compreendendo como esta entidade contribui para a aplicação e monitorização das políticas educativas de prevenção e gestão da violência e indisciplina em contexto escolar. Para essa análise, foram adotadas diversas metodologias de recolha de dados, incluindo pesquisa arquivística, que permitiu uma compreensão detalhada dos normativos vigentes; entrevistas semiestruturadas com profissionais da área, para recolher perspetivas sobre os desafios enfrentados e práticas adotadas; e observação participante, possibilitando uma visão mais próxima da dinâmica interna da DSEEAS e da sua articulação com outras entidades educativas.

Além da análise das políticas e estratégias implementadas, o relatório inclui um relato detalhado das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, destacando as principais funções desempenhadas e os projetos em que houve participação. Esta experiência prática revelou-se fundamental para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, permitindo contacto direto com a gestão educacional e contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais essenciais na área da educação.

O relatório inclui ainda uma pequena investigação que teve como objetivo compreender o papel da DSEEAS na promoção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e equitativo. Constatou-se que a DSEEAS desempenha um papel decisivo na prevenção da violência escolar, valorizando a formação e o clima positivo, mas com necessidade de estratégias mais ajustadas.

Palavras-chave: Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, Políticas Educativas, Violência e Indisciplina, Gestão Escolar, Formação de Atores Escolares

ABSTRACT

This internship report, conducted as part of the Master's in Education and Training, with a specialization in Organization and Management of Education and Training, analyzes the role of the Directorate of Special Education Services and Socioeducational Support (DSEEAS) in managing school violence and indiscipline. Violence and indiscipline in the educational context present complex challenges for educational institutions, requiring not only effective policies but also strategies that promote safe, inclusive, and conducive learning environments.

This report explores the organizational culture of the DSEEAS, investigating how this entity contributes to the implementation and monitoring of policies for preventing and managing violence and indiscipline in schools. For this analysis, various data collection methodologies were adopted, including archival research, which provided a detailed understanding of current regulations; semi-structured interviews with professionals in the field to gather perspectives on challenges and practices; and participant observation, offering a closer view of the internal dynamics of the DSEEAS and its coordination with other educational entities.

In addition to analyzing the policies and strategies implemented, the report includes a detailed account of the activities carried out during the internship, highlighting the main responsibilities and projects in which there was direct involvement. This practical experience proved essential for consolidating the knowledge acquired throughout the undergraduate and master's studies, enabling direct contact with educational management and contributing to the development of technical and interpersonal skills crucial in the field of education.

The document concludes with a critical reflection on the impact of the internship on academic and professional development, highlighting challenges faced, lessons learned, and growth opportunities. It was found that the DSEEAS plays a decisive role in preventing school violence, valuing training and a positive school climate, but requiring more tailored strategies.

Keywords: Special Education and Socio-Educational Support Services, Educational Policies, Violence and Indiscipline, School Management, Training in Education

Índice

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
Índice de Anexos	vii
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	ix
Lista de Siglas e Acrónimos	x
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 – Caracterização e Análise da Organização	12
1.1. A Direção-Geral da Educação	12
1.2. Missão e Atribuições	13
1.3. A Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos	14
1.3.1. Objetivos da DSEEAS	14
1.3.2. Funções da DSEEAS	14
1.3.3. Compromisso com a Formação e Sensibilização	16
2. Caracterização e Análise da Organização	17
2.1. Cultura Organizacional	17
2.2. Modelos de Cultura Organizacional na DGE	17
A Cultura Organizacional da DGE: Uma Cultura Forte	24
Capítulo 2 - Projeto de Investigação	26
2.1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo	26
2.2. Problemática	27
2.3. Políticas Educativas	28
2.4. A Violência e Indisciplina no Contexto Escolar	30
2.4.1. A formação de atores escolares como medida de prevenção e gestão	31
2.4.2. O papel da segurança no clima escolar	32
2.5. Orientação Metodológica	34
2.5.1. Abordagem Qualitativa	34
2.5.2. Eixos de Análise e Questão de Partida	34
2.5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	36
2.5.3.1. Pesquisa Arquivista	36
2.5.3.2. Entrevista Semiestruturada	36
2.5.3.2.1. Guião de entrevista	37

2.5.3.3. Observação participante	38
2.5.3.3.1 Notas de Campo	39
2.5.3.4. Análise de Conteúdo	39
2.6. Apresentação dos Resultados	40
2.6.1. Estratégias e políticas de intervenção da DSEEAS	41
2.6.2. Formação e apoio aos atores escolares	44
2.6.3. Percepções dos atores sobre a violência e indisciplina nas escolas	47
2.7. Conclusões	51
Capítulo 3 – O Estágio na DSEEAS	54
3.1. Atividades desenvolvidas	54
3.1.1. Reflexão das atividades desenvolvidas	55
3.1.2. Reflexão geral sobre as atividades e o estágio curricular	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	64
Anexo 1 – Notas de Campo	64
Anexo 2 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E1)	82
Anexo 3 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E2)	86
Anexo 4 – Transcrição da Entrevista (E1)	90
Anexo 5 – Transcrição da Entrevista (E2)	108
Anexo 6 – Análise de Entrevista (E1)	136
Anexo 7 – Análise da Entrevista (E2)	142

Índice de Anexos

Anexo 1 – Notas de Campo

Anexo 2 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E1)

Anexo 3 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E2)

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista (E1)

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista (E2)

Anexo 6 – Análise da Entrevista (E1)

Anexo 7 – Análise da Entrevista (E2)

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma da Direção-Geral da Educação. Fonte: <https://www.dge.mec.pt/organograma>

Figura 2 – Dimensões do Clima Escolar (Adaptado de Voight y Nation, 2016; Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017; INEE, 2018; 2019). Fonte: <https://www.researchgate.net>

Índice de Quadros

Quadro 1 – Eixos de análise da investigação

Quadro 2 – Listagem e codificação dos sujeitos entrevistados

Quadro 3 – Análise de conteúdo das entrevistas (categorias e subcategorias)

Quadro 4 – Cronograma de atividades

Lista de Siglas e Acrónimos

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CNAPEF – Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DSEEAS – Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos

EI – Educação Inclusiva

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IE – Instituto de Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INEE – International Network for Education in Emergencies

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UL – Universidade de Lisboa

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

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio foi elaborado no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Durante o estágio, tive a oportunidade de integrar a Direção-Geral da Educação (DGE), mais especificamente a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS). O período de realização do estágio foi de 23 de setembro de 2024 a 30 de maio de 2025, com um horário das 9h às 13h nas segundas e quartas-feiras, e das 9h às 17h às terças-feiras.

Escolhi a DGE para o meu estágio motivada por três objetivos principais. Em primeiro lugar, para aprofundar a compreensão das políticas educativas e conhecer de perto como são articuladas e implementadas. Em segundo lugar, tinha um grande interesse em explorar o funcionamento de um órgão de função pública, cuja estrutura e dinâmica são fundamentais para a gestão da educação. Por fim, considerei que esta experiência me permitiria aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso académico, fortalecendo o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, o tema desta investigação centra-se na formação de atores escolares para a prevenção e gestão da violência e indisciplina em contexto escolar. O presente relatório pretende, a partir da experiência vivenciada durante o estágio e da investigação realizada, compreender o papel da DGE – e, em particular, da DSEEAS – na promoção e implementação de práticas formativas que capacitem os atores escolares para prevenir e gerir situações de violência e indisciplina, contribuindo para climas escolares mais seguros e positivos.

Para organizar a investigação de forma coerente com os objetivos propostos, o relatório está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à caracterização e análise da DGE e da DSEEAS, e da sua cultura organizacional. O segundo capítulo apresenta o projeto de investigação, que inclui a metodologia implementada e a apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o terceiro capítulo descreve as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, acompanhadas de uma reflexão crítica sobre o impacto desta experiência no percurso pessoal e profissional. O relatório conclui com as considerações finais.

Capítulo 1 – Caracterização e Análise da Organização

1.1. A Direção-Geral da Educação

A Direção-Geral da Educação (DGE) é um órgão da Administração Direta do Estado, tutelado pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), cuja principal responsabilidade é a implementação de políticas públicas educacionais para a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, e para a educação extraescolar (DGE, 2024). Fundada como parte integrante das estruturas que visam a melhoria contínua do sistema educativo, a DGE foi formalmente estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, com a missão de contribuir para a qualidade e a equidade da educação em Portugal. Além disso, a DGE também tem um papel importante na adaptação das políticas educacionais às novas necessidades e desafios da sociedade, integrando tecnologias e metodologias inovadoras nas práticas educativas, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada com as transformações do mundo contemporâneo.

A DGE é dirigida por um diretor-geral, apoiado por dois subdiretores gerais. Estes cargos de liderança asseguram que a missão da organização é cumprida de acordo com as diretrizes do MECI, promovendo a execução de políticas educativas e garantindo que os objetivos e as metas estabelecidos são atingidos de forma eficaz.

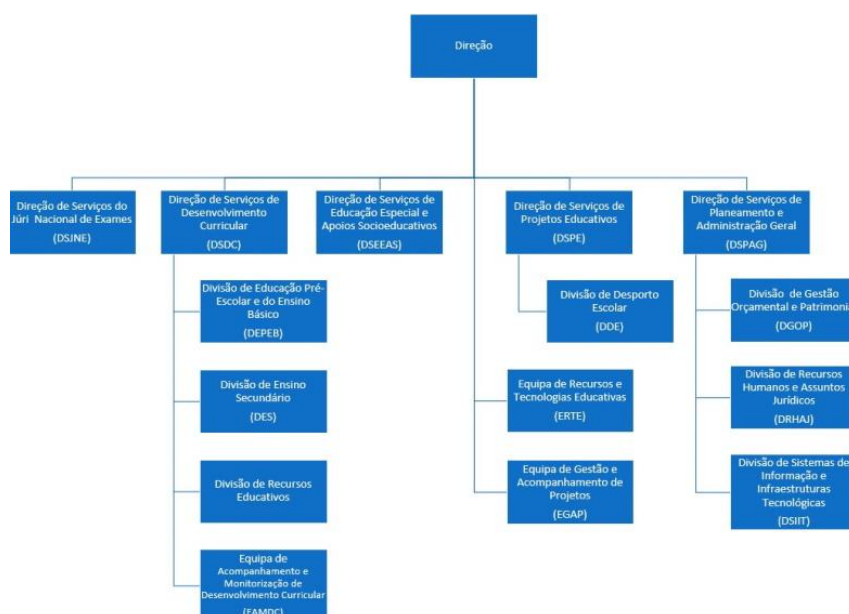


Figura 1 – Organograma da Direção-Geral da Educação (Fonte: <https://www.dge.mec.pt/organograma>)

Para alcançar estes objetivos, a DGE adota uma estrutura organizacional mista, que combina uma estrutura hierárquica e uma matricial, conforme disposto no Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro.

Este modelo híbrido permite uma abordagem flexível e adaptável, promovendo, ao mesmo tempo, clareza na gestão e colaboração entre diferentes áreas da organização (Decreto-Lei n.º 125/2011, Artigo 1.º)

1.2. Missão e Atribuições

A Direção-Geral da Educação (DGE) desempenha um papel fundamental na estrutura educacional portuguesa, com uma missão centrada na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (DGE, 2024). Esta reflete-se em diversas atribuições que visam garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições, tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades específicas. A DGE é responsável pelo desenvolvimento de provas e exames nacionais, essenciais para a avaliação do sistema educativo. Esse processo garante que todos os alunos sejam avaliados de forma justa e equitativa, promovendo um padrão de qualidade em todo o país.

A implementação de avaliações uniformes não mede apenas o desempenho académico, mas também assegura que as políticas educativas sejam monitorizadas e ajustadas conforme necessário. A DGE coordena também a aplicação de políticas de inclusão, garantindo que todas as crianças e alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem adaptado, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018, que formaliza o compromisso da educação inclusiva em todos os níveis. A DGE ocupa-se também da formação e sensibilização dos professores e profissionais da educação, de modo a garantir que eles estejam preparados para atender adequadamente às necessidades de todas as crianças e os alunos.

Além disso, a DGE é responsável pela atualização contínua do currículo escolar, para que este esteja alinhado com as demandas do mercado de trabalho e as competências exigidas no século XXI. Isso inclui a incorporação de novas disciplinas, tecnologias educativas e métodos de ensino inovadores, visando a integração de competências como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. As orientações curriculares procuram preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, permitindo que adquiram as competências necessárias para se destacar no mercado de trabalho e em outras áreas da vida.

1.3. A Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos

A **Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS)** é uma das direções centrais da DGE, cujo foco principal é a implementação de políticas que promovam a inclusão e a equidade na educação para todas as crianças e alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas específicas (NEE). A atuação da DSEEAS é regida por um compromisso legal e ético com a educação inclusiva, consagrado pelo **Decreto-Lei n.º 54/2018**, que estabelece um quadro jurídico robusto para garantir que todos as crianças e alunos possam participar ativamente do percurso educativo.

1.3.1. Objetivos da DSEEAS

Os principais objetivos da DSEEAS incluem:

1. Promoção da Educação Inclusiva:

- A DSEEAS trabalha para garantir que todas as escolas sejam ambientes inclusivos que respeitem a diversidade dos alunos. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas que considerem as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

2. Apoio ao Desenvolvimento Integral dos Alunos:

- O foco não está apenas na inclusão académica, mas também no desenvolvimento emocional e social dos alunos com NEE. A DSEEAS busca criar um ambiente que favoreça o crescimento integral de todos os alunos.

3. Formação e Capacitação de Educadores:

- Um dos objetivos centrais é proporcionar formação contínua aos professores e educadores sobre as melhores práticas em educação inclusiva, abordando temas como metodologias de ensino adaptadas, estratégias de apoio e recursos didáticos.

1.3.2. Funções da DSEEAS

As funções da DSEEAS abrangem uma ampla gama de atividades, incluindo:

a) Apoio à Inclusão Escolar:

- **Diagnóstico e Intervenção:** A DSEEAS colabora com as escolas na identificação de barreiras à aprendizagem e na implementação de intervenções

que ajudem a remover essas barreiras. Isso pode envolver a realização de diagnósticos educativos para mapear as necessidades específicas de cada aluno.

- **Planos de Apoio Individual:** A DSEEAS orienta as escolas na elaboração de Planos de Apoio Individual (PAI) que atendam às necessidades dos alunos com NEE, assegurando que cada plano seja adaptado às circunstâncias e potencialidades do aluno.

b) Gestão de Recursos para a Educação Especial:

- **Alocação de Recursos Humanos e Materiais:** A DSEEAS é responsável por garantir que as escolas tenham acesso a recursos adequados, incluindo professores especializados, assistentes técnicos e material pedagógico adaptado. Este esforço é crucial para a efetividade das práticas inclusivas.
- **Parcerias e Colaboração:** A direção busca criar parcerias com outras entidades, como organizações não governamentais (ONGs), instituições de saúde e serviços sociais, para oferecer um suporte mais abrangente aos alunos e suas famílias.

c) Desenvolvimento de Programas de Apoio Socioeducativo:

- **Intervenções Sociais e Educativas:** A DSEEAS promove programas destinados a alunos de contextos vulneráveis, oferecendo suporte material, psicológico e social. Esses programas são fundamentais para ajudar alunos em situações desfavoráveis a superarem desafios e alcançarem sucesso acadêmico.
- **Promoção da Igualdade de Oportunidades:** Além de trabalhar diretamente com alunos com NEE, a DSEEAS busca promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, garantindo que todos tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades de aprendizagem.

d) Acompanhamento de Equipas Multidisciplinares:

- **Integração de Profissionais:** A DSEEAS coordena e apoia o trabalho de equipas multidisciplinares formadas por psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros profissionais. Essas equipas são essenciais para garantir uma abordagem holística à educação inclusiva, permitindo que os alunos recebam apoio em diferentes áreas das suas vidas.
- **Intervenções Personalizadas:** Através do trabalho colaborativo dessas equipas, a DSEEAS assegura que os alunos recebam intervenções

personalizadas que atendam às suas necessidades específicas, promovendo um desenvolvimento mais integrado e abrangente.

1.3. 3. Compromisso com a Formação e Sensibilização

Além das funções mencionadas, a DSEEAS também se empenha em promover iniciativas de sensibilização sobre a importância da inclusão nas escolas. Isso pode incluir:

- **Campanhas de Conscientização:** Realização de campanhas destinadas a educadores, alunos e comunidades sobre a importância da inclusão e da diversidade no ambiente escolar.
- **Workshops e Seminários:** Organização de eventos formativos que abordem práticas inclusivas, estratégias pedagógicas e o papel de cada membro da comunidade escolar na promoção da inclusão.

2. Caracterização e Análise da Organização

A organização pode ser definida como um sistema estruturado de relações sociais, no qual indivíduos e grupos coordenam as suas atividades para alcançar objetivos comuns. Segundo Mintzberg (1994), "uma organização é uma estrutura coordenada de atividades humanas que visa atingir objetivos específicos, combinando diferentes formas de autoridade e processos de trabalho" (p. 67). Já para Etzioni (1964), "as organizações são unidades sociais deliberadamente construídas para atingir determinados fins, operando por meio de normas, regras e padrões de comportamento compartilhados" (p. 25).

Assim, compreender uma organização implica analisar não apenas a sua estrutura formal, mas também as dinâmicas informais que influenciam o seu funcionamento.

2.1. Cultura Organizacional

A cultura organizacional da Direção-Geral da Educação (DGE) é um fator determinante no funcionamento e sucesso da organização. Compreender esta cultura permite analisar como os valores, práticas e processos internos influenciam a eficácia administrativa e a adaptação da DGE às exigências educacionais contemporâneas. Segundo Schein (1984), "a cultura organizacional pode ser entendida como um padrão de suposições básicas compartilhadas, aprendidas por um grupo à medida que resolve os seus problemas de adaptação externa e integração interna" (p. 3).

Além disso, para Edgar Morin (2001), "a cultura organizacional é o conjunto de crenças, valores e comportamentos compartilhados que orientam a identidade e as práticas de uma instituição, influenciando como os seus membros percebem e interpretam a sua realidade" (p. 67). Esta visão complementa a abordagem de Schein, acrescentando a dimensão da identidade institucional e das perceções individuais dentro do coletivo. Assim, torna-se essencial examinar os modelos teóricos que ajudam a decifrar essa cultura.

2.2. Modelos de Cultura Organizacional na DGE

Para uma análise abrangente da cultura organizacional da DGE, é pertinente considerar as contribuições de diferentes autores, que oferecem perspectivas complementares sobre as dinâmicas internas da organização. A análise através das lentes de Schein, Hofstede, Harrison e Handy revela-se especialmente pertinente, pois permite compreender a cultura organizacional da DGE em diferentes níveis de profundidade. Enquanto Schein oferece uma visão das camadas visíveis e invisíveis da cultura, Hofstede destaca as dimensões culturais que moldam

comportamentos e atitudes, e Harrison e Handy fornecem um olhar prático sobre como a estrutura e as relações de trabalho se organizam.

Cultura Organizacional segundo Schein

Schein (1984) propõe uma abordagem aprofundada para analisar a cultura organizacional, dividindo-a em três níveis:

- **Artefactos:** elementos visíveis da cultura, como a estrutura organizacional, regulamentos, processos administrativos e documentos institucionais. Segundo Schein (2010), "os artefactos são fáceis de observar, mas podem ser difíceis de decifrar" (p. 23). Na DGE, isso manifesta-se em normas formais de funcionamento, sistemas de gestão e comunicação oficializada. Um exemplo desta realidade é descrito pela diretora de serviços:

“Com a equipa que está aqui, como somos poucas, temos a facilidade de comunicar cara a cara e temos os meios institucionais. [...] Usamos, sobretudo, o Teams, o email... também usamos um pouco o WhatsApp, para conversas mais informais.” (Anexo 4, E1, p. 106)

- **Valores e normas compartilhados:** constituem conjuntos de princípios que orientam o comportamento organizacional. De acordo com Schein (1992), "os valores expressam aquilo que um grupo considera importante e servem como base para suas decisões e comportamentos" (p. 40). No caso da Direção-Geral da Educação (DGE), destacam-se valores como o compromisso com a inclusão educacional, a eficiência na administração pública e a valorização de uma educação de qualidade (notas de campo e entrevistas).

Estes valores não se manifestam apenas nos documentos formais, mas também nas representações e discursos dos profissionais. Um exemplo claro surge numa entrevista, onde um elemento da DGE reforça a centralidade dos alunos no trabalho da organização:

“Nós às vezes dizíamos que os nossos clientes, entre aspas, são os alunos. O que nos interessa em última instância são os alunos, o sucesso educativo deles, o bem-estar pronto, aquilo que cada um atinja o seu máximo potencial, isto é assim um grato de chavão, mas é verdade. Nós sabemos que nem todos vão atingir o máximo dos máximos, não vão chegar todos ao mesmo patamar, mas o que importa é que cada aluno atinja o seu máximo possível em comparação consigo próprio no fundo, é isso.” (Anexo 5, E2, p. 125)

- **Pressupostos básicos:** crenças inconscientes e profundamente enraizadas, que influenciam como a organização interpreta a sua missão. Schein (1985) enfatiza que "os pressupostos básicos são tidos como verdades evidentes e raramente são questionados pelos membros da organização" (p. 12). No caso da DGE, o pressuposto central parece ser a crença na necessidade de um sistema educacional estruturado e regulado para garantir equidade e acesso universal à educação, e, na DSEEAS, emerge a convicção de que a educação inclusiva não é apenas uma meta normativa, mas uma condição essencial da própria escola democrática:

“Trabalhamos aqui em tudo aquilo que diz respeito à educação inclusiva e para que nas escolas, de facto, a educação inclusiva seja uma realidade e cada vez tenhamos escolas mais inclusivas.” (Anexo 5, E2, p. 124)

Desta forma, a estrutura rígida da DGE pode ser interpretada como uma forma de assegurar estabilidade e previsibilidade na implementação das políticas educacionais. No entanto, a evolução da cultura organizacional pode exigir ajustes nesses pressupostos básicos para permitir maior inovação e flexibilidade. Além disso, a incorporação de práticas colaborativas e a implementação de novas estratégias de gestão podem estimular um ambiente mais dinâmico e adaptativo. Tais transformações contribuem para ampliar a capacidade de resposta a desafios emergentes, incentivando a criatividade e o pensamento crítico entre os colaboradores. Este movimento de transição é visível, por exemplo, nas estratégias adotadas pela liderança da DSEEAS, que procura adaptar a comunicação e a gestão consoante o regime de trabalho da equipa:

“Com os colegas que estão em teletrabalho, faço questão de reunir semanalmente. É engraçado. Todas as semanas fazemos o ponto de situação e eu sei sempre o que cada elemento está a fazer [...]. Com esta parte da equipa, como estamos muito juntas e eu, raramente faço teletrabalho, estou mais dentro do contexto e do que está a ser feito. Então, não temos uma rotina tão vincada de reuniões (em comparação com a equipa dedicada ao braille).” (Anexo 4, E1, p. 107)

Cultura Organizacional segundo Hofstede

Complementando a perspetiva de Schein, Geert Hofstede (2001) analisou a cultura organizacional por meio de seis dimensões culturais que influenciam o funcionamento das organizações:

- **Distância hierárquica** - refere-se ao grau de aceitação da desigualdade de poder dentro da organização.

- **Individualismo versus Coletivismo** - analisa se a organização valoriza mais a autonomia individual ou o trabalho em grupo.
- **Masculinidade versus Feminilidade** - representa a ênfase em competitividade e sucesso (masculino) ou em bem-estar e cooperação (feminino).
- **Evitação da Incerteza** - Mede o grau de aversão ao risco e à ambiguidade dentro da organização.
- **Orientação para o Longo Prazo versus Curto Prazo** - Indica se a organização prioriza a adaptação e inovação contínua ou a manutenção de tradições e estabilidade.
- **Indulgência versus Restrição** - Refere-se ao grau em que a organização incentiva a gratificação de impulsos humanos.

No contexto da DGE, três dessas dimensões são especialmente relevantes:

- Evitação da incerteza: representa o grau em que a organização tenta minimizar a imprevisibilidade por meio de regras e estruturas rígidas. Na DGE, essa característica é bastante evidente, uma vez que as suas diretrizes e regulamentações procuram reduzir ambiguidades e garantir conformidade com as políticas educativas. Como aponta Hofstede (2001), "culturas com alta evitação da incerteza tendem a estabelecer regras rígidas para minimizar riscos e incertezas" (p. 145). Essa tendência manifesta-se na ênfase atribuída à implementação de normativos estruturantes, como o Decreto-Lei n.º 54, cuja monitorização rigorosa está a cargo de equipas técnicas e parceiras externas:

“Existe uma grande tarefa neste momento, que tem a ver com a revisão, monitorização e avaliação do Decreto-Lei n.º 54, e esta equipa está toda envolvida nesta tarefa. Neste momento, está a ser feito um grande estudo através do ISCTE [...]” (Anexo 4, E1. p. 113)

- Orientação para o futuro: representa o grau em que a organização se preocupa com o planeamento a longo prazo e a adaptação às mudanças. A DGE demonstra uma forte orientação para o futuro, investindo na inclusão educacional e na modernização dos processos administrativos e pedagógicos. Como destaca Hofstede (2001), "organizações com alta orientação para o futuro valorizam inovação, planeamento estratégico e progresso contínuo" (p. 123). Tal orientação reflete-se na articulação com organismos internacionais e na participação ativa em projetos que visam apoiar o desenvolvimento de políticas inclusivas à escala europeia.

“Faço parte de um grupo de trabalho da Comissão Europeia [...] O objetivo é dar apoio aos países na implementação de políticas no âmbito da educação inclusiva, da igualdade e equidade.” (Anexo 5, E2, p. 122)

- Individualismo versus Coletivismo: a DGE, enquanto organização pública voltada para a educação, opera dentro de um modelo predominantemente coletivista, no qual a colaboração entre diferentes setores e departamentos é essencial para o sucesso das políticas educacionais. Segundo Hofstede (2001), "culturas coletivistas enfatizam a interdependência entre os membros, promovendo o bem comum acima dos interesses individuais" (p. 89). Esse traço é evidente na necessidade de cooperação interdepartamental e no compromisso com a equidade e inclusão educacional. Tal cultura coletiva é reconhecida na importância dada ao trabalho em equipa, à comunicação constante entre colegas e à articulação com entidades externas para garantir uma resposta integrada:

“Tem que haver um trabalho em equipa, as equipas multidisciplinares da escola, mas depois também os pais, toda a escola, todos os profissionais [...]” (Anexo 5, E2, p. 130)

Ao aplicar estas dimensões ao contexto da DGE, torna-se evidente como a estrutura hierárquica e a forte evitação da incerteza moldam o ambiente organizacional, promovendo estabilidade, mas também desafiando a capacidade de adaptação rápida.

Tipologia Cultural segundo Harrison e Handy

Harrison (1972) e Handy (1993) distinguem quatro tipos de cultura organizacional:

- Cultura de Poder (Zeus): baseia-se em uma forte liderança centralizada, onde a autoridade e a influência fluem de um centro de decisão.
- Cultura de Função (Apolo): caracteriza-se pela hierarquia bem definida, com ênfase em normas, regras e processos burocráticos.
- Cultura de Tarefa (Atena): foca na resolução de problemas e no trabalho colaborativo, valorizando conhecimento e inovação.
- Cultura de Pessoa (Dionísio): prioriza a autonomia dos indivíduos e a flexibilidade organizacional.

Na DGE, observa-se uma predominância da cultura de função, com uma forte estrutura hierárquica e processos altamente formalizados. No entanto, há indícios de uma crescente adoção da cultura de tarefa, especialmente em projetos interdepartamentais que demandam colaboração e inovação. Um exemplo disso pode ser encontrado na articulação entre diferentes direções de serviços e parceiros externos para enfrentar desafios educativos de forma integrada e colaborativa:

“Há aqui muita articulação com a Direção de Serviços de Projetos Educativos. Porque, eles têm a parte da cidadania e nós temos alguns projetos que tratamos juntos. Seria bom, até, se houvesse mais.” (Anexo 4, E1, p. 115)

Este excerto evidencia a coexistência de uma lógica funcional e hierarquizada com práticas que exigem flexibilidade e trabalho transversal, apontando para a emergência de uma cultura de tarefa em contextos específicos.

Cultura de Função e Cultura de Tarefa na DGE

A cultura de função, predominante na DGE, caracteriza-se por uma estrutura hierárquica bem definida, onde as responsabilidades são claramente distribuídas e os processos são altamente formalizados. Esta estrutura ficou evidente desde os primeiros momentos do estágio, em que as tarefas foram organizadas de forma sequencial e criteriosamente distribuídas, acompanhadas por supervisão direta:

“Durante esta reunião, foi apresentado o plano de atividades previsto para os próximos seis meses, detalhando as metas e objetivos a ser atingidos. A Diretora aproveitou também para distribuir as tarefas entre os membros da equipa, garantindo uma divisão clara e organizada do trabalho.” (Anexo 1, Nota de Campo N.º 40, p. 83)

Este registo ilustra bem a lógica funcional da organização, baseada em previsibilidade, controlo e segmentação de responsabilidades, características centrais deste tipo de cultura organizacional.

Segundo Handy (1993), "a cultura de função baseia-se na especialização e no controle através de regras e procedimentos" (p. 45). Essa abordagem oferece estabilidade, previsibilidade e controle, fatores essenciais para a implementação eficiente das políticas educacionais. As normas, regulamentos e procedimentos administrativos desempenham um papel central, garantindo conformidade e homogeneidade no funcionamento da instituição. No entanto, uma cultura estritamente funcional pode, por vezes, limitar a capacidade de adaptação

e resposta rápida às mudanças do contexto educacional. Esta lógica funcional esteve presente, por exemplo, no processo de organização e verificação das inscrições dos participantes nas Jornadas, no qual o cumprimento de cada passo e o controlo rigoroso das confirmações foram priorizados:

“As confirmações haviam sido enviadas por e-mail para cada participante, e minha tarefa consistiu em atualizar as tabelas com as respostas recebidas, assegurando que todos os participantes estivessem corretamente registados e com as suas inscrições confirmadas.” (Anexo 1, Nota de Campo n.º 10, p. 76)

Por outro lado, a cultura de tarefa, que tem emergido na DGE, complementa a rigidez da cultura de função ao priorizar a resolução de problemas, a colaboração entre departamentos e a busca por soluções inovadoras. Essa orientação pôde ser observada, por exemplo, na reunião de equipa de 17 de dezembro, onde se promoveram momentos de partilha, articulação e alinhamento estratégico entre os diferentes grupos de trabalho:

“Durante o encontro, discutimos as diferentes tarefas e responsabilidades de cada equipa, permitindo uma troca de informações importante para assegurar que todos os envolvidos estivessem cientes do andamento dos projetos em curso.” (Anexo 1, Nota de Campo n.º 35, p. 82)

Como destaca Harrison (1972), "a cultura de tarefa foca no trabalho em equipa e na flexibilidade para atingir resultados" (p. 38). Essa cultura promove ambientes de trabalho mais dinâmicos, onde o foco está nos objetivos a serem alcançados e na utilização eficiente do conhecimento coletivo. Projetos interdepartamentais, iniciativas pedagógicas inovadoras e a modernização dos processos administrativos são exemplos concretos dessa influência, que permite à DGE equilibrar estabilidade com flexibilidade.

Em suma, a análise da cultura organizacional da Direção-Geral da Educação revela um ambiente estruturado por normas e processos formais, mas também flexível o suficiente para se adaptar às demandas de um sistema educacional em constante transformação. A combinação de uma forte hierarquia com a crescente adoção de práticas colaborativas e inovadoras reflete a busca pela eficácia administrativa e pelo avanço no contexto educativo. A compreensão das diferentes dimensões culturais, como as propostas por Schein, Hofstede, Harrison e Handy, permite perceber tanto os pontos fortes quanto os desafios que a DGE enfrenta para conciliar estabilidade e flexibilidade, dois aspetos essenciais para a sua evolução e para a excelência na educação pública.

A Cultura Organizacional da DGE: Uma Cultura Forte

A Direção-Geral da Educação (DGE) apresenta uma cultura organizacional forte, marcada por uma estrutura hierárquica bem definida, normas e valores partilhados e um compromisso institucional claro com a inclusão educacional e a eficiência administrativa. Segundo Bilhim (2006), uma cultura organizacional forte caracteriza-se pela estabilidade e previsibilidade nas suas práticas, garantindo que os seus membros adotem comportamentos alinhados com os objetivos institucionais.

Estrutura Hierárquica e Normativa

A predominância de uma cultura de função, conforme a tipologia de Harrison e Handy (1993), é um dos principais indicadores da força da cultura organizacional da DGE. Este tipo de cultura organiza-se com base em hierarquias formais, normas e procedimentos padronizados, garantindo que as atividades sejam conduzidas de forma estruturada e uniforme. Bilhim (2006) sublinha que “estruturas bem estabelecidas e normas internalizadas pelos seus membros garantem previsibilidade e estabilidade organizacional” (p. 153), algo evidente na forma como a DGE opera no contexto da administração pública.

A forte evitação da incerteza, analisada por Hofstede (2001), reforça esta ideia, pois a organização procura minimizar a imprevisibilidade através da criação de regras e procedimentos rigorosos. Como destaca Bilhim (2006), as organizações públicas tendem a desenvolver culturas fortes devido à necessidade de garantir uniformidade e transparência na administração, assegurando que todas as decisões sejam tomadas com base em critérios claros e estabelecidos.

Valores e Normas Bem Enraizados

Além da estrutura formal, a cultura da DGE assenta em valores profundamente enraizados, como a equidade, a inclusão e a qualidade educacional. A forte presença destes princípios confere coesão ao funcionamento organizacional, pois influencia diretamente como as políticas educacionais são concebidas e implementadas. Segundo Bilhim (2004), “uma cultura organizacional forte caracteriza-se por um elevado grau de partilha de valores entre os seus membros, resultando em comportamentos homogêneos e alinhados com os objetivos institucionais” (p. 198). Esta partilha de valores facilita não só a implementação das políticas públicas, mas também o reforço da identidade organizacional, permitindo que a DGE mantenha uma visão coesa e estratégica para o setor educativo.

Pressupostos Básicos e Coesão Organizacional

Para além dos valores e normas, os pressupostos básicos que sustentam a cultura da DGE são também um reflexo da sua força enquanto organização. Na perspectiva de Schein (1984), uma cultura organizacional forte assenta em pressupostos básicos partilhados e raramente questionados pelos seus membros. No caso da DGE, há uma crença profundamente enraizada de que um sistema educacional regulado e estruturado é essencial para garantir equidade e acesso universal à educação. Bilhim (2006) reforça esta ideia ao afirmar que “as culturas fortes estabelecem um conjunto de crenças fundamentais que orientam as ações e decisões organizacionais, tornando-as mais previsíveis e coesas” (p. 157). Esta previsibilidade permite que a organização funcione de forma eficiente, mantendo um alinhamento claro com as políticas educacionais nacionais.

Adaptação e Elementos de Cultura de Tarefa

No entanto, apesar da rigidez da cultura de função, a DGE tem adotado elementos da cultura de tarefa, promovendo maior colaboração entre departamentos e fomentando a inovação em projetos educacionais. A crescente necessidade de adaptar as políticas públicas a novos desafios educacionais levou a uma abertura para abordagens mais flexíveis e interdepartamentais. Neste sentido, Bilhim (2004) sublinha que “a cultura organizacional deve manter um equilíbrio entre estabilidade e capacidade adaptativa, garantindo a continuidade das suas práticas sem comprometer a inovação” (p. 205). Esse equilíbrio é visível na DGE, que, apesar da sua forte estrutura hierárquica, procura implementar práticas inovadoras sem perder a coesão e a clareza nas suas diretrizes.

A cultura organizacional da DGE pode, assim, ser considerada **forte**, uma vez que existe uma grande coesão em torno dos valores e normas institucionais, os membros da organização demonstram um claro sentimento de identidade e compromisso, e as diretrizes e práticas são bem interiorizadas e seguidas por todos. No entanto, como aponta **Bilhim (2006)**, “as culturas fortes garantem consistência e alinhamento estratégico, mas podem necessitar de ajustes para evitar resistência à mudança e estimular a inovação” (p. 162).

No caso da DGE, essa necessidade de adaptação reflete-se na crescente valorização da cultura de tarefa, que permite um maior dinamismo na abordagem a novos desafios. Dessa forma, a organização equilibra estabilidade com a capacidade de adaptação, consolidando a sua posição como uma entidade pública eficiente e alinhada com as exigências da educação contemporânea.

Capítulo 2 - Projeto de Investigação

2.1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo

A violência e a indisciplina escolar têm-se tornado questões cada vez mais emergentes em Portugal, afetando diretamente o funcionamento das escolas e a gestão educacional. A Direção-Geral da Educação (DGE), no seu relatório sobre violência escolar, documenta um aumento nos casos de comportamentos disruptivos e violentos em vários níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino secundário (DGE, 2020). Esse fenómeno não se limita a episódios isolados, mas reflete uma tendência crescente que, por sua vez, exerce uma grande pressão sobre a gestão escolar, obrigando os gestores a implementar estratégias eficazes para lidar com esses comportamentos e as suas consequências no ambiente educativo.

De acordo com Pereira e Silva (2021), a violência escolar pode ser definida como qualquer ato agressivo, seja físico ou psicológico, entre membros da comunidade escolar, sendo um reflexo de uma série de fatores sociais, familiares e culturais. Por outro lado, a indisciplina refere-se ao desrespeito pelas normas e regras da escola, prejudicando o ambiente de ensino-aprendizagem e a convivência saudável entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

Em Portugal, a importância da gestão escolar na ação sobre estas questões é amplamente reconhecida. Costa e Silva (2020) destacam que os gestores escolares enfrentam desafios diários na gestão dessas situações, sendo frequentemente pressionados a procurar soluções rápidas e sustentáveis para manter a ordem e promover um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

A relevância deste tema dentro do contexto do Mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação é evidente. A violência e a indisciplina não só comprometem o ambiente escolar como também afetam diretamente a qualidade da educação oferecida e a gestão dos estabelecimentos de ensino. A formação de atores escolares é, portanto, crucial para poderem lidar com esses desafios de forma eficaz. Como apontado por Silva e Lima (2018), a formação de gestores escolares deve incluir competências específicas para gerir conflitos, prevenir a violência e promover um ambiente escolar harmonioso. Para tanto, é fundamental o investimento em programas de prevenção e intervenção que envolvam toda a comunidade escolar (Gomes e Pereira, 2019).

A implementação de programas preventivos, como o Programa de Prevenção e Intervenção em Violência Escolar do Governo de Portugal (2021), que procura criar um ambiente mais seguro, promove o respeito mútuo, tendo como principal objetivo reduzir o

número de episódios de indisciplina e violência. Portanto, este estudo visa explorar como formação dos atores escolares para a prevenção e gestão da violência e da indisciplina afetam as práticas de gestão nas escolas e quais estratégias que as comunidades escolares podem adotar para minimizar esses problemas, promovendo um clima escolar positivo.

2.2. Problemática

A problemática da violência e da indisciplina escolar tem emergido como um desafio cada vez mais significativo nas escolas em Portugal, impactando diretamente a organização e a gestão dos estabelecimentos de ensino. Este fenómeno não é apenas uma questão de comportamento de alunos, mas envolve uma complexa interação de fatores sociais, psicológicos e estruturais que afetam o ambiente escolar (Direção-Geral da Educação, 2019).

Nas palavras de Ferreira (2019), a violência e a indisciplina podem manifestar-se de diferentes formas, como agressões físicas e verbais entre alunos, *bullying*, e até comportamentos disruptivos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Estudos recentes indicam que a violência e a indisciplina não estão restritas a um número limitado de escolas ou regiões do país, mas são um fenómeno generalizado, com particular incidência nas zonas urbanas e em escolas com elevado índice de alunos em situação de vulnerabilidade social (Carvalho & Silva, 2020). Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE, 2021), o aumento da violência escolar está relacionado com uma diversidade de fatores, incluindo o enfraquecimento das estruturas familiares, o contexto socioeconómico desfavorável e a presença de comportamentos violentos na sociedade em geral.

Neste sentido, a questão da violência e da indisciplina escolar torna-se um desafio crucial para as comunidades escolares, que se veem obrigadas a implementar políticas e práticas eficazes de gestão de conflitos, enquanto promovem um ambiente saudável e seguro para todos os envolvidos.

A gestão da violência escolar exige uma abordagem holística que envolva não apenas medidas disciplinares, mas também estratégias de mediação de conflitos, programas de apoio psicológico e atividades de sensibilização para a importância do respeito mútuo e da convivência pacífica (Costa, 2018).

2.3. Políticas Educativas

As políticas educativas são instrumentos fundamentais para a definição e implementação de diretrizes que orientam o sistema educativo de um país. Segundo Ball (1998), as políticas educativas são “textos e discursos que exercem influência sobre o funcionamento das instituições escolares e sobre as práticas pedagógicas” (p.124). Estas políticas abrangem um vasto conjunto de normas, programas e iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação, garantir equidade e promover um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

No contexto da violência e indisciplina escolar, as políticas educativas desempenham um papel crucial na prevenção e gestão destas problemáticas. A indisciplina escolar pode ser definida como qualquer comportamento que perturbe o normal funcionamento do ambiente de aprendizagem, enquanto a violência escolar inclui agressões físicas, verbais e psicológicas entre alunos, docentes e outros agentes da comunidade educativa (Estrela, 2002).

A abordagem política para combater a violência escolar tem acompanhado a mudança ao longo dos anos, passando de modelos punitivos para estratégias preventivas e restaurativas. De acordo com Debarbieux (2006), “as políticas de segurança escolar eficazes são aquelas que combinam prevenção, intervenção e sanção adequada, sem recorrer à mera repressão” (p.87). Nesse sentido, diversos países têm implementado programas de mediação de conflitos, formação docente em gestão comportamental e reforço da colaboração entre escola, família e comunidade.

Em Portugal, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016) promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos, de forma a reduzir o número de situações de indisciplina e violência nas escolas. O Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o regime jurídico da autonomia e gestão escolar, também reforça a importância da promoção de ambientes escolares positivos e da inclusão de medidas preventivas no Projeto Educativo das escolas. Em adição, o Decreto-Lei n.º 54/2018 introduz medidas de inclusão escolar e define o regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto-lei reforça a necessidade de estratégias educativas que promovam a equidade e a inclusão, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e reduzindo o impacto da indisciplina e da violência no quotidiano escolar.

A complementaridade entre os decretos-lei mencionados acima e os normativos relacionados com a inclusão e o ambiente escolar positivo é clara. O Decreto-Lei n.º 54/2018 enfatiza a participação democrática e o respeito pelos direitos e deveres dos cidadãos, sendo um pilar fundamental para a construção de um ambiente educativo harmonioso e inclusivo. Já o Decreto-Lei n.º 55/2018 sublinha a importância da educação para todos, promovendo um sistema educativo que assegure a igualdade de oportunidades.

Esta complementaridade é refletida nas políticas educacionais, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, que integra medidas de inclusão escolar, permitindo a todos os alunos o acesso a um ensino que respeite as suas especificidades e potencialidades, prevenindo e reduzindo a violência e a indisciplina.

Além disso, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) estabelece as competências essenciais que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar. Estas competências incluem, entre outras, o desenvolvimento de uma cidadania responsável e de competências sociais e emocionais, alinhando-se com os objetivos das políticas educativas para a promoção de ambientes escolares positivos e inclusivos.

O Perfil, ao promover valores como a cooperação, o respeito e a resolução pacífica de conflitos, apresenta-se como uma ferramenta essencial para garantir a formação integral dos alunos e a construção de uma cultura escolar mais pacífica e respeitadora.

Desta forma, as políticas educativas desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente escolar saudável, seguro e inclusivo, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. A combinação de estratégias preventivas, como as estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018 e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, com a promoção de valores como a cidadania responsável, o respeito e a resolução de conflitos, contribui para a redução da indisciplina e da violência nas escolas. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória reforça a importância de desenvolver competências sociais e emocionais que permitam aos alunos não só melhorar o seu desempenho académico, mas também construir uma convivência pacífica e respeitosa no espaço escolar.

Assim, a implementação efetiva dessas políticas exige um compromisso coletivo de todos os intervenientes no processo educativo, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e capaz de garantir o sucesso de todos os alunos.

2.4. A Violência e Indisciplina no Contexto Escolar

A violência e a indisciplina em contexto escolar são temas de crescente preocupação em Portugal, afetando o ambiente educativo e o desenvolvimento dos alunos. Compreender estes fenómenos requer uma análise das suas definições e das evidências disponíveis.

A indisciplina escolar é frequentemente definida como uma violação das normas e regras estabelecidas pela instituição educativa, resultando em comportamentos que perturbam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Estrela (2002), trata-se de "desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula" (p. 15). Rego e Caldeira (1998) complementam, referindo-se à indisciplina como "uma violação de normas, de valores de prossecução de objetivos ou até de expectativas" (p. 88). Silva e Neves (2004) acrescentam que é "a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem" (p. 88).

A violência escolar é definida como "uma forma de violência que se repete e ocorre num contexto de relações de pares em que existe um desequilíbrio de forças, que pode ocorrer em qualquer local ou situação" (Gaspar & Sampaio, 2009, p. 104). Este tipo de violência engloba comportamentos agressivos, intencionais e sistemáticos no contexto escolar, praticados entre alunos, que podem incluir atos físicos, verbais, psicológicos e sexuais. As consequências afetam tanto o agressor quanto a vítima, influenciando o desempenho escolar e as relações pessoais, podendo necessitar de múltiplos serviços, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais.

Conforme o relatório da Polícia de Segurança Pública (PSP) referente ao ano letivo de 2021-2022, foram registadas 3.525 ocorrências em contexto escolar, das quais 69,3% de natureza criminal. Este número representa um aumento de 14,9% relativamente ao ano letivo anterior, indicando uma tendência crescente de incidentes nas escolas portuguesas.

Uma investigação conduzida pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), entre 2018 e 2022, abrangeu 7.139 adolescentes portugueses, com idades entre 12 e 18 anos, e revelou que 68% dos participantes foram vítimas de comportamentos agressivos em contexto escolar. Os tipos de vitimação mais reportados foram violência psicológica (92%), violência física (82%), comportamentos de controlo (62%) e *cyberbullying*/partilha de imagens

íntimas sem consentimento (58%). Além disso, 35% dos adolescentes relataram ter sofrido comportamentos mais graves, como ameaças com objetos ou armas e lesões corporais sérias, enquanto 6% mencionaram ter sido vítimas de comportamentos de natureza sexual, incluindo relações forçadas. O estudo também indicou que 64% dos jovens admitiram ter praticado algum ato violento contra colegas (UTAD,2023).

De acordo com o Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) de 2023, os crimes em ambiente escolar atingiram o valor mais elevado dos últimos 16 anos, totalizando 5.380 ocorrências criminais, o que representa um aumento de 16% em relação a 2022. Os crimes mais comuns neste contexto foram agressões, injúrias/ameaças e furtos.

Estes dados sublinham a necessidade de intervenções eficazes para prevenir e mitigar a violência e a indisciplina nas escolas portuguesas, promovendo ambientes educativos mais seguros e saudáveis para todos os alunos.

2.4.1. A formação de atores escolares como medida de prevenção e gestão

A formação dos atores escolares é reconhecida como uma estratégia essencial na prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar. Como afirma João Amado (2009), "a capacitação contínua dos profissionais da educação é crucial para a identificação precoce de comportamentos de risco" (p. 24). Essa visão reforça a ideia de que investir na formação não se resume à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também à promoção de competências socioemocionais que facilitam a resolução pacífica de conflitos.

Silva e Lima (2018) complementam essa perspetiva ao observar que "a formação de gestores e professores é decisiva para a implementação de estratégias eficazes na gestão da indisciplina" (p. 218). Segundo estes autores, programas formativos bem estruturados promovem uma cultura de responsabilidade coletiva, na qual cada ator escolar se torna parte ativa na prevenção e na intervenção precoce de comportamentos disruptivos.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (n.d.), "a formação contínua dos atores escolares é uma ferramenta estratégica para alinhar as práticas pedagógicas às novas exigências do contexto educacional" (DGE, n.d.). Essa orientação institucional reforça a importância de manter os profissionais atualizados, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais seguros e adaptáveis.

Carvalho e Silva (2020) também destacam o papel da formação na construção de uma cultura escolar resiliente, afirmando que "investir na formação dos profissionais é investir na segurança e na qualidade do ambiente escolar" (p. 105). Para esses autores, a integração entre a formação e a intervenção estratégica é fundamental para prevenir a escalada de conflitos e promover um clima de colaboração entre todos os membros da comunidade educativa.

Adicionalmente, Santos (2017) ressalta que "a educação para a convivência saudável deve estar inserida na formação dos educadores, preparando-os para lidar de forma proativa com situações de violência" (p. 190).

Assim, a capacitação dos atores escolares configura-se como uma medida indispensável para a criação de ambientes educativos que promovam o respeito, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Desta forma, esses estudos sustentam a relevância da formação contínua como ferramenta preventiva no contexto escolar.

2.4.2. O papel da segurança no clima escolar

O ambiente escolar exerce um papel central na promoção do bem-estar e do desempenho dos alunos, sendo o clima escolar reconhecido como um dos fatores determinantes para a criação de um espaço seguro e propício ao desenvolvimento integral. Conforme definido por Cohen et al. (2009), o clima escolar corresponde à qualidade e ao caráter das interações que se estabelecem na vida quotidiana da instituição, refletindo as normas, os valores e as práticas pedagógicas vigentes. Esse ambiente, construído a partir das relações interpessoais entre alunos, professores e demais membros da comunidade educativa, tem impacto direto na prevenção de comportamentos disruptivos e agressivos.

Um aspeto fundamental desse clima é a segurança percebida pelos indivíduos, a qual se manifesta tanto no aspeto físico quanto no emocional. Quando os alunos se sentem protegidos e acolhidos, há uma tendência a um maior envolvimento e a uma redução significativa de comportamentos indisciplinados e violentos (Cornell & Huang, 2016). Por outro lado, a ausência de um ambiente de segurança e apoio favorece o surgimento de atitudes agressivas e de um clima de conflito, contribuindo para a deterioração do ambiente de aprendizagem.

Adicionalmente, a qualidade das relações interpessoais desempenha um papel crucial na constituição do clima escolar. Instituições que promovem o diálogo, o respeito mútuo e a

cooperação tendem a registrar menores índices de *bullying* e outras formas de violência, pois esses elementos fortalecem o senso de pertença e a coesão social (Bear et al., 2016). A gestão escolar também se revela um fator determinante, enquanto a clareza das normas e a efetividade na comunicação institucional podem minimizar ambiguidades e prevenir conflitos (Wang & Degol, 2016).

Estudos apontam que escolas que adotam práticas de mediação de conflitos e investem na formação continuada dos profissionais da educação conseguem estabelecer um ambiente mais positivo, reduzindo a incidência de comportamentos problemáticos (Hopkins, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). Assim, a implementação de políticas e estratégias que visem à melhoria do clima escolar se configura como uma medida essencial para a mitigação da violência e da indisciplina, contribuindo para o fortalecimento do processo educativo e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

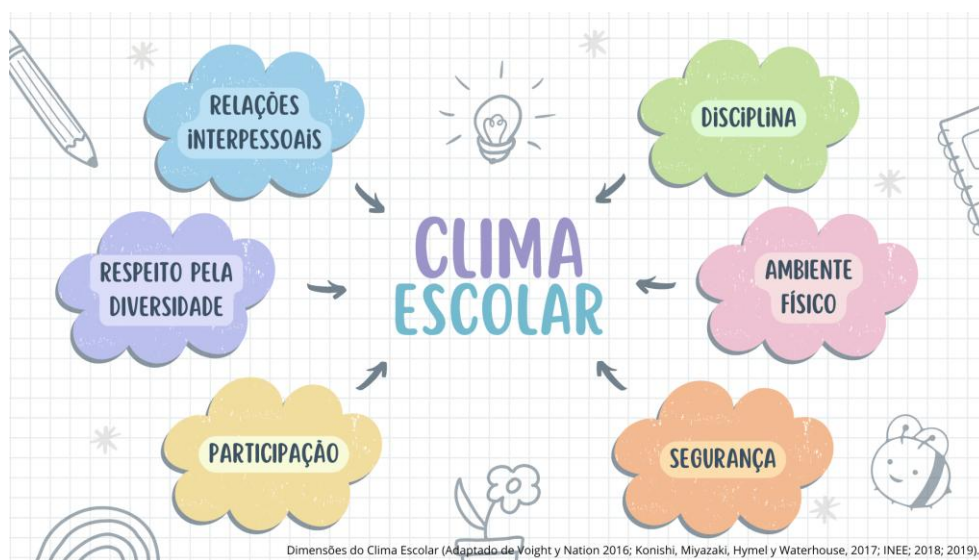


Figura 2 – Dimensões do Clima Escolar (Adaptado de Voight y Nation 2016; Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017; INEE; 2018; 2019). (Fonte: <https://www.researchgate.net>)

2.5. Orientação Metodológica

2.5.1. Abordagem Qualitativa

A presente investigação inscreve-se numa abordagem qualitativa, com base nos pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994), que defendem que a investigação em educação deve procurar compreender os significados construídos pelas pessoas no seu contexto natural.

A investigação de carácter qualitativo permite ao investigador entrar no mundo dos participantes, compreendendo as suas perspetivas e atribuindo sentido às suas experiências. Neste caso, interessa compreender como os profissionais da Divisão de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS), da Direção-Geral da Educação (DGE), conceptualizam e percecionam as ações de formação associadas à prevenção e gestão da violência e indisciplina no contexto escolar, bem como a sua visão sobre a temática em causa.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), "a pesquisa qualitativa é intrinsecamente interpretativa, exigindo que o investigador se envolva profundamente com o contexto e com os significados atribuídos pelos participantes" (p. 36). Esta perspetiva reforça a importância de uma abordagem que valorize as narrativas e as experiências individuais, possibilitando uma compreensão rica e contextualizada dos processos formativos na DSEEAS e do propósito dos mesmos para com a comunidade educativa.

Assim, a metodologia adotada visa responder de forma coerente aos objetivos de investigação, respeitando os princípios éticos e científicos da pesquisa em educação. Desta forma, a investigação contribui para uma compreensão aprofundada das estratégias formativas desenvolvidas pela DSEEAS, bem como para a reflexão sobre o seu papel nas políticas públicas e nas práticas escolares.

2.5.2. Eixos de Análise e Questão de Partida

A promoção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e favorável à aprendizagem constitui uma prioridade das políticas públicas do Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Neste contexto, a prevenção e gestão da violência e da indisciplina em meio escolar assumem um papel central, exigindo uma intervenção articulada e contínua. A formação dos atores escolares surge, assim, como uma medida essencial, cabendo à Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) a responsabilidade de conceber e implementar respostas formativas que promovam uma cultura de convivência positiva nas escolas.

Posto isto, a presente investigação será guiada pela questão "*Como é que a DSEEAS concebe e organiza o processo de formação dos atores escolares para a prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar?*", explorada através de três eixos de análise, organizados de modo a refletir a lógica da ação institucional em três momentos: a intenção (estratégias e políticas), a prática (ações formativas) e a reflexão (percepções sobre a temática).

Esta organização permite acompanhar a forma como a DSEEAS planeia, executa e reflete sobre as suas ações no âmbito da prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar, conforme ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Eixos de análise da investigação

<i>Eixos de Análise</i>	<i>Questões</i>	<i>Técnicas de Recolha de Dados</i>	<i>Técnicas de Análise de Dados</i>
<i>EIXO I Estratégias e políticas de intervenção da DSEEAS</i>	1. Que medidas e políticas a DSEEAS implementa para lidar com estes desafios? 2. Como é que estas estratégias promovem a inclusão e o bem-estar escolar? 3. Quais são as dificuldades na aplicação destas medidas?	Entrevistas semiestruturadas Pesquisa Arquivista	Análise de conteúdo
<i>EIXO II Formação e apoio aos atores escolares</i>	1. Que formações a DSEEAS oferece aos profissionais no âmbito da violência e da indisciplina? 2. Quais são os efeitos destas formações no contexto escolar? 3. Que desafios estão associados à formação dos profissionais neste contexto?	Entrevistas semiestruturadas Pesquisa Arquivista	Análise de conteúdo
<i>EIXO III Percepção dos atores sobre a violência e indisciplina nas escolas</i>	1. Como a DSEEAS entende a violência e a indisciplina nas escolas? 2. Que fatores a DSEEAS identifica como causas e consequências destes problemas? 3. Qual é o seu papel no apoio às escolas?	Entrevistas semiestruturadas Pesquisa Arquivista Observação	Análise de conteúdo

2.5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

2.5.3.1. Pesquisa Arquivista

A pesquisa arquivista é um componente fundamental desta investigação, pois possibilita a análise detalhada dos documentos que estruturam o contexto normativo e institucional da DSEEAS.

Para compreender as diretrizes e os fundamentos legais que sustentam as práticas formativas, foram seleccionados e examinados diversos documentos oficiais, tais como os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, o Manual de Formação da organização, relatórios institucionais e publicações da DGE.

Amado (2014) afirma que "a análise documental constitui uma fonte rica para compreender contextos históricos e normativos, proporcionando uma visão ampla do enquadramento legal e institucional" (Amado, 2014, p. 52).

A pesquisa arquivista fornece não apenas dados descritivos, mas também elementos críticos que elucidam as intenções e os objetivos das políticas implementadas. Por meio dessa análise, o estudo revela as conexões entre as diretrizes oficiais e as práticas observadas no ambiente escolar, permitindo uma compreensão contextualizada e fundamentada da realidade.

Adicionalmente, a triangulação dos dados documentais com as informações recolhidas por outros métodos – como as entrevistas e a observação participante – reforça a robustez da investigação.

2.5.3.2. Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi escolhida como uma das principais técnicas de recolha de dados para esta investigação, permitindo a obtenção de informações profundas e detalhadas sobre as perceções dos profissionais da DSEEAS.

Conforme Amado (2014), "as entrevistas semiestruturadas são ideais para explorar as nuances das experiências dos sujeitos, pois combinam a estrutura necessária com a flexibilidade para aprofundar temas emergentes" (Amado, 2014, p. 60). Essa técnica possibilita que os entrevistados compartilhem não só dados factuais, mas também as suas interpretações e emoções relativas às práticas formativas e interventivas.

O guião de entrevista foi elaborado com base em questões que abrangem desde a compreensão dos fenómenos de violência e indisciplina até os detalhes das estratégias de intervenção e dos processos formativos.

Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências e de expor os desafios e sucessos vivenciados no contexto escolar. A flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada permite ao investigador seguir novas linhas de investigação que surgem espontaneamente durante o diálogo, enriquecendo a qualidade dos dados coletados.

Esta técnica mostra-se especialmente relevante para o presente estudo, pois possibilita capturar a complexidade dos discursos e das práticas dos profissionais, proporcionando uma visão mais completa das ações formativas desenvolvidas pela DSEEAS. Ao adotar uma abordagem que valoriza a experiência subjetiva dos participantes, a entrevista semiestruturada contribui para uma análise mais detalhada e contextualizada dos processos de prevenção e gestão da violência e indisciplina nas escolas.

Quadro 2 – Listagem e Codificação dos sujeitos entrevistados

<i>Entrevistada</i>	<i>Função</i>	<i>Duração da Entrevista</i>	<i>Código</i>
<i>Dr.ª SM</i>	Diretora da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativos (Docente)	01:13:14	E1
<i>Dr.ª MJ</i>	Docente Requisitada (Docente, Educação Especial)	00:59:37	E2

2.5.3.2.1. Guião de entrevista

O guião de entrevista é um instrumento crucial e foi desenvolvido com base nas orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (1994) e nos princípios de flexibilidade destacados por Amado (2014), o guião está estruturado em blocos temáticos que abordam diferentes aspetos do fenómeno estudado.

Como Amado (2014) observa, "um guião bem estruturado estimula a reflexão e permite que os entrevistados aprofundem suas respostas, contribuindo para a construção de narrativas ricas e significativas" (p. 63).

O primeiro bloco temático aborda as estratégias e políticas de intervenção implementadas pela DSEEAS, explorando como estas medidas são planeadas, executadas e avaliadas no âmbito da prevenção e gestão da violência e da indisciplina em contexto escolar. O segundo bloco incide sobre a formação e o apoio aos atores escolares, analisando a estrutura dos programas formativos, os métodos utilizados e os desafios enfrentados na sua

implementação. Por fim, o terceiro bloco foca-se na percepção dos profissionais da DSEEAS sobre os fenómenos de violência e indisciplina nas escolas, interrogando as causas, consequências e impactos percebidos no ambiente educativo.

Esta organização dos eixos de análise permite uma abordagem progressiva do objeto de estudo, partindo das estratégias delineadas pela DSEEAS (Eixo I), passando pela sua operacionalização através da formação dos atores escolares (Eixo II) e culminando na análise das percepções institucionais sobre os fenómenos em causa (Eixo III). Esta estrutura facilita a sistematização e interpretação dos dados recolhidos, assegurando uma análise coerente com os objetivos da investigação.

2.5.3.3. Observação participante

A observação participante foi incorporada como técnica complementar para captar as dinâmicas reais e as interações no ambiente da DSEEAS. Segundo Bogdan & Biklen (1994), "a observação participante permite ao investigador vivenciar o contexto de estudo, proporcionando insights que muitas vezes escapam à verbalização" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 42). Este método possibilita que o investigador registre comportamentos, interações e práticas que ocorrem de forma natural durante as atividades formativas, reuniões e eventos institucionais.

A imersão no ambiente permite uma compreensão mais rica e contextualizada dos processos, possibilitando identificar aspetos não verbais e dinâmicas de grupo que complementam os dados obtidos por meio das entrevistas.

Como referem Bogdan & Biklen (1994), "a observação participante permite ao investigador vivenciar o contexto de estudo, proporcionando insights que muitas vezes escapam à verbalização" (p. 42).

Além disso, a observação participante favorece a triangulação dos dados, já que as informações registadas nas notas de campo podem ser confrontadas com os relatos dos profissionais e com os documentos oficiais.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que "a triangulação de métodos aumenta a credibilidade dos dados, ao permitir que múltiplas fontes sejam comparadas e analisadas de forma integrada" (p. 45).

Desta forma, este método contribui significativamente para a robustez e a validade dos dados, permitindo uma análise mais integrada e profunda dos fenômenos relacionados com a formação e gestão da violência e indisciplina escolar.

2.5.3.3.1 Notas de Campo

As notas de campo foram elaboradas de forma sistemática durante as sessões de observação participante, com o intuito de registrar de maneira detalhada as interações, comportamentos e contextos observados.

Conforme Amado (2014), "as notas de campo são essenciais para documentar elementos contextuais que enriquecem a interpretação dos dados e possibilitam uma análise mais robusta" (Amado, 2014, p. 68).

Durante os encontros, o investigador registou não apenas o que foi dito, mas também as expressões, posturas e dinâmicas de grupo que caracterizam o ambiente institucional.

Estes registos incluem descrições minuciosas dos momentos observados, as interações entre os profissionais, as reações diante dos temas discutidos e outros elementos relevantes que não são captados pelas entrevistas.

2.5.3.4. Análise de Conteúdo

Este método sistemático envolve a codificação, categorização e interpretação dos dados, permitindo identificar padrões, temas e relações subjacentes. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "a codificação e categorização dos dados são passos fundamentais para revelar os significados ocultos nas narrativas dos participantes" (p. 50).

Inicialmente, os dados foram transcritos e submetidos a um processo de leitura minuciosa, onde unidades significativas foram identificadas e rotuladas. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas que refletem os eixos de análise propostos pela investigação.

A análise de conteúdo permite não apenas descrever os dados, mas também interpretar as relações e os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Conforme Amado (2014), "a interpretação dos dados na análise de conteúdo possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, revelando as complexas inter-relações presentes no contexto pesquisado" (Amado, 2014, p. 72).

Quadro 3 – Análise de conteúdo das entrevistas (categorias e subcategorias)

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	
<i>E1, E2</i>	E1	E2
<i>Caracterização do entrevistado</i>	Percurso académico	Percurso académico
	Perfil profissional	Perfil profissional
	Função atual na DSEEAS	Função atual na DSEEAS
	Relação com a equipa	-----
<i>Caracterização da DSEEAS</i>	Missão e objetivos	Missão e objetivos
	Equipa e estrutura	-----
	Público-alvo	Público-alvo
	Áreas de atuação	Áreas de atuação
<i>Políticas e práticas da DSEEAS</i>	Obstáculos e desafios na implementação de medidas	Obstáculos e desafios na implementação de medidas
	Parcerias e articulação com outras entidades	Parcerias e articulação com outras entidades
	Estratégias e intervenções	Estratégias e intervenções
<i>Percepções sobre a violência e indisciplina no contexto escolar</i>	Papéis dos atores escolares	Papéis dos atores escolares
	Estratégias de prevenção e gestão	Estratégias de prevenção e gestão
	Lacunas e aspetos a modificar	Lacunas e aspetos a modificar
	Relação com a formação dos atores escolares	Relação com a formação dos atores escolares

2.6. Apresentação dos Resultados

"Como é que a DSEEAS concebe e organiza o processo de formação dos atores escolares para a prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar?"

A questão de partida constitui o fio condutor desta investigação, orientando a apresentação e a análise dos resultados obtidos. Assim, começo por examinar as estratégias e políticas de intervenção da DSEEAS no domínio da prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar, procurando compreender a sua fundamentação e articulação com as orientações nacionais. Segue-se a análise da forma como esta Direção assegura a formação e o apoio aos diferentes atores escolares, destacando os processos de conceção, implementação e acompanhamento das ações promovidas. Por último, explora-se a percepção dos participantes auscultados relativamente à violência e indisciplina nas escolas, identificando os principais desafios, conquistas e necessidades que emergem do seu testemunho.

Os subtópicos que se seguem apresentam um conjunto de inferências decorrentes desta investigação.

2.6.1. Estratégias e políticas de intervenção da DSEEAS

As políticas educativas constituem instrumentos estruturantes para a definição e implementação de diretrizes que orientam o sistema educativo, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e o funcionamento das instituições escolares (Ball, 1998).

No domínio da prevenção e gestão da violência e da indisciplina, a legislação portuguesa — nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que regula o currículo e a avaliação — reforça a importância da criação de ambientes escolares positivos, equitativos e inclusivos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória complementam este quadro normativo, promovendo competências sociais e emocionais, valores de cidadania responsável e a resolução pacífica de conflitos (Despacho n.º 6478/2017; Despacho n.º 6173/2016).

No contexto desta investigação, a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) emerge como um ator central na operacionalização e monitorização destas políticas, estruturando a sua ação em três dimensões fundamentais: ética, implementação de medidas e práticas educativas. Tal como referido na seguinte ilação:

“Temos três dimensões, dentro do acompanhamento da implementação de tudo o que tem a ver com a educação inclusiva: a dimensão ética, a implementação das medidas e, depois, as práticas.” (Anexo 4, E1, p. 109)

A atuação da DSEEAS encontra-se estreitamente articulada com os princípios do Decreto-Lei n.º 55/2018, promovendo a diferenciação pedagógica e reconhecendo o aluno como principal sujeito do seu percurso escolar.

Esta visão amplia o alcance da inclusão para “todos os alunos” (Anexo 4, E1, p. 110), integrando igualmente “toda a comunidade educativa” no processo, o que, segundo a entrevistada, justifica a necessidade de articulação direta com outros departamentos, como a Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular.

Entre as medidas concretas previstas no quadro legislativo e efetivamente implementadas

pela DSEEAS, destacam-se:

- Eliminação da obrigatoriedade de diagnóstico médico para acionar medidas de apoio à aprendizagem, permitindo maior celeridade e equidade no acesso;
- Intervenção face a diferentes tipos de barreiras — culturais, sociais, linguísticas ou físicas —, abrangendo alunos imigrantes, com deficiência física, surdez ou cegueira;
- Disponibilização de recursos especializados como manuais escolares em braille, intérpretes de língua gestual e produtos de apoio tecnológicos, distribuídos pelos Centros de Recursos TIC (CRTIC).

Como é referido por uma das entrevistadas:

“Falando de imigrantes, de pessoas com deficiência física, com surdez, cegueira, etc. Todas estas pessoas têm de ter também uma parte em que estejam protegidas, e essa parte é aqui.” (Anexo4, E1, p. 110)

A rede de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) complementa esta estratégia, assegurando a afetação de psicólogos, assistentes sociais, terapeutas da fala e outros técnicos às escolas, garantindo apoio humano especializado.

A organização interna da DSEEAS reflete as áreas definidas pelas políticas:

- Equipa de braille, responsável pela produção, revisão e expedição de materiais adaptados, assegurando rigor técnico e disciplinar;
- Equipa de psicologia e saúde mental, que desenvolve projetos em parceria com a Ordem dos Psicólogos Portugueses, incluindo a elaboração de referenciais para psicólogos escolares;
- Equipa de educação inclusiva geral, que coordena projetos internacionais e formação de formadores em áreas como braille, produtos de apoio, liderança e práticas pedagógicas.

A vertente de monitorização e avaliação das políticas é igualmente relevante. A DSEEAS encontra-se atualmente envolvida num estudo aprofundado sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, em colaboração com o ISCTE, no âmbito do Programa Pessoas 2030.

Paralelamente, desenvolve um estudo próprio solicitado pelo Governo, que integra três níveis de auscultação: perceções internas dos serviços no acompanhamento às escolas, contributos de associações representativas e feedback de famílias. Como sublinha uma das

entrevistadas:

“Temos trabalhado com uma amostra de conveniência, falando com pais para entender também o que estes sentem.” (Anexo 4, E1, p. 113)

Assim, constata-se que a DSEEAS desempenha um papel de mediação estratégica entre o quadro legislativo e a prática escolar quotidiana. A convergência entre os objetivos políticos e as ações concretas — centradas na ética, na implementação de medidas e nas práticas — reforça a construção de um ambiente escolar inclusivo, seguro e promotor de bem-estar, contribuindo, em conformidade com Debarbieux (2006), para políticas de segurança escolar que combinam prevenção, intervenção e sanção adequada, evitando a mera repressão.

Por conseguinte, à luz da questão de partida desta investigação, os resultados mostram que a intervenção da DSEEAS materializa, no terreno, os princípios orientadores das políticas educativas, desempenhando um papel decisivo na prevenção e gestão da violência e da indisciplina nas escolas através de estratégias integradas, articuladas e baseadas numa lógica de inclusão para todos.

2.6.2. Formação e apoio aos atores escolares

A formação dos atores escolares é reconhecida como uma estratégia essencial na prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar. Como afirma João Amado (2009), “a capacitação contínua dos profissionais da educação é crucial para a identificação precoce de comportamentos de risco” (p. 24). Esta visão reforça que investir em formação não se resume à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também à promoção de competências socioemocionais que facilitem a resolução pacífica de conflitos. Silva e Lima (2018) acrescentam que “a formação de gestores e professores é decisiva para a implementação de estratégias eficazes na gestão da indisciplina” (p. 218), sublinhando a dimensão organizacional e de cultura partilhada que a formação pode promover.

A Direção-Geral da Educação (DGE) reforça este enquadramento institucional ao considerar a “formação contínua dos atores escolares como ferramenta estratégica para alinhar práticas pedagógicas às novas exigências do contexto educacional” (DGE, n.d.). Carvalho e Silva (2020) e Santos (2017) enfatizam, por sua vez, a relação entre formação, resiliência institucional e educação para a convivência saudável, posicionando a capacitação profissional como investimento direto na qualidade e na segurança do ambiente escolar.

A análise das entrevistas e notas de campo confirma que a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) assume um papel central na promoção de formação contínua e apoio técnico-pedagógico a um conjunto alargado de atores — professores, assistentes operacionais, psicólogos e técnicos especializados.

Uma das entrevistadas refere que:

“A nossa área de atuação é, como digo, é tudo o que está relacionado com a questão da inclusão, pronto, em termos genéricos. Depois também desenvolvemos formação aqui, obviamente nesta área da inclusão, com temas mais ou menos abrangentes, mas sempre com esta questão em vista. Desenvolvemos formações, fazemos propostas de formação acreditada, temos os MOOCs, o Moodle, que vamos também implementando. Temos o acompanhamento dos Centros de Recursos para a Inclusão, que somos nós que também fazemos aqui os processos de candidatura, exatamente.” (Anexo 5, E2, p. 125)

Este excerto evidencia um compromisso estruturado e diversificado com a formação, que inclui desde ações presenciais até recursos digitais, reconhecendo a necessidade de adaptação a diferentes públicos e contextos escolares.

A entrevistada também aponta para a importância da ligação e articulação com as escolas no apoio a situações complexas, incluindo as relacionadas com a violência e indisciplina:

“Sim. Olha, não é que nós tenhamos propriamente esse papel, mas quando os encarregados de educação ou as escolas nos contactam, nós não deixamos de tentar fazer alguma coisa. (...) Por exemplo, um dos trabalhos que nós aqui na DGE também temos, é, quando há medidas disciplinares, as medidas sancionatórias, quando numa escola há um processo que é desenvolvido e que se propõe a mudança de escola, a transferência de escola, diz a legislação que esse processo tem de ser validado pelo diretor-geral da educação. (...) Já me aconteceu há uns anos, eu e outro colega da psicologia irmos a uma escola, porque havia o pedido de transferência de escola e nós pela informação que tínhamos não nos parecia que se justificasse que aquela aluna fosse de facto transferida. (...) O que percebemos muitas vezes é que a escola ainda não fez tudo para que aquele aluno esteja integrado e para que aqueles problemas de comportamento (...) deixasse de ter aqueles comportamentos.” (Anexo 5, E2, p. 126)

Este testemunho reforça que a formação e o apoio técnico não se limitam ao mero cumprimento burocrático, mas que existem esforços para analisar em profundidade as causas das situações de indisciplina, privilegiando intervenções que promovam a integração e a resolução dos conflitos em vez de medidas meramente punitivas.

A entrevistada destaca ainda o papel da formação como medida preventiva e de suporte contínuo, para além dos momentos formais:

“O apoio que recebemos é muito importante, sobretudo quando temos casos mais complicados. Não é só a formação, é poder ligar e saber que alguém nos ajuda a pensar a situação. (...) Muitas vezes as pessoas dizem, o diretor, nós falamos sempre com os diretores. Ah, mas está a ser feito tudo, isso não é verdade. Se bem, então se não é verdade, mas se os pais percecionam que é assim, alguma coisa tem que ser feita de forma diferente para que os pais percecionem que a escola está de facto a trabalhar para.” (Anexo 5, E2, p. 128)

Esta perspetiva amplia o conceito de formação para incluir a supervisão técnica, o aconselhamento e a mediação entre escola, famílias e serviços especializados, destacando a importância de construir uma rede de confiança.

Por fim, evidencia-se a necessidade de formação dirigida a todos os intervenientes do ambiente escolar, incluindo assistentes operacionais, dada a sua relevância na prevenção e gestão de conflitos:

“Valorizar muito também o trabalho dos assistentes operacionais, porque estão em contacto muito direto com os alunos.” (Anexo 5, E2, p. 144)

Interpretação e implicações práticas:

1. **Personalização e relevância:** A eficácia da formação aumenta quando os conteúdos são adaptados às especificidades das escolas, considerando o contexto socioeconómico, a composição das turmas e os recursos disponíveis.
2. **Modelos híbridos de formação:** A combinação de oferta assíncrona (MOOCs, Moodle) com workshops práticos e supervisionados permite ampliar o alcance e garantir aplicabilidade imediata.
3. **Acompanhamento contínuo:** Institucionalizar mecanismos de supervisão técnica pós-formação (grupos de caso, *coaching*) para assegurar a implementação e o ajuste das estratégias.
4. **Formação para todos os atores:** Estender a capacitação a assistentes operacionais, equipas não docentes e famílias, reconhecendo a importância sistémica destes agentes na prevenção e suporte.
5. **Avaliação e monitorização:** Desenvolver indicadores simples de impacto formativo (taxa de implementação, satisfação, perceção das direções escolares) para ajustar conteúdos e periodicidade.
6. **Recursos e sustentabilidade:** Reforçar meios humanos (mais técnicos de apoio) e temporais (bloqueios de horário para formação) para garantir continuidade e profundidade.

Os resultados obtidos, enquadrados no eixo II, mostram que a DSEEAS promove um conjunto robusto de práticas formativas e de apoio técnico, alinhadas com a teoria que vê a formação como medida preventiva e estruturante. Contudo, para maximizar o impacto destas ações é necessário avançar para modelos mais contextuais, regulares e apoiados por mecanismos de supervisão e avaliação. A conjugação entre formação situada, acompanhamento técnico e construção de redes de confiança entre escolas, famílias e serviços externos constitui a via mais promissora para fortalecer capacidades locais e promover mudanças duradouras nas práticas educativas.

2.6.3. Perceções dos atores sobre a violência e indisciplina nas escolas

A violência e a indisciplina em contexto escolar constituem fenómenos complexos que afetam diretamente o ambiente educativo, o desempenho dos alunos e a qualidade das relações interpessoais.

Conforme destacado na literatura, a indisciplina configura-se como a violação das normas e regras estabelecidas pela escola, causando perturbações no processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 2002; Rego & Caldeira, 1998; Silva & Neves, 2004), enquanto a violência escolar envolve comportamentos agressivos sistemáticos entre pares, podendo manifestar-se em diversas formas físicas, verbais e psicológicas (Gaspar & Sampaio, 2009). Estes fenómenos são, atualmente, uma preocupação crescente em Portugal, como demonstram os dados da PSP e estudos académicos recentes, que apontam para o aumento da incidência destes episódios nas escolas (UTAD, 2023; RASI, 2023).

Este eixo analisa as perceções dos atores escolares – em particular, técnicos da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio à Inclusão (DSEEAS) – sobre a violência e a indisciplina nas escolas, contextualizando essas visões à luz do enquadramento teórico e dos dados empíricos. O objetivo é compreender as causas identificadas, os impactos percebidos e as estratégias adotadas para a prevenção e intervenção.

Os seguintes tópicos são ilações retiradas para este eixo III, baseadas na análise das entrevistas e na fundamentação teórica.

O clima escolar como fator central na perceção da violência e indisciplina

A partir dos testemunhos recolhidos, emerge claramente a centralidade do clima escolar como um elemento determinante para a gestão da violência e indisciplina. Um dos testemunhos sublinha que “o clima escolar tem muito a ver com a violência, a indisciplina, a segurança e o sentido de pertença” (Anexo 4, E1, p. 113), reforçando a ideia de que o ambiente institucional e as relações interpessoais influenciam diretamente o aparecimento ou contenção destes comportamentos.

A evolução da escola, desde uma instituição pequena com cerca de 400 alunos até uma com mais de 1100, demonstra os desafios associados à escalabilidade da gestão do clima. A referência a um inspetor que “disse que fazíamos muita coisa bem, mas que do portão da escola para lá ninguém sabia o que acontecia” (Anexo 4, E1, p. 113) ilustra a dificuldade em manter

um clima positivo e controlado em contextos maiores e mais complexos. Esta observação realça a necessidade de uma comunicação eficaz e de estratégias de envolvimento que ultrapassem o espaço físico da escola para garantir uma sensação de segurança e pertença.

O conceito de clima escolar, conforme Cohen et al. (2009), é evidenciado aqui na sua dimensão prática: um ambiente de segurança percebida, normas claras e uma cultura de respeito mútuo que previnem comportamentos disruptivos. Uma das entrevistadas destaca ainda que “para mim, a escola não é só sobre resultados... é, sobretudo, importante criar um bom clima de escola. Acho que é o princípio para que os casos de indisciplina sejam isolados.” (Anexo 4, E1, p. 113). Esta perspectiva está alinhada com estudos que mostram que um clima escolar positivo está correlacionado com menores níveis de violência e indisciplina (Cornell & Huang, 2016; Bear et al., 2016).

Fatores que contribuem para a violência e a indisciplina

As percepções dos atores evidenciam uma multiplicidade de fatores inter-relacionados que contribuem para a manifestação destes problemas. Esta entrevistada apresenta uma reflexão detalhada sobre a gravidade do *bullying*, ressaltando que “para mim o pior que existe numa escola é o *bullying*... que um aluno vá para a escola todos os dias com medo do que lhe vai acontecer.” (Anexo 5, E2, p. 135). Esta afirmação destaca o impacto psicológico severo da violência, que transcende o incidente em si para afetar a segurança emocional e o bem-estar dos alunos.

Além do *bullying*, a entrevistada evidencia que “as situações de violência são naturais porque acontecem quando está muitas pessoas... alguns confrontos que são normais também, que fazem parte do crescimento” (Anexo 5, E2, p. 136), reconhecendo que nem toda agressividade é patológica, mas que há uma linha clara entre violência socialmente tolerada e comportamentos que ultrapassam limites. A distinção é essencial para desenhar estratégias de intervenção adequadas, diferenciando episódios pontuais de crises profundas que requerem ações articuladas.

No que concerne às causas, ambas as entrevistas identificam vários fatores:

- **Insatisfação pessoal e social do aluno:** um dos testemunhos refere que “muitas vezes a questão da violência e da indisciplina tem a ver com algum tipo de insatisfação daquele aluno, muita incompreensão, fatores também inerentes à família.” Isto reforça

a ideia, presente na literatura, de que o contexto familiar e social tem um papel fundamental na origem dos comportamentos agressivos e disruptivos.

- **Influência das redes sociais:** É também salientado o papel das tecnologias e redes sociais como amplificadores de conflitos, com uma das entrevistadas a destacar que “qualquer aluno tem um telemóvel e com facilidade tira uma fotografia, um vídeo, e depois publica e faz comentários... isto vai escalando.” (Anexo 5, E2, p. 139). Esta dinâmica de exposição pública e rápida difusão de conteúdos problemáticos intensifica a complexidade da gestão da violência escolar.
- **Impactos da pandemia:** A pandemia e o confinamento também são mencionados como fatores agravantes, refletindo as dificuldades de saúde mental que tanto alunos como profissionais enfrentaram.
- **Cansaço e desgaste dos professores:** uma das entrevistadas observa que “temos uma população docente cansada, desgastada” (Anexo 5, E2, p. 137), o que pode limitar a capacidade dos professores para gerir eficazmente comportamentos problemáticos.
- **Diversidade e inclusão:** ambas as entrevistadas mencionam os desafios trazidos pela crescente diversidade nas escolas, especialmente no que se refere a alunos com necessidades específicas, cujos comportamentos agressivos podem ser manifestações de necessidades não atendidas. A falta de compreensão e formação dos atores escolares sobre estes casos é apontada como um fator que pode agravar conflitos.

Impactos da violência e indisciplina na comunidade escolar

As entrevistas ilustram como a violência escolar impacta não apenas as vítimas, mas toda a comunidade educativa.

Uma das entrevistadas partilha um exemplo concreto de um aluno com necessidades educativas especiais que manifestava episódios de agressividade, evidenciando a necessidade de “compreender os comportamentos” (Anexo 5, E2, p. 138) e a importância da empatia e do apoio dos funcionários da escola para gerir tais situações.

Ambas as entrevistadas realçam que a violência gera medo não só entre os alunos, mas também entre os professores e demais funcionários, afetando o clima emocional e a qualidade das interações na escola. Esta situação compromete o ambiente de aprendizagem e pode levar a ciclos de exclusão e deterioração da convivência escolar.

Estratégias e respostas institucionais

As respostas institucionais às questões de violência e indisciplina são vistas como multifacetadas e em construção. Uma das entrevistadas destaca a perda do foco preventivo, criticando que “se perdeu um pouco o sentido de existirem equipas focadas nesta parte social” (Anexo 4, E1, p. 114), apesar de existirem gabinetes e equipas multidisciplinares. Salienta a importância de “agir à primeira” (Anexo 4, E1, p. 114) e não deixar que os problemas se arrastem.

Ambas as entrevistadas mencionam a articulação entre a DSEEAS, a Direção de Serviços de Projetos Educativos, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência e outros parceiros como essencial para enfrentar o problema. A formação emerge como uma ferramenta crucial, mas com desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à adaptação das ações formativas à realidade local e às dificuldades em disponibilizar tempo para a formação de todos os atores escolares (professores, assistentes, psicólogos, mediadores).

A formação como instrumento para prevenção e intervenção

A formação surge como um elemento-chave nas perceções, mas com ênfase na sua contextualização e personalização. Uma entrevistada afirma que “é a formação e a informação localizada, contextualizada” (Anexo 5, E2, p. 140) que faz sentido, apontando para a necessidade de ações formativas que sejam adaptadas aos problemas específicos de cada escola e turma.

A entrevistada sublinha a importância da formação interna, onde o modelo é mais eficaz do que formações genéricas, porque permite compreender e agir no contexto real, respeitando as dinâmicas locais e as características específicas dos alunos.

Além disso, há a consciência de que o saber ser e saber estar são competências fundamentais a desenvolver para lidar com a diversidade e a gestão da indisciplina. Um testemunho partilha que “podem não ser os melhores na leitura, podem não ser os melhores na escrita, podem não ser doutores ou engenheiros, mas saber ser e saber estar é fundamental para qualquer pessoa.” (Anexo 5, E2, p. 142). Este foco na dimensão socioemocional da formação está em consonância com os referenciais teóricos que apontam para o desenvolvimento de competências para a resolução pacífica de conflitos (Amado, 2009; Silva & Lima, 2018).

Desafios e perspectivas para o futuro

Os relatos também revelam desafios persistentes, nomeadamente a gestão de recursos, a diversidade cultural entre escolas e a necessidade de maior articulação entre agentes educativos e famílias. A dificuldade em alterar culturas de escola enraizadas, a fadiga dos profissionais e a necessidade de formação contínua e específica são aspetos destacados.

A importância do trabalho em equipa é reiterada, assim como a necessidade de intervenções integradas que envolvam diferentes atores (escolas, famílias, autarquias, serviços de saúde e justiça), reforçando a visão sistémica da prevenção da violência escolar.

2.7. Conclusões

A presente investigação, estruturada em três eixos centrais, permitiu uma análise aprofundada da conceção, organização e operacionalização do processo de prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar pela Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS).

Os resultados evidenciam a complexidade destes fenómenos e a necessidade de uma abordagem integrada que articule políticas, formação e perceções dos atores escolares, de forma a promover ambientes educativos seguros, inclusivos e de qualidade.

No primeiro eixo, a análise das estratégias e políticas de intervenção da DSEEAS revelou um compromisso institucional sólido com a implementação das diretrizes nacionais voltadas para a educação inclusiva e a promoção de ambientes escolares positivos. A DSEEAS destaca-se como um ator estratégico que media a transposição do quadro legislativo para a prática educativa diária, fundamentando a sua ação em três dimensões fundamentais: a ética, a implementação de medidas e as práticas pedagógicas.

Esta tríade orienta a operacionalização de medidas que asseguram o acesso equitativo e o apoio especializado a todos os alunos, nomeadamente aqueles com necessidades educativas específicas, promovendo a diferenciação pedagógica e a inclusão como pilares estruturantes. A articulação com outros departamentos e serviços, a disponibilização de recursos técnicos e humanos especializados e a monitorização contínua, incluindo estudos e auscultação de famílias, são indicadores de um modelo de intervenção estruturado, consciente e adaptável às exigências do contexto escolar contemporâneo.

Este alinhamento estratégico reforça a construção de políticas de segurança escolar que

não se limitam à repressão, mas valorizam a prevenção e a promoção do bem-estar de toda a comunidade educativa.

O segundo eixo focou-se na formação e no apoio técnico-pedagógico aos atores escolares, reconhecendo-os como fatores essenciais para a eficácia das políticas de prevenção e gestão da violência e indisciplina. A DSEEAS desenvolve uma oferta formativa diversificada, que contempla desde ações presenciais, workshops práticos, até recursos digitais como MOOCs e plataformas de e-learning, demonstrando uma clara preocupação em adaptar-se às necessidades e disponibilidades dos diferentes públicos.

A formação é entendida não apenas como transmissão de conhecimentos técnicos, mas sobretudo como um processo de desenvolvimento de competências socioemocionais, de promoção da resiliência institucional e de construção de uma cultura escolar inclusiva e colaborativa. A investigação destacou a importância do acompanhamento técnico pós-formação, por meio de supervisão, coaching e grupos de discussão, como mecanismos indispensáveis para assegurar a implementação efetiva das estratégias e o ajustamento contínuo das práticas.

Igualmente relevante é a extensão da formação a todos os intervenientes do ambiente escolar, incluindo assistentes operacionais, que muitas vezes desempenham um papel crucial na prevenção precoce de conflitos e na mediação das situações de indisciplina. No entanto, foram também identificadas limitações, como as dificuldades em disponibilizar tempo e recursos adequados para a formação contínua e personalizada, bem como a necessidade de desenvolver indicadores eficazes para monitorar e avaliar o impacto destas ações formativas.

Assim, a capacitação dos atores escolares emerge como um investimento estratégico indispensável para fortalecer as capacidades locais e promover mudanças sustentadas nas práticas educativas.

O terceiro eixo aprofundou as perceções dos atores escolares relativamente à violência e indisciplina nas escolas, revelando a complexidade multidimensional destes fenómenos e a sua estreita ligação com o clima escolar. As entrevistas destacaram que um clima positivo, caracterizado por segurança percebida, normas claras, relações de respeito mútuo e sentido de pertença, é um fator determinante para a prevenção dos comportamentos agressivos e disruptivos.

A escalabilidade dos desafios com o aumento do número de alunos, as dificuldades de comunicação eficaz e a ampliação do espaço escolar são aspetos que impactam diretamente a

gestão do clima e exigem estratégias específicas e contextualizadas. Foram identificados múltiplos fatores que contribuem para a violência e indisciplina, entre os quais se salientam a insatisfação pessoal e social dos alunos, as dificuldades familiares, o papel potenciador das redes sociais, o impacto da pandemia na saúde mental, o desgaste dos docentes e a diversidade crescente nas escolas, que coloca desafios adicionais de inclusão e compreensão.

A violência escolar afeta não só as vítimas diretas, mas todo o ambiente educativo, comprometendo o clima emocional e a qualidade das interações, o que pode desencadear ciclos de exclusão e deterioração da convivência. As respostas institucionais, apesar de multifacetadas, ainda enfrentam desafios como a perda do foco preventivo, a necessidade de maior articulação intersectorial, a escassez de recursos e a adaptação das formações às realidades locais. A formação contextualizada, interna e focada nas problemáticas específicas de cada escola é vista como a mais eficaz para promover o saber ser e o saber estar necessários à gestão destes desafios.

Em síntese, esta investigação evidencia que a prevenção e gestão da violência e indisciplina escolar requerem uma abordagem integrada e articulada, que conjugue políticas inclusivas, formação contínua e contextualizada, e a promoção de um clima escolar positivo e participativo. A DSEEAS, enquanto agente estratégico, tem vindo a consolidar práticas relevantes e alinhadas com as exigências do quadro legislativo e pedagógico nacional. Contudo, enfrenta desafios significativos para aprofundar a personalização das intervenções, fortalecer a supervisão técnica, garantir a sustentabilidade dos recursos e ampliar a articulação entre os diferentes atores educativos e a comunidade envolvente.

O caminho para ambientes educativos mais seguros e inclusivos passa pela valorização do trabalho colaborativo, pela capacidade de adaptação das estratégias às especificidades locais e pelo investimento continuado na formação e no apoio técnico aos atores escolares. Só assim será possível garantir que a escola cumpra plenamente o seu papel social, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, a justiça educativa e a convivência saudável em contextos cada vez mais diversificados e desafiadores.

Capítulo 3 – O Estágio na DSEEAS

3.1. Atividades desenvolvidas

Este capítulo apresenta de forma sumária as atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, bem como as aprendizagens adquiridas ao longo desse período. O estágio decorreu na DGE, especificamente na DSEEAS, tendo início a 23 de setembro de 2024 e término a 27 de maio de 2025, em regime totalmente presencial, com horário às segundas e quartas-feiras das 9h00 às 13h00 e às terças-feiras das 9h00 às 17h00.

Aqui, descrevo as diferentes atividades que me foram atribuídas e de que forma estas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, integrando igualmente uma breve reflexão sobre o percurso realizado. Ao longo dos oito meses de estágio, recorri a notas de campo que registam e documentam as experiências vividas na DSEEAS (Anexo 1).

Com o objetivo de sistematizar a informação, apresento de seguida um quadro que reúne as tarefas desenvolvidas e os respetivos meses de execução:

Quadro 4 – Cronograma de Atividades

TAREFAS	MÊS DE REALIZAÇÃO								
	S	O	N	D	J	F	M	A	M
Leitura e análise de documentos institucionais e normativos legais	X	X							
Jornadas de Psicologia 2024 (organização de material e logísticas do evento)		X							
Ida ao evento – Jornadas de Psicologia 2024 (Lisboa)		X							
Análise de conteúdo (Jornadas de Psicologia 2024)			X						
Elaboração e interpretação de gráficos sobre Educação Inclusiva				X					
Participação no seminário “Reflexão – 360º” (sessão de <i>Teambuilding</i>)				X					
Desenvolvimento de jogo interativo no Genially (estrutura, regras, cartas, público-alvo, etc.)					X				
Estratégia de divulgação do jogo + criação de PPT + levantamento logístico para seminário						X			

Elaboração e revisão de brochura sobre orientação vocacional						X	X		
Participação em reuniões da equipa DSEEAS	X	X		X	X		X		X
Formação e testes com a plataforma JANUS					X				
Revisão de e-books sobre tutoria e mentoria				X	X				
Desenvolvimento de materiais de divulgação (webinars, brochuras, infográficos)						X	X	X	
Transcrição de entrevistas e auscultações sobre o DL n.º 54/2018									X
Análise de conteúdo das auscultações sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018									X

3.1.1. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas

3.1.2. Reflexão geral sobre as atividades e o estágio curricular

Concluído o meu percurso de estágio curricular e terminada a descrição detalhada das atividades desenvolvidas na Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS), torna-se oportuno refletir de forma integrada sobre a experiência vivida, os conhecimentos adquiridos, as competências desenvolvidas e o impacto que este período teve no meu crescimento pessoal e profissional.

Desde o primeiro dia, fui recebida por uma equipa disponível e genuinamente empenhada em proporcionar-me oportunidades de aprendizagem diversificadas. Esta abertura traduziu-se na minha participação em tarefas de distinta natureza — desde funções mais administrativas, como resposta a e-mails, análise e arquivo de documentação normativa, impressão e organização de dossiers para seminários e jornadas, até ao envolvimento direto em momentos formativos e reuniões de planeamento estratégico. Esta variedade de atividades revelou-se fundamental para compreender o funcionamento interno de um serviço da Administração Direta do Estado, enquanto me permitiu observar a articulação entre os níveis técnico e político na implementação das políticas públicas de educação inclusiva.

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de acompanhar a organização e execução de eventos formativos, reuniões interdepartamentais e iniciativas dirigidas a diferentes públicos-alvo, como coordenadores de equipas multidisciplinares e Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). A observação e participação nestes contextos mostraram-me, de forma

clara, que a DSEEAS assume um papel central na mediação entre as orientações normativas e a realidade das escolas, procurando sempre respostas adequadas às necessidades concretas dos alunos e das comunidades educativas. Foi particularmente enriquecedor perceber como cada pedido ou situação que chegava ao serviço era tratado de forma individualizada, reforçando o compromisso ético da inclusão: “fazer o bem sem olhar a quem”, como recordou um dos diretores escolares durante um seminário.

Do ponto de vista técnico e conceptual, este estágio permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre o regime jurídico da educação inclusiva e, mais importante, compreender a sua aplicação prática. Pude conhecer de perto as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os procedimentos de identificação de barreiras e necessidades, e o papel determinante dos coordenadores das equipas multidisciplinares na definição e monitorização de estratégias. Compreendi, também, a importância da formação contínua de docentes e técnicos especializados, bem como a relevância dos produtos e recursos adaptados, como manuais em braille ou tecnologias de apoio, para garantir a equidade no acesso à educação.

Para além das aprendizagens de natureza mais técnica, esta experiência proporcionou-me um contacto próximo com a dinâmica organizacional da DSEEAS. Observando o dia a dia do serviço, percebi que a sua cultura combina uma estrutura hierarquizada, própria da administração pública, com uma comunicação interna fluída e relações interpessoais de proximidade. Essa conjugação é essencial para o bom funcionamento do serviço: se por um lado a formalização e os procedimentos asseguram transparência e rigor, por outro, a disponibilidade para a troca de ideias e a cooperação facilitam a adaptação a desafios e imprevistos.

A nível pessoal, o estágio constituiu um verdadeiro exercício de saída da zona de conforto. Desde o início, procurei envolver-me ativamente em todas as atividades, não apenas para executar as tarefas atribuídas, mas também para compreender o seu enquadramento e impacto. Este envolvimento trouxe-me uma maior confiança para interagir com diferentes profissionais, participar em reuniões e assumir responsabilidades. Desenvolvi competências como o trabalho em equipa, a gestão de tempo e de prioridades, a capacidade de adaptação a diferentes contextos e a comunicação eficaz, tanto em registos formais como informais.

Não menos relevante foi o contacto com profissionais de excelência, cuja experiência e dedicação se tornaram fonte de inspiração. As conversas informais, os conselhos e as partilhas

de experiências alargaram o meu horizonte sobre o que significa trabalhar na área da educação e da formação, em particular num serviço com impacto nacional na implementação de políticas educativas.

Em síntese, este estágio representou uma oportunidade ímpar de aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, integrando-os num contexto real e exigente. Pude consolidar competências técnicas e interpessoais, ampliar o meu entendimento sobre a educação inclusiva e fortalecer a minha motivação para continuar a investir nesta área.

Termino este percurso com um sentimento profundo de gratidão para com a DSEEAS, pela forma como me acolheu e me envolveu no seu trabalho, e com a convicção de que esta experiência terá um impacto duradouro no meu percurso profissional.

O balanço final é, assim, amplamente positivo, quer pelo que aprendi, quer pela forma como cresci enquanto futura profissional da educação e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio congrega o trabalho desenvolvido ao longo do meu estágio curricular na Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS), sendo este momento final não apenas um balanço académico, mas também uma oportunidade para refletir sobre uma experiência que marcou profundamente o meu percurso e a minha visão da educação.

Desde cedo, ainda na licenciatura, sonhava com a possibilidade de integrar a Direção-Geral da Educação. Esse desejo cresceu com o início do mestrado e com a curiosidade de compreender os bastidores da estrutura educativa, onde decisões e políticas ganham forma e se transformam em práticas concretas. A escolha da DSEEAS foi natural: o meu interesse pela educação inclusiva e a vontade de compreender a sua implementação a partir do próprio serviço responsável tornavam este o local ideal para estagiar.

O que encontrei superou as minhas expectativas. Fui recebida com confiança, respeito e abertura para aprender. Participei ativamente em eventos, reuniões e tarefas que me permitiram não apenas executar, mas compreender o impacto real de cada ação. O trabalho foi desenvolvido com autonomia, mas sempre com a supervisão atenta das minhas orientadoras, que me forneceram ferramentas e incentivo para crescer. Esta proximidade e este acolhimento deram-me a coragem para sair da minha zona de conforto e assumir responsabilidades que me desafiaram e motivaram.

Este estágio foi também um espaço de consolidação e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, em disciplinas como Políticas e Administração Educacional, Análise das Organizações de Educação e Formação, Formação e Contextos de Trabalho e Planificação da Formação. A investigação que realizei procurou compreender o papel da DSEEAS na formação dos atores escolares para a promoção de políticas e práticas de educação inclusiva e para o seu desenvolvimento profissional, capacitando-os a prevenir e gerir situações de violência e indisciplina nas escolas.

Através da pesquisa arquivística, das entrevistas e das notas de campo, pude captar diferentes perspetivas e observar de perto como a formação e o apoio técnico são estruturados para chegar a quem está no terreno. Compreendi que, mesmo sem integrar diretamente as equipas de acompanhamento às escolas, a DSEEAS exerce um trabalho constante e essencial, sustentando

redes de cooperação, fornecendo orientação e reforçando a capacidade de resposta das escolas aos desafios que enfrentam.

Levo desta experiência a certeza de que a educação inclusiva é mais do que um conjunto de normas — é um compromisso diário, feito de decisões, gestos e colaboração. Aprendi que prevenir e gerir a violência e a indisciplina exige mais do que estratégias isoladas: requer a formação contínua de profissionais, a criação de ambientes seguros e o fortalecimento de relações de confiança nas comunidades educativas.

A nível pessoal, este estágio deu-me mais do que competências: deu-me uma nova forma de olhar para a educação, mais realista, mais consciente e, ao mesmo tempo, mais apaixonada. Sinto-me profundamente grata por ter trabalhado ao lado de profissionais de excelência, cujo conhecimento e dedicação me inspiraram a querer fazer parte ativa desta missão.

Hoje, saio deste percurso mais preparada, mais confiante e com a certeza de que quero continuar a contribuir para uma escola mais justa, inclusiva e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2009). *A importância da formação dos atores escolares na prevenção da violência*. Lisboa: Editora Académica.
- Ball, S. J. (1998). *Políticas Educativas e Poder*. Porto Editora.
- Bilhim, J. A. F. (1996). *Gestão estratégica de recursos humanos na administração pública*. ISCSP.
- Bilhim, J. (2004). *Cultura organizacional e modernização administrativa*. ISCSP.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão pública e cultura organizacional: A administração pública entre a tradição e a mudança*. ISCSP.
- Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Assessing school climate: Validation of a brief measure of the perceptions of school climate. *Journal of School Psychology, 53*(6), 39–53.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2016). Variability in students' perceptions of school climate: A comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 351–365.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, M., & Silva, P. (2020). *Violência escolar em Portugal: Causas, consequências e estratégias de intervenção*. Almedina.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.
- Costa, C. M., & Silva, P. (2020). O impacto da violência e da indisciplina na gestão escolar em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 33*(1), 77–89.
- Costa, R. (2018). *Gestão de conflitos nas escolas: Desafios e soluções*. Edições Universitárias.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2246–2259.

Debarbieux, E. (2006). *Violence at School: Ten Approaches in Europe*. Council of Europe Publishing.

Direção-Geral da Educação. (n.d.). Direção-Geral da Educação: Missão, atribuições e estrutura organizacional. <https://www.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Educação. (2019). *Violência e indisciplina em meio escolar – Estudo de diagnóstico nacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/estudo_nacional_violencia_indisciplina_dge_2019.pdf

Direção-Geral da Educação (DGE). (2020). *Relatório sobre a violência escolar em Portugal*.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2021). *Relatório anual sobre a violência escolar em Portugal*. Ministério da Educação.

Estrela, M. T. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Desafios e respostas*. Educa.

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall.

Gaspar, T., & Sampaio, D. (2009). *Bullying: O lado negro da escola*. Editorial Presença.

Gomes, P. J., & Pereira, S. M. (2019). A relação entre a violência escolar e o ambiente educativo: Uma análise das estratégias de prevenção. *Educação & Sociedade*, 40(1), 100–115.

Governo de Portugal. (2021). *Programa de Prevenção e Intervenção em Violência Escolar*.

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2010). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 47(4), 904–934.

Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. Penguin Books.

Harrison, J. (1972). *Culture and organization: The management of change*. McGraw-Hill.

Harrison, R., & Handy, C. B. (1993). *Understanding organisations* (4ª ed.). Penguin Books.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.

Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Optimus Education.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Prentice-Hall.

Morin, E. (2001). *O Método 4: A sabedoria do coração*. Instituto Piaget.

Pereira, M. P., & Silva, S. A. (2021). Violência escolar e indisciplina: causas, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação e Psicologia*, 14(3), 45–61.

Polícia de Segurança Pública (PSP). (2022). *Relatório de Ocorrências em Contexto Escolar 2021–2022*. PSP. <https://www.psp.pt>

Rego, M., & Caldeira, S. (1998). *Indisciplina e gestão da sala de aula*. Universidade Aberta.

Santos, E. (2017). A indisciplina escolar e os modelos de gestão educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 42(2), 187–202.

Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.

Silva, A., & Neves, T. (2004). Comportamentos de indisciplina em contexto escolar: Estudo de caso. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 85–101.

Silva, J. T., & Lima, F. A. (2018). A formação de gestores escolares e a gestão da indisciplina: desafios e soluções. *Revista de Administração Educacional*, 45(2), 215–230.

Teixeira, A. (2022). Gestão escolar em tempos de crise: O impacto da violência e da indisciplina na liderança educacional. *Revista de Estudos da Administração Educacional*, 39(4), 34–48.

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). (2023). *Estudo sobre a violência nas escolas portuguesas: 2018–2022*. <https://observador.pt/2023/09/21/estudo-da-utad-concluiu-que-68-dos-jovens-foram-vitimas-de-violencia-nas-escolas/>

Wang, M., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 250/2011, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro. Diário da República n.º 14/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Educação.

Despacho Normativo n.º 6173/2016 do Ministério da Educação e Ciência. (2016). Diário da República: II série, n.º 90. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/90-2016-74377020>

Despacho Normativo n.º 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/143-2017-107752582>

ANEXOS

Anexo 1 – Notas de Campo

Nº NC	DATA	NOTAS
1.	09/09/2024	Primeiro contacto: No dia nove de setembro aconteceu o primeiro contacto direto entre mim e a Direção-Geral da Educação (DGE), mais concretamente, com a Doutora SM, que me enviou um email para que pudéssemos agendar uma reunião online de forma a discutirmos os detalhes sobre o meu estágio curricular.
2.	12/09/2024	Reunião: Na reunião online do dia doze de setembro com as Doutoradas SM e IH, além de definirmos o primeiro dia do meu estágio e o horário de trabalho, aproveitei para me apresentar, explicando um pouco sobre mim e as minhas experiências. Também discutimos qual seria o tema do meu relatório de estágio, alinhando expectativas e objetivos para essa etapa.
3.	23/09/2024	Local: Local de Estágio, Direção-Geral da Educação (DGE) na Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS), piso três Hora de início: 10h00 Hora de Término: 13h00 Intervenientes: Dra. SM, Dra. IH (Responsáveis de estágio), Dra. CF e a discente/estagiária Beatriz Bico. NOTAS: No dia vinte e três de setembro, tive o meu primeiro dia em campo na DGE, DSEEAS, que teve como principal objetivo alinhar os aspetos práticos da minha atividade como estagiária. Durante este dia, definimos detalhes como os meus horários de entrada e saída, assim como os dias de estágio, que irão decorrer de segunda a quarta-feira. Este momento foi também uma oportunidade para me familiarizar com a dinâmica de trabalho e com a forma como a equipa se organiza e colabora. Aproveitei este contacto inicial para responder a várias perguntas feitas pelos colegas, como: • “Qual é a tua licenciatura?” • “Em que consiste o teu mestrado?” • “Por que razão escolheste a DGE, mais especificamente a DSEEAS?” Respondi a todas as questões, permitindo que me conhecessem melhor enquanto profissional e estudante. Além disso, tive o prazer de conhecer os meus colegas de trabalho, incluindo a Dra. SM, Diretora de Serviços, com quem já havia conversado anteriormente numa reunião online. Foi interessante observar que alguns membros da equipa estavam em teletrabalho, prática adotada pela DGE/DSEEAS após a pandemia, com dias pré-definidos.

4.	25/09/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 14h00 NOTAS: No dia vinte e cinco de setembro, recebi o meu computador pessoal, essencial para o desenvolvimento das minhas atividades ao longo do estágio. Neste mesmo dia, tive a oportunidade de começar a explorar o tema que escolhi abordar no meu relatório de estágio: a monitorização da educação inclusiva. Dediquei-me a compreender melhor os desafios, as estratégias e a legislação associadas a este tema, que considero de extrema relevância para promover uma escola mais equitativa e acessível a todos os alunos. Este primeiro contato aprofundado com o assunto ajudou-me a estruturar ideias iniciais e delinear os próximos passos para o desenvolvimento do relatório.
5.	30/09/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia trinta de setembro, não houve nenhuma tarefa específica da qual eu pudesse me apropriar ou participar diretamente. Diante disso, aproveitei o tempo para começar a trabalhar na caracterização da organização, que constitui a primeira parte do meu relatório de estágio. Este momento foi importante para aprofundar o meu entendimento sobre a DGE e a DSEEAS, incluindo a sua estrutura, objetivos e principais áreas de atuação. Dediquei-me a recolher informações relevantes e a organizá-las de forma clara e objetiva, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento do relatório.
6.	01/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia um de outubro, comecei a trabalhar na gestão do Excel de inscrições para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, um evento de grande importância no âmbito da psicologia educacional. Estas jornadas foram organizadas para acontecer em cinco localidades diferentes: Lisboa, Alcobaça, Paredes, Évora e Viseu. A minha tarefa envolveu a organização e atualização dos dados de inscrição, garantindo que a lista estivesse completa e estruturada de forma eficiente para facilitar a logística e o acompanhamento dos participantes em cada local.
7.	02/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dois de outubro, dei continuidade ao trabalho iniciado no dia anterior, relacionado com a gestão do Excel de inscrições para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024. Mantive o foco na organização e atualização das informações, garantindo que os dados de inscrição estavam completos e precisos para cada uma das cinco localidades: Lisboa, Alcobaça, Paredes, Évora e Viseu.

8.	07/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia sete de outubro, finalizei o trabalho no Excel de inscrições para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024. Nesta fase, organizei os participantes por salas dentro de cada localidade — Lisboa, Alcobaça, Paredes, Évora e Viseu — garantindo uma distribuição adequada para cada espaço. Também agrupei os suplentes, criando uma lista de espera bem estruturada para facilitar a gestão de eventuais alterações.
9.	08/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia oito de outubro, comecei a preparar o material para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, dando início pelas jornadas de Évora e Alcobaça, pois eram as mais próximas. O material a ser organizado consistia numa pasta da Euroguidance para cada participante, contendo três folhas de rascunho e uma folha com o programa do dia. Preparei 30 pastas para Évora e 45 para Alcobaça, garantindo que todas as pastas estivessem completas e prontas para a distribuição.
10.	09/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia nove de outubro, retomei o trabalho no Excel das Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, pois foi necessário verificar as confirmações das inscrições. As confirmações haviam sido enviadas por e-mail para cada participante, e minha tarefa consistiu em atualizar as tabelas com as respostas recebidas, assegurando que todos os participantes estivessem corretamente registados e com as suas inscrições confirmadas.
11.	15/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia quinze de outubro, retomei a preparação do material para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, neste caso as de Lisboa. No total, preparei 120 pastas da Euroguidance com três folhas de rascunho e uma folha com o programa do dia, cada.
12.	17/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dezassete de outubro, dediquei-me a contactar os participantes inscritos para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar de Lisboa que ainda não tinham confirmado a sua presença via e-mail. O objetivo era garantir que todos estivessem cientes da necessidade de confirmação e atualizar a lista de participantes. Realizei as chamadas ao longo da manhã, registando as respostas e atualizando as tabelas de registo do Excel com as confirmações

		recebidas. Em alguns casos, foi necessário esclarecer dúvidas sobre o programa e os detalhes logísticos do evento, assegurando que todos os inscritos estivessem devidamente informados e com a presença confirmada.
13.	18/10/2024	Local: Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, Escola Secundária António Damásio Hora de início: 08h30 Hora de Término: 17h30 NOTAS: No dia dezoito de outubro, participei ativamente nas Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar de Lisboa, contribuindo para o bom funcionamento do evento. A minha principal tarefa foi ajudar na receção dos participantes, onde fui responsável por garantir que todos fossem corretamente registados, entregando-lhes o material do evento e orientando-os sobre o local e a programação. Durante o dia, estive presente em todos os debates e atividades, assistindo aos painéis de discussão e às apresentações, o que me permitiu acompanhar de perto os temas abordados e as interações entre os participantes. Além disso, prestei apoio logístico, colaborando na organização de espaços, na gestão do fluxo de participantes e ajudando a resolver qualquer questão prática que surgisse.
14.	21/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e um de outubro, retomei a preparação do material para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, neste caso as de Viseu. No total, preparei 75 pastas da Euroguidance com três folhas de rascunho e uma folha com o programa do dia, cada.
15.	22/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia vinte e dois de outubro, retomei a preparação do material para as Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar 2024, neste caso as de Paredes. No total, preparei 120 pastas da Euroguidance com três folhas de rascunho e uma folha com o programa do dia, cada.
16.	28/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e oito de outubro, iniciei uma pesquisa sobre a violência escolar e a sua prevenção, uma tarefa solicitada pela Dra. IH. O objetivo desta pesquisa era reunir informações e dados atualizados sobre os diferentes tipos de violência que ocorrem no ambiente escolar, como bullying, agressões físicas e psicológicas, além de identificar fatores que contribuem para a sua ocorrência. A pesquisa também visava mapear abordagens e estratégias de prevenção que têm sido implementadas em escolas, tanto a nível nacional quanto internacional, para combater esse problema e criar um ambiente mais seguro para os estudantes.

		Para começar, realizei uma revisão bibliográfica de artigos acadêmicos, relatórios de organizações especializadas e estudos de caso sobre programas de prevenção da violência escolar. Além disso, explorei diferentes metodologias de intervenção utilizadas em escolas para promover um clima de respeito e convivência saudável entre os alunos. O objetivo foi recolher dados suficientes para apresentar soluções baseadas em evidências e propor recomendações que pudessem ser aplicadas em contextos escolares variados.
17.	29/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia vinte e nove de outubro, continuei o trabalho iniciado no dia anterior, aprofundando a pesquisa sobre a violência escolar e a sua prevenção. Dediquei-me a estudar mais detalhadamente a perspectiva da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) sobre o tema, analisando os relatórios e diretrizes publicadas pela organização. A OCDE tem abordado a violência escolar de uma forma holística, considerando não só as práticas de bullying, mas também as condições sociais e psicológicas que podem contribuir para o problema. Além disso, explorei as orientações e políticas europeias voltadas para a prevenção da violência nas escolas, com foco nas iniciativas e recomendações que têm sido promovidas pela União Europeia. A pesquisa incluiu a análise de documentos como os programas Erasmus+ e as estratégias de inclusão e convivência pacífica, que incentivam a implementação de boas práticas nas escolas de diferentes países europeus.
18.	30/10/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia trinta de outubro, continuei a pesquisa sobre a violência escolar, agora voltando o foco para a realidade nos Estados Unidos da América e as medidas implementadas nesse país. Investiguei diferentes estudos de caso, relatórios de instituições governamentais e organizações especializadas que abordam a violência nas escolas americanas. Analisei as políticas públicas adotadas, como programas de prevenção ao bullying, iniciativas de segurança escolar e as estratégias para promover a inclusão e o respeito entre os estudantes. A pesquisa também incluiu uma revisão das abordagens adotadas por estados e distritos escolares específicos, que têm implementado medidas como programas de mediação de conflitos, campanhas de conscientização e formações para professores e funcionários escolares. Além disso, explorei as parcerias entre escolas, autoridades locais e organizações não governamentais para combater a violência escolar e garantir ambientes de aprendizagem seguros.
19.	04/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia quatro de novembro, iniciei o trabalho de avaliação das Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto

		Escolar 2024, analisando as respostas dos participantes ao formulário enviado para este fim. Comecei por descrever a amostra a nível de género, categorizando os participantes de acordo com as informações recolhidas. Em seguida, comecei a construção de uma parte do relatório, criando gráficos para cada um dos indicadores que avaliámos. Estes gráficos serviram para ilustrar de forma clara e objetiva os dados recolhidos, permitindo uma análise detalhada dos resultados. O objetivo era compilar as informações de maneira estruturada para facilitar a interpretação dos dados e a elaboração de conclusões sobre o impacto e a qualidade das Jornadas.
20.	05/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia cinco de novembro, finalizei o trabalho iniciado no dia anterior, concluindo a análise detalhada das respostas ao formulário de avaliação das Jornadas. Primeiro, organizei todos os dados recolhidos, convertendo-os para percentagens, o que permitiu uma comparação mais fácil e objetiva entre os diferentes indicadores avaliados pelos participantes. Em seguida, criei gráficos para ilustrar visualmente cada indicador, como satisfação geral, qualidade dos conteúdos apresentados, eficácia da organização, entre outros aspetos chave do evento. Além disso, para cada gráfico, preparei uma breve interpretação dos resultados, destacando as tendências mais relevantes que surgiram das respostas dos participantes. O objetivo desta análise foi fornecer uma visão clara e objetiva sobre o impacto das Jornadas, permitindo uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e das áreas que poderiam ser aprimoradas em futuras edições do evento. Com esta etapa finalizada, o relatório começou a tomar forma, com uma apresentação detalhada dos resultados que servirá de base para a reflexão e para o planeamento de melhorias.
21.	11/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia onze de novembro, retomei o tema da violência escolar e prevenção, focando-me agora na intervenção multinível no combate à indisciplina e violência, e no estudo do Decreto-Lei nº 51/2012, que estabelece o Estatuto do Aluno e a Ética Escolar. A análise sobre a intervenção multinível visou compreender como diferentes abordagens, como a intervenção a nível universal, suplementar e especializada, podem ser combinadas para prevenir e combater a violência e a indisciplina nas escolas. Aprofundei também a leitura do Decreto-Lei nº 51/2012, que regula os direitos e deveres dos alunos no sistema educativo português, abordando questões relacionadas com o comportamento dos estudantes e a ética escolar. Estudei as diretrizes estabelecidas por este estatuto, que visa promover uma convivência harmoniosa e respeitosa no ambiente escolar, bem como as medidas disciplinares que podem ser aplicadas em caso de infrações. O objetivo foi entender como o Decreto-Lei e a abordagem multinível podem contribuir para um ambiente

		educativo mais seguro e para a redução da violência e da indisciplina nas escolas, integrando políticas preventivas com práticas educativas e disciplinares eficazes.
22.	12/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia doze de novembro, continuei a pesquisa sobre o tema da violência escolar e prevenção, aprofundando-me na importância de existir uma rede de apoio em torno de um aluno em risco. Explorei como essa rede pode funcionar de maneira eficaz e quem deveria estar envolvido no processo. A ideia central é que a intervenção em casos de violência e indisciplina não deve ser responsabilidade apenas na escola, mas deve envolver uma colaboração estreita entre diferentes entidades e profissionais. O objetivo dessa rede é proporcionar um acompanhamento holístico ao aluno, levando em consideração todos os aspectos da sua vida, desde os fatores familiares e sociais até as questões emocionais e comportamentais. Ao envolver uma gama diversa de profissionais e recursos, a rede de apoio pode oferecer soluções mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, prevenindo ou minimizando comportamentos de risco e promovendo uma reintegração saudável no ambiente escolar.
23.	13/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia treze de novembro, iniciei o preenchimento dos certificados de participação nas Jornadas de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar, incluindo os nomes dos participantes que efetivamente estiveram presentes no evento. O objetivo era garantir que todos os participantes registrados recebessem o devido reconhecimento pela sua presença e participação. Após preencher os certificados, os mesmos seriam entregues à Dra. SM para assinatura.
24.	18/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dezoito de novembro, terminei o trabalho iniciado no dia treze, completando o preenchimento dos certificados de participação nas Jornadas. Verifiquei todos os nomes dos participantes que estiveram presentes, assegurando que cada certificado estivesse corretamente preenchido e sem erros. Após finalizar, preparei os documentos para que a Dra. SM pudesse assiná-los e, assim, proceder com a entrega dos certificados aos participantes.
25.	19/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia dezanove de novembro, explorei as fichas de autoavaliação e avaliação do SIADAP. Analisei as fichas e verifiquei que competências mencionadas se poderiam adequar ao meu estágio, refletindo sobre a aplicação dessas competências no meu contexto de aprendizagem. Em relação

		à Teoria da Mudança (TdM), estudei o seu conceito, quando e como ela se aplica de forma geral, focando-me nos conceitos fundamentais e nas suas implicações práticas.
26.	20/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte de novembro, realizei uma última leitura no relatório das Jornadas de Psicologia e Orientação Escolar, revisando o conteúdo para garantir que tudo estivesse correto e bem estruturado. Após essa revisão final, o relatório ficou pronto para ser enviado, com a versão finalizada e pronta para ser compartilhada com os envolvidos.
27.	26/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 15h00 NOTAS: No dia vinte e seis de novembro, estive a ler e revisar o e-book dedicado à tutoria, atentando-me aos detalhes e ao conteúdo apresentado. Durante essa revisão, procurei compreender melhor as abordagens e estratégias relacionadas à tutoria, de forma a aprimorar o meu entendimento e aplicação dos conceitos no contexto do meu estágio.
28.	27/11/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e sete de novembro, estive a ler e revisar o e-book dedicado à mentoria, focando nos conceitos e práticas apresentados. Durante essa revisão, procurei aprofundar o meu conhecimento sobre as estratégias e técnicas de mentoria, com o objetivo de aplicar de forma mais eficaz as aprendizagens no contexto do meu estágio.
29.	02/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dois de dezembro, dediquei-me a concluir a leitura e revisão do e-book sobre mentoria, dando continuidade ao trabalho iniciado no dia vinte e sete de novembro.
30.	03/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia três de dezembro, iniciei a criação de gráficos dedicados às estatísticas de educação inclusiva, com dados retirados do site da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Foquei-me em indicadores como o número de PEI/RTP com intervenção do docente de educação especial, o número de alunos com medidas de apoio seletivas e/ou adicionais, as taxas de transição/conclusão do ensino obrigatório e o número de PEI/RTP em que foi identificada a necessidade de integração do aluno em turma reduzida. Todos estes dados foram analisados ao longo de três anos letivos (2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023).
31.	04/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia quatro de dezembro, finalizei a construção dos

		gráficos referentes às estatísticas de educação inclusiva. Além dos indicadores previamente analisados, acrescentei a evolução das intervenções de apoios especializados, tais como fisioterapia, psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional e outros, ao longo dos três anos letivos (2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023).
32.	10/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dez de dezembro, iniciei a interpretação dos gráficos criados, seguindo uma abordagem estruturada para cada um deles. Em cada gráfico, mencionei a tendência geral dos dados, o ritmo de mudança/crescimento, uma comparação anual, a importância do indicador em análise e finalizei com uma breve conclusão que sintetiza as principais observações. Esse processo permitiu uma análise mais detalhada e fundamentada das estatísticas de educação inclusiva.
33.	11/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia onze de dezembro, concluí a interpretação dos gráficos iniciada no dia anterior. Finalizei a análise detalhada de cada indicador, destacando as tendências gerais, o ritmo de mudança, comparações anuais, a relevância dos dados apresentados e as conclusões finais. Com este trabalho, consegui consolidar uma visão clara e estruturada das estatísticas de educação inclusiva ao longo dos três anos letivos em análise.
34.	16/12/2024	Local: Seminário Torre d'Aguilha, São Domingos de Rana Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia dezasseis de dezembro, participei no seminário "Reflexão - 360º: Inovação e Bem-Estar", realizado no Seminário Torre d'Aguilha, em São Domingos de Rana. O evento contou com um programa diversificado e dinâmico, começando com a receção e acolhimento, seguido pelas boas-vindas. A manhã incluiu a palestra inspiradora "O Humano Feliz - Espécie em Vias de Extinção", apresentada por Cristina Nogueira da Fonseca, que abordou questões fundamentais sobre o bem-estar e os desafios contemporâneos para alcançar a felicidade. Após um breve coffee-break, participei em sessões de auscultação e reflexão em grupos, que permitiram o debate e partilha de ideias entre os participantes. O período da tarde iniciou com um momento musical, seguido pelas Olimpíadas do Bem-Estar, uma atividade que promoveu a descontração e o envolvimento de todos. Posteriormente, decorreu uma sessão de <i>Teambuilding</i>, onde foram desenvolvidas dinâmicas de grupo para fortalecer o trabalho em equipa e a cooperação. O seminário culminou com uma síntese de todas as sessões, onde foram resumidos os principais pontos discutidos ao longo do dia, e terminou com a cerimónia de encerramento. Este evento foi uma experiência enriquecedora, que promoveu não

		só a reflexão sobre inovação e bem-estar, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional, através da troca de conhecimentos e práticas colaborativas.
35.	17/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS : No dia dezassete de dezembro, tivemos uma reunião entre todas as equipas, com o objetivo de alinharmos esforços e garantir que todas estivessem atualizadas sobre o progresso das outras. Durante o encontro, discutimos as diferentes tarefas e responsabilidades de cada equipa, permitindo uma troca de informações importante para assegurar que todos os envolvidos estivessem cientes do andamento dos projetos em curso. Este momento de partilha ajudou a identificar áreas de colaboração e possíveis ajustes, promovendo uma maior integração entre os grupos e garantindo que todos os objetivos fossem cumpridos de forma coordenada.
36.	18/12/2024	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dezoito de dezembro, dediquei-me ao trabalho sobre a questão da indisciplina e violência em contexto escolar, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre este tema tão relevante. Além disso, colaborei ativamente na criação de uma proposta de implementação para ser entregue a uma universidade.
37.	06/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
38.	07/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia sete de janeiro, dediquei-me à exploração do manual de formação disponibilizado pela Direção-Geral da Educação (DGE). Este manual serve como suporte inicial para a formação sobre o sistema JANUS, que estamos a começar neste momento. Durante esta atividade, analisei os conteúdos detalhadamente, procurando compreender as orientações e as funcionalidades apresentadas, de forma a garantir uma preparação sólida para o desenvolvimento desta formação.
39.	08/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia oito de janeiro, dediquei o meu tempo a aprofundar os conhecimentos sobre o sistema JANUS e as suas diversas aplicações. Durante este processo, explorei as funcionalidades específicas da plataforma, procurando compreender de que forma estas podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. Este momento de aprendizagem revelou-se crucial para consolidar a minha preparação e para contribuir de forma mais informada no decorrer da formação.
40.	13/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00

		NOTAS: No dia treze de janeiro, participei numa reunião de equipa liderada pela Diretora de Serviço. Durante esta reunião, foi apresentado o plano de atividades previsto para os próximos seis meses, detalhando as metas e objetivos a ser atingidos. A Diretora aproveitou também para distribuir as tarefas entre os membros da equipa, garantindo uma divisão clara e organizada do trabalho. Este momento foi fundamental para alinhar objetivos, esclarecer responsabilidades e fortalecer a coordenação entre todos os envolvidos no cumprimento das atividades planeadas.
41.	14/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia catorze de janeiro, estive dedicada à análise e testes da plataforma JANUS, com o objetivo de assegurar o seu correto funcionamento para os diferentes níveis de ensino, do 5.º ao 12.º ano. Durante este processo, realizei verificações detalhadas para confirmar a estabilidade do sistema, a acessibilidade dos conteúdos e a funcionalidade das ferramentas disponíveis para os utilizadores. Testei diversas operações dentro da plataforma, garantindo que não houvesse erros técnicos ou dificuldades de navegação que pudessem comprometer a experiência dos utilizadores. Além disso, validei a compatibilidade com diferentes dispositivos e navegadores, assegurando que todos os alunos e psicólogos pudessem aceder sem impedimentos. Esta tarefa revelou-se fundamental para antecipar e resolver possíveis falhas, garantindo que a plataforma estivesse totalmente operacional e preparada para ser utilizada de forma eficiente no ambiente educativo.
42.	15/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia quinze de janeiro, iniciei a exploração de templates na plataforma Genially com o objetivo de desenvolver um jogo de tabuleiro interativo focado em temas essenciais para a convivência escolar: o respeito, a empatia e a resolução positiva de conflitos. Durante este processo, analisei diferentes modelos disponíveis, avaliando quais seriam os mais adequados para criar uma experiência envolvente e educativa. Além do design visual, considerei também a estrutura das dinâmicas interativas, garantindo que o jogo proporcionasse desafios e reflexões significativas para os jogadores. Este trabalho inicial foi essencial para definir a base do projeto, permitindo-me visualizar as possibilidades criativas e pedagógicas que a ferramenta oferece na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.
43.	20/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte de janeiro, dei continuidade ao trabalho iniciado no dia quinze, desta vez focando-me na parte teórica do desenvolvimento do jogo. Trabalhei na definição da estrutura geral do jogo, delineando as regras, mecânicas e dinâmicas que

		orientariam a experiência dos jogadores. Além disso, estabeleci objetivos pedagógicos claros, garantindo que o jogo promovesse de forma eficaz o respeito, a empatia e a resolução positiva de conflitos no ambiente escolar. Outro ponto fundamental foi a definição do público-alvo, que abrange alunos do 5.º e 6.º ano. Por isso, adaptei a complexidade das interações e desafios do jogo, tornando-o acessível, envolvente e adequado ao nível de desenvolvimento desta faixa etária. Esta etapa de planeamento foi essencial para assegurar que o jogo não apenas transmitisse valores importantes, mas também proporcionasse uma experiência lúdica e motivadora para os alunos.
44.	21/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia vinte e um de janeiro, iniciei a pesquisa bibliográfica necessária para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do jogo de tabuleiro interativo. O objetivo desta pesquisa foi reunir referências e estudos que ilustrassem a importância da promoção do respeito, da empatia e da resolução positiva de conflitos no ambiente escolar, especialmente junto de alunos do 5.º e 6.º ano. Procurei literatura científica e pedagógica sobre a gamificação no ensino, a aprendizagem socio emocional e o impacto de metodologias lúdicas na educação. Esta investigação será essencial para a construção de um enquadramento teórico sólido, que justifique a necessidade deste recurso e evidencie os seus potenciais benefícios no desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos. Esta etapa inicial da pesquisa permitiu-me organizar ideias e estabelecer uma base de conhecimento que orientará as próximas fases do projeto.
45.	22/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e dois de janeiro, avancei para a parte prática do desenvolvimento do jogo, começando a editar o template selecionado no Genially para adaptá-lo ao contexto específico do projeto. Ajustei elementos visuais e estruturais para garantir que o design e a interface fossem intuitivos e atrativos para os alunos do 5.º e 6.º ano, mantendo a coerência com os objetivos pedagógicos definidos anteriormente. Além disso, iniciei a criação das cartas que compõem as diferentes categorias do jogo, desenvolvendo conteúdos que estimulassem a reflexão e a aplicação prática dos conceitos de respeito, empatia e resolução positiva de conflitos. Para cada categoria, elaborei desafios, questões e situações-problema que incentivassem os alunos a pensar criticamente e a encontrar soluções adequadas para diferentes cenários escolares. Esta fase representou um avanço significativo na materialização do jogo, aproximando-o da sua versão final e garantindo que os aspetos lúdicos e educativos estivessem equilibrados.
46.	27/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS:

		No dia vinte e sete de janeiro, sendo um dia de trabalho remoto, dediquei-me à elaboração do enquadramento teórico do projeto, garantindo que ficasse claro, conciso e bem fundamentado. Organizei a informação recolhida na pesquisa bibliográfica realizada anteriormente, estruturando o texto de forma a evidenciar a pertinência do jogo como recurso educativo para os alunos do 5.º e 6.º ano. Neste processo, destaquei a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente escolar, abordando conceitos-chave como respeito, empatia e resolução positiva de conflitos. Além disso, reforcei os benefícios da gamificação na aprendizagem, demonstrando como metodologias lúdicas podem melhorar a motivação e o envolvimento dos alunos. Esta etapa foi essencial para conferir rigor académico ao projeto e justificar a sua aplicabilidade no contexto educativo.
47.	28/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e oito de janeiro, dediquei-me a aprimorar o enquadramento teórico, incorporando as alterações e sugestões fornecidas pela Dra. IH. Analisei cuidadosamente os pontos assinalados e fiz os ajustes necessários para garantir maior clareza, coerência e precisão na argumentação. Reforcei algumas partes do texto com informações adicionais, tornando a fundamentação mais robusta e alinhada com as diretrizes indicadas. Além disso, procurei tornar a linguagem mais objetiva e acessível, assegurando que a pertinência do jogo de tabuleiro interativo ficasse bem ilustrada. Este processo de revisão foi essencial para consolidar a base teórica do projeto, garantindo que estivesse bem estruturada e devidamente sustentada por referências relevantes.
48.	29/01/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e nove de janeiro, finalizei as alterações no documento do jogo, garantindo que todos os ajustes necessários estivessem implementados e que o conteúdo estivesse bem estruturado e coerente. Revisei atentamente cada secção, desde a descrição do jogo até às regras e objetivos, assegurando que a versão final refletisse de forma clara a proposta pedagógica e lúdica do projeto. Após concluir esta etapa, comecei a explorar ideias para a divulgação do jogo, considerando diferentes estratégias para apresentar o recurso ao público-alvo e a potenciais interessados. Pesquisei possíveis formatos para a divulgação, como apresentações interativas, materiais promocionais e formas de envolver alunos e professores na implementação do jogo. Esta fase inicial da estratégia de comunicação foi importante para definir as melhores abordagens para garantir que o jogo tenha um impacto positivo e alcance aqueles que dele poderão beneficiar.
49.	03/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS:

		No dia três de fevereiro, finalizei a estratégia de divulgação do jogo, optando por uma abordagem centrada na divulgação através do site da DGE, acompanhada de um vídeo explicativo e de um webinar de apresentação. O vídeo explicativo foi pensado para fornecer uma visão geral do jogo, destacando os seus objetivos pedagógicos, as regras e a forma como pode ser utilizado no contexto escolar. Já o webinar foi estruturado para permitir uma exploração aprofundada do jogo, proporcionando aos participantes uma compreensão detalhada das suas dinâmicas e das diferentes formas de aplicação em sala de aula. Além disso, esta sessão interativa serviria como um espaço para esclarecer dúvidas e partilhar boas práticas com educadores interessados em implementar o recurso. Com esta estratégia definida, garanti que a divulgação fosse clara, acessível e eficaz, permitindo alcançar um público mais amplo e maximizar o impacto do jogo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.
50.	04/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia quatro de fevereiro, além de criar um PPTX dinâmico sobre o jogo, garantindo um suporte de apresentação mais visual e sintetizado para complementar o documento principal, também trabalhei em dois aspetos logísticos fundamentais para um seminário que está em fase de planeamento. Primeiramente, elaborei uma tabela de merchandising, apresentando diferentes opções de orçamento para materiais promocionais. Esta tabela incluiu uma análise detalhada dos custos para diversos tipos de brindes e suportes de comunicação, permitindo uma escolha informada sobre os recursos a utilizar no evento. Além disso, fiz um levantamento de possíveis espaços para a realização do seminário, assegurando que cada local tivesse capacidade para pelo menos 800 pessoas. Durante esta pesquisa, não só considerei fatores como localização, acessibilidade e infraestrutura, mas também avaliei os recursos técnicos disponibilizados pelos espaços, como sistemas de som, imagem, iluminação e equipamentos multimédia. Esta análise foi essencial para garantir que o espaço escolhido possuía as condições adequadas para a realização do evento, evitando custos adicionais com aluguer de equipamentos e garantindo uma experiência fluida e bem organizada para todos os participantes.
51.	05/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 Nada a relatar.
52.	17/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 Nada a relatar.
53.	18/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia dezoito de fevereiro, elaborei o cartaz para o

		webinar "À Descoberta do Sono: O papel da escola na Educação do Sono" utilizando a plataforma Canva. Durante esse processo, explorei diferentes layouts e elementos gráficos para tornar o material mais atrativo e informativo. Além disso, iniciei a criação de uma brochura sobre competências e orientação vocacional, reunindo informações relevantes para auxiliar estudantes em suas escolhas acadêmicas e profissionais. Para a elaboração da brochura, realizei uma pesquisa aprofundada sobre o tema e explorei diversas referências, como o Europass, a Comissão Europeia, entre outras fontes especializadas.
54.	19/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia dezanove de fevereiro, tratei de outras atividades relacionadas ao webinar, como a criação de um modelo de e-mail para o envio do link de participação aos inscritos. Além disso, organizei a lista de participantes confirmados, garantindo que todas as informações estivessem corretas para o envio. Também revisei o conteúdo do e-mail para torná-lo mais claro e objetivo, assegurando que os destinatários recebessem todas as orientações necessárias para o evento. Paralelamente, avaliei possíveis ajustes no cartaz e considerei formas de divulgação adicionais para ampliar o alcance do webinar.
55.	24/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e quatro de fevereiro, estive dedicada à organização de materiais gráficos de apoio ao webinar sobre o sono e a sua importância em contexto educativo. Revi os conteúdos informativos e iniciei o design de folhetos com dados relevantes, para uso nas redes sociais e no evento. Esta tarefa visou garantir uma comunicação visual apelativa e fundamentada cientificamente.
56.	25/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: No dia vinte e cinco de fevereiro, colaborei na finalização dos materiais do webinar “À Descoberta do Sono”, garantindo a revisão dos textos e a organização do cronograma do evento. Além disso, estive envolvida na revisão de conteúdos pedagógicos sobre a importância do sono na aprendizagem e desenvolvimento dos jovens, que serão utilizados tanto durante o webinar como em materiais de apoio à formação.
57.	26/02/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: No dia vinte e seis de fevereiro, dei continuidade à elaboração de uma brochura informativa sobre competências e orientação vocacional. Refinei a estrutura do conteúdo, incorporando sugestões da equipa e ajustando o design gráfico para maior clareza e atratividade.
58.	05/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00

		NOTAS: No dia cinco de março, dei continuidade ao trabalho iniciado no dia vinte e seis de fevereiro, centrado na elaboração dos guiões e na pesquisa para o desenvolvimento de conteúdos sobre orientação vocacional. Aprofundei o levantamento de fontes, com destaque para referências da Comissão Europeia e do Europass, e organizei os materiais de forma a apoiar a criação da brochura.
59.	10/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
60.	11/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Nada a relatar.
61.	12/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
62.	17/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
63.	18/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Revisão do manual de formação da DGE e da OPP e realização da primeira entrevista para o relatório de estágio.
64.	19/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Dia de trabalho remoto, realização de um relatório sobre um webinar, com as respostas obtidas durante o mesmo e as estatísticas de participação no evento.
65.	24/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
66.	25/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Reunião de equipa sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva e o estudo em curso sobre o Decreto-lei nº. 54.
67.	26/03/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Análise de conteúdo- tratamento das respostas obtidas através da auscultação realizada pela DSEEAS com diversas associações associadas à Educação em Portugal. Estruturação de um documento com todas as respostas organizadas por entidade e início da grelha de análise de conteúdo - o objetivo era que ficasse claro quais as diferentes sugestões e observações sobre o Decreto-lei nº54 e como esta legislação é percebida e implementada nos estabelecimentos de ensino.

68.	01/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Continuação da tarefa iniciada no dia anterior.
69.	02/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Início da transcrição de uma entrevista realizada pela DSEEAS no âmbito do estudo sobre o Decreto-lei nº. 54.
70.	07/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Tradução e realização de um infográfico sobre competências transversais. Continuação da transcrição iniciada no dia anterior.
71.	08/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Continuação da transcrição.
72.	22/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Realização de documentos de divulgação de um webinar da Rede Euroguidance, para publicação na plataforma digital da DGE e da Euroguidance Portugal. Finalização da transcrição.
73.	23/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
74.	28/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
75.	29/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Criação de um infográfico sobre ferramentas e referenciais para a Orientação Vocacional em Portugal.
76.	30/04/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
77.	05/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
78.	06/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Nada a relatar.
79.	07/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.

80.	12/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
81.	13/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 17h00 NOTAS: Nada a relatar.
82.	14/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
83.	19/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
84.	20/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
85.	21/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: XI Seminário de Psicologia da Educação 2025.
86.	22/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Análise dos materiais de avaliação do XI Seminário de Psicologia da Educação 2025.
87.	26/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Análise dos materiais de avaliação do XI Seminário de Psicologia da Educação 2025.
88.	27/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.
89.	28/05/2025	Hora de início: 09h00 Hora de Término: 13h00 NOTAS: Nada a relatar.

Anexo 2 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E1)

Objetivo Geral: Obter representações acerca do papel da DSEEAS no que respeita à questão Violência e Indisciplina no Contexto Escolar e as ações promovidas pelo serviço neste âmbito.

Objetivos Específicos:

- Explorar a forma de atuação da DSEEAS e a organização/funcionamento da equipa.
- Compreender a operacionalização das atividades e intervenções da DSEEAS no contexto escolar.
- Explorar as estratégias de articulação entre escola, famílias e comunidade na gestão de conflitos escolares.
- Conhecer as ações promovidas pela DSEEAS no âmbito da violência e indisciplina no contexto escolar.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação da Entrevista	- Apresentação da entrevistadora; - Explicação do tema e objetivos da entrevista; - Garantia da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos; - Consentimento para gravação e transcrição da entrevista.	- Bom dia, o meu nome é Beatriz Bico e sou aluna do 2º ano do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. - Esta entrevista surge com o objetivo de compreender melhor o funcionamento da DGE, e, em específico, a DSEEAS. - É pertinente sublinhar a importância desta entrevista para a minha investigação, assim como o valor da sua contribuição para uma compreensão mais aprofundada desta organização, e,	- Apresentação; - Consentimento e anonimato; - Gravação de áudio; - Importância da entrevista; - Síntese e modo de condução;

		especificamente, deste serviço. - A entrevista será completamente anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos. Nesse sentido, gostaria de saber se autoriza a gravação em áudio da conversa.	
B - Caracterização da Entrevista	- Caracterizar o percurso académico da entrevistada; - Caracterizar o percurso profissional da entrevistada.	1. Dr.^a Sara, poderia começar por me fazer um breve resumo do seu percurso académico e profissional? 2. De que forma se deu a sua chegada à DGE? 3. O seu cargo elevado nível de responsabilidade. Poderia explicar-me como gere as suas funções e a responsabilidade que advém da sua posição? 4. Como funciona a comunicação com a sua equipa e também com os seus superiores? Ou seja, que estratégias implementa a nível interno aqui na DSEEAS e como se dá a comunicação vertical na DGE?	- Percurso académico e profissional; - Funções na DGE/DSEEAS.

		5. O que considera mais desafiante no seu cargo?	
C - Caracterização da DGE	- Compreender a missão da DGE; - Compreender os principais objetivos da organização; - Conhecer e compreender a lei orgânica da DGE e a sua estrutura.	1. Qual a missão da DGE? 2. Quais são os principais objetivos da DGE no contexto atual da educação em Portugal? 3. Como está delineada a lei orgânica da DGE? 4. Qual é a estrutura organizacional da DGE?	- Missão; - Objetivos; - Lei orgânica; - Estrutura organizacional.
D - Caracterização da DSEEAS	- Compreender o propósito da DSEEAS; - Conhecer o público-alvo desta direção de serviços; - Conhecer a constituição da equipa desta direção de serviços; - Conhecer as principais atividades e áreas de atuação da DSEEAS.	1. Focando-nos agora na DSEEAS, qual é o propósito principal desta direção de serviços? 2. Quem constitui o público-alvo principal da DSEEAS? E porquê? 3. Como é constituída a equipa e da DSEEAS? 4. Quais são as principais atividades que desenvolvem e em que áreas?	- Propósito; - Público-alvo; - Equipa; - Atividades; - Áreas de atuação.
E - Perspetiva sobre a Violência e Indisciplina em Contexto Escolar	- Entender a visão da entrevistada e dos diferentes atores envolvidos sobre estas problemáticas, os seus desafios e estratégias.	1. Como descreveria a perceção dos diferentes atores escolares (professores, alunos, encarregados de educação) sobre a violência	- Perceções; - Fatores; - Estratégias;

		e a indisciplina nas escolas? 2. Quais considera serem os principais fatores que contribuem para estas situações? 3. Que estratégias ou programas têm sido implementados pela DSEEAS para lidar com estas questões? 4. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas estratégias?	- Desafios.
F - Conclusão da Entrevista	- Perguntar se a entrevistada tem algo a acrescentar ou alguma questão a colocar; - Agradecer a disponibilidade e clareza.	1. Deseja acrescentar mais alguma informação ou colocar alguma questão? 2. Agradeço imensamente a sua disponibilidade. Esta entrevista foi extremamente valiosa e tem uma grande importância para a minha investigação.	- Agradecer pela cooperação.

Anexo 3 – Guião da Entrevista Semi-diretiva (E2)

Objetivo Geral: Obter representações acerca do papel da DSEEAS no que respeita à questão Violência e Indisciplina no Contexto Escolar e as ações promovidas pelo serviço neste âmbito.

Objetivos Específicos:

- Investigar a forma de atuação da DSEEAS e a organização/funcionamento da equipa.
- Compreender a operacionalização das atividades e intervenções da DSEEAS no contexto escolar.
- Entender as estratégias de articulação entre escola, famílias e comunidade na gestão de conflitos escolares.
- Conhecer a natureza do contacto entre a DSEEAS e as escolas no acompanhamento das situações de violência e indisciplina.
- Conhecer as ações promovidas pela DSEEAS no âmbito da violência e indisciplina no contexto escolar.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação da Entrevista	- Apresentação da entrevistadora; - Explicação do tema e objetivos da entrevista; - Garantia da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos; - Consentimento para gravação e transcrição da entrevista.	- Bom dia, o meu nome é Beatriz Bico e sou aluna do 2º ano do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. - Esta entrevista surge com o objetivo de compreender melhor o funcionamento da DGE, e, em específico, a DSEEAS. - É pertinente sublinhar a importância desta entrevista para a minha investigação, assim como o valor da sua	- Apresentação; - Consentimento e anonimato; - Gravação de áudio; - Importância da entrevista; - Síntese e modo de condução;

		contribuição para uma compreensão mais aprofundada desta organização, e, especificamente, deste serviço. - A entrevista será completamente anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos. Nesse sentido, gostaria de saber se autoriza a gravação em áudio da conversa.	
B - Caracterização da Entrevista	- Caracterizar o percurso académico da entrevistada; - Caracterizar o percurso profissional da entrevistada.	1. Dr.^a Maria José, poderia começar por me fazer um breve resumo do seu percurso académico e profissional? 2. De que forma se deu a sua chegada à DGE? 3. Poderia me falar sobre as funções que exerce atualmente?	- Percurso académico e profissional; - Funções na DGE/DSEEAS.
C - Caracterização da DSEEAS	- Compreender o propósito da DSEEAS; - Conhecer o público-alvo desta direção de serviços; - Conhecer a	1. Focando-nos agora na DSEEAS, qual é o propósito principal desta direção de serviços? 2. Quem constitui o público-alvo principal da DSEEAS? E porquê?	- Propósito; - Público-alvo; - Equipa; - Atividades; - Áreas de

	constituição da equipa desta direção de serviços; - Conhecer as principais atividades e áreas de atuação da DSEEAS.	3. Como é constituída a equipa da DSEEAS? 4. Quais são as principais atividades que desenvolvem e em que áreas? 5. O que pode ser feito diferente neste âmbito?	atuação.
D - Perspetiva sobre a Violência e Indisciplina em Contexto Escolar	- Entender a visão da entrevistada e dos diferentes atores envolvidos sobre estas problemáticas, os seus desafios e estratégias.	1. Como descreveria a perceção dos diferentes atores escolares (professores, alunos, encarregados de educação) sobre a violência e a indisciplina nas escolas? 2. Quais considera serem os principais fatores que contribuem para estas situações? 3. Que estratégias ou programas têm sido implementados pela DGE para lidar com estas questões? 4. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas estratégias?	- Perceções; - Fatores; - Estratégias; - Desafios.
E - Conclusão da Entrevista	- Perguntar se a entrevistada tem algo a acrescentar ou alguma questão a	1. Deseja acrescentar mais alguma informação ou colocar alguma questão?	- Agradecer pela cooperação.

	colocar; - Agradecer a disponibilidade e clareza.	2. Agradeço imensamente a sua disponibilidade. Esta entrevista foi extremamente valiosa e tem uma grande importância para a minha investigação.	
--	--	--	--

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista (E1)

	Período	Conteúdo	Sujeito
1.	00:00:00 - 00:00:53	“Bom dia, o meu nome é Beatriz Bico e sou aluna do 2.º ano do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. Esta entrevista surge com o objetivo de compreender melhor o funcionamento da DGE, e em específico, da DSEEAS; bem como explorar o papel desta entidade na prevenção e gestão da violência e indisciplina no contexto escolar através da formação. É pertinente dizer-lhe que esta entrevista é um elemento de elevada importância para a minha investigação, bem como agradecer desde já a sua disponibilidade. A entrevista será anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos. Neste sentido, gostaria de saber se autoriza a gravação da mesma.”	BB
2.	00:00:54 - 00:00:58	“Bom dia, com certeza, podes gravar à vontade.”	SM
3.	00:00:59 - 00:01:06	“Em primeiro lugar, estão algumas questões sobre si. Qual o seu percurso, académico e profissional? E que funções exerce atualmente na DGE?”	BB
4.	00:01:07 - 00:05:08	“Bom dia! Também estou aqui assim, estou um pouquinho nervosa por uma entrevista destas, não é? Em relação a falar de mim, eu não tenho uma carreira grande, já estou assim um bocadinho já no final de carreira, sou professora, sempre fui, desde pequenina que queria ser professor, já dava aulas às bonecas, portanto, em princípio foi mesmo uma carreira que hoje pode parecer absurdo, porque há	SM

	muita falta de professores, mas de qualquer modo, eu fui realmente de pura vontade que fui professora, de inglês e alemão, mais de inglês do que de alemão hoje em dia, e depois, ao longo do tempo. Nós acabávamos o curso, e depois não tínhamos logo estágio, portanto, foi uma coisa que foi a pouco e pouco que foi sendo feita, e aproveito também já para falar um bocadinho da parte profissional. Portanto, nós acabávamos a licenciatura ao fim de 4-5 anos, depois tínhamos 2 anos de estágio, não é? Mas não era logo, portanto, nós éramos logo retirados para a escola, assim que saímos da faculdade, éramos retirados para a escola sem qualquer rede, e depois então é que fazíamos o estágio. Portanto, eu fiz tudo o que tinha para fazer em termos de professor, sempre foi uma coisa que eu gostei muito de fazer, continuo a dizer que sou professora, não sou nada, mas ao longo do tempo nós tínhamos sempre hipótese de ir fazendo várias coisas, tínhamos vários cargos, portanto, sei lá, eu acabei o estágio e depois fui orientadora de estágio, depois fui coordenadora depois chamava-se representante de grupo, ou delegada de grupo, ou qualquer coisa do género, fui coordenadora dos diretores de turma, que era uma coisa que eu gostei muito, depois acabei por ficar com uma assessora desde 1999, portanto, desde 2002 que estava na gestão. Então que foi assim uma coisa gradual, acho que fiz de tudo o que havia para fazer. E depois, na gestão, tive como vice-presidente, acho que se chamava assim, e depois, entretanto, tive ainda dez anos como diretora do agrupamento de escolas, dois mandatos e mais umas comissões.	
--	---	--

		Por isso, achei que já estava na altura de parar. E, pronto, passámos toda aquela fase da pandemia, foi muito complicada nas escolas, mas acho que correu relativamente bem, mas foi muito complicada. E depois daquela sensação de cansaço, acho que vai dar lugar aos mais novos. E, pronto, acho que nos fomos preparando para dar lugar a outra equipa. E achei que também que tinha que... Achei que tinha de me afastar um pouco da escola. Fui-me afastando um pouco da escola porque acho que é preciso dar espaço para as pessoas mais novas entrarem. Foram muitos anos no mesmo sítio. E, entretanto, surgiu este convite do diretor-geral na época, do diretor José Vítor Pedroso, que era o diretor-geral, que eu estou aqui há pouco mais de dois anos, mas já tenho três diretores-gerais, mas foi nessa altura que eu recebi o convite para poder vir para aqui. O convite surgiu, por um lado, porque eu realmente estava numa altura em que até gostava de sair da escola. E, por outro lado, porque me disseram que era para introduzir ideias novas para a escola. Para a DGE é porque as pessoas, que às vezes estão aqui há muito tempo, acabam por estar afastadas do que se passa no terreno. Portanto, a ideia foi sempre vir dar ideias do que é que se estava a passar e talvez estar mais perto daquilo que estava a passar no terreno. E, pronto, foi essa ideia então estive como assessora na direção. Não sei se continuo ou se me queres perguntar algo sobre o que disse até agora?	
--	--	---	--

5.	00:05:09 - 00:05:21	“Não, não. Foi muito completa a sua resposta, agora em relação às funções que exerce atualmente, pode elaborar?”	BB
6.	00:05:22 - 00:05:29	“Acho importante dizer que eu tenho um percurso grande, mas tudo na escola, não sou uma pessoa que estou muito ligada aqui ao Ministério, apenas recentemente. E isso, acho que era importante saber.”	SM
7.	00:05:30 - 00:05:52	“É também importante saber o seu <i>background</i> no fundo, porque nos assuntos que falamos a seguir, essa parte é muito importante, especialmente no que toca à violência e indisciplina. Mas, para não fugirmos muito à questão, pode agora falar sobre o percurso académico?”	BB
8.	00:05:53 - 00:06:41	“Na parte académica, portanto, tive essa parte da licenciatura, depois a parte do estágio, licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, portanto em inglês e alemão. Fiz na clássica. Depois, foram dois anos de estágio, pronto. E depois fiz o curso de administração e gestão escolar, já para poder ser diretora, portanto uma pós-graduação, não é? Exato. Foi muito importante juntar as duas coisas, a licenciatura com a pós-graduação.”	SM
9.	00:06:42 - 00:06:50	“Pode só explicar novamente como se deu a sua chegada aqui à DGE, e, mais tarde, à DSEEAS?”	BB
10.	00:06:51 - 00:08:51	“Tendo esta situação, o doutor Victor, foi nesta situação, eu lembro que a primeira vez que cheguei aqui, ainda não estava, no dia 1 de setembro. E aí, não sei quantos de agosto, 28 ou 27 ainda estava e perguntaram, temos aqui uma situação, acho que podes vir aqui para dar uma opinião.	SM

		Então, eu vinha muito a pensar que vinha fazer a diferença. Mas, na realidade, onde se faz mesmo diferença é no terreno. E não é no geral, é com determinadas pessoas. Nos detalhes. Mas eu nesse dia realmente pensei que ia dar um contributo muito importante. O que é certo é que se fez, e pronto. E depois, tive a sensação de que esse trabalho que eu até considerava importante tinha ido para o lixo. E é uma das coisas que nós muitas vezes sentimos... Que fazemos determinadas coisas e depois olha... E aquilo que eu, às vezes, sinto aqui e que gostaria de mudar... Em termos de estar aqui, como eu disse, fiquei na Assessoria à Direção, que era exatamente para dar estes <i>inputs</i> do exterior, ou seja, do terreno, para aqui. E claro, as coisas depois começam a tomar outros rumos. Houve a altura em que a Dra. F, que estava cá há 30 anos nesta direção de serviços e que é um guru da educação especial e da educação inclusiva e, portanto, ela reformou-se... E como eu estava na direção a dar apoio, acabei por estar muito próxima desta equipa e fui entrando um pouco na mesma, sem me aperceber. Até que, depois, já com outro diretor, convidaram-me para o cargo aqui na DSEEAS e foi um desafio vir para esta direção de serviços.”	
11.	00:08:52 - 00:09:00	“O seu cargo tem um elevado nível de responsabilidade. Poderia explicar-me como gere as suas funções e a responsabilidade que advém da sua posição?”	BB
12.	00:09:01 - 00:11:25	“Para já, como eu disse, foi um grande desafio. Porque eu venho de Línguas e Literaturas Modernas, de Gestão, mas era	SM

		um desafio vir para aqui. Eu sei que, quando me foi colocado o desafio... Ao princípio pensei logo que não porque não tinha nada a ver com Educação Inclusiva, como o resto da equipa tem e o que a Dra. MJH, que foi a pessoa que me apresentou o desafio, fê-lo de um dia para o outro. Não tive tempo para pensar. E, precisavam de alguém que visse a educação inclusiva como um todo. Porque, em termos de legislação, era voltada para a Educação Especial, propriamente dita. Quando surgem os decretos-leis n.º 54 e 55, começa-se a olhar para a educação como um todo. Como há que mudar este paradigma, queriam alguém que não estivesse associado apenas à Educação Especial. E foi uma questão de oportunidade.”	
13.	00:11:26 - 00:11:45	“Como funciona a comunicação com a sua equipa e também com os seus superiores? Ou seja, que estratégias implementa a nível interno aqui na DSEEAS e como se dá a comunicação vertical na DGE?”	BB
14.	00:11:46 - 00:14:55	“Em termos de equipa... É muito pequena. Aliás, a equipa tem duas características... O núcleo que está aqui na DGE, é muito pequeno, portanto de 7 a 8 pessoas. Mas, nós somos 27 ou 28 no total, porque há uma parte da equipa que está a trabalhar fora. São aquelas pessoas que trabalham com o braile, ou seja, transcrições dos manuais, etc. E muitas destas pessoas estão em teletrabalho. Sempre. Não trabalham fisicamente na DGE. Por isso, há logo aqui duas questões diferentes: do núcleo que	SM

		está aqui mais tempo que trata a Educação Inclusiva, no geral, e, depois, aquela equipa que é mais técnica, associada ao braille. É evidente que eu não posso dizer que não tenho uma ligação mais forte com as pessoas que estão aqui do que com aquelas que vejo pouco. O mail continua a ser o meio mais usado para falarmos. Com a equipa que está aqui, como somos poucas, temos a facilidade de comunicar cara a cara e temos os meios institucionais. Usamos, sobretudo, o Teams, o email... Também temos a questão de poder estar 2 ou 3 dias em teletrabalho, que implica mais ainda usarmos o Teams para poder falar e também usamos um pouco o WhatsApp, para conversas mais informais. Funciona exatamente da mesma forma para falar com os superiores. A Direção tem duas subdiretoras e uma delas está mais relacionada aqui com a DSEEAS, a Dra. MJH. Portanto, são os mesmos canais e como eu estive como assessora na direção, tenho alguma facilidade em contactar com os superiores.”	
15.	00:14:56 - 00:15:16	“Especificamente, no que toca a estratégias de comunicação... Como define a frequência e calendarização de reuniões de equipa? Se o faz consoante a necessidade de reunir ou segue mesmo algum plano já definido neste aspeto...”	BB
16.	00:15:17 - 00:18:19	“Normalmente, os pontos de situação são quase diários... Visto que é uma equipa pequena. Mas, com os colegas que estão em teletrabalho, faço questão de reunir semanalmente. É engraçado. Todas as semanas fazemos o ponto de situação e eu sei sempre o que cada elemento está a	SM

		fazer, tendo sempre a ajuda da Dra. C neste aspeto, também, já que ela faz a ponte entre mim e os outros colegas de forma mais direta. Com esta parte da equipa, como estamos muito juntas e eu, raramente faço teletrabalho, estou mais dentro do contexto e do que está a ser feito. Então, não temos uma rotina tão vincada de reuniões (em comparação com a equipa dedicada ao braile). No entanto, faz-se quando é necessário. Surge uma tarefa e nós reunimos no meu gabinete, para definir papéis e prioridades dentro do que pedido à equipa. Da minha parte, sei que peço porque sinto que se as reuniões fossem feitas com regularidade, mas não se traduz nas relações de trabalho, sinto-me completamente conectada com a equipa. “	
17.	00:18:20 - 00:18:35	“Mesmo estando aqui num cargo de substituição, o que considera mais desafiante na sua posição? Qual é o maior desafio que tem enfrentado ao desempenhar o cargo de diretora de serviço?”	BB
18.	00:18:36 - 00:19:37	“Eu acho que o maior desafio tem a ver com a relação com as escolas... Não é uma questão interna, porque com a equipa sempre tive todo o apoio e sempre consegui manter boas relações profissionais aqui. Agora o que eu acho extremamente desafiante... Mudando a forma como estabelecemos o contacto com as escolas, se calhar reduzíamos aqui alguns obstáculos que enfrentamos no nosso trabalho. Porque considero um aspeto muito importante. E não só o contacto de quando há queixas... Mas, o contacto de transmitir e fazer chegar a política educativa às escolas. E isso	SM

		é que eu acho que é uma das nossas responsabilidades que ainda precisa de ser limada. “	
19.	00:19:38 - 00:20:05	“Na sua ótica, qual é o principal propósito da DGE e que objetivos específicos se compromete a fazer cumprir, tendo em conta o contexto atual da educação em Portugal?”	BB
20.	00:20:06 - 00:21:44	“A DGE é bastante diferente dos outros órgãos do Ministério de Educação, Inovação e Ciência no sentido em que tem o privilégio da sua missão ter a ver com a concretização das políticas educativas. E por isso, este prestar de apoio técnico seria o principal propósito da organização. Não tanto em termos de recursos... É mesmo em termos de política, portanto - formação de formadores... Para mim, a DGE acaba por ser a direção mais “agradável” dentro do Ministério... Pois, não tem a ver com recursos, não tem a ver com concursos de professores e por aí fora. Tem a ver com a implementação das políticas educativas, precisamente. Portanto, toda a estratégia delineada nacionalmente para a cidadania (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Decretos-leis n.º 54 e 55/2018...) funciona como base para podermos prestar o apoio que mencionei à comunidade escolar.”	SM
21.	00:21:45 - 00:21:48	“Como está delineada a lei orgânica da DGE?”	BB
22.	00:21:49 - 00:25:32	“É muito fácil. Quer dizer, tem muitos nomes, muitas siglas... Tanta sigla... A Direção tem um diretor e duas subdiretoras, estas subdiretoras têm diretamente a ver com as direções de serviço, que são cinco. Portanto, uma que tem a ver com o desenvolvimento curricular,	SM

		o forte desta casa, penso eu... Depois, sem estar aqui com falsas modéstias, acho que a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, apesar de ser uma equipa muito pequena em termos de pessoas, é muito importante. Porque, se nós temos artigo 55, nós temos, realmente, o 54. São dois diplomas que estão juntos e são complementares, portanto têm de estar sempre juntos. Até acho, que devíamos estar juntos (as direções). E, mais ainda, esta direção de serviços tem de mudar de nome, porque mudou, em 2018, tudo, e nós continuámos com o mesmo nome. Nós indicamos sempre que está relacionado com a educação inclusiva, que engloba também os alunos que não falam a nossa língua... Não gosto muito de pôr rótulos, mas, atualmente, é uma das situações mais vincadas em Portugal e, portanto, é também açambarcada aqui nesta direção de serviços. Estar sempre a proteger os que mais precisam. Depois, temos a Direção de Serviços de Projetos Educativos, que eu considero muito importante. Portanto, tudo o que tem a ver com projetos inovadores, cidadania, etc. Depois, temos o Júri Nacional de Exames, que normalmente também planifica toda a parte dos exames nacionais. E, depois, a parte mais de gestão, com a Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral, que engloba a parte financeira, a gestão de projetos, etc.	
--	--	--	--

		A partir daqui, nas grandes divisões, há outras equipas mais pequenas, que estão... Nós temos, também, esta divisão. Na Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular, por exemplo, sei que está dividida em equipas consoante o currículo, entre o ensino pré-escolar e o secundário. E há duas divisões que partem diretamente da direção, que tem a ver com os recursos tecnológicos. Até porque houve aqui um grande “boom”, e não estava na orgânica geral. Mas teve de se inventar aqui uma maneira, portanto a parte dos recursos tecnológicos é extraordinariamente importante a partir de uma certa altura e durante a pandemia. E, outra, que tem a ver com a gestão dos projetos.”	
23.	00:25:33 - 00:26:33	“Vamos passar então para o bloco B, que inclui quatro questões sobre a Direção de Serviços de Apoio Socioeducativos. Qual é o propósito principal desta direção de serviços? E qual o público-alvo? E também quem está incluído neste trabalho aqui na DSEEAS?”	BB
24.	00:26:34 - 00:34:45	“De tudo aquilo que eu te tenho estado a dizer, é evidente que o nosso propósito é... Nós temos três dimensões, dentro do acompanhamento da implementação de tudo o que tem a ver com a educação inclusiva, temos: a dimensão ética, a implementação das medidas e, depois, as práticas. Portanto, são estas três ideias que nós temos. As práticas educativas, têm muito a ver, também, com o decreto-lei 55, e, portanto, com a diferenciação pedagógica. Portanto, é isto que dita que cada aluno precisa de ser o principal sujeito no seu percurso escolar. Neste sentido, o nosso público-alvo são os alunos. Todos os alunos, não é? E é por isso que me convidaram para eu estar cá.	SM

		Pronto. Neste momento, acho que o nosso público-alvo acaba por ser toda a comunidade educativa. E daí, a minha opinião sobre a ideia de trabalharmos diretamente com a Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular. Porque, o que eu considero mesmo, mesmo importante, é o que acontece dentro da sala de aula. E sinto que é aqui (no contexto de aula), que ainda falta muito para nós conseguirmos, efetivamente, ter uma educação inclusiva. Agora, obviamente, nós temos alguns públicos-alvo a quem temos de dar resposta. E estas pessoas, têm de sentir que têm, também, alguém no Ministério que as protege. Portanto, eu falo, em bem-estar, em indisciplina, em violência, para falar de todos. Quando se fala em diferenciação pedagógica, são todos. E uma das coisas que nós temos neste momento, que não é preciso, um diagnóstico médico para acionar as medidas de apoio à aprendizagem. E isto é muito importante. Agora, é evidente, que sabemos que também é preciso que as pessoas que têm outro tipo de barreiras, sejam elas culturais, sociais, linguísticas... Portanto, falando de imigrantes, de pessoas com deficiência física, com surdez, cegueira, etc. Todas estas pessoas têm de ter também uma parte em que estejam protegidas, e essa parte é aqui. Ou seja, dentro do público-alvo temos estes pontos focais. E, muito dentro das pessoas que precisam de materiais pedagógicos adaptados. Por exemplo, a parte do braille e da língua gestual. E também, os centros de recursos TIC (CRTIC) para a educação especial... Um rato específico, um computador	
--	--	---	--

		adaptado a paralisia cerebral, este tipo de recursos especializados. É a partir daqui que contactamos com os vinte e cinco centros de recursos, nacionalmente. Portanto, as escolas vão sinalizando os alunos que necessitam destes recursos e estes pedidos vão nos sendo enviados, mensalmente. São meios de acesso ao currículo. Depois, os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), estes centros distribuem recursos humanos (psicólogos escolares, assistentes sociais, terapeutas da fala, etc.) para apoiar as escolas.”	
25.	00:34:46 - 00:34:54	“Como é constituída a equipa da DSEEAS e quais são as principais atividades que desenvolvem e em que áreas?	BB
26.	00:34:55 - 00:48:46	“Em termos de equipa, temos uma grande parte para o braille - são cerca de 20 pessoas, são coordenadas pela CM, que é técnica superior. É uma pessoa que está há muitos anos aqui (na DGE) e faz esta gestão do braille, tanto a construção de manuais escolares e o acompanhamento de provas e exames nacionais. Temos dois colegas cegos, que fazem a revisão e a transcrição destes materiais. Não é quota. São pessoas que verificam se as coisas tão bem. Em temos duas pessoas que tratam da expedição. E durante todo o ano vão sendo feitos estes materiais. São feitos por capítulos e volumes, para irem chegando as escolas atempadamente. Esta equipa tem pessoas de vários grupos de recrutamento, consoante as disciplinas (ciências, matemática, línguas...). Quem faz a passagem de cada manual, deve ser especializado nessa mesma disciplina. Depois, outra parte da equipa, tem, além de ti, própria... Duas pessoas, na parte mais ligada à psicologia, porque uma das áreas que nos é também muito querida tem a ver com o bem-estar e com a saúde mental. E é a este nível que as duas	SM

	psicólogas trabalham nesta área. É evidente que trabalhamos tudo muito em conjunto, mas há determinadas áreas que são mais específicas. A orientação vocacional também. O ano passado fizemos o referencial dos psicólogos. Trabalhamos muito em conjunto com a Ordem dos Psicólogos Portugueses, que é um grande parceiro nesta área. E, depois, a restante equipa, que são mais cinco pessoas que trabalham a educação inclusiva, de forma geral. Têm, neste momento, têm várias tarefas... A FC é a pessoa que está cá há mais tempo, tem o histórico todo sobre esta visão da educação inclusiva. A MJ é a pessoa que está mais voltada para os projetos internacionais. A JG está ligada aos CRTIC, bem como a AC. Também no âmbito da formação de formadores, que se encontra dividida em quatro grandes áreas: o braille, os produtos de apoio, as lideranças e as práticas pedagógicas. Portanto, vamo-nos todos dividindo desta forma. Existe uma grande tarefa neste momento, que tem a ver com a revisão, monitorização e avaliação do Decreto-lei n.º 54, e esta equipa está toda envolvida nesta tarefa. Neste momento, está a ser feito um grande estudo através do ISCTE, no contexto do programa Pessoas 2030 relacionado exatamente com esta legislação. No entanto, o Governo pediu-nos que fizéssemos também um pequeno estudo, paralelamente, ao que está a ser feito pelo ISCTE. A nossa contribuição exerce-se de três maneiras: o que é que os próprios serviços sentem, no acompanhamento às escolas - esta vertente foi feita com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência e com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; com as diversas associações, como associações de certas condições ou profissões do âmbito educativa - temos tido também uma auscultação do que são as perceções nestes grupos; e, por último, nas escolas - temos	
--	--	--

		trabalhado com uma amostra de conveniência, falando com pais para entender também o que estes sentem.”	
27.	00:48:47 - 00:50:10	“As próximas questões estão mais direcionadas para o meu tema de investigação. Portanto, o objetivo é entender quais são as estratégias e intervenções relacionadas com esta temática que advém daqui da DGE, e, em específico, da DSEEAS. Posto isto, como descreveria a perceção dos diferentes atores escolares (professores, alunos, encarregados de educação) sobre a violência e a indisciplina nas escolas?”	BB
28.	00:50:11 - 00:55:10	“Ao longo de estes anos, e das várias funções que fui desempenhando acho que regresso sempre ao mesmo conceito. O clima escolar. Tem muito a ver com a violência, a indisciplina, a segurança e o sentido de pertença. Na escola, quando começámos, em 2002 - era uma escola pequena, com poucos alunos, cerca de quatrocentos - hoje em dia tem mil e cem, e não pode ter mais porque não cabem mais. Isto porque, chegou um inspetor à escola e disse que fazíamos muita coisa bem, mas que do portão da escola para lá ninguém sabia o que acontecia. Com isto, nós começamos a atrair os alunos de outra forma, principalmente, mediante diferentes atividades. Para mim, a escola não é só sobre resultados. Ninguém diz que os resultados não sejam importantes, mas é, sobretudo, importante criar um bom clima de escola. Acho que é o princípio para que os casos de indisciplina sejam isolados. Claro que não há nada perfeito, mas acho importantíssimo para que todos possam desenvolver o seu trabalho.”	SM
29.	00:55:11 - 00:55:59	“Quais considera serem os principais fatores que contribuem para estas situações? Existem efetivamente meios e comunicação para	BB

		resolver os casos de violência e indisciplina nas escolas?”	
30.	00:56:00 - 00:58:29	“Eu acho que se perdeu um pouco o sentido de existirem equipas focadas nesta parte social, quando surgiu a EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). Mas, o que é importante nestas equipas, que acho que estão um pouco perdidas. Deviam ter algum sentido de prevenção. Em algumas escolas, existe o gabinete de apoio ao aluno, etc. Mas a parte da prevenção está em falta. Obviamente, que, quando acontece, efetivamente, alguma coisa, não se pode voltar a cabeça para o outro lado. É mais importante agir à primeira, porque deixar arrastar as situações não é bom.”	SM
31.	00:58:30 - 00:58:41	“Que estratégias ou programas têm sido implementados pela DSEEAS para lidar com estas questões?”	BB
32.	00:58:42 - 01:01:02	“Há aqui muita articulação com a Direção de Serviços de Projetos Educativos. Porque, eles têm a parte da cidadania e nós temos alguns projetos que tratamos juntos. Seria bom, até, se houvesse mais. Neste momento, está a ser desenvolvido um especificamente, no âmbito da violência e indisciplina, um projeto de formação para abordar as situações mais graves nestes aspetos. Com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, temos utilizado algumas pistas para prevenir estes casos. Também os projetos da Euroguidance, que são europeus. Ainda, com a Direção de Serviços de Projetos Educativos trabalhamos as questões do bullying e cyber-bullying.”	SM
33.	01:01:03 - 01:01:18	“Quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas estratégias?”	BB

34.	01:01:19 - 01:13:05	“Acho que passa muito pela gestão de recursos. É muito importante. E penso que há escolas, que são, realmente, exemplos de boa gestão de recursos. E acho que as escolas estão abertas, estão sedentas até, de conseguirem gerir estes recursos. Ter mais estratégias, para lidar com estas questões. A escola está cada vez mais complicada, sobretudo na questão da gestão da diversidade. A diversidade é um aspeto extraordinário, mas traz desafios. Até, no sentido das escolas, agirem quase de forma passiva, à espera de que lhes deem coisas e não pode ser. No entanto, nesta área temos de apostar. Dentro da sala de aula, também. Porque, na verdade, existem imensos projetos, mas não podem ficar limitados ao que é feito durante aquele período. Têm de chegar mais longe. Também na forma como comunicamos, funciona como um espelho. O que mostramos ao aluno, ele retribui e as coisas são banalizadas. Hoje em dia, tudo é normal. Mas eu acho que tem tudo a ver com estes detalhes. E estes detalhes podem efetivamente ser trabalhadas. Não estou a falar só de professores, mas sim de todos os atores escolares. Enquanto diretora de um agrupamento, na altura, a formação de agrupamentos passava por juntar várias escolas. E, por vezes, é difícil. Nós tínhamos uma boa cultura, em geral. Quando nos juntámos a outras escolas, passou a haver momentos difíceis. Havia um clima de banalização, com coisas do dia a dia. Isso foi difícil de modificar. Porque estas culturas de escola são muito diferentes. Sempre senti que tinha de agir no momento. Não deixar andar. Mesmo com questões mais complicadas, suspensões e tudo... A primeira coisa era, eu tinha muita confiança nos assistentes operacionais - na portaria e a chefe deste grupo também. Tem de haver sempre muitos pontos, de foco, que permitam que as coisas corram bem. Sempre tentei minimizar as situações e falar diretamente	SM
-----	---------------------	--	----

		com os envolvidos. E, muita articulação com as famílias. Nem sempre está associado aos contextos sociais. Mesmo depois da pandemia, houve muitas crianças que não quiserem regressar à escola e aqui também é necessário envolver outras agentes sociais. Porque sem a família, não se consegue fazer nada.”	
35.	01:13:06 - 01:13:09	“Muito obrigada. Acha que quer acrescentar alguma coisa que considere que não foi falada?”	BB
36.	01:13:10 - 01:13:14	“Não, acho que ficou tudo. Obrigada, eu.”	SM

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista (E2)

	Período	Conteúdo	Sujeito
1.	00:00:00 - 00:00:25	“Bom dia, o meu nome é Beatriz Bico e sou aluna do 2º ano do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. Esta entrevista surge com o objetivo de compreender melhor o funcionamento da DGE, e em específico, da DSEEAS; bem como explorar o papel desta entidade na prevenção e gestão da violência e indisciplina no contexto escolar através da formação. É pertinente dizer-lhe que esta entrevista é um elemento de elevada importância para a minha investigação, bem como agradecer desde já a sua disponibilidade. A entrevista será anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos. Neste sentido, gostaria de saber se autoriza a gravação da mesma. Antes de mais, queria agradecer-lhe por ter aceitado este convite para conversar um bocadinho comigo sobre a sua experiência profissional. Para começar, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso até chegar à função que desempenha atualmente.”	BB
2.	00:00:26 - 00:04:24	“Muito bem! Claro que sim. Portanto, em termos de formação académica, sou professora de primeiro ciclo do ensino básico, fiz o bacharelato em pedagogia de primeiro ciclo do ensino básico, em Évora. A minha formação académica foi toda feita em Évora,	MJ

		praticamente. Portanto, depois do curso de primeiro ciclo, que acabei em 92, no século passado, depois fiz a especialização em necessidades específicas de educação, acabei em 98, e essa especialização deu-me equivalência à licenciatura, porque na altura era bacharelato, curso de primeiro ciclo, deu-me equivalência à licenciatura e deu-me especialização na parte da educação especial, na época da educação especial. E depois, a partir de 98, comecei a trabalhar sempre na educação especial. Pronto. Entretanto, fiz mestrado em educação especial e em 2012 entrei para o doutoramento em ciências da educação, que, entretanto, depois por motivos essencialmente profissionais e muito trabalho, acabei por não concluir e fiz a primeira parte do ano curricular e estou neste momento a trabalhar outra vez no doutoramento, pedi reingresso no ano passado e estou a trabalhar no doutoramento em ciências de educação. Pronto, essa é a minha formação académica geral, depois obviamente fui tendo várias formações, ainda me esqueci de outra coisa. Em 2021, fiz uma pós-graduação em gestão de projetos de cooperação para o desenvolvimento aqui na Universidade Católica. Portanto, é a única formação assim diferente. Em 2016, fui bolsista da Comissão Fulbright e estive cinco semanas nos Estados Unidos. o programa chama-se Study of United States Institutes for Educators, que é SUSI. E foi também uma oportunidade para... Tínhamos aulas na universidade e fizemos visitas a escolas e a várias cidades e ao Departamento de Educação dos Estados Unidos, que neste momento terá sido cancelado.	
--	--	---	--

		Assim, mais importante, fiz também uma semana de Erasmus em 2022, em maio. E pronto, assim em termos académicos acho que é o meu percurso. Em termos profissionais, portanto, como disse, acabei o curso em 92 e comecei a trabalhar no primeiro ciclo, em 1992. E depois estive sempre em escolas de ensino público. Em 2006 fui para a Direção Regional de Educação do Alentejo, que hoje em dia é a DGESTE, a Autoféria Direção Regional de Educação na Delegação do Alentejo, estive lá 5 anos, regressei novamente à escola, entretanto já como professora de Educação Especial, porque a partir de 98 comecei a trabalhar como professora de Educação Especial, estive durante 6 anos na escola através e em 2017 vim aqui para a DGE. Pronto, nesta área da educação inclusiva, portanto fiz ali aquela transição entre o decreto-lei 3 de 2008 e o decreto-lei 54. E pronto, agora aqui estou em mobilidade interna, portanto continuo a ser professora estou aqui em mobilidade interna na DGE.”	
3.	00:04:24 - 00:04:43	“Ok, muito obrigada. Nada. Muito completo, o resumo. Pronto, entretanto, já explicou a minha segunda pergunta, que é de que forma é que se deu a sua chegada aqui à DGE, mas se quiser contar mais algum detalhe, especialmente porque a DGE tem muitas outras direções de serviço, não é?”	BB
4.	00:04:44 - 00:05:54	“Sim, sim. Olha, o facto de ter vindo aqui para a DGE acabou por ser assim um bocadinho, não por acaso, mas mais ou menos, pronto. Eu morava em Évora, morei sempre em Évora e tinha vontade de vir morar para Lisboa. E conheci a doutora FP apenas de formações e de trabalho e uma vez decidi ligar-lhe e perguntar se ela sabia de algum lado,	

		não pensei na DGE, confesso, pensei se por acaso a doutora FP tinha conhecimento de alguma escola ou que podia ser mais adequada, onde eu pudesse enquadrar melhor, de uma escola ou pronto, de um serviço. E na altura ela disse-me, isto talvez foi em março de 17, e ela disse-me, MJ não faça nada, eu preciso de reforçar a minha equipa, aguarde. Pronto, fiquei a aguardar e depois talvez ali em maio, junho, a doutora Filomena falou então comigo a dizer se eu estava de facto interessada em vir para aqui e pronto, e assim se deu a situação, ainda por mais para a minha área educação inclusiva e pronto e assim foi e vim para aqui em setembro de 2017 e aqui continuo.”	
5.	00:05:55 - 00:06:10	“Muito obrigada. Agora passando para a terceira pergunta, agora exatamente sobre as funções que exerces atualmente, o que é que pode dizer, tarefas principais e pronto, o dia a dia.”	BB
6.	00:06:11 - 00:11:03	“Olha, as funções aqui vão também variando um bocadinho conforme aquilo que a DGE e o nosso próprio serviço têm para fazer. Na altura, quando eu vim em 2017, estava em análise, portanto estava em consulta pública. E nesses três meses de consulta pública do decreto-lei, fizemos várias sessões pelo país para falar do Decreto-Lei 54. Depois da publicação que veio a acontecer só no ano seguinte, em julho de 2018, fizemos muitas vezes muitas sessões pelo país todo, workshops, sessões de esclarecimento, comunicações, enfim, para esclarecer o Decreto-Lei 54. Depois, nas nossas funções também está de facto este apoio,	MJ

	este acompanhamento à implementação do decreto-lei. Fizemos aquilo que nós chamamos de <i>tours</i>, portanto andámos pelo país todo já por três vezes, na altura começámos ainda antes da pandemia, depois teve de ser interrompido por causa da pandemia, mas pronto, com workshops de trabalho, com as escolas todas e com concessões de grupo e de trabalho. Depois, além disso, faço aqui muito também, acompanho muitas comitivas estrangeiras que vêm ao nosso país, que pedem para visitar as nossas escolas e conhecer os nossos serviços e eu faço esse acompanhamento, portanto, trato das questões da agenda, organizar a agenda, contacto das escolas, organizo essa parte, normalmente sou eu que faço esse acompanhamento. Depois faço tudo o que é, de uma forma geral, projetos internacionais, eu também acompanho, quer com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, quer com outras agências e depois faço, também pertenço a um grupo de trabalho da Comissão Europeia, nós temos, acho que há sete grupos de trabalho em que há representantes da DGE, eu estou no Equality and Values in Education and Training e, portanto, faço também parte desse grupo de trabalho e participo nas reuniões de trabalho e nas <i>deliverables</i>, ou seja, nos documentos que depois são organizados. O objetivo é dar apoio aos países na implementação de políticas no âmbito da educação inclusiva, da igualdade e equidade. “Faço também aqui muito acompanhamento das escolas, portanto, atendo muitos encarregados de educação, falo muito com os encarregados de educação que nos contactam por telefone ou por e-mail, e as escolas, muitas vezes há algumas situações menos agradáveis que os pais sentem e recorrem a	
--	--	--

		nós e aquilo que faço muitas vezes depois é ali aquela mediação entre a escola e a família, porque muitas das vezes o que falta entre uns e outros é a falta de comunicação, pronto, isso nós, eu tenho chegado muito a essa conclusão de que há falta de comunicação ou que a comunicação não é de facto efetiva, pronto, vezes dizem que já reunimos muitas vezes, mas depois as pessoas reúnem, encontram-se, mas não conversam na mesma língua, digamos assim, na mesma linguagem, para acertar os detalhes. Portanto, faço também muito esse trabalho. Depois, atualmente, estamos a trabalhar também na revisão, não é bem na revisão, estamos a fazer uma avaliação, digamos assim, da implementação do decreto-lei 54. Há um estudo paralelo a decorrer por uma entidade externa à DGE, e é um estudo objetivo, como é óbvio, e nós estamos a fazer um estudo paralelo, mais curto, é objetivo na mesma, mas estamos também a trabalhar nesse estudo relativamente à implementação do 54. E depois temos constantemente documentação quer da OCDE, quer da Euridice, Unicef, portanto todas as instituições internacionais, não só europeias, mas internacionais com que nós trabalhamos e, portanto, nós colaboramos e contribuímos com a informação para aquilo que depois são relatórios que são produzidos a nível europeu ou a nível internacional. Portanto, assim, de uma forma geral, penso que é isso.	
7.	00:11:04 - 00:11:07	“Este bloco é específico só sobre a DSEEAS e o funcionamento da equipa. Compreender primeiro qual é que é o propósito principal desta direção de serviços, é essa a questão.”	BB
8.	00:05:53 - 00:13:03	“Olha, nós para entendermos os objetivos da direção de serviços podemos consultá-los na <i>internet</i>, eles estão lá disponíveis, pronto. No entanto, não te vou falar desses	SM

		objetivos da entidade orgânica, desta unidade orgânica, que estão lá e tu podes consultar e ver. Agora, como te digo aqui, tudo o que passa por nós, tudo o que tem a ver com a educação inclusiva. A nossa direção de serviços é a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos. Portanto, esta é uma nomenclatura já antiga, já há de muitos anos. Enquanto não houver uma nova lei orgânica, não será alterada. Neste momento não temos um diploma de educação especial, como tivemos até 2018, temos um diploma de educação inclusiva, portanto, no fundo, o nosso foco acabou por ser alargado. O nome mantém-se antigo, mas as nossas funções acabam por ser muito diversificadas. Especificamente com migrantes, com a população de etnia cigana, mas ao fim e ao cabo nós também fazemos um bocadinho desta parte porque é muito abrangente, porque a inclusão hoje em dia engloba tudo. Temos colegas que também trabalham muito nas questões da identidade de género, etc. Mas, a nossa direção de serviço acaba por tocar um bocadinho tudo. Aquilo que nós fazemos, para além da documentação, de produzir documentação, de colaborar também com o próprio Ministério, portanto o Ministério que define medidas de política e nós trabalhamos também para implementar essas medidas, no fundo, é isso. Agora nós trabalhamos aqui em tudo aquilo que diz respeito à educação inclusiva e para que nas escolas, de facto, a educação inclusiva seja uma realidade e cada vez tenhamos escolas mais inclusivas.”	
--	--	---	--

9.	00:13:04 - 00:13:08	“Sendo assim, quem constitui o público-alvo principal da DSEEAS? E porquê?”	BB
10.	00:13:09 - 00:14:34	“Nós às vezes dizíamos que os nossos clientes, entre aspas, são os alunos. O que nos interessa em última instância são os alunos, o sucesso educativo deles, o bem-estar pronto, aquilo que cada um atinja o seu máximo potencial, isto é assim um grato de chavão, mas é verdade nós sabemos que nem todos vão atingir o máximo dos máximos, não vão chegar todos ao mesmo patamar, mas o que importa é que cada aluno atinja o seu máximo possível em comparação consigo próprio no fundo, é isso. Portanto, que ele alcance aquilo, o máximo que pode alcançar, pelo menos enquanto está na escolaridade obrigatória, que é a nossa intervenção, que é até aos 18 anos, digamos assim. Ou aqueles, obviamente, temos alunos um bocadinho mais velhos, mas pronto, até terminar a escolaridade obrigatória, esse é o nosso foco. Depois é claro, os pais também, as escolas, todos os profissionais trabalham nas escolas e se quisermos ser ambiciosos toda a sociedade porque aquilo que se faz na escola, a escola também faz parte da sociedade e depois também aquilo que queremos é que tenhamos uma sociedade inclusiva e em que todos são aceites como são e que contribuem positivamente para a sociedade.”	
11.	00:14:35 - 00:14:38	“Quais são as principais atividades que desenvolvem e em que áreas de atuação?”	BB
12.	00:14:40 - 00:15:57	“A nossa área de atuação é, como digo, é tudo o que está relacionado com a questão da inclusão, pronto, em termos genéricos. Depois também desenvolvemos formação aqui,	MJ

		obviamente nesta área da inclusão, com temas mais ou menos abrangentes, mas sempre com esta questão em vista. Desenvolvemos formações, fazemos propostas de formação acreditada, temos os MOOCs, o Moodle, que vamos também implementando. Temos o acompanhamento dos Centros de Recursos para a Inclusão, que somos nós que também fazemos aqui os processos de candidatura, exatamente. Portanto, há certamente... Os CRTIC, exato. Há aqui a questão dos produtos de apoio, eu não estou a trabalhar diretamente com essa área, mas são tudo questões que passam aqui por nós e que são importantes. E é haverá outras questões nas quais eu trabalho até mais diretamente, nas quais posso agora não pensar, porque também quando estamos mais focados num trabalho, às vezes esquecemos de outro tipo de trabalho, mas pronto, há muita coisa sempre a acontecer, como já terás percebido.”	
13.	00:15:58 - 00:16:58	“Ok, bloco C feito, bloco D. Agora, sobre o contacto com as escolas, que mencionou há pouco, e é específico sobre o meu tema de relatório, que acaba por ser, vou-lhe dizer o título que é mais fácil, que é mais a formação como medida de prevenção nem disciplina e violência no contexto escolar. Mas principalmente a parte da formação, porque é grande parte da minha área a formação. Sendo assim, a primeira questão diz, qual é a perceção dos diferentes atores envolvidos no clima escolar sobre o contacto e a interação com as escolas daqui para a escola? Ou seja, será que a escola e a comunidade escolar têm noção que têm aqui esse apoio e essa ponte para resolver certas situações, como mencionou há	BB

		pouco?”	
14.	00:16:59 - 00:22:27	“Sim. Olha, não é que nós tenhamos propriamente esse papel, mas quando os encarregados de educação ou as escolas nos contactam, nós não deixamos de tentar fazer alguma coisa. Mas, por exemplo, há uma coisa que não está nas nossas funções, que é atendimento presencial. Por exemplo, nós não fazemos atendimento presencial e, por norma, não nos deslocamos à escola no sentido de resolver algum conflito. Não está nas nossas funções, digamos assim. Porque há outro serviço, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares que tem esse papel, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, portanto, no nosso caso não está tanto esse papel. Não quer dizer que não o façamos pontualmente, fazemos. Por exemplo, um dos trabalhos que nós aqui na DGE também temos, é, quando há medidas disciplinares, as medidas sancionatórias, quando numa escola há um processo que é desenvolvido e que se propõe a mudança de escola, a transferência de escola, diz a legislação que esse processo tem de ser validado pelo diretor-geral da educação. casos que, e muitos deles, sim, com alunos com algum tipo de necessidade específicas ou situações até de violência, que é a maior parte das situações, vêm muitas vezes aqui para o nosso serviço, para a Direção de Serviços de Educação Especial. E neste trabalho eu já tenho feito algumas análises, assim como as colegas da Psicologia, e quando fazemos articulamos, quando há necessidade de articulação. Já me aconteceu há uns anos, já foi há uns anos, eu e outro colega da psicologia irmos a uma escola, porque havia o pedido de transferência de escola e nós pela informação que tínhamos não nos parecia que se justificasse que aquela aluna fosse de facto transferida, que essa	MJ

		medida fosse adequada. E nesse caso fomos à escola tentar perceber o que é que se estava a passar. Exatamente. Pronto. Portanto, esse é um dos trabalhos também que passa aqui por nós. Aquilo que percebemos, pelo menos dos processos que já passaram por mim, é que não faz sentido que o aluno seja transferido de escola. Porquê? Porque percebemos que a escola ainda não fez tudo para que aquele aluno esteja integrado e para que aqueles problemas de comportamento, porque quando há uma proposta de transferência de escola, a maior parte das vezes é por situações de maus comportamentos agravados, violência, agressividade, etc. A questão é porque é que esses comportamentos estão a acontecer. E daquilo que é a nossa perceção, com base na informação que nos mandam, obviamente, é que não foi feito tudo para que aquele aluno deixasse de ter aqueles comportamentos porque quando há uma situação de violência e uma situação de agressividade, obviamente não há apenas um fator que contribui. Portanto, tem de ser feita uma análise mais abrangente para que se possa, de facto, intervir, para que aqueles problemas sejam obviados e que a situação fique resolvida. Porque estar a transferir um aluno de escola, por si só, não vai resolver nada. O que é que nos garante que a outra escola tem melhores condições do que aquela? Portanto, no fundo, também tentar dar condições para que se intervenha. E aquilo que percebemos muitas vezes é que, para além destes episódios que vêm em processo, também tem situações de pais que nos contactam e que eu falo muito, de crianças que, pronto, ou por ter algumas situações de <i>bullying</i>	
--	--	---	--

		de colegas e às vezes os pais também acusam de <i>bullying</i> dos próprios professores. Pronto, depois como te disse há bocadinho, falamos com as escolas, eu faço muito também esse trabalho. E muitas vezes as pessoas dizem, o diretor, nós falamos sempre com os diretores, diretor ou diretora da escola. Ah, mas está a ser feito tudo, isso não é verdade. Se bem, então se não é verdade, mas se os pais percecionam que é assim, alguma coisa tem de ser feita de forma diferente para que os pais percecionem que a escola está de facto a trabalhar para. E isso é importante. Há muitas situações que nos chegam, repara, não temos dados estatísticos, isto eu não tenho dados estatísticos, é só dos telefonemas que recebemos, mas de pais, de alunos com autismo, que se queixam muito da forma como os professores e os colegas dos filhos se relacionam com eles, porque um aluno com autismo não tem uma deficiência clara que esteja na cara digamos assim, passo a expressão isto tudo aqui é entre aspas, tem que ficar aqui anotado, mas para dizer que às vezes os professores são mais compreensivos com quem apresenta uma deficiência, uma condição que é visível. E muitas das vezes em crianças com autismo não há esse entendimento. E então fazemos este trabalho, de facto, de articulação entre uns e outros para que os problemas se obviem.”	
15.	00:22:28 - 00:22:54	“Ok. A pergunta seguinte, também já falou um pouco, mas as principais dificuldades e desafios que surgem durante esse processo, é específico de estar em contacto com o encarregado de educação ou com o diretor, fazer perceber a perspetiva, muitas vezes a sua, neste caso, e estar aqui a jogar com dois lados, não é?”	BB
16.	00:22:55 - 00:29:20	“Exatamente, mas é mesmo isso. A minha chefe anterior, a Dra.	MJ

	FP, dizia muitas vezes que eu é que era o <i>front office</i>, portanto estou muitas vezes ali em contacto. Mas, aquilo que se passa muitas vezes é que não há uma escuta ativa e interessada entre uns e outros. E isso cria logo aqui uma barreira. Depois há uma questão que eu digo muitas vezes, quer aos pais, quer à escola. Não podem ser deixados sozinhos. Portanto, a escola não pode, porque nós sabemos que há casos gravíssimos, infelizmente, e a escola não pode ficar sozinha na resolução de um problema. Portanto, além de ter de ter um trabalho muito direto, fazer um trabalho muito direto com os pais, ou com os encarregados de educação, dependendo, depois existem outras instâncias que a escola tem de recorrer, parcerias. Temos as CPCJs, que são importantes em muitos destes casos, às vezes são alunos que já são acompanhados também pela CPCJ. Temos as equipas de apoio aos tribunais, as EMATs, as equipas multidisciplinares de apoio aos tribunais. Temos a parte da saúde escolar, que é muito importante. Muitas das vezes estes miúdos têm problemas no âmbito da saúde mental e do bem-estar e temos agora, pronto, reportam-se muitos casos agora depois da pandemia e dos confinamentos. Portanto, a parte da saúde é sempre também muito importante. E depois até outras organizações não governamentais, outras organizações das próprias comunidades, e aí, obviamente, depende da comunidade de que estamos a falar, agora não se podem resolver problemas deste género, na minha ótica, isoladamente. Portanto, tem de haver um trabalho em equipa, as equipas multidisciplinares da escola, mas depois também os pais, toda a escola, todo o profissional tem de haver, além de fazer trabalho também na própria escola com os outros alunos.	
--	---	--

		Porque muitas das vezes o que acontece é que já há muitos anticorpos, passo a expressão, com aquele referido aluno. E às tantas o aluno já é agressivo porque é isso que se espera dele. Pronto. E é a forma também dele de se salvaguardar e de se afirmar. Não há, na minha ótica, eu não sou exatamente desta área, não sou psicóloga, mas na minha ótica um problema de violência e de agressividade por parte de um aluno, tem sempre motivos por trás. E se não intervirmos a montante, digamos assim, eu tenho, como digo, tenho trabalhado sempre na escola com miúdos. Os meus últimos anos têm sido com alunos mais velhos, já do nível de ensino secundário, e encontro comportamentos ali agressivos, associados depois a alguma problemática também, mas muitas vezes eles só querem mimo e no caso de um professor de educação especial que acabamos por estar mais horas com eles, conhecê-los melhor percebemos isso e estabelecemos uma relação também muito engraçada com eles. No meu caso eu sou muito ríspida, gosto muito das regras, mas depois também sei dar o beijo e sei passar a mão. Pronto, há uns anos antes de eu vir para aqui, à sexta-feira à tarde eles não tinham aulas e quando se despediam de nós, nos diziam é, com um beijinho. Já sabiam que encontrava um livro para eles. E tinha um deles que dizia que não dava, que não dava, que já tinha 17 anos, que não dava nada. E saía da sala e ficava a espreitar lá para dentro e pronto, ele também não se ia embora enquanto não fosse dar o beijinho, porque eles sabem que é este lado.	
--	--	--	--

		E nós só conseguimos ser exigentes com eles, ou melhor, nós podemos ser exigentes, mas eles só retribuem só a linha se nós depois também tivermos o outro lado. E eles têm de compreender porque é que somos exigentes. Portanto, este equilíbrio aqui eu acho que é muito importante. Muitas das vezes, os professores, com tantos alunos numa turma e tantos alunos que eles têm na totalidade, não conseguem infelizmente estabelecer esta relação e pronto, isto depois vai criando ali uma distância. Por outro lado, há um aspeto também importante, que é compreender esses jovens, esses adolescentes, se for uma pessoa isto não é uma relação direta, temos professores mais velhos que compreendem, que acompanham e que compreendem perfeitamente os adolescentes, mas, de facto é uma idade que pode ser mais complexa, mas é importante também nós, no teu caso, por exemplo, uma pessoa mais nova, compreender que aquele jovem de 14, 15 anos tem preferência por determinados programas de televisão, etc. e, portanto, pode usar isso em favor do trabalho, não é? Eu há bocadinho esqueci de referir como disse, da minha formação, da minha atividade profissional eu trabalhei durante dois anos também como assistente convidada na Universidade de Évora. Aí tive de dar aulas a mestrados, portanto alunos de mestrado, portanto já pessoas mais velhas, professoras etc. Mas também houve um ano em que dei uma unidade curricular a uma licenciatura, eram alunos de segundo ano.”	
17.	00:29:21 - 00:29:22	“E gostou dessa experiência?”	BB
18.	00:29:34 - 00:32:07	“A mestrado sim. No caso da licenciatura o que é que eu dei por mim, achava os jovens ainda muito imaturos. Pronto. Eu	MJ

		estava a trabalhar com alunos na altura da educação especial, estou a falar ainda da época anterior ao decreto-lei 54, portanto tínhamos um regime jurídico de educação especial e a população com a qual nós trabalhávamos era diferente, mas tinha jovens com 16, 17, 18 anos já e que estavam já com as atividades funcionais do plano individual, dezoito anos já, e que estavam já com as atividades funcionais do plano individual de transição, já estávamos a fazer uma transição para a vida pós-escolar. Pronto, mas jovens, com algum tipo de problemáticas também. E estava em simultâneo também, uma vez por semana tinha alunos da licenciatura. E eu achava-os ainda muito imaturos e às vezes pensava, não há tanta diferença entre os alunos do secundário e os alunos do segundo ano da licenciatura. E eu tinha alunas, algumas iam beber café para a sala, sem problema nenhum, isso não me incomoda nada, mas tinha alunas que estavam ao lado uma da outra, com os cabelos assim compridos e punham-se assim uma na outra. E pronto, assim a enrolar o cabelo. Sim. Pronto, estás a perceber, portanto, achei aqui ainda alguma imaturidade.”	
19.	00:32:08 - 00:32:52	“O que é que pode ser feito diferente neste âmbito? Porque, neste caso, a MJ faz o contacto com as escolas e com os encarregados de educação, como disse, se há alguma estratégia ou inovação, algo que poderia ser implementado para melhorar esta interação que tem e com os outros atores da comunidade educativa, porque também mencionou que trabalha com direções também. Portanto, se havia aqui alguma forma de criar uma ponte que fosse mais lógica ou que fosse mais eficaz?”	BB

20.	00:32:53 - 00:36:54	“Pois, repara, não é que nós tenhamos como primeira linha essa função, como te disse, mas acabamos por fazer, fazer esse trabalho. É como digo, não deixamos à partida, há questões que são especificamente de outro serviço e obviamente nem tenho informação, nem temos informação para esclarecer. Vamos dar um exemplo, que é aqui um à parte. Por exemplo, quando chega ao final do ano letivo, ou início do ano letivo, há um problema grande que é as matrículas. Nós recebemos aqui dezenas, dezenas de telefonemas a dizer o meu filho não entrou naquela escola, eu queria que ele fosse para ali, não tenho escola para o meu filho, temos muitos imigrantes a chegar a Portugal, como sabes, também nos dizem que ainda não têm escola, já começou a escola há 15 dias, há um mês e ainda não têm escola. Não é assunto que nós possamos tratar. A DGE não tem essa capacidade, não tem a informação, não tem nada. Portanto, nós não podemos tratar, temos de dizer, olha, contacto o serviço, preciso, olha, por exemplo. No resto, nós tentamos de facto conversar e muitas vezes até tranquilizar. Há muitas pessoas que só querem conversar connosco. Para desabafar. “Ajudou-me imenso.” - quando eu acho que não fiz nada, se queres que eu te seja sincera. Mas ouvi. E tentei dentro do possível corresponder ou esclarecer. E isso é uma questão que é recorrente. Portanto, eu não sei bem como podíamos fazer melhor. Às vezes temos pouco tempo, mas chegamos a ter telefonemas de uma hora, por exemplo. Nós só intervimos, só contactamos depois uma escola se houver um contacto por email, não é apenas porque a pessoa nos	MJ
-----	---------------------	--	----

		telefona, que é o que dizemos quando a pessoa nos telefona envia um email por favor, deixe os seus contactos e depois sempre com esta condição de que se for o caso, nós telefonamos para a escola temos de dizer que nos contactou porque não telefonamos também para uma escola sem a autorização do encarregado da educação porque muitas vezes o encarregado de educação, muitas vezes o encarregado de educação não quer que a escola saiba que nos contactou, porque tem a medo e fala muito nisto, as questões das represálias, de vir eventualmente a tratar pior os filhos, etc. Aquilo que eu digo sempre é que nós não somos a inspeção-geral de educação, não somos. O objetivo aqui é tentar promover a comunicação e que as coisas se resolvam. Portanto, o facto de nós sabermos que se passa alguma coisa numa escola, não vai penalizar a escola, pelo menos nunca numa primeira abordagem. Nós contactamos a escola e conversamos, como eu costumo dizer, de peito aberto, sem aqui outras intenções. Claro que às vezes nos aparecem situações que nos parecem muito graves e aí vai para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência, do lado da educação e ciência, que é a entidade que tem a competência de depois ir à escola, ouvir todos os envolvidos e isso nós não temos, não temos essa competência, não nos cabe a nós. Portanto, aí tenho dúvidas.”	
21.	00:36:55 - 00:38:22	“Agora, sobre o tema em específico da violência e da indisciplina, vou fazer as mesmas questões que fiz à SM, que são mesmo só sobre perceções e depois o que é que é feito aqui, na DSEEAS, em relação a este tema. Então, a primeira questão é mesmo a perceção de todos os	BB

		atores que estão envolvidos numa comunidade educativa, neste caso professores, alunos, encarregados de educação e muitas vezes sem querer padronizar estes acontecimentos, mas que papel é que desempenha cada um destes elementos nestas situações de violência e indisciplina? Ou seja, que papel desempenha um professor, que papel desempenha o aluno e que papel desempenha o encarregado de educação? também da parte da escola em si, como um todo pronto, há mais outros claro, que não ficamos só por aqui mais assim por alto, porque já me disse que trabalhou como professora durante muito tempo, trabalha ainda, de certeza que já foi encarregada de educação e também já foi aluna, portanto se me conseguir dar uma perspetiva destes três papéis, por favor.”	
22.	00:38:23 - 00:47:47	“Olha, para mim, uma das coisas piores, e eu penso sempre nisto, e quando era miúda também passei um bocadinho por isto, mas para mim o pior que existe numa escola é o bullying. Ou seja, alguém estar com medo é o pior que pode acontecer. Isto em todos os contextos, mas vamos focar aqui na escola pensar que um aluno vai para a escola todos os dias com medo daquilo que lhe vai acontecer na escola para mim isso é terrível isso a mim deixa-me mesmo incomodada enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto mãe, tudo, portanto isso a mim deixa-me muitíssimo preocupada e muito incomodada. Portanto, uma criança, um jovem, aquilo que for, um aluno, ir para uma escola que deve ser um ambiente seguro, deve ser um ambiente de aprendizagem, nós sabemos que há muitas dinâmicas nas escolas, não é? E achar que uma escola não é sentida por um aluno como um ambiente seguro e para onde vai aprender, fazer amigos, porque nós sabemos que a parte social	

		é muito importante. Portanto, não ter essa percepção para mim é muito mau, é mesmo muito negativo. Obviamente que as situações de violência são naturais, porque acontecem quando está muitas pessoas. Há uma violência agora entre aspas, situações, alguns confrontos que são normais também, que fazem parte do crescimento. E necessários para o crescimento e depois há os outros que obviamente já ultrapassam tudo, a violência gratuita e nós sabemos que temos de facto situações em sala de aula e não tenho números, mas vamos ouvir depois, mas daquilo que nós vamos ouvindo e vendo obviamente pode haver mais denúncia, portanto pode haver uma percepção de que está a aumentar, mas pronto, de facto nós sabemos que esses episódios de violência, de agressividade, bullying, <i>cyberbullying</i> e que isso obviamente que acontece. Como disse há bocadinho, acho que nenhum destes episódios se resolve só por uma pessoa ou duas, tem de ser uma equipa a trabalhar em conjunto. As escolas têm o serviço de psicologia e orientação, têm um psicólogo ou mais, normalmente mais do que dois já é difícil, mas há também muita colaboração com as autarquias e com profissionais das autarquias. Temos a questão dos mediadores também que existem, os funcionários são pessoas também muito importantes na escola, são pessoas que podem conter muitos dos impulsos e muitas das situações. Os professores também, como é óbvio, nós sabemos que temos uma população docente cansada, desgastada, mas eu acho que não podemos mesmo descurar este aspeto.	
--	--	--	--

		E depois é preciso formação, como é óbvio, é preciso formação, é preciso conhecimento, porque muitas das vezes, ou se calhar sempre o desconhecimento faz com que nós tenhamos também receio. Vou-te dar um exemplo de um aluno, dos meus últimos alunos, que tinha obviamente necessidades específicas de educação, já com 17 anos e com alguns episódios de agressividade. Ele era o tipo de miúdo, zangava-se e eu lembro-me dele ir aos cacifos, à zona dos cacifos e bater com força, com violência em todos os cacifos. Nesse mesmo dia, quando passou pelo bar, também, aquelas coisinhas de tirar as senhas, como temos nos supermercados, havia um no bar e ele deu um encontro naquilo, num desvario, bateu naquilo, a seguir deu murros nos cacifros e uma das funcionárias telefonou-me e disse, “professora eu tenho medo dele, ele fez isto, fez aquilo.” Aquilo temos que compreender, não estou a querer desculpar os comportamentos dele, mas tenho que os compreender e perceber que ele, no fundo, aquilo é uma forma também de ele extravasar a sua situação e aquilo que vai lá dentro se os funcionários não perceberem, não conhecerem depois também não dão este desconto precisam também se dirigir ao aluno com algum carinho com compreensão eu ia contar-te o episódio que agora esqueci mas também ainda era a propósito desse aluno, mas realmente é isso nos episódios de violência, eu não estou, não podemos desculpar, como é óbvio, e como digo, não se admite que um aluno vá para a escola com medo daquilo que possa acontecer. Nem o professor. Eu não há muito tempo estive aí também com o fenómeno de uma professora que me dizia “como é que eu resolvo, como é que eu trato?”. Tenho este, era um aluno também com autismo	
--	--	--	--

		e depois quando tem algum tipo de crise obviamente despoleta ali comportamentos mais agressivos e que agridem, agridem-se eles próprios podem agredir colegas e agridem professores e de facto é isso. Porque temos de dar oportunidade e temos de também dar tempo. Eu já soube o que é que ia dizer há bocado. Quando eu, nesta escola onde eu estive antes de vir para aqui, eu era a coordenadora do Departamento de Educação Especial. Eu só estive dois anos nessa escola, depois vim para aqui. Foram dois anos de muito trabalho, muito interessantes também. E fizemos, promovemos, quando digo promovemos é porque eu trabalhava também em muito externa ligação com a direção da escola. Reuniões com os funcionários para explicar também estas questões dos comportamentos para eles perceberem que há situações que são normais, claro que não podemos desculpar, mas também formas até de lidarem com essas situações. Outra ação de formação que também fiz lá com a colaboração de outras entidades foi a questão da sexualidade na deficiência porque eu estava numa escola secundária e depois há comportamentos que estes jovens têm que são naturais da idade, às vezes não têm aquele entendimento ainda para... Fazem as coisas de forma mais óbvia, etc. E às vezes é uma escandaleira para, passo a expressão, para pessoas, mas há que desmistificar, há que dar a conhecer e há que compreender estes fenómenos e perceber que realmente ninguém resolve estas situações sozinho, tem de ser em conjunto. Imagina, teres um papel teres um relatório, imagina, tens um relatório do psiquiatra não é o mesmo que se estiverem todos sentados à mesma mesa a conversar, nós sabemos que é difícil	
--	--	--	--

		as pessoas encontrarem-se, mas hoje em dia até temos o online que pode facilitar o psiquiatra não pode estar na escola, mas já pode intervir online. E, portanto, também olhar para estes fenómenos, a abordagem tem de ser diferente também do que há de atualidade, não é? Portanto, isso é muito importante.”	
23.	00:47:48 - 00:47:52	“Pronto, agora relativamente a fatores que considera que contribuem a estas situações, quais são?”	BB
24.	00:47:53 - 00:49:36	“Temos muitos, não é? Temos. Mas assim, se conseguir dividir em grandes, em três ramos. Para a violência e para a indisciplina, olha, eu como te digo da minha perceção, agora já há uns anos que não estou na escola, mas a minha perceção, muitas vezes a questão da violência e da indisciplina tem a ver com algum tipo de insatisfação daquele aluno, muita incompreensão fatores também inerentes à família não apenas, como é óbvio as questões da escola obviamente são muito importantes, eles passam lá muitas horas. E depois não quero culpar as famosas redes sociais, mas nós sabemos que são fatores de muita instabilidade e de muita incitação à violência. Hoje em dia... A tudo. Portanto, hoje em dia, qualquer aluno tem um telemóvel e com facilidade tira uma fotografia, um vídeo, e depois publica e faz comentários e pronto, isto vai escalando. E isso é, de facto, muito significativo. E depois temos as questões todas, como tivemos agora a pandemia, que também obviamente contribuíram, confinamentos, tivemos situações muito complexas são realidades muito diversas, não é? E pronto, é de facto as questões da saúde mental estão tão na ordem do dia, são tão importantes e precisamos de muito investimento nesta área do bem-estar e da saúde mental como disseste há bocadinho, não apenas dos alunos, mas também dos professores, dos funcionários, de toda a gente da escola.”	MJ

25	00:49:37 - 00:50:22	“Pronto, a minha questão agora, a última parte mais para aí, que é o que é que pode ser feito neste âmbito em termos de formação, diretamente com as comunidades escolares, porque eu sei que é muito difícil, a um professor, ter tempo para uma formação, mesmo os funcionários, mesmo as psicólogas, os psicólogos, as mediadoras, os mediadores, claro que é difícil tirar um dia ou tirar uma tarde ou vários dias, várias tardes para ter formação neste âmbito. No entanto, acho que há pouco disso mesmo, que é preciso capacitar as pessoas para lidar com estas situações. Portanto, na sua perspetiva, o que é que já é feito e o que é que pode funcionar melhor?”	BB
26.	00:50:23 - 00:55:53	“É a formação e a informação localizada, contextualizada. Nós temos os centros de formação das associações de escolas, que normalmente desenvolvem ações de formação conforme os centros de formação da associação de escolas, que tem a função de desenvolver ações de formação de associação de escolas, que têm a função de desenvolver ações de formação de acordo com as necessidades dos docentes das escolas. Portanto, cada que faz tem uma área de intervenção, tem um conjunto de escolas, normalmente perguntam quais são as necessidades de formação daqueles docentes e depois providenciam ações de formação de acordo com as necessidades dos docentes.es. Podem ser ações de curta duração, ações de 25 horas que dão depois os créditos para as pessoas progredirem na carreira e a questão também do... e há mais tipos de formação, as de 50 horas, etc. No caso dos assistentes operacionais, a formação, creio que está mais nas mãos, lamento que não tenho a ver, e das autarquias porque são atualmente quem contrata estes profissionais agora, o que eu	

		acho a formação faz mais sentido se for contextualizada, ou seja, a questão da formação interna é muito importante, os próprios professores os próprios profissionais da escola, daquela escola em concreto, fazerem formação interna sobre os seus problemas efetivos e sobre aqueles alunos em concreto, quando se trata de casos de violência, por exemplo, eu acho que pode ser mais produtivo do que estar um conjunto de professores e ir para uma sala de aula de formação, uma sala de formação onde discutem situações. Claro que também é importante, é importante ter conhecimento, mas depois também é importante saber como agir no local, naquele contexto. Porque, imagina, nós as duas podemos pertencer ao mesmo centro de formação e, portanto, irmos as duas para uma ação de formação naquele sentido. Mas a tua escola é completamente diferente da minha, o teu contexto é completamente diferente do meu. Às vezes só por localização, portanto pode estar a formadora, pode estar a propor um tipo de medidas um tipo de atividade, estratégias, etc. que funciona na tua e não funciona na minha, não é? Pronto, portanto, eu acho que a formação, a questão das pessoas também se ouvirem umas às outras perceberem que os problemas às vezes que têm de gerir uma turma digamos assim com a outra pessoa também acontece, mas com outro não. Às vezes é o que eu me pergunto. E nós, enquanto alunos, também sabemos isto. Tivemos professores que diziam, vocês são a minha melhor turma. E depois têm outros que nos dizem, vocês são a minha pior turma. Nós somos os mesmos. O que é que mudou? Foi o professor. Então, o que é que se passa aqui, nesta interação entre a turma e aquele professor, que não se passa com o outro, para que com um sejamos os melhores, com o outro sejamos os piores. Portanto, estas interações, estas	
--	--	---	--

		dinâmicas são muito importantes. Eu lembro-me de uma vez, estávamos a discutir num conselho de turma, uma professora mais, e estávamos a falar de uma turma de artes, e, portanto as turmas de artes, os alunos já são por si próprios um bocadinho mais irreverentes, e ela teimava, porque teimava que o aluno não podia estar com um carapuço na cabeça ou porque não podia estar a mascar uma pastilha e às vezes temos que perceber ok, o aluno está a mascar uma pastilha, mas se isso não prejudica a turma tudo bem embora, deixa-me fazer aqui um parênteses eu acho que há regras que se devem manter eu sou, como disse há bocadinho, eu sou apologista de regras e da parte da educação. Portanto, nós temos que... Outra parte. Espero depois não perder o fio à conversa. Com alunos com necessidades específicas, eu dizia-lhes muito, e vou recordar que eu estou a referir-me a antes do 54. Sim. E agora temos esta perspetiva mais abrangente da educação. Mas, eu dizia muitas vezes aos meus alunos, podem não ser os melhores na leitura, podem não ser os melhores na escrita, podem não ser doutores ou engenheiros, mas saber ser e saber estar é fundamental para qualquer pessoa. E as portas vão se abrir, claro que o conhecimento é importante, mas ser-se uma pessoa correta, saber ser e saber estar de forma adequada àquele momento e àquele contexto é muito importante porque é assim eu não posso tirar a minha personalidade, é o que é a forma de eu vestir, a forma de os meus cabelos, etc, isso é o que eu sou tudo bem, mas depois há um lado que eu tenho que me ajustar também adaptar, sem que isso retire tudo aquilo que é a minha personalidade, mas eu tenho que me adaptar ao local onde estou porque isso vai ser essencialíssimo ao longo da tua vida.	
--	--	--	--

		Portanto, tens de adequar aquilo que tu és, mas também ao sítio onde tu estás. E o saber ser e saber estar é fundamental para qualquer pessoa. E, portanto, isto eu digo sempre aos meus alunos, saber ser e saber estar. Conhecer as regras e saber como agir é fundamental.”	
27.	00:55:54 - 00:56:16	“Então, o que é feito a nível de formação neste âmbito agora, neste momento com as escolas portuguesas? Sim. E o que é feito em específico aqui na DSEEAS nestes âmbitos? E pode dizer logo que desafios e que obstáculos é que encontrou nestas situações de formação ou para realizar a formação?”	BB
28.	00:56:17 - 00:59:15	“Eu, em termos de ações de formação, vou desenvolvendo ações de formação, mas não têm sido muito nesta área da violência. Pronto, de qualquer maneira, eu acho que a formação como disse é essencial e os serviços não podem pôr-se à margem dessa formação e desse facultado de conhecimento, de estimular conhecimento, mas eu acho funcionar isto, tenta isto também. Muito também aquela questão do amigo crítico, não é? E das pessoas também abrirem as portas da sala de aula a outros profissionais. Nós sabemos que já acontece muito, mas há pessoas ainda que consideram que quando entram e fecham a porta, aquele é o seu espaço e não querem lá mais ninguém. E, portanto, ter a porta aberta, porque como falámos há bocadinho, uma situação de violência é disputada sempre em qualquer contexto, e há situações em que são disputadas mais facilmente. Não se pode só intervir com o aluno, tem de ser se calhar com	MJ

		a turma, se calhar com a escola no seu todo. Quando falamos numa escola inclusiva, e se olharmos aquilo que é os princípios de uma escola inclusiva, que é respeitar todos, considerar todos, tratar todos de forma equitativa. Se todos fizermos isto na escola, a tal perspetiva do <i>world school approach</i>, em que todos estão envolvidos, não é o meu aluno, não é o teu aluno, são os nossos alunos enquanto alunos da escola. Valorizar muito também o trabalho dos assistentes operacionais, porque estão em contacto muito direto com os alunos. Se tiveres esta perspetiva da World School Approach, em que todos contamos, eu acho que fica tudo mais fácil. Agora, os desafios, de facto, é às vezes uma predisposição para ouvir, para compreender, essencialmente isso. E para aprender também. Porque ter a questão da empatia, não falamos aqui, eu acho que é fundamental ser simpático. A vontade de aprender que tu referiste é muitíssimo importante. Nós não podemos ter a pretensão, porque somos pessoas há 20 ou 30 anos que já sabemos tudo, não sabemos nada, porque as coisas também vão mudando, vão evoluindo, portanto, sabemos tudo. Esta vontade, esta disponibilidade, é muito importante.”	
29.	00:59:16 - 00:59:19	“Muito obrigada. Acha que quer acrescentar alguma coisa que considere que não foi falada?”	BB
30.	00:59:20 - 00:59:37	“Não, desejar-te boa sorte. E agradecer. Desejar-te boa sorte para o trabalho e dizer que continuo aqui, portanto, há alguma coisa de que precisas a gente fala.”	MJ

Anexo 6 – Análise de Entrevista (E1)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caracterização do Entrevistado	Percurso académico	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	“Na parte académica, portanto, tive essa parte da licenciatura, depois a parte do estágio, licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, portanto em inglês e alemão. Fiz na clássica.”
		Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar	“Depois, foram dois anos de estágio, pronto. E depois fiz o curso de administração e gestão escolar, já para poder ser diretora, portanto uma pós-graduação, não é?”
		Professora de Inglês e Alemão	“(…) sou professora, sempre fui, desde pequenina que queria ser professor, já dava aulas às bonecas, portanto, em princípio foi mesmo uma carreira que hoje pode parecer absurdo, porque há muita falta de professores, mas de qualquer modo, eu fui realmente de pura vontade que fui professora (…)”
	Perfil profissional	Cargos de coordenação e gestão escolar	“(…) depois fui orientadora de estágio, depois fui coordenadora depois chamava-se representante de grupo, ou delegada de grupo, ou qualquer coisa do género, fui coordenadora dos diretores de turma, que era uma coisa que eu gostei muito, depois acabei por ficar com uma assessora desde 1999, portanto, desde 2002 que estava na gestão.”
			“Então que foi assim uma coisa gradual, acho que fiz de tudo o que havia para fazer. E depois, na gestão, tive como vice-presidente, acho que se chamava assim, e depois, entretanto, tive ainda dez anos como diretora do agrupamento de escolas, dois mandatos e mais umas comissões.”
		Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, Ciência e Inovação	“E, entretanto, surgiu este convite do diretor-geral na época, do diretor JVP, que era o diretor-geral, que eu estou aqui há pouco mais de dois anos, mas já tenho três diretores-gerais, mas foi nessa altura que eu recebi o convite para poder vir para aqui.”

		“Em termos de estar aqui, como eu disse, fiquei na Assessoria à Direção, que era exatamente para dar estes inputs do exterior, ou seja, do terreno, para aqui.”
Função atual	Diretora de Serviços da DSEEAS	“(…) precisavam de alguém que visse a educação inclusiva como um todo. Porque, em termos de legislação, era voltada para a Educação Especial, propriamente dita. Quando surgem os decretos-leis n.º 54 e 55, começa-se a olhar para a educação como um todo. Como há que mudar este paradigma, queriam alguém que não estivesse associado apenas à Educação Especial. E foi uma questão de oportunidade.”
	Proximidade	“É evidente que eu não posso dizer que não tenho uma ligação mais forte com as pessoas que estão aqui do que com aquelas que vejo pouco. O mail continua a ser o meio mais usado para falarmos.” “Com a equipa que está aqui, como somos poucas, temos a facilidade de comunicar cara a cara e temos os meios institucionais.” “Da minha parte, sei que peço porque sinto que se as reuniões fossem feitas com regularidade, mas não se traduz nas relações de trabalho, sinto-me completamente conectada com a equipa.”
Relação com a equipa	Comunicação	“Usamos, sobretudo, o Teams, o email... Também temos a questão de poder estar 2 ou 3 dias em teletrabalho, que implica mais ainda usarmos o Teams para poder falar e também usamos um pouco o WhatsApp, para conversas mais informais.”
	Gestão de tempo e recursos	“Mas, com os colegas que estão em teletrabalho, faço questão de reunir semanalmente. É engraçado. Todas as semanas fazemos o ponto de situação e eu sei sempre o que cada elemento está a fazer, tendo sempre a ajuda da Dra. C neste aspeto, também, já que ela faz a ponte entre mim e os outros colegas de forma mais direta. Com esta parte da equipa, como estamos muito juntas e eu, raramente faço teletrabalho, estou mais dentro do

Caracterização da DSEEAS	Missão e objetivos	Propósitos e políticas de atuação	contexto e do que está a ser feito. Então, não temos uma rotina tão vincada de reuniões (em comparação com a equipa dedicada ao braille).”
			“Nós temos três dimensões, dentro do acompanhamento da implementação de tudo o que tem a ver com a educação inclusiva, temos: a dimensão ética, a implementação das medidas e, depois, as práticas. Portanto, são estas três ideias que nós temos.”
	Equipa e estrutura	Braille	“Em termos de equipa, temos uma grande parte para o braille - são cerca de 20 pessoas, são coordenadas pela CM, que é técnica superior. É uma pessoa que está há muitos anos aqui (na DGE) e faz esta gestão do braille, tanto a construção de manuais escolares e o acompanhamento de provas e exames nacionais.”
		Psicologia e Orientação Vocacional	“Depois, outra parte da equipa, tem, além de ti, própria... Duas pessoas, na parte mais ligada à psicologia, porque uma das áreas que nos é também muito querida tem a ver com o bem-estar e com a saúde mental. E é a este nível que as duas psicólogas trabalham nesta área. É evidente que trabalhamos tudo muito em conjunto, mas há determinadas áreas que são mais específicas. A orientação vocacional também. O ano passado fizemos o referencial dos psicólogos.”
		Educação Inclusiva	“E, depois, a restante equipa, que são mais cinco pessoas que trabalham a educação inclusiva, de forma geral. Têm, neste momento, têm várias tarefas... A FC é a pessoa que está cá há mais tempo, tem o histórico todo sobre esta visão da educação inclusiva. A MJ é a pessoa que está mais voltada para os projetos internacionais. A JG está ligada aos CRTIC, bem como a AC.”
		O aluno	“Neste sentido, o nosso público-alvo são os alunos. Todos os alunos, não é? E é por isso que me convidaram para eu estar cá. Pronto.” “Ou seja, dentro do público-alvo temos estes pontos focais. E, muito dentro das pessoas que precisam de materiais pedagógicos adaptados. Por exemplo, a

	Público-alvo		parte do braille e da língua gestual.”
		A comunidade educativa	“Neste momento, acho que o nosso público-alvo acaba por ser toda a comunidade educativa.” “Agora, obviamente, nós temos alguns públicos-alvo a quem temos de dar resposta. E estas pessoas, têm de sentir que têm, também, alguém no Ministério que as protege.” “Agora, é evidente, que sabemos que também é preciso que as pessoas que têm outro tipo de barreiras, sejam elas culturais, sociais, linguísticas... Portanto, falando de imigrantes, de pessoas com deficiência física, com surdez, cegueira, etc. Todas estas pessoas têm de ter também uma parte em que estejam protegidas, e essa parte é aqui.”
	Obstáculos e desafios na implementação de medidas	Relação com as escolas	“Eu acho que o maior desafio tem a ver com a relação com as escolas... Não é uma questão interna, porque com a equipa sempre tive todo o apoio e sempre consegui manter boas relações profissionais aqui.”
		Associações e entidades nacionais	“Trabalhamos muito em conjunto com a Ordem dos Psicólogos Portugueses, que é um grande parceiro nesta área.”
		Órgãos governamentais e da administração central	“Com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, temos utilizado algumas pistas para prevenir estes casos.”
Políticas e práticas da DSEEAS	Parcerias e articulação com outras entidades	Outras direções de serviços dentro da DGE	“Há aqui muita articulação com a Direção de Serviços de Projetos Educativos. Porque, eles têm a parte da cidadania e nós temos alguns projetos que tratamos juntos. Seria bom, até, se houvesse mais.” “Ainda, com a Direção de Serviços de Projetos Educativos trabalhamos as questões do <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>.”
		Parceiros Europeus	“Também os projetos da Euroguidance, que são europeus.”
			“Tem a ver com a implementação das políticas educativas, precisamente.

Estratégias e intervenções	Guias e referenciais adotados	Portanto, toda a estratégia delineada nacionalmente para a cidadania (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Decretos-leis n.º 54 e 55/2018...) funciona como base para podermos prestar o apoio que mencionei à comunidade escolar.”
	Estudos e monitorização da legislação de Educação Inclusiva	“Existe uma grande tarefa neste momento, que tem a ver com a revisão, monitorização e avaliação do Decreto-lei n.º 54, e esta equipa está toda envolvida nesta tarefa. Neste momento, está a ser feito um grande estudo através do ISCTE, no contexto do programa Pessoas 2030 relacionado exatamente com esta legislação. No entanto, o Governo pediu-nos que fizéssemos também um pequeno estudo, paralelamente, ao que está a ser feito pelo ISCTE.”
	Programas a nível europeu	“Existe uma grande tarefa neste momento, que tem a ver com a revisão, monitorização e avaliação do Decreto-lei n.º 54, e esta equipa está toda envolvida nesta tarefa. Neste momento, está a ser feito um grande estudo através do ISCTE, no contexto do programa Pessoas 2030 relacionado exatamente com esta legislação.”
	Projetos de formação e intervenção no terreno	“Neste momento, está a ser desenvolvido um especificamente, no âmbito da violência e indisciplina, um projeto de formação para abordar as situações mais graves nestes aspetos.”
Papéis dos atores escolares	Gestão de recursos disponíveis	“Acho que passa muito pela gestão de recursos. É muito importante. E penso que há escolas, que são, realmente, exemplos de boa gestão de recursos. E acho que as escolas estão abertas, estão sedentas até, de conseguirem gerir estes recursos. Ter mais estratégias, para lidar com estas questões.”
	Equipas multidisciplinares	“Eu acho que se perdeu um pouco o sentido de existirem equipas focadas nesta parte social, quando surgiu a EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). Mas, o que é importante nestas equipas, que acho que estão um pouco perdidas. Deviam ter algum sentido de prevenção.”

<i>Percepções sobre a violência e indisciplina no contexto escolar</i>	Estratégias de prevenção e gestão	Gabinete de apoio ao aluno	“Em algumas escolas, existe o gabinete de apoio ao aluno, etc. Mas a parte da prevenção está em falta. Obviamente, que, quando acontece, efetivamente, alguma coisa, não se pode voltar a cabeça para o outro lado. É mais importante agir à primeira, porque deixar arrastar as situações não é bom.”
		Clima escolar	“Para mim, a escola não é só sobre resultados. Ninguém diz que os resultados não sejam importantes, mas é, sobretudo, importante criar um bom clima de escola. Acho que é o princípio para que os casos de indisciplina sejam isolados. Claro que não há nada perfeito, mas acho importantíssimo para que todos possam desenvolver o seu trabalho.”
Lacunas e aspetos a modificar		Passividade em tempos de constante mudança	“A escola está cada vez mais complicada, sobretudo na questão da gestão da diversidade. A diversidade é um aspeto extraordinário, mas traz desafios. Até, no sentido das escolas, agirem quase de forma passiva, à espera de que lhes deem coisas e não pode ser.”
		Aposta na segurança em contexto escolar	“Ao longo de estes anos, e das várias funções que fui desempenhando acho que regresso sempre ao mesmo conceito. O clima escolar. Tem muito a ver com a violência, a indisciplina, a segurança e o sentido de pertença.”
Relação com a formação dos atores escolares		Comunicação eficaz	“Também na forma como comunicamos, funciona como um espelho. O que mostramos ao aluno, ele retribui e as coisas são banalizadas.”
		Formação com maior abrangência	“E estes detalhes podem ser trabalhados. Não estou a falar só de professores, mas sim de todos os atores escolares.”

Anexo 7 – Análise da Entrevista (E2)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caracterização do Entrevistado	Percurso académico	Bacharelato em Pedagogia de Primeiro Ciclo com Especialização em Necessidades Específicas de Educação	“Portanto, em termos de formação académica, sou professora de primeiro ciclo do ensino básico, fiz o bacharelato em pedagogia de primeiro ciclo do ensino básico, em Évora. A minha formação académica foi toda feita em Évora, praticamente. Portanto, depois do curso de primeiro ciclo, que acabei em 92, no século passado, depois fiz a especialização em necessidades específicas de educação, acabei em 98, e essa especialização deu-me equivalência à licenciatura, porque na altura era bacharelato, curso de primeiro ciclo, deu-me equivalência à licenciatura e deu-me especialização na parte da educação especial, na época da educação especial.”
		Mestrado em Educação Especial e Doutoramento em Ciências da Educação	“Entretanto, fiz mestrado em educação especial e em 2012 entrei para o doutoramento em ciências da educação, que, entretanto, depois por motivos essencialmente profissionais e muito trabalho, acabei por não concluir e fiz a primeira parte do ano curricular e estou neste momento a trabalhar outra vez no doutoramento, pedi reingresso no ano passado e estou a trabalhar no doutoramento em ciências de educação.”
		Pós-graduação em Gestão de Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento na Universidade Católica	“Pronto, essa é a minha formação académica geral, depois obviamente fui tendo várias formações, ainda me esqueci de outra coisa. Em 2021, fiz uma pós-graduação em gestão de projetos de cooperação para o desenvolvimento aqui na Universidade Católica.”
		Professora de Inglês e Alemão	“(…) sou professora, sempre fui, desde pequenina que queria ser professor, já dava aulas às bonecas, portanto, em princípio foi mesmo uma carreira que hoje pode parecer absurdo, porque há muita falta de professores, mas de qualquer modo, eu fui realmente de pura vontade que fui professora (...)”

Perfil profissional	Professora de Educação Especial	“Em termos profissionais, portanto, como disse, acabei o curso em 92 e comecei a trabalhar no primeiro ciclo, em 1992. E depois estive sempre em escolas de ensino público.” “(…), entretanto já como professora de Educação Especial, porque a partir de 98 comecei a trabalhar como professora de Educação Especial, estive durante 6 anos na escola (…)”
	Direção Regional de Educação do Alentejo	“Em 2006 fui para a Direção Regional de Educação do Alentejo, que hoje em dia é a DGESTE, a Autarquia Direção Regional de Educação na Delegação do Alentejo, estive lá 5 anos (…)”
Função atual	Mobilidade interna na DSEEAS	“(…) vim aqui para a DGE. Pronto, nesta área da educação inclusiva, portanto fiz ali aquela transição entre o decreto-lei 3 de 2008 e o decreto-lei 54. E pronto, agora aqui estou em mobilidade interna, portanto continuo a ser professora estou aqui em mobilidade interna na DGE.”
		“Depois faço tudo o que é, de uma forma geral, projetos internacionais, eu também acompanho, quer com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, quer com outras agências e depois faço, também pertencço a um grupo de trabalho da Comissão Europeia, nós temos, acho que há sete grupos de trabalho em que há representantes da DGE, eu estou no Equality and Values in Education and Training e, portanto, faço também parte desse grupo de trabalho e participo nas reuniões de trabalho e nas <i>deliverables</i>, ou seja, nos documentos que depois são organizados. O objetivo é dar apoio aos países na implementação de políticas no âmbito da educação inclusiva, da igualdade e equidade.”
Missão e objetivos	Educação Inclusiva	“Agora, como te digo aqui, tudo o que passa por nós, tudo o que tem a ver com a educação inclusiva. A nossa direção de serviços é a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos.” “Agora nós trabalhamos aqui em tudo aquilo que diz respeito à educação

Caracterização da DSEEAS		inclusiva e para que nas escolas, de facto, a educação inclusiva seja uma realidade e cada vez tenhamos escolas mais inclusivas.”
	Público-alvo	O aluno “Nós às vezes dizíamos que os nossos clientes, entre aspas, são os alunos. O que nos interessa em última instância são os alunos, o sucesso educativo deles, o bem-estar pronto, aquilo que cada um atinja o seu máximo potencial, isto é assim um grato de chavão, mas é verdade nós sabemos que nem todos vão atingir o máximo dos máximos, não vão chegar todos ao mesmo patamar, mas o que importa é que cada aluno atinja o seu máximo possível em comparação consigo próprio no fundo, é isso.”
		A comunidade educativa “Depois é claro, os pais também, as escolas, todos os profissionais trabalham nas escolas e se quisermos ser ambiciosos toda a sociedade porque aquilo que se faz na escola, a escola também faz parte da sociedade e depois também aquilo que queremos é que tenhamos uma sociedade inclusiva e em que todos são aceites como são e que contribuem positivamente para a sociedade.”
	Áreas de atuação	Diversidade nas escolas “O nome mantém-se antigo, mas as nossas funções acabam por ser muito diversificadas. Especificamente com migrantes, com a população de etnia cigana, mas ao fim e ao cabo nós também fazemos um bocadinho desta parte porque é muito abrangente, porque a inclusão hoje em dia engloba tudo.”
		Formação “Depois também desenvolvemos formação aqui, obviamente nesta área da inclusão, com temas mais ou menos abrangentes, mas sempre com esta questão em vista. Desenvolvemos formações, fazemos propostas de formação acreditada, temos os MOOCs, o Moodle, que vamos também implementando. Temos o acompanhamento dos Centros de Recursos para a Inclusão, que somos nós que também fazemos aqui os processos de candidatura, exatamente.”
		“(…) porque muitas das vezes o que falta

Políticas e práticas da DSEEAS	Obstáculos e desafios na implementação de medidas	Relação com as escolas	entre uns e outros é a falta de comunicação, pronto, isso nós, eu tenho chegado muito a essa conclusão de que há falta de comunicação ou que a comunicação não é de facto efetiva, pronto, vezes dizem que já reunimos muitas vezes, mas depois as pessoas reúnem, encontram-se, mas não conversam na mesma língua, digamos assim, na mesma linguagem, para acertar os detalhes.”
		Órgãos governamentais e da administração central	“Claro que às vezes nos aparecem situações que nos parecem muito graves e aí vai para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência, do lado da educação e ciência, que é a entidade que tem a competência de depois ir à escola, ouvir todos os envolvidos e isso nós não temos, não temos essa competência, não nos cabe a nós. Portanto, aí tenho dúvidas.”
	Parcerias e articulação com outras entidades	Parceiros Europeus	“E depois temos constantemente documentação quer da OCDE, quer da Euridice, Unicef, portanto todas as instituições internacionais, não só europeias, mas internacionais com que nós trabalhamos e, portanto, nós colaboramos e contribuímos com a informação para aquilo que depois são relatórios que são produzidos a nível europeu ou a nível internacional. Portanto, assim, de uma forma geral, penso que é isso.”
		Estudos e monitorização da legislação de Educação Inclusiva	“Há um estudo paralelo a decorrer por uma entidade externa à DGE, e é um estudo objetivo, como é óbvio, e nós estamos a fazer um estudo paralelo, mais curto, é objetivo na mesma, mas estamos também a trabalhar nesse estudo relativamente à implementação do 54.”
	Estratégias e intervenções	Programas a nível europeu	“(…) eu também acompanho, quer com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, quer com outras agências e depois faço, também pertença a um grupo de trabalho da Comissão Europeia, nós temos, acho que há sete grupos de trabalho em que há representantes da DGE, eu estou no Equality and Values in Education and Training e, portanto, faço também parte desse grupo de trabalho e participo nas

Percepções sobre a violência e indisciplina no contexto escolar			reuniões de trabalho e nas <i>deliverables</i> , ou seja, nos documentos que depois são organizados.”
	Projetos de formação e intervenção no terreno		“Depois também desenvolvemos formação aqui, obviamente nesta área da inclusão, com temas mais ou menos abrangentes, mas sempre com esta questão em vista.”
	Papéis dos atores escolares	Famílias	“Há muitas situações que nos chegam, repara, não temos dados estatísticos, isto eu não tenho dados estatísticos, é só dos telefonemas que recebemos, mas de pais, de alunos com autismo, que se queixam muito da forma como os professores e os colegas dos filhos se relacionam com eles, porque um aluno com autismo não tem uma deficiência clara que esteja na cara digamos assim, passo a expressão isto tudo aqui é entre aspas, tem que ficar aqui anotado, mas para dizer que às vezes os professores são mais compreensivos com quem apresenta uma deficiência, uma condição que é visível. E muitas das vezes em crianças com autismo não há esse entendimento. E então fazemos este trabalho, de facto, de articulação entre uns e outros para que os problemas se obviem.”
	Equipas multidisciplinares		“Portanto, tem que haver um trabalho em equipa, as equipas multidisciplinares da escola, mas depois também os pais, toda a escola, todos os profissionais têm que haver, além de fazer trabalho também na própria escola com os outros alunos.”
	Estratégias de prevenção e gestão	Avaliação de processos disciplinares	“E neste trabalho eu já tenho feito algumas análises, assim como as colegas da Psicologia, e quando fazemos articulamos, quando há necessidade de articulação. Já me aconteceu há uns anos, já foi há uns anos, eu e outro colega da psicologia irmos a uma escola, porque havia o pedido de transferência de escola e nós pela informação que tínhamos não nos parecia que se justificasse que aquela aluna fosse de facto transferida, que essa medida fosse adequada.”
			“O objetivo aqui é tentar promover a comunicação e que as coisas se resolvam.

Lacunas e aspetos a modificar	Envolver a escola, ao invés de excluir	Portanto, o facto de nós sabermos que se passa alguma coisa numa escola, não vai penalizar a escola, pelo menos nunca numa primeira abordagem.”
	Conceções sobre comportamentos violentos	“Porque muitas das vezes o que acontece é que já há muitos anticorpos, passo a expressão, com aquele referido aluno. E às tantas o aluno já é agressivo porque é isso que se espera dele. Pronto. E é a forma também dele de se salvar e de se afirmar.”
	Ação das escolas	“Aquilo que percebemos, pelo menos dos processos que já passaram por mim, é que não faz sentido que o aluno seja transferido de escola. Porquê? Porque percebemos que a escola ainda não fez tudo para que aquele aluno esteja integrado e para que aqueles problemas de comportamento, porque quando há uma proposta de transferência de escola, a maior parte das vezes é por situações de maus comportamentos agravados, violência, agressividade, etc.”
	Acompanhamento dos processos	“Depois há uma questão que eu digo muitas vezes, quer aos pais, quer à escola. Não podem ser deixados sozinhos.”
	Colaboração entre os elementos envolvidos	“Portanto, tem que haver um trabalho em equipa, as equipas multidisciplinares da escola, mas depois também os pais, toda a escola, todos os profissionais têm que haver, além de fazer trabalho também na própria escola com os outros alunos.”
Relação com a formação dos atores		“Como disse há bocadinho, acho que nenhum destes episódios se resolve só por uma pessoa ou duas, tem de ser uma equipa a trabalhar em conjunto.
	Formação com maior abrangência	As escolas têm o serviço de psicologia e orientação, têm um psicólogo ou mais, normalmente mais do que dois já é difícil, mas há também muita colaboração com as autarquias e com profissionais das autarquias. Temos a questão dos mediadores também que existem, os funcionários são pessoas também muito importantes na escola, são pessoas que podem conter muitos dos impulsos e muitas das situações.

escolares	Os professores também, como é óbvio, nós sabemos que temos uma população docente cansada, desgastada, mas eu acho que não podemos mesmo descurar este aspeto. E depois é preciso formação, como é óbvio, é preciso formação, é preciso conhecimento, porque muitas das vezes, ou se calhar sempre o desconhecimento faz com que nós tenhamos também receio.”
Sensibilização dos atores escolares	“Outra ação de formação que também fiz lá com a colaboração de outras entidades foi a questão da sexualidade na deficiência porque eu estava numa escola secundária e depois há comportamentos que estes jovens têm que são naturais da idade, às vezes não têm aquele entendimento ainda para... Fazem as coisas de forma mais óbvia, etc.”
Rotinas de comunicação e sinergia	“Imagina, teres um papel teres um relatório, imagina, tens um relatório do psiquiatra não é o mesmo que se estiverem todos sentados à mesma mesa a conversar, nós sabemos que é difícil as pessoas encontrarem-se, mas hoje em dia até temos o online que pode facilitar o psiquiatra não pode estar na escola, mas já pode intervir online. E, portanto, também olhar para estes fenómenos, a abordagem tem que ser diferente também do que há de atualidade, não é? Portanto, isso é muito importante.”
Acompanhar as necessidades das escolas e da comunidade educativa	“É a formação e a informação localizada, contextualizada. Nós temos os centros de formação das associações de escolas, que normalmente desenvolvem ações de formação conforme os centros de formação da associação de escolas, que tem a função de desenvolver ações de formação de associação de escolas, que têm a função de desenvolver ações de formação de acordo com as necessidades dos docentes das escolas.”
Valorizar todos os atores escolares	“Valorizar muito também o trabalho dos assistentes operacionais, porque estão em contacto muito direto com os alunos.”