

A Gestão das Escolas Através do Coordenador

ABÍLIO FERREIRA

ableonel@sapo.pt

Inspeção Geral da Educação e Ciência

AGOSTINHO BUCHA

agostinho.bucha@esce.ips.pt

Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Com este artigo pretende-se discutir a emergência do coordenador de departamento, um gestor intermédio que ocupa um papel central na escola atual. A uma cultura de escola de mérito deve corresponder mais responsabilização e valorização dos atores educativos, contribuindo para a melhoria da escola e dos resultados escolares. A crescente autonomia conferida às escolas requer uma gestão isomórfica no discurso e na prática, onde emergem lideranças fortes, eficazes e eficientes para responder aos desafios da sociedade de hoje.

Para perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular num Agrupamento de Escolas realiza-se esta investigação de forma a saber “como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?”. É um estudo de caso, descritivo e exploratório e opta-se por uma metodologia mista, de cariz qualitativo e quantitativo e nele participam doze professores e três coordenadoras de departamento. Os dados são recolhidos através da administração de um questionário aos professores, de entrevistas

semiestruturadas às coordenadoras e de documentos oficiais. Os dados qualitativos são submetidos à análise de conteúdo e os dados quantitativos são tratados estatisticamente recorrendo-se ao Excel.

O departamento é organizado, funcional e com uma constituição adequada e tem canais de comunicação. O coordenador exerce as funções à luz da lei, num quadro de valorização e colaboração mútuas, deliberando-se em conjunto. É um líder democrático, mas subsistem focos de índole burocrática e nos grupos disciplinares emerge a liderança pedagógica. Gere o cargo com autoridade, de forma democrática e participativa e emergiu o gestor de caso de alunos. A supervisão apoia-se no acompanhamento da atividade dos docentes, através do delegado de grupo. O currículo, as aprendizagens e a melhoria da escola permitem edificar a avaliação do desempenho docente sustentada na apreciação do relatório de autoavaliação do docente. Os constrangimentos são a supervisão, a avaliação de desempenho, a burocracia bem como a resistência dos docentes à mudança. Perspetivam-se funções ao nível da liderança, supervisão pedagógica, educação inclusiva e na gestão democrática, pedagógica, colaborativa e mediadora.

Palavras-chave: Gestão intermédia; Coordenador de departamento; Liderança; Supervisão.

Abstract

This article aims to discuss the emergence of the department coordinator, an intermediate manager who occupies a central role in the current school. A culture of school of merit must be matched by further accountability and appreciation of educational actors, contributing to the improvement of the school and school results. The growing autonomy conferred on schools requires isomorphic management in discourse and practice, where strong, effective, and efficient leaders emerge to respond to the challenges of today's society.

To understand the role and skills of the intermediate school manager in guiding a curricular department in a Group of Schools, this investigation is carried out to know “how are the skills of the intermediate school manager validated within the team?”. It is a case study, descriptive and exploratory and opts for a mixed methodology, of qualitative and quantitative nature, that involves twelve professors and three department coordinators. Data are collected through the administration of a questionnaire to teachers, semi-structured interviews with coordinators and official documents. Qualitative data are submitted to content analysis and quantitative data are treated statistically using Excel.

The department is organized, functional and with an adequate constitution and has communication channels in place. The coordinator performs the functions under the law, within a framework of mutual appreciation and collaboration, deliberating in conjugation. He is a democratic leader, but there are still bureaucratic focuses, and in disciplinary groups, pedagogical leadership emerges. Manages the position with authority, in a democratic and participatory way, and the student case manager has emerged. Supervision is based on monitoring the activity of teachers, through the group delegate. The curriculum, the learning and the improvement of the school make it possible to build the assessment of teaching performance based on the analysis of the teacher's self-evaluation report. The constraints are supervision, assessment of performance, bureaucracy as well as teachers' resistance to change. There are prospects for leadership, pedagogical supervision, inclusive education, and democratic, pedagogical, collaborative, and mediating management.

Key concepts: Intermediate management; Department coordinator; Leadership; Supervision.

Introdução

A cultura é um dos fatores primordiais para explicar o nível de desenvolvimento atingido e, no caso da escola, ela é o resultado da contribuição de todos, mesmo que os atores não tenham uma perceção direta.

Segundo Mónica Thurler (2001: 91) existem numerosas dimensões da cultura do estabelecimento escolar que exercem – ao menos potencialmente – uma influência sobre o modo como a mudança é recebida ou desejada, favorecida ou impedida pelo próprio estabelecimento escolar ou por suas subdivisões e membros;

- a cultura do estabelecimento escolar veicula uma forma de ideal e, portanto, também de representação da distância entre o estado presente do sistema e o que se deveria ou poderia esperar;

- a cultura de um estabelecimento escolar situa-se no eixo da utopia/realismo.

A escola atual pretende fazer parte da mudança a conceber, em que a cultura “constitui o filtro pelo qual os atores se apropriam da informação que vem de fora e a assimilam, interpretam as ocorrências da

vida escolar, as intervenções dos pais, da autoridade escolar, os novos dados da pesquisa, bem como qualquer ideia ou sugestão posta em circulação dentro do estabelecimento escolar” (Thurler, 2001: 95).

A mesma autora considera três estratos na cultura da organização escolar:

- Iº Nível refere-se à aplicação dos valores, normas e representações existentes na escola;
- IIº Nível refere-se aos procedimentos habituais dentro da escola;
- IIIº Nível refere-se à interpretação pessoal que cada um faz da realidade.

Estes três níveis conduzem a uma zona central onde se representam as diversas atuações.

Quando analisamos o papel desempenhado pela escola, compreendemos que a sua ação educativa deve corresponder à satisfação das necessidades de todos os intervenientes que foram objeto de um diagnóstico e que será seguido de atuação.

A escola de hoje é frequentada por alunos oriundos de diversas origens a quem se deve prestar uma educação e um ensino de qualidade

e empreendedor. Urge que se inovem e proponham novas e contextualizadas ofertas formativas que vão ao encontro das aspirações de todos. Entendemos que a mudança educativa ocorre na escola, que é um lugar onde se produz cultura e política, onde se jogam poderes e se tomam decisões que afetam a vida dos seus atores (P. Fernandes, 2011). Assim, os docentes inseridos nos departamentos curriculares podem encetar essa mudança, desde logo ao nível da gestão intermédia de escolas, fulcrais para a concretização dos diversos projetos da escola, como os projetos curriculares de turma, de escola e de departamento. Neste sentido, os coordenadores assumem uma responsabilidade acrescida na organização curricular da escola, pois a ação desta centra-se na concretização e operacionalização do currículo prescrito a nível nacional. Para isso devem assumir-se como líderes fortes.

A escola, enquanto organização, necessita de ter uma liderança forte e transformacional, que motive os seus atores educativos e que incentive processos de gestão adequados para enfrentar desafios. Assim, o gestor intermédio tem de ser um líder, com uma visão sistémica, integradora e unificadora da escola e dos seus pares, detetando fragilidades e pontos fortes para delinear metas de excelência, inclusivas e equitativas, subsidiados no trabalho em equipa.

O gestor intermédio é um ator cimeiro na promoção do trabalho de equipa, contribuindo para uma escola de qualidade, onde é bom estar e aprender, devendo fomentar o questionamento e a reflexão contínua das práticas. A legislação portuguesa prevê a emergência de lideranças fortes, responsáveis e participativas e atribui novos e renovados papéis ao coordenador, recentrando-o na escola atual. Assim, urge perceber como é percebida pelos professores a liderança e a supervisão deste ator educativo.

Pretende-se responder à questão de partida da investigação, isto é, como é que as competências do gestor escolar são validadas no seio da equipa. Tem como objetivo geral perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular e, como objetivos específicos, identificar as funções e ou competências exercidas pelo coordenador, reconhecer as características que espelham a sua atuação e identificar as responsabilidades, as dificuldades e ou constrangimentos no exercício do cargo. Elegemos o estudo de caso, descritivo e exploratório, de um Agrupamento de Escolas (AE) do Alentejo, com uma abordagem mista para o nosso estudo. Administramos um inquérito por questionário a docentes e

efetuamos entrevistas semiestruturadas a coordenadores e procedemos à consulta de documentação oficial.

1. Revisão da Literatura

1.1. Implicações da escola como uma organização

A sociedade atual vive marcada por mudanças rápidas e por uma evolução vertiginosa onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a insegurança, a multiplicidade científica e a complexidade tecnológica, exigindo-se uma maior qualificação de todos (Loureiro, Silva & Maio, 2010). Para Verdasca (2011), o sentido da escola atual é o de se afirmar como organização, aberta à sociedade e estabelecer para si própria uma progressiva exigência de qualidade do ensino, das aprendizagens e das qualificações para prestar um serviço público de educação de grande qualidade.

Para Dourado (2012), a escola é um espaço de socialização na vida dos alunos cujo dia a dia está marcado por várias práticas formativas, que envolvem a organização pedagógica e o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o maior desafio da escola é, segundo Ver-

dasca (2011), conseguir melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos, reduzindo o abandono escolar, isto é, não desistir dos alunos, mas arranjar estratégias para os trazer de volta à escola e, como sustenta Cardoso (2019), minimizar problemas de exclusão social e de insucesso, pelo que urge debatê-los no quadro da autonomia da escola envolvendo toda a comunidade educativa.

Neste quadro, a escola atual deve assumir uma identidade própria conferida pelos elementos da sua comunidade educativa e que, com esta, seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua ação educativa (Loureiro et al., 2010) e instituir verdadeiras comunidades inclusivas e de práticas educativas eficazes e eficientes onde se inove, pesquise e se formem cidadãos críticos, ativos e empreendedores. Urge capacitar os professores para a emergência de lideranças fortes, pedagógicas e eficazes, permitindo definir o ambiente, a cultura e potenciar a melhoria das escolas à luz da missão e da visão plasmadas no seu Projeto Educativo (Castanheira, 2016).

Para Almeida (2005), é frequente nos estudos sobre administração escolar existir a preocupação em distinguir a escola entre instituição e

organização, decidindo-se depois por uma das perspetivas. A crescente autonomia da escola conferida pela tutela pressupõe que as questões educativas sejam transferidas para as escolas, isto é, para as organizações escolares. Para a autora (2005), a escola como instituição reporta-se às dimensões social, cultural e axiológica da educação, exercidas por interações educativas entre as gerações que se concretizam na escola como organização.

Castro (2010) sustenta que se estabelecem na organização escolar relações de interdependência e interação entre os seus membros, conduzindo a uma grande complexidade, transposta para os atores educativos, já de si complexos, evidenciando-se a escola como uma arena política. A organização escolar pauta-se por uma gramática imposta e uniforme, o que dificulta o exercício pleno da autonomia decretada, pois a escola à luz da atual legislação é governada sob a égide do controle e da prestação de contas ao Estado. A escola faz parte de um sistema de interações dinâmicas entre os atores e o currículo, sendo uma organização viva que bebe outros saberes e contribui para o desenvolvimento de outras organizações e deve ligar-se ao meio que a rodeia, ser crítica e flexível, permitindo uma adequação do seu currículo aos atores que serve como nos advoga Bucha (2009).

Todos ambicionam ter escolas de futuro, mas é necessário criar uma cultura de melhoria permanente na escola e promover uma cultura de colaboração entre os atores educativos do sistema de ensino. As melhores escolas questionam as práticas, refletem sistematicamente sobre as atividades realizadas e resultados obtidos, preocupam-se com a aprendizagem dos alunos e com a valorização permanente de todos os atores educativos e da organização, com intuito de concretizar as finalidades do Projeto Educativo (Santos et al., 2010).

Num quadro social complexo, ancoramo-nos no conceito de escola aprendente (Guerra, 2000) para incentivar a mudança social e educacional, onde todos trabalham em equipa. Bucha (2009) sustenta a escola como uma instituição que aprende, onde o ensino e a aprendizagem estão interligados com partilha e receção de conhecimento entre todos, em que o individual e o coletivo se entrecruzam e fortalecem. A escola aprende por reflexão, ampliando-se através das interações entre os seus atores, construindo-se uma cultura curricular num ambiente fraterno, dinâmico, flexível e aberto.

Cardoso (2019) defende uma nova escola, sem destruir a escola tradicional, através da construção de pontes para o que virá, invocando a

sua refundação, sustentada por novas práticas pedagógicas, curriculares e tecnológicas e novos papéis para os docentes, no seio de equipas educativas. Também Nóvoa (2019) advoga uma nova escola, que evolua a partir da tradicional, e que seja uma grande biblioteca, num ambiente educativo novo, com mais cooperação e que dê valor ao aprender a pensar. Advoga a “metamorfose da escola” pois a atual não serve os propósitos do século XXI. É nesta perspetiva que encetamos um estudo sobre a figura do coordenador de departamento, para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das organizações aprendentes, no âmbito da coordenação do departamento num AE do Litoral Alentejano.

1.2. A gestão intermédia e a autonomia escolar

Para Canário (1998) a escola passou a ser encarada como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados. Favinha, Silvestre e Magro-C (2011), argumentam que a escola é um organismo social onde estão reunidos os atores educativos em mútua interação por meio de estruturas e processos organizativos peculiares, visando atingir objetivos educativos comuns.

O atual contexto educativo está imerso numa sociedade em mudança, complexa e exigente. Fialho e Cid (2011) sustentam que as mudanças da sociedade exigem da escola uma maior reflexão quanto à sua função e formas de educação e pede-lhe respostas eficazes para responder à maior heterogeneidade dos seus públicos nos diversos contextos. Assim, as escolas devem usar a autonomia conferida para construir a sua identidade e singularidade nos projetos como nos salientam Fialho e Cid (2011) e a identidade da própria escola, tornando-a o elo mais forte da comunidade educativa.

À guisa de síntese podemos afirmar que a partir da década de 90, do século XX, as escolas dispõem de mais autonomia com a publicação de legislação que lhes conferiu poderes para elaborar os seus próprios instrumentos de autonomia, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. As escolas passaram a tomar decisões no domínio pedagógico, estratégico e na definição de projetos, cuja mudança refletiu-se em vários setores da vida escolar, nomeadamente ao nível da gestão intermédia, no caso, a coordenação dos departamentos curriculares, onde os coordenadores assumem um papel de charneira e de relevo. Que funções exercem? Que competências são necessárias?

Foi publicado o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, com vista a dotar o ordenamento jurídico português com normas que garantam e promovam de forma progressiva o reforço da autonomia e uma maior flexibilização das escolas a nível organizacional e pedagógico, condições fundamentais para a melhoria do sistema público de educação. Aos gestores intermédios acresceram funções de gestão, coordenação, liderança, supervisão, avaliação, apoio e decisão no âmbito pedagógico, curricular e do desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Oliveira (2001), o gestor intermédio é um ator educativo que pode reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar, dispondo de autonomia e legitimidade para incrementar medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores que coordena e à promoção do sucesso educativo.

1.3. Liderança escolar

As lideranças contribuem para desenvolver as organizações e é uma condição para criar escolas eficazes onde é bom trabalhar, ensinar e estudar (Alarcão & Tavares, 2010).

Segundo Afonso (2014b), a liderança e gestão entrecruzam-se quer na

análise das práticas dos gestores escolares quer nos processos de reflexão, tendentes a identificar e disseminar boas práticas de gestão, sendo que a liderança se associa mais à visão e à missão da escola e a gestão relaciona-se com os processos organizativos e as estruturas.

Partilhamos a ideia de Day e Sammons (2013), pois os líderes escolares, como os gestores intermédios, desempenham um papel crucial na criação de uma cultura pró-ativa da escola, no apoio, motivação e sucesso dos atores educativos e melhoria da escola. O líder deve ter uma visão e um pensamento sistémico da organização onde se encontra, saber o que procura e almeja e construir uma ponte entre o presente e o futuro da organização, como nos advogam Inocêncio e Resendes (2014).

No dizer de Pizzete e Birck (2019), o líder é uma peça crucial das organizações, pois tem conhecimento técnico e pessoal para saber gerir e lidar com pessoas e deve ser sempre democrático e justo, oferecendo oportunidades a todos os liderados. Por outro lado, o gestor intermédio deve dar o seu contributo para que seja garantido um ensino com qualidade, equidade e promotor de sucesso escolar (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). A escola deve ter um gestor que conheça a realidade da mesma, que seja facilitador nos processos de ensino e

aprendizagem (Colling, Trindade, Ziegler & Nicolodi, 2012) e que faculte as condições organizacionais e os recursos humanos e materiais para tal desiderato. O maior desafio é ser gestor de uma escola na atual sociedade e descentralizar o seu poder nos professores coordenadores. A escola tem uma matriz organizacional, assente em departamentos curriculares, constituídos por grupos disciplinares por afinidade de conteúdos, e em conselhos de turma, onde estão inseridos os alunos por turma. Para gerir a atividade pedagógica no âmbito desta matriz adquire importância o gestor intermédio na implementação dos Projetos Educativo e de turma. Para Santos et al. (2010), o desafio está em inserir novas geometrias adaptadas ao perfil dos alunos que frequentam as escolas, em especial os que evidenciam insucesso escolar. Urge implementar e operacionalizar o DL 54/2018, relativo à escola inclusiva, pois permite às escolas e aos professores adequar as estratégias e as metodologias para melhorar o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos, combatendo o insucesso e o absentismo escolares, ainda hoje reconhecidos como fatores de desigualdade social.

Do mesmo modo, e no dizer de Cosme (2018), o DL n.º 55/2018, veio alargar e institucionalizar a flexibilidade curricular e instiga os atores

educativos a refletir sobre os desafios colocados à escola e aos professores em assumirem decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018), a investirem em novos modos de organizar os tempos e os espaços e a proporem novos métodos de ensino que estimulem os alunos a serem mais inteligentes, autónomos e participativos no quotidiano da sala de aula. Assim, compete aos departamentos curriculares e aos coordenadores decidirem e refletirem estrategicamente a implementação de projetos interdisciplinares para alcançar as competências, atitudes e capacidades previstas no Perfil do Aluno. Subsidiadas na legislação, as escolas podem propor projetos de inovação curricular, pedagógica e ou organizacional e, neste contexto, os departamentos curriculares, os professores e outros atores educativos veem reforçada a autonomia curricular para fundamentar a criação desses projetos, como mostra a figura 1.

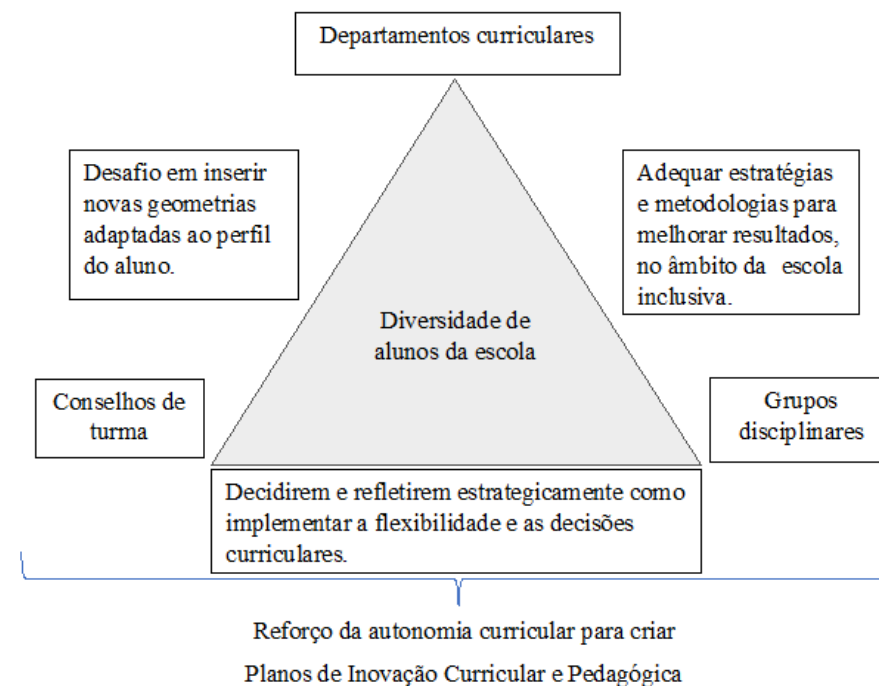


Figura 1- Papel dos diferentes atores educativos na resposta educativa.

Fonte: Elaboração própria.

1.4. Coordenador de departamento: líder e supervisor

Na escola atual, os coordenadores desempenham um papel de relevo ao nível da realização, acompanhamento e avaliação de atividades

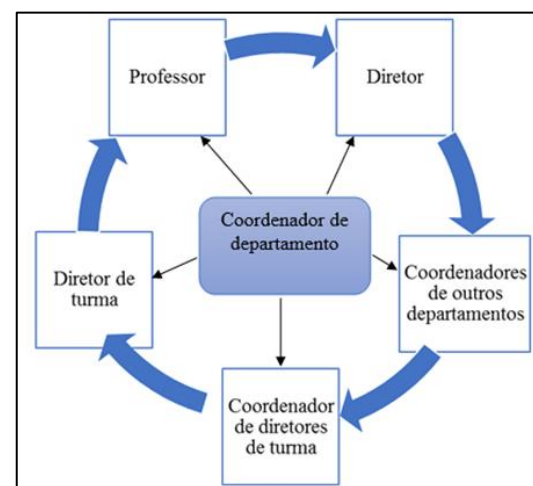
concretizadas pelos alunos bem como ao nível da organização pedagógica e de articulação curricular, dando um precioso contributo para a melhoria da qualidade da escola e visando a melhoria dos resultados escolares como nos salienta Canas (2011). Acrescentamos a estas funções a flexibilidade e o planeamento curriculares, centrais na escola de hoje. Para exercerem estas funções precisam de instituir um clima de confiança e de cooperação entre todos os professores em articulação com os órgãos da escola assegurando a equidade educativa.

O coordenador de departamento tem como função primeira dar o seu contributo para combater os preditores do insucesso escolar e, para isso, as escolas devem criar a figura do coordenador mentor para atuar preventivamente e mitigar as causas do insucesso ao nível do primeiro ciclo, extensível aos níveis e ciclos posteriores, logo que se identifiquem situações problemáticas. Depois desta etapa, e logo que se detetem fatores de risco, implementar processos de remediação.

Neste sentido, o coordenador de departamento em colaboração estreita e eficiente com os diretores de turma pode oferecer condições aos docentes para implementarem aquelas duas dimensões temporais (prevenção e remediação). cremos, assim, que deve existir uma grande articulação entre os conselhos de turma e os departamentos

curriculares, pois estes estão centrados nos *currícula* e os primeiros estão focados na especificidade dos alunos da turma, numa perspetiva matricial da organização da escola, sendo que se deve reportar o trabalho desenvolvido ao diretor, envolvendo todos os órgãos e estruturas da escola tal como nos advogam Santos et al. (2010) e como nos mostra a figura 2.

Figura 2- Articulação e interações entre o coordenador e restantes atores educativos.



Fonte: Elaboração própria.

O coordenador de departamento participa na equipa de apoio à educa-

ção inclusiva, pelo que pode aconselhar os seus pares para implementar as melhores práticas inclusivas (Pereira et al., 2018), para não deixar nenhum aluno para trás, pois também são da turma (Pereira, 2011). A sua ação vai traduzir-se mais na gestão dos conhecimentos, na promoção do trabalho colaborativo e na reflexão sobre as práticas inclusivas implementadas.

O coordenador de departamento tem uma ação supervisora na definição e acompanhamento de estratégias pedagógicas, podendo criar um projeto curricular de disciplina como um instrumento pedagógico articulado entre o projeto curricular de escola e o de turma e implementar processos de coordenação entre as disciplinas (Santos et al., 2010), instituindo-se uma cultura curricular.

O coordenador de departamento deve exercer a supervisão pedagógica e em conjunto com os pares decidirem implementar a prática da observação de aulas. Esta evidencia as melhores práticas e promove o desenvolvimento profissional dos docentes, pois melhoram os pontos fracos e aprendem com os pontos fortes (Santos et al., 2010). É crucial que haja *feedback* entre os atores educativos e que se disseminem as boas práticas.

A uma cultura de escola de mérito deve corresponder uma melhoria

do trabalho pedagógico dos professores e estes devem ser valorizados e incentivados a melhorar o seu desempenho e ter visibilidade na comunidade educativa. O coordenador de departamento é o ator privilegiado que acompanha e conhece cada um dos professores e está numa posição de relevo para reconhecer os professores que têm um desempenho elevado, valorizá-los e motivá-los. Também deve identificar e sinalizar os docentes que denotem ou demonstrem um desempenho insipiente e que precisam de ser acompanhados e apoiados para melhorarem, garantindo-se, assim, uma atuação eficaz, prejudicando-se os alunos o menos possível.

2. Metodologia

No estudo realizado, procedemos à pesquisa de artigos e estudos relacionados com o tema da investigação em curso e recorreremos à pesquisa bibliográfica de livros da especialidade, na linha adotada por Fernandes (2002) e elaborou-se o *design* do mesmo, de forma a responder aos objetivos traçados e à questão de partida.

Neste sentido, o estudo assumiu uma abordagem mista, isto é, de natureza quantitativa complementar com a qualitativa. Esta permite co-

nhecer as percepções individuais dos professores (Bell, 2004) e a abordagem quantitativa traduz-se numa mais-valia para a investigação, tal como nos assegura Inocêncio e Resendes (2014). Deste modo, ambas se complementam e enriquecem o estudo. Para Silva (2013), a abordagem qualitativa sai valorizada num quadro de complementaridade conciliadora, pelo que optamos pela metodologia mista. Neste contexto, pretendemos recolher uma diversidade de dados que se complementem e permitam a sua triangulação (Seabra et al., 2017), pois esta traz benefícios para a investigação (Paranhos et al., 2016) e permitenos confrontar os dados obtidos.

Na linha adotada por Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa não diminui a cientificidade do estudo, pois preenche os requisitos da investigação científica, ancorando-se na análise empírica e sistemática de dados, o que justifica a opção pela metodologia mista. De forma a aprofundar aspetos obtidos a partir dos resultados quantitativos, seguimos uma linha sequencial, ou seja, a abordagem quantitativa precedeu a qualitativa. Neste quadro, foi nosso intuito perceber e descrever, tendo em conta o ambiente natural dos atores educativos, os significados construídos por estes, de forma que a realidade vivida, múltipla e dinâmica, seja revelada e, recorrendo à reflexão e à crítica

das narrativas do real construídas, interpretar os processos sociais, tal como defende Silva (2013).

Na nossa investigação utilizamos a estratégia do estudo de caso de natureza descritiva para descrever, explicar ou explorar (Yin, 1994, 2001, 2009) ou, como nos advoga Ponte (2006), analisar, questionando o contexto real e observado para construir conhecimento. Neste sentido, convocamos Stake (2016) para a investigação para aprendermos mais em particular sobre o contexto vivido e obter um conhecimento mais profundo de uma realidade concreta e única, pois interessa-nos analisar a situação singular e documentá-la como nos salienta Afonso (2014a). Por isso, sustentamos que se trata de um caso único, permitindo estudar fenómenos contemporâneos sem descurar aspetos do passado a convocar para cimentar o estudo.

A essência do estudo de caso é a triangulação de diferentes dados (Pescada, 2016) e, por isso, partilhamos o pensamento de Inocêncio e Resendes (2014) de que a mesma permite alcançar a confirmação e incrementar o crédito do estudo. Neste sentido, optamos por utilizar várias técnicas de recolha de dados, combinando as qualitativas com as quantitativas, de forma a termos uma visão mais alargada e rica, porque diversa e substancial.

2.1. Instrumentos de recolha e de análise de dados

Como referimos noutra sede, a pesquisa num projeto de investigação é um elemento muito importante para o seu desenvolvimento, pelo que a mesma foi direcionada para dar resposta e enquadrar a nossa problemática.

Dando voz à triangulação das metodologias atrás enunciadas, como nos avivam Stake (2016) e Inocêncio e Resendes (2014), selecionamos o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas como as técnicas principais de recolha de dados complementadas com a análise de documentos estruturantes da vida do AE.

Depois da revisão da literatura sobre o tema da investigação, expressa no enquadramento teórico, procedemos à construção de um questionário e do guião da entrevista. O questionário foi validado e administrado junto dos participantes para a obtenção de dados. Tendo em conta o quadro teórico, procedemos à análise, tratamento e explicação dos dados recolhidos.

Tendo presente que a nossa investigação se traduz num estudo de caso, ancoramo-nos nas palavras de Afonso (2014a) para utilizar o inquérito por questionário para aceder a um grande número de atores

educativos no seio de um AE, de forma que cooperassem nas respostas e o fizessem de forma voluntária, dizendo o que realmente sabem, querem e pensam e, acrescentamos nós, o que sentem.

A fase seguinte traduziu-se na entrevista para obter informações em diversos campos e chegar ao entendimento dos entrevistados (Amado, 2014) e procurou-se, na linha de Bogdan e Biklen (2013), obter dados descritivos pela voz e na linguagem do coordenador, que permitem ao investigador ler e interpretar de forma intuitiva o que os sujeitos pensam.

Em complemento procedemos à análise de diversos documentos produzidos pelo AE que, como sabemos, têm a reputação de produzir uma profusão de documentação escrita (Bogdan & Biklen, 2013). Consultamos os documentos estruturantes, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Comunicação, publicados na página da internet do AE, donde se pode extrair dados relevantes para o estudo (Afonso, 2014a) e que permitem compreender a organização e a sua comunicação, pois temos acesso a uma perspetiva oficial (Bogdan & Biklen, 2013). Revelam informações relativas à linha de comando do AE em especial sobre a liderança instituída.

Julgamos que a opção pela metodologia mista, de cariz qualitativa e

quantitativa, pelo método bem como pelas técnicas e fontes de informação selecionadas foram as indicadas para a nossa investigação, que decorreu num contexto específico e real, o que facilitou a recolha de dados para a sustentar.

2.2. Tratamento dos dados

A análise de dados é crucial na investigação como nos advoga Amado (2014) pelo que é importante proceder à sua organização, análise e interpretação. Para tratar e registar os dados quantitativos recorreremos à estatística descritiva simples com recurso ao software Excel e utilizamos a técnica da análise de conteúdo para tratar os dados qualitativos, pois permite o confronto entre os dados empíricos recolhidos e o nosso referencial teórico. Trata-se de uma técnica flexível e adaptável à investigação como nos avivam Amado (2014) e Guerra (2006).

Durante a realização da análise de conteúdo emergiram os elementos mais relevantes das entrevistas aos quais foram atribuídos um carácter sistemático e procuraram-se frases, acontecimentos e padrões que permitiram criar um sistema de categorias de codificação dos dados mais significativos. De modo a facilitar a sua leitura, à luz do referencial teórico enunciado e dos objetivos da investigação definidos, os dados

foram vertidos em categorias ou subcategorias como nos avivam Bogdan e Biklen (2013).

Para analisar o conteúdo das entrevistas efetuadas aos coordenadores de departamento optamos pelo procedimento misto e orientamos a sua condução por meio de um guião por nós construído, situando-se no procedimento fechado. Porém, emergiram categorias relacionadas com os objetivos do estudo, pelo que as incorporamos na matriz de categorias de codificação.

Este estudo, sustentado no *corpus* de dados tratados, poderá contribuir para uma nova visão da liderança, da supervisão e da organização curricular dos departamentos de um determinado AE. No entanto, dado tratar-se de um estudo de caso não se pretende generalizar (Bell, 2004), mas apenas compreender o exercício do cargo de coordenador de departamento no âmbito da sua caminhada de liderança e supervisão.

3. Trabalho Realizado

O presente estudo nasce da emergência de obter conhecimento sobre a figura do coordenador na sua caminhada de líder e supervisor dos departamentos curriculares. Revemo-nos nas palavras de Quivy e

Campenhoudt (2003) quando afirmam que a investigação é algo que se procura, caminhando para um melhor conhecimento, pelo que decidimos perscrutar a realidade dos departamentos na escola atual.

Por outras palavras, pretendemos compreender e interpretar os fenómenos de um contexto educativo real, localizado e vivenciado pelos seus atores. O estudo enquadra-se na gestão intermédia das escolas, onde emerge a figura do Coordenador de Departamento, um recentrado rosto na escola, numa era de mudanças constantes na educação e nas escolas, como temos vindo a assistir.

A escola tem a missão de educar e formar cidadãos com capacidades, atitudes, conhecimentos e competências à luz do Perfil do Aluno, aptos a enfrentar os desafios da sociedade do século XXI. Para responder a este desafio foi publicada legislação, que atribui mais autonomia às escolas e seus atores para promover um ensino de qualidade, inclusivo e equitativo. Assim, criaram-se condições para o estabelecimento e emergência de lideranças escolares fortes e eficazes nos órgãos e estruturas das escolas, preconizadas pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação atual. Exige-se uma gestão profissional que promova a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de conceções, de práticas curriculares e avaliativas que têm prevalecido nos sistemas educativos

desde o século XIX. Neste quadro, urge uma nova forma de governação das escolas potenciando-se as lideranças intermédias, onde emerge a figura do coordenador de departamento curricular (CDC), do qual nos debruçamos neste estudo.

3.1. Objetivos e questão de partida

Ancorados na realidade observada, pretendemos, como objetivo geral:

- Perceber qual o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular num AE da região do Alentejo Litoral.

Para concretizar este objetivo, definimos como objetivos específicos os seguintes:

- i) Identificar as funções/competências exercidas pelo coordenador de departamento.
- ii) Reconhecer as características que espelham a atuação do coordenador.
- iii) Identificar as responsabilidades assumidas, as dificuldades e ou constrangimentos no exercício do cargo de coordenador.

Tendo presente o campo teórico e concetual enunciado sobre a figura

do coordenador de departamento e os objetivos enunciados, pretendemos responder à questão de partida:

- Como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?

3.2. Contexto do estudo

O AE, protagonista da nossa investigação, foi constituído no início de 2013, em resultado da reestruturação da rede escolar, tendo sido agregada à atual escola sede um agrupamento já existente, conforme consta no seu Projeto Educativo. Dele fazem parte diversos estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, situados quer no meio rural quer urbano, servindo uma população discente muito heterogénea.

O estudo centrou-se na escola sede do AE e os escolares pertencem aos diversos níveis e modalidades de educação e de ensino. Desta agregação resultou a formação de novos departamentos curriculares e estabeleceram-se novas interações entre os diferentes atores educativos com proveniências e formas de trabalho diferentes. Certamente existiram implicações na organização e funcionamento dos departamentos curriculares, que volvidos seis anos urge investigar de forma

a perceber que dinâmicas e práticas emergiram nesta nova realidade e que lideranças intermédias foram convocadas para as consolidar.

3.3. Os participantes no estudo

Para concretizar o nosso estudo, foi imprescindível delimitar a campo de análise, pois para além dos dados a recolher, é imperioso “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” como nos advogam Quivy e Campenhoudt (2003:157). Optamos, de forma a minimizar erros, por um campo de análise circunscrito a departamento curriculares dos 2.º/3.º ciclos e secundário de um AE.

Para o concretizar e de forma a infirmar ou confirmar as asserções teóricas que subsidiam o nosso estudo, optamos por administrar o inquérito por questionário a doze professores de diversos departamentos curriculares e entrevistar três coordenadoras de departamento, todos pertencentes a um AE do Alentejo. Seguimos os conselhos de Amado (2014) para efetuar a transcrição das entrevistas gravadas. Os educadores de infância e os docentes do primeiro ciclo não fizeram parte da nossa investigação, uma vez que os departamentos respetivos são constituídos por docentes do mesmo grupo de docência, o que os

afasta dos nossos propósitos.

3.4. Aspetos inovadores que o estudo transporta e futuras investigações

O estudo permite ter uma nova visão sobre a liderança, supervisão e organização curricular bem como sobre a governação do departamento e a emergência de um gestor intermédio profissional e reconhecido. O coordenador exibe um estilo democrático, participativo, colaborativo e mediador. Os docentes têm liberdade para gerirem o trabalho e participarem na tomada de decisões conjuntas, validando as decisões do coordenador. É enaltecida a liderança pedagógica exercida pelos delegados de disciplina. A supervisão traduz-se no acompanhamento, monitorização e orientação dos professores, prevalecendo a reflexão, a troca de experiências e de boas práticas, o trabalho colaborativo e o apoio pedagógico a docentes com dificuldades.

A organização do departamento por grupos disciplinares permite concretizar a articulação e a flexibilidade curriculares, sendo o trabalho realizado em equipa de forma colaborativa entre a coordenadora e os

professores. Assim, o diálogo interdisciplinar traz benefícios pedagógicos para os docentes e alunos e todos evoluem, aprendendo mais e melhor. O coordenador promove o trabalho interdisciplinar concretizado numa ação educativa inclusiva, prevenindo situações de abandono e insucesso escolares.

Emerge a figura do *gestor de caso*, que pretende proporcionar as melhores respostas educativas aos alunos que os professores acompanham. O coordenador lidera, monitoriza e supervisiona o gestor de caso e este acompanha, apoia e monitoriza a implementação e aferição das respostas educativas, avaliadas nos conselhos de turma. Estas ações são realizadas colaborativamente, dando-se *feedback* ao coordenador.

O coordenador gere o departamento com autoridade, firmeza e reconhecimento, sendo um porta-voz entre os docentes que orienta e os órgãos da escola. É um líder democrático e conciliador, pois fomenta a gestão democrática e participativa e demonstra preocupação com a gestão pedagógica e com os resultados dos alunos. O exercício do seu cargo centra-se na gestão intermédia e na coordenação pedagógica do departamento curricular. A gestão implementada é pedagógica e co-

laborativa baseada no diálogo entre os atores educativos, sendo elaborado e divulgado um relatório da ação desenvolvida pelo coordenador.

Apraz dizer que é uma pequena investigação que retrata um estabelecimento de ensino de pequena dimensão e os resultados podem ser o início de outros estudos, como novos protagonistas e novos contextos. O estudo permite elencar futuras investigações ao nível da educação inclusiva e flexibilidade curricular e do papel do delegado disciplinar.

Conclusões

As escolas, construídas nas e pelas sociedades, em constante mudança, têm de se organizar em novos formatos para responder ao desiderato de uma educação com qualidade. Para isso precisam de uma gestão intermédia competente, inovadora e empreendedora, emergindo o gestor escolar intermédio como um profissional que deve conhecer bem a organização que lidera, pois deparam-se-lhe muitos desafios a que deve dar resposta. As estruturas de gestão intermédia são a peça chave para a melhoria da escola, quer pela ação de mudança quer por fomentarem o envolvimento dos professores na tomada de decisões (Duarte, 2019).

O objetivo da nossa investigação era perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular de um Agrupamento de Escolas. Neste sentido, pretendíamos identificar as funções e as competências exercidas pelo coordenador, reconhecer as características que espelham a sua atuação e identificar as responsabilidades e os constrangimentos encontrados no exercício do cargo.

O objeto de estudo da investigação foram os departamentos curriculares de um Agrupamento de Escolas que são orientados por um gestor intermédio, considerado uma pedra basilar da escola atual. A nossa investigação é um estudo de caso e optamos pela metodologia mista. Procedemos à recolha de dados de natureza qualitativa, por meio de entrevistas a coordenadores e de consulta de documentos oficiais e de natureza quantitativa através da administração de um questionário a professores para responder à questão de partida, “*como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?*”.

A composição, organização e funcionamento dos departamentos é adequada e existe uma grande diversidade de grupos disciplinares, com afinidades entre si, que não dificultam o trabalho pedagógico. A

matriz organizacional dos departamentos assenta nos grupos disciplinares e a tomada das decisões é feita em conjunto, incrementando-se a participação democrática dos professores. Emergiu a figura do *gestor de caso*, para encontrar as respostas educativas adequadas aos alunos, no âmbito da escola inclusiva.

Existem processos comunicacionais entre os atores educativos que compõem os departamentos curriculares e o clima organizacional é tranquilo, com espaço e tempo para todos participarem. Os docentes têm liberdade para trabalhar, estão comprometidos com a ação das coordenadoras, participam na tomada de decisão conjunta, cumprem e validam as deliberações tomadas e dão *feedback* do trabalho realizado.

A coordenação e gestão democrática do departamento fica a cargo das coordenadoras que promovem o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a participação entre todos e transmitem a informação em tempo útil enquanto aos delegados de disciplina, que gerem o respetivo grupo disciplinar, é acometido o trabalho pedagógico.

Quanto ao conteúdo funcional, os gestores intermédios coordenam, avaliam e definem o perfil de aprendizagem dos alunos bem como exercem funções ao nível da flexibilidade e a articulação curriculares,

da educação inclusiva, da comunicação e da discussão dos resultados escolares e cumprem o estipulado nos documentos oficiais.

A ação das coordenadoras na avaliação de desempenho e da supervisão pedagógica é ténue, apesar das responsabilidades a estas acometidas pela legislação. A supervisão não está institucionalizada, mas é exercida sempre que necessária e solicitada. A avaliação de desempenho centra-se nos aspetos pedagógicos vertidos no relatório de autoavaliação.

A investigação permitiu constatar que as coordenadoras exibem um estilo de liderança democrático e participativo, qualificado como colaborativo e mediador. Ainda subsiste o estilo burocrático, o que permite inferir que optam por um determinado estilo consoante as contingências. Os delegados de disciplina exercem, principalmente, a liderança pedagógica livre de tarefas burocráticas.

As coordenadoras atuam com autoridade e firmeza. Estão comprometidas com a gestão democrática, pedagógica e participativa, com a tomada de decisões conjuntas e validação das decisões bem como com os resultados escolares dos alunos.

A falta de tempo, a burocracia, a supervisão, a avaliação do desempe-

inho e a gestão de conflitos são os principais constrangimentos identificados pelos coordenadores no exercício do cargo. Para além destes, releva a resistência dos docentes à mudança e dinâmicas introduzidas bem como as inúmeras competências adstritas ao cargo e o elevado grau de conhecimento da legislação exigido pela tutela.

Salientam-se quanto às perspetivas futuras para exercer o cargo: incrementar a gestão democrática e promover o trabalho colaborativo entre os diferentes atores educativos; saber liderar equipas educativas e dispor de mais horas para o cargo; manter-se como porta-voz entre o departamento e restantes órgãos da escola e gerir o departamento baseado em critérios pedagógicos, para almejar melhorar os resultados escolares.

É nosso ensejo que os resultados da nossa investigação empírica incrementem a gestão democrática e participada nos órgãos e nas estruturas das escolas de hoje, imersas em mudanças constantes.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2014a). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Afonso, N. (2014b). Políticas de governação e lideranças das escolas. In J.

Machado & M. Alves (Coords). *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp. 8-21). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Almeida, I. S. (2005). *Discursos de Autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: DGIDC.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação. Trajetos*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bucha, A. I. (2009). *Empreendedorismo- Aprender a saber ser empreendedor*. Lisboa: Editora RH.

Canário, R. (1998). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 3, 1-25. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

-
- Canas, M. (2011). *A voz do coordenador de departamento curricular: percepções e práticas no exercício da função* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra. Acedido em 21 de fevereiro de 2019 em <http://hdl.handle.net/10316/18017>
- Cardoso, J. (2019). *Uma nova Escola Para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Castanheira, O. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Acedido em 21 de fevereiro de 2019 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12668>
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas: Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 10 de setembro de 2019 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1115/1/2010000494.pdf>
- Colling, J.; Trindade, L; Ziegler, M. e Nicolodi, S. (2012). *O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem*. Acedido em 20 de setembro de 2018 em <https://docplayer.com.br/3753054-O-gestor-como-facilitador-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem.html>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Day, Y, C.; Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust. Acedido em 20 de outubro de 2019 em <https://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Dourado, L. F. (2012). *Gestão da Educação Escolar*. (4ª ed.). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Duarte, V. (2019). *O Papel do Diretor de Turma no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. Acedido em 04 de outubro de 2019 em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38451/1/ul-fpie053365_tm_tese.pdf
- Favinha, M., Ferreira, A. & Góis, M. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9, 1-26. Acedido em 22 de janeiro de 2019 em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>
- Favinha, M., Silvestre, M. & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do projeto TurmaMais. In *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 125-137). Évora: CIEPUE, Universidade de Évora.
-

- Fernandes, J. A. (2002). *Métodos e Regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. & Cid, M. (2011). Critérios de Avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: CIEPUE, Universidade de Évora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Principia.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Asa Editores. Acedido em 22 de junho de 2012 em <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- Inocêncio, S. A. M. & Resendes, L. C. G. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis - Goiás, 3(3), 102-123. Acedido em 20 de julho de 2019 em <https://www.researchgate.net/publication/305301658>
- Loureiro, A., Silva, H. & Maio, N. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *Eduser: revista de educação. Supervisão Pedagógica*. 2(1), 37-51.
- Nóvoa, A. S. (2019). Contributo da educação para o desenvolvimento da sociedade. Conferência do 2.º Congresso do IPS. Acedido em 5 de outubro de 2019 em https://www.si.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=7676
- Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Paranhos, R., Figueiredo, F., Dalson, B., Rocha, E., Silva, J., José, A., ... Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18 (42), 384-411.
- Pereira, F. (Coord.) (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: DGIDC. DSEEASE.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

-
- Pescada, S. (2016). Pontos e Contrapontos na Abordagem ao Estudo de Caso: Contribuições para a sua aplicabilidade. *Revista Desenvolvimento e Sociedade*, 1, 147-155. Évora: IIFA.
- Pizzete, M. & Birck, E. S. M. (2019). Liderança e gestão de pessoas na atualidade. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 02(6), 69-77.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Roldão, M. C. e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2010). *Escolas de Futuro. 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas. Para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F., Ferreira, M. & Neiva, C. (2017). *Perspetivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos*. II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Algarve: Universidade do Algarve.
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thurler, Monica Gather (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Verdasca, J. L. C. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: CIEPUE. Universidade de Évora.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research- Design and Methods*. (4ª ed.). Acessado em 17 de setembro de 2019 em <https://pt.slideshare.net/norlly-mohdisa/yin-2009>
- Notas biográficas:**
- Abílio Ferreira é licenciado em Biologia e Geologia (ensino de), pela Universidade
-

de Trás-os-Montes e Alto Douro, com mestrado em Administração e Gestão de Escolas pelo Instituto Politécnico de Setúbal.

Lecionou as disciplinas de Ciências Naturais do Ensino Básico, de Biologia e Geologia do 10.º e 11.º anos e de Biologia do 12.º do Ensino Secundário tendo desempenhado cargos de diretor de turma, representante de disciplina e de presidente do Conselho Geral. Atualmente desempenha funções de inspetor na Inspeção-Geral de Educação e Ciência, em período experimental.

É coautor dos artigos intitulados “*A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*”, publicado em 2012, e “*The role of the Coordinator Department: Leadership and Supervision*”, publicado em 2020.

Agostinho Inácio Bucha, Doutor em Gestão de Escolas pela Universidade de Évora, Mestre em Gestão de Escolas pela Universidade Católica Portuguesa e Licenciado em Organização e Gestão de Empresas pela Universidade Técnica de Lisboa. É professor no departamento de Economia e Gestão na Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), sendo coordenador do Mestrado de Gestão e Administração de Escolas no IPS, uma parceria entre a ESCE e a Escola Superior de Educação (ESE). Exerceu funções na área financeira de diversas empresas. É responsável por várias unidades curriculares nas áreas de Gestão, Projetos Sociais e Gestão de Escolas, tendo também lecionado em outras escolas. É autor de livros, capítulos de livros e vários artigos publicados em jornais e revistas nacionais e internacionais, tendo participado em vários projetos internacionais.