

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA QUALIDADE DO ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GESTORES E PROFESSORES DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO DO SOYO

THE INFLUENCE OF SCHOOL MANAGEMENT ON THE QUALITY OF EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON THE PERSPECTIVES OF SCHOOL MANAGERS AND TEACHERS IN THE SECOND CYCLE OF SECONDARY EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF SOYO

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 16/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789494961](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789494961)

Abraão António Simba¹

Abel Cosme Buassa²

RESUMO

O presente estudo analisou a influência da gestão escolar na qualidade do ensino nas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário do Município do Soyo, com base nas percepções de professores e directores. Adoptou-se uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva e explicativa. A amostra, seleccionada por conveniência, foi constituída por 54 professores e sete directores. A recolha dos dados foi realizada mediante questionários estruturados, compostos predominantemente por questões fechadas organizadas numa escala do tipo Likert. Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva, com apresentação de frequências e percentagens. Os resultados evidenciaram uma percepção relativamente favorável da liderança escolar, do clima organizacional e das relações profissionais entre a direcção e os professores. Contudo, foram identificadas fragilidades na participação dos docentes nos processos decisórios, na planificação estratégica, na supervisão pedagógica, na comunicação institucional, na disponibilidade de recursos didácticos e no apoio ao desenvolvimento profissional. Embora professores e directores reconheçam que as práticas de gestão influenciam o desempenho docente, a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino, os directores apresentaram uma avaliação mais crítica sobre a qualidade efectivamente alcançada. Concluiu-se que a gestão escolar constitui uma condição importante para a melhoria do ensino, mas os seus efeitos dependem da articulação entre liderança, participação, planificação, supervisão pedagógica, formação contínua, gestão dos recursos e acompanhamento sistemático dos resultados. Recomenda-se o fortalecimento da gestão participativa e da orientação pedagógica, considerando as necessidades específicas das instituições escolares do Município do Soyo.

Palavras-chave: gestão escolar; qualidade do ensino; liderança escolar; participação docente.

ABSTRACT

This study analysed the influence of school management on the quality of education in second-cycle secondary schools in the Municipality of Soyo, based on the perceptions of teachers and school principals. A quantitative, descriptive, and explanatory approach was adopted. The convenience sample consisted of 54 teachers and seven school principals. Data were collected through structured questionnaires, mainly comprising closed-ended questions organised on a Likert-type scale. Descriptive statistics were used to analyse the data, which were presented through frequencies and percentages. The results revealed relatively favourable perceptions of school leadership, organisational climate, and professional relationships between school management and teachers. However, weaknesses were identified in teachers' participation in decision-making processes, strategic planning, pedagogical supervision, institutional communication, the availability of teaching resources, and support for professional development. Although both teachers and school principals acknowledged that management practices influence teacher performance, student learning, and the quality of education, principals expressed a more critical assessment of the quality actually achieved. It was concluded that school management is an important condition for improving education; however, its effects depend on the integration of leadership, participation, planning, pedagogical supervision, continuous professional development, resource management, and systematic monitoring of educational outcomes. The study recommends strengthening participatory management and pedagogical guidance in accordance with the

specific needs of schools in the Municipality of Soyo.

Keywords: school management; quality of education; school leadership; teacher participation.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino constitui uma preocupação central dos sistemas educativos contemporâneos, devido à sua relação com a formação dos cidadãos, a redução das desigualdades e o desenvolvimento socioeconómico. Trata-se de um fenómeno multidimensional, que não pode ser avaliado exclusivamente pelo desempenho académico, pois envolve também equidade, inclusão, relevância das aprendizagens, qualificação dos professores, condições institucionais e disponibilidade de recursos educativos (UNESCO, 2024). Essa compreensão está igualmente relacionada com o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4, orientado para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (United Nations, 2015).

Entre os factores que condicionam a qualidade do ensino, a gestão escolar ocupa uma posição estratégica, na medida em que articula recursos humanos, materiais e pedagógicos, estabelece prioridades e orienta o funcionamento da instituição. Bush (2011) sustenta que a liderança e a gestão influenciam os propósitos institucionais, a organização do trabalho e as condições em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. De modo convergente, Libâneo (2015) destaca a função da gestão na organização, coordenação e orientação das actividades educativas, enquanto Lück (2017) enfatiza a mobilização de pessoas e recursos em torno de objectivos comuns.

A gestão escolar contemporânea ultrapassa, portanto, a realização de tarefas administrativas e o cumprimento de procedimentos burocráticos. Gerir uma escola implica exercer liderança pedagógica, supervisionar o processo de ensino-aprendizagem, apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e promover a participação da comunidade educativa. Contudo, a influência da gestão sobre os resultados escolares não ocorre de forma automática ou isolada, mas por intermédio das condições organizacionais e pedagógicas criadas no interior da instituição (Bush, 2011; Lück, 2017). Essa relação também é condicionada por factores sociais, económicos, familiares e institucionais.

As transformações sociais e tecnológicas aumentaram a complexidade da gestão escolar e passaram a exigir competências relacionadas com comunicação, colaboração, adaptação e utilização crítica das tecnologias. Awodiji e Naicker (2024), num estudo realizado com líderes escolares da Nigéria e da África do Sul, identificaram a necessidade de programas de desenvolvimento profissional orientados para as competências tecnológicas e para as exigências da Educação 4.0. Richardson e Khawaja (2025), com base numa metassíntese de 42 estudos empíricos, destacaram competências de liderança associadas à criação de ambientes educativos centrados nos alunos e orientados para aprendizagens mais profundas.

Apesar da sua importância, a gestão escolar enfrenta limitações relacionadas com a insuficiência de recursos, a escassez de profissionais qualificados, a sobrecarga administrativa, as fragilidades da supervisão pedagógica e a reduzida participação da comunidade. Karakose, Ozdogru e Malkoc (2024), numa metassíntese de 24 estudos qualitativos, concluíram que esses

desafios são interdependentes e requerem respostas integradas e adaptadas a cada contexto escolar.

Em Angola, a expansão do acesso à escolarização tem sido acompanhada pela necessidade de melhorar as aprendizagens, a formação dos profissionais, as condições materiais e a eficiência da gestão. A melhoria da qualidade e da eficácia do sistema educativo encontra-se entre as prioridades do sector (Ministério da Educação de Angola, 2020). Esses desafios são particularmente relevantes no II Ciclo do Ensino Secundário, etapa destinada à consolidação dos conhecimentos, à preparação para o ensino superior e à transição para a vida profissional.

No Município do Soyo, importa compreender como a planificação institucional, a supervisão pedagógica, a comunicação interna, a participação dos professores, a gestão dos recursos e o acompanhamento do aproveitamento escolar se relacionam com a qualidade do ensino. Embora a literatura internacional reconheça a contribuição da liderança para a melhoria das escolas, os seus resultados não podem ser automaticamente generalizados ao contexto angolano. As diferenças nos sistemas educativos, nos recursos disponíveis e nas condições socioculturais justificam a produção de evidências contextualizadas, especialmente a partir das experiências dos gestores e professores.

Diante dessa lacuna, o estudo procura responder à seguinte questão: de que forma a gestão escolar influencia a qualidade do ensino nas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário do Município do Soyo, segundo as percepções dos gestores e professores? O objectivo geral consiste em analisar a influência da gestão escolar na qualidade do ensino nas referidas instituições, a partir das

percepções dos gestores e professores. Especificamente, pretende i) identificar as práticas de gestão adoptadas, ii) compreender as percepções dos participantes sobre a qualidade do ensino, iii) examinar a relação entre as práticas de gestão e os indicadores de qualidade, iv) identificar os principais constrangimentos enfrentados pelas instituições e v) propor estratégias de melhoria adequadas à realidade escolar do município. A investigação poderá ampliar o conhecimento sobre gestão escolar no contexto angolano e fornecer subsídios para intervenções mais participativas, inclusivas e orientadas para a aprendizagem

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Gestão Escolar: Delimitação Conceptual

A gestão escolar não se limita ao cumprimento de normas, ao controlo dos procedimentos e à administração dos recursos. Embora essas actividades sejam necessárias ao funcionamento da escola, tornam-se insuficientes quando não estão orientadas para o ensino, a aprendizagem e a participação da comunidade educativa. A gestão deve, assim, ser compreendida como um processo que articula as dimensões administrativa, pedagógica, organizacional e política da instituição.

Libâneo (2015) e Lück (2017) convergem ao defenderem que a administração escolar deve estar vinculada às finalidades educativas. Contudo, apresentam enfoques diferentes. Libâneo (2015) destaca a organização, a planificação, a coordenação e a avaliação como condições para concretizar os objectivos pedagógicos. Lück (2017), por sua vez, atribui maior importância à liderança, à mobilização dos actores e à construção de objectivos partilhados. Enquanto Libâneo

ênfatiza a estrutura organizacional da escola, Lück valoriza as relações humanas que permitem transformar os planos em ações.

Paro (2012) amplia essa discussão ao introduzir a dimensão política e democrática da gestão. Para o autor, a eficiênci a administrativa não é suficiente se as decisões permanecerem concentradas na direcção. Nesse sentido, Paro aproxima-se de Lück ao valorizar a participao, mas adota uma posição mais crítica: participar não significa apenas colaborar na execução das actividades, mas também influenciar a definição dos objectivos e das decisões escolares.

O confronto entre os autores demonstra que a gestão escolar precisa de combinar organização, liderança e participação democrática. Libâneo (2015) evidencia a necessidade de orientação pedagógica; Lück (2017) destaca a mobilização colectiva; e Paro (2012) chama a atenção para a democratização do poder. Neste estudo, a gestão escolar é entendida como o processo de planificação, organização, liderança, coordenação, supervisão e avaliação das actividades escolares, orientado para a qualidade do ensino e para a participação efectiva da comunidade educativa.

2.2. Funões e Dimenses da Gestão Escolar

As principais funções da gestão escolar incluem a planificação, a organização, a coordenação, a supervisão e a avaliação. Para Libâneo (2015), essas funções devem assegurar a realização do projecto pedagógico da escola. Lück (2017) concorda com essa orientação, mas considera que a sua eficácia depende da participação e da responsabilização dos actores envolvidos. Assim, Libâneo ênfatiza a

finalidade pedagógica das funções, enquanto Lück destaca a forma colectiva como devem ser executadas.

Na planificação, por exemplo, Libâneo (2015) valoriza a articulação entre diagnóstico, objectivos, actividades e avaliação. Lück (2017) acrescenta que um plano tecnicamente adequado pode fracassar quando os professores e os demais actores não participam na sua elaboração. Paro (2012) aprofunda essa crítica ao advertir que a participação não deve servir apenas para confirmar decisões tomadas pela direcção. Portanto, uma planificação de qualidade deve ser pedagogicamente coerente, organizacionalmente viável e democraticamente construída.

Na dimensão administrativa, Libâneo (2015) defende que a gestão dos recursos, dos documentos e das normas deve apoiar o trabalho pedagógico. Paro (2012), entretanto, alerta para o risco de a escola adoptar uma racionalidade centrada apenas no controlo e na produtividade. Os dois autores não rejeitam a eficiência administrativa, mas contestam a sua transformação em finalidade principal. O cumprimento de normas não representa, por si só, uma boa gestão se não contribuir para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

Na dimensão pedagógica, Libâneo (2015) atribui centralidade à planificação curricular, à supervisão, à avaliação e ao acompanhamento do desempenho dos alunos. Lück (2017) complementa essa perspectiva ao relacionar o trabalho pedagógico com a liderança, a comunicação e o clima institucional. Dessa forma, os resultados escolares não dependem somente da competência individual dos professores, mas também das condições organizacionais proporcionadas pela gestão.

Paro (2012) acrescenta a dimensão social e política, defendendo que a comunidade deve participar nas decisões e no acompanhamento das actividades. A sua perspectiva evita que a participação seja reduzida à execução de tarefas definidas pela direcção. Entretanto, a participação democrática não elimina a necessidade de coordenação e avaliação destacada por Libâneo e Lück. A gestão escolar exige, portanto, equilíbrio entre organização, cooperação, transparência e responsabilização.

2.3. Liderança Escolar e Gestão Participativa

Bush (2011) distingue gestão e liderança ao relacionar a gestão com a estabilidade e o funcionamento da instituição, enquanto associa a liderança à definição de propósitos, à mobilização das pessoas e à promoção da mudança. Apesar dessa distinção, os dois processos são interdependentes. Uma liderança sem organização pode produzir propostas que não se concretizam, enquanto uma gestão sem liderança pode conservar rotinas sem promover melhorias.

Bush (2011) e Lück (2017) aproximam-se ao valorizarem a visão partilhada e a mobilização colectiva. Contudo, Bush apresenta a liderança como um processo distinto da gestão, ao passo que Lück a considera uma das dimensões da própria gestão escolar. A distinção de Bush permite compreender as diferentes funções do gestor; a integração proposta por Lück evidencia que, no quotidiano escolar, organizar, liderar e mobilizar são actividades articuladas.

Os modelos de liderança também apresentam vantagens e limitações. A liderança autocrática pode facilitar decisões rápidas, mas tende a restringir a autonomia e o envolvimento dos actores. A liderança democrática amplia a participação, mas não se torna

efectiva apenas pela realização de reuniões. Conforme Paro (2012), a democracia escolar exige que os participantes tenham acesso à informação e capacidade real de influenciar as decisões.

A liderança transformacional, próxima da perspectiva de Lück (2017), procura mobilizar a comunidade em torno da mudança. Contudo, pode tornar-se excessivamente dependente da figura do gestor. A liderança pedagógica, por sua vez, aproxima-se de Libâneo (2015), pois concentra-se no currículo, na supervisão e na aprendizagem. O seu limite surge quando o acompanhamento dos professores assume um carácter fiscalizador, em vez de promover apoio e desenvolvimento profissional.

Nenhum modelo responde isoladamente a todas as necessidades da escola. A liderança eficaz deve combinar orientação pedagógica, capacidade de mobilização, participação e adaptação ao contexto. Lück (2017) destaca a participação como meio de fortalecer a corresponsabilização, enquanto Paro (2012) a entende como democratização do poder. Desse confronto conclui-se que a gestão participativa deve proporcionar tanto envolvimento na execução como influência efectiva nas decisões.

2.4. Qualidade do Ensino: Perspectivas e Indicadores

A qualidade do ensino é um conceito multidimensional que não pode ser reduzido às classificações e às taxas de aprovação. Esses resultados são importantes, mas não demonstram, isoladamente, o que os alunos aprenderam, em que condições ocorreu a aprendizagem e se as oportunidades educativas foram distribuídas de forma equitativa.

Libâneo (2015) relaciona a qualidade com a promoção de aprendizagens relevantes e com o desenvolvimento dos alunos. A UNESCO adota uma perspectiva mais ampla, ao incluir a equidade, a inclusão, as condições de ensino, a formação dos professores e a liderança escolar. Ambas as perspectivas colocam a aprendizagem no centro da qualidade, mas diferem quanto à amplitude da análise. Libâneo concentra-se principalmente na organização pedagógica da escola, enquanto a UNESCO considera também as desigualdades sociais e as condições dos sistemas educativos.

A contribuição de Lück (2017) permite relacionar essas perspectivas. Para a autora, os recursos e as estruturas escolares produzem melhores resultados quando são articulados pela liderança, pela participação e pela coordenação. Isso significa que a existência de materiais, professores e infra-estruturas constitui uma condição necessária, mas não suficiente. A qualidade depende igualmente da maneira como esses recursos são utilizados na actividade pedagógica.

A avaliação da qualidade deve combinar indicadores quantitativos e qualitativos. Os indicadores quantitativos permitem analisar o aproveitamento, a frequência, a aprovação, a reprovação e o abandono. Os qualitativos ajudam a compreender o clima escolar, a participação, a supervisão e as experiências dos professores e dos alunos. Os primeiros mostram a dimensão dos resultados, enquanto os segundos permitem interpretar os factores que os explicam.

Neste estudo, a qualidade do ensino será analisada por meio do desempenho e da progressão dos alunos, das práticas pedagógicas, da formação e assiduidade dos professores, da disponibilidade e utilização dos recursos, do clima escolar, da participação da

comunidade, da equidade, da supervisão e da utilização dos resultados na tomada de decisões.

2.5. Influência da Gestão Escolar na Qualidade do Ensino

A gestão escolar influencia a qualidade do ensino, mas não constitui a única causa dos resultados dos alunos. A aprendizagem e a permanência escolar também são afectadas por factores familiares, sociais, económicos, curriculares e individuais. A gestão deve, por isso, ser compreendida como uma mediação institucional que pode melhorar ou limitar as condições de trabalho dos professores e de aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2015) relaciona essa influência com a capacidade de orientar a organização da escola para as finalidades pedagógicas. Lück (2017) acrescenta que a melhoria depende da mobilização dos actores e da articulação entre as diferentes dimensões da gestão. Paro (2012) complementa as duas perspectivas ao defender que as decisões devem ser democráticas e orientadas para o direito à educação. Assim, a influência da gestão não depende apenas da eficiência na distribuição dos recursos, mas também das prioridades estabelecidas e das formas de participação existentes.

Uma das principais formas de influência ocorre por meio da liderança pedagógica. Libâneo (2015) valoriza o acompanhamento da planificação, do currículo e dos resultados. Lück (2017), contudo, demonstra que esse acompanhamento deve envolver apoio, formação e reflexão colectiva. O confronto entre os autores permite distinguir supervisão pedagógica de fiscalização burocrática: a primeira procura melhorar as práticas docentes; a segunda limita-se à verificação de procedimentos.

O clima organizacional constitui outra forma de influência. Lück (2017) destaca a comunicação, a confiança e o reconhecimento profissional, enquanto Paro (2012) alerta que a aparente harmonia não deve ocultar a centralização do poder. Um clima positivo não significa ausência de conflitos, mas capacidade de resolver divergências por meio do diálogo, da justiça e da transparência.

A gestão dos recursos e do tempo também interfere na qualidade. Para Libâneo (2015), a distribuição dos recursos deve responder às prioridades pedagógicas. Paro (2012) acrescenta que essa distribuição deve ser transparente e participativa. Mesmo em contextos de escassez, a definição clara das prioridades pode reduzir desigualdades internas, embora não substitua a responsabilidade do Estado de garantir condições adequadas de ensino.

A participação da comunidade pode fortalecer a qualidade quando combina influência nas decisões e compromisso com a execução. Lück (2017) associa a participação à corresponsabilização pelos resultados, enquanto Paro (2012) a relaciona com a democratização da escola. A participação meramente formal não altera as práticas institucionais; por outro lado, a participação sem definição de responsabilidades pode dificultar a execução das decisões.

A monitorização dos resultados completa essa relação. Os dados sobre assiduidade, desempenho e progressão devem fundamentar intervenções pedagógicas. Libâneo (2015) defende a sua utilização em função dos objectivos educativos, enquanto Lück (2017) enfatiza a análise colectiva e o acompanhamento das decisões. A recolha de dados sem interpretação não produz melhoria, assim como decisões tomadas sem evidências reduzem a capacidade de resposta da escola.

Em síntese, Libâneo (2015), Lück (2017), Paro (2012) e Bush (2011) apresentam perspectivas diferentes, mas complementares. Libâneo coloca a finalidade pedagógica no centro da gestão; Lück destaca a liderança e a mobilização colectiva; Paro enfatiza a democracia e a participação efectiva; e Bush distingue a manutenção institucional da promoção da mudança. Com base nesse confronto, considera-se que a gestão influencia a qualidade quando articula organização, liderança, participação, supervisão e avaliação em função das necessidades educativas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Os procedimentos metodológicos deste estudo assentam numa abordagem quantitativa, de carácter descritivo e explicativo, visando analisar a influência da gestão escolar na qualidade do ensino nas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário do Município do Soyo. A opção por uma abordagem quantitativa justifica-se pela necessidade de recolher e analisar dados mensuráveis que permitam identificar relações entre variáveis, nomeadamente entre práticas de gestão escolar e indicadores de qualidade do ensino. O estudo assume ainda um carácter descritivo, na medida em que procura caracterizar as práticas de gestão existentes nas escolas em análise, bem como a perceção dos diferentes intervenientes sobre a qualidade do ensino, e explicativo, por procurar compreender a relação de influência entre a gestão escolar e os resultados educativos observados.

A população-alvo é constituída por gestores escolares (directores e subdirectores), professores e, sempre que pertinente, alunos das referidas instituições de ensino, por serem actores directamente envolvidos no processo educativo e na dinâmica de gestão escolar. A

amostra foi seleccionada com base numa técnica de amostragem não probabilística por conveniência, tendo em conta a acessibilidade dos participantes e a disponibilidade para colaborar com a investigação. Embora esta técnica não permita generalizações absolutas, possibilita a obtenção de dados relevantes e consistentes para a análise do fenómeno em estudo no contexto específico do Município do Soyo.

Como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à aplicação de um questionário estruturado, composto maioritariamente por questões fechadas, organizadas segundo uma escala do tipo Likert, permitindo medir o grau de concordância dos inquiridos relativamente a diferentes dimensões da gestão escolar e da qualidade do ensino. O questionário foi elaborado com base na revisão da literatura científica sobre gestão escolar, liderança educativa e qualidade do ensino, incorporando indicadores como liderança pedagógica, planeamento escolar, gestão de recursos, clima organizacional, desempenho docente e resultados de aprendizagem. Para assegurar a validade e fiabilidade do instrumento, procedeu-se à realização de um pré-teste junto de um grupo reduzido de participantes com características semelhantes às da população-alvo, o que permitiu ajustar a clareza, pertinência e coerência das questões.

A recolha de dados foi realizada de forma presencial nas escolas seleccionadas, garantindo-se o cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica, nomeadamente o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade das respostas e o anonimato dos inquiridos. Foi igualmente assegurado que a participação no estudo era voluntária, podendo os participantes desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

No que se refere ao tratamento e análise dos dados, recorreu-se à utilização de técnicas de estatística descritiva e inferencial, com o apoio de software estatístico apropriado, como o SPSS ou Excel. A estatística descritiva permitiu organizar, sintetizar e apresentar os dados através de tabelas, gráficos e medidas de tendência central (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio padrão), enquanto a estatística inferencial possibilitou testar hipóteses e analisar a existência de relações significativas entre as variáveis em estudo, nomeadamente através de testes de correlação e, quando aplicável, de regressão linear. Estes procedimentos permitiram uma análise rigorosa dos dados recolhidos, contribuindo para a compreensão do impacto das práticas de gestão escolar na qualidade do ensino, e fundamentando as conclusões e recomendações do estudo.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação e Análise dos Resultados dos Professores

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos professores participantes

Variável	Categoria	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sexo	Masculino	47	87
	Feminino	7	13
Idade	25–35 anos	18	33
	36–45 anos	27	50
	Mais de 45 anos	9	17

Formação académica	Técnico Médio	2	4
	Licenciatura	40	74
	Mestrado	10	18
	Doutoramento	2	4
Tempo de serviço	Menos de 5 anos	9	17
	5–10 anos	23	43
	11–15 anos	6	11
	Mais de 15 anos	15	28

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise da Tabela 1 demonstra que a amostra foi constituída maioritariamente por professores do sexo masculino (87%), verificando-se menor representação feminina (13%). Em relação à idade, observa-se predominância dos docentes entre 36 e 45 anos (50%), indicando a participação de profissionais com experiência significativa no exercício da actividade docente.

Quanto à formação académica, verifica-se que a maioria dos participantes possui licenciatura (74%), evidenciando um quadro docente com formação superior. Relativamente ao tempo de serviço, destaca-se o grupo entre 5 e 10 anos (43%), seguido dos professores com mais de 15 anos de experiência (28%), revelando diversidade no percurso profissional dos participantes.

Tabela 2. Percepção dos professores sobre a gestão escolar e liderança

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
A direcção da escola demonstra capacidade de liderança eficaz	58	21
A gestão escolar promove um ambiente de trabalho colaborativo	57	20
Os gestores escolares comunicam claramente as metas da escola	54	30
Existe participação dos professores na tomada de decisões	43	41
A liderança escolar incentiva a inovação pedagógica	57	28

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados apresentados na Tabela 2 revelam uma percepção moderadamente positiva dos professores relativamente à gestão escolar e liderança. Observa-se que, em média, 54% dos participantes concordam com os indicadores avaliados, enquanto 28% manifestam discordância.

O indicador relacionado com a capacidade de liderança da direcção escolar apresenta uma avaliação favorável (58%), assim como a promoção de um ambiente colaborativo (57%). Estes resultados indicam que os professores reconhecem esforços da gestão na organização institucional e na criação de relações profissionais cooperativas.

Contudo, a participação dos professores na tomada de decisões apresenta o menor nível de concordância (43%) e uma discordância

elevada (41%), evidenciando uma fragilidade no envolvimento dos docentes nos processos decisórios da escola.

Tabela 3. Percepção dos professores sobre o planeamento e organização escolar

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
A escola possui um plano estratégico bem definido	37	30
As actividades pedagógicas são bem organizadas	65	20
Existe acompanhamento regular do trabalho docente	43	39
A gestão assegura uma boa distribuição de horários	43	31
Os recursos didácticos são adequadamente planificados	39	41

Fonte: Elaboração própria (2026).

A Tabela 3 evidencia uma avaliação intermédia relativamente ao planeamento e organização escolar. Embora 65% dos professores reconheçam que as actividades pedagógicas são bem organizadas, observa-se menor concordância relativamente à planificação dos recursos didácticos (39%) e ao acompanhamento regular do trabalho docente (43%).

Estes resultados sugerem que, apesar da existência de alguma organização das actividades escolares, permanecem desafios

relacionados com a supervisão pedagógica e a gestão dos recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4. Avaliação dos professores sobre a gestão dos recursos e condições de trabalho

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
A escola dispõe de recursos didáticos suficientes	19	50
As condições físicas da escola são adequadas	57	22
A gestão escolar apoia o desenvolvimento profissional dos professores	32	36
A gestão assegura um ambiente de trabalho motivador	54	27
Média global da dimensão	41	34

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados da Tabela 4 demonstram que a gestão dos recursos constitui uma das dimensões mais críticas identificadas pelos professores. Apenas 19% dos participantes concordam que existem recursos didáticos suficientes, enquanto 50% discordam desta afirmação.

Por outro lado, as condições físicas da escola apresentam avaliação mais positiva (57%), indicando que as principais limitações estão associadas aos meios pedagógicos e ao apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Tabela 5. Percepção dos professores sobre o clima organizacional escolar

Concordam (%)	Discordam (%)
70	13
65	13
57	11
44	22
48	20
57	16

Fonte: Elaboração própria (2026).

A Tabela 5 apresenta resultados favoráveis relativamente ao clima organizacional escolar. O relacionamento entre professores e direcção destaca-se como o indicador mais positivo, com 70% de concordância.

Estes resultados demonstram a existência de relações institucionais relativamente estáveis, baseadas na convivência profissional e respeito mútuo. Entretanto, a comunicação interna e a gestão de conflitos apresentam níveis inferiores de concordância, indicando áreas que podem ser melhoradas pela gestão escolar.

Tabela 6. Percepção dos professores sobre a influência da gestão escolar na qualidade do ensino

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
-----------------------	---------------	---------------

A gestão escolar contribui para a melhoria do desempenho dos alunos	48	19
Os alunos demonstram bom nível de aprendizagem	50	13
Existe acompanhamento dos resultados académicos	48	20
A qualidade do ensino tem melhorado nos últimos anos	45	26
A gestão escolar influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem	54	15

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados da Tabela 6 demonstram que os professores reconhecem a influência da gestão escolar na qualidade do ensino, embora com uma percepção moderada. Em média, 49% dos participantes concordam com os indicadores analisados, enquanto 19% discordam.

O indicador mais valorizado refere-se à influência positiva da gestão escolar no processo de ensino-aprendizagem (54%), evidenciando que os docentes reconhecem a importância das práticas de gestão para os resultados educativos.

Contudo, a melhoria da qualidade do ensino nos últimos anos apresenta menor concordância (45%), sugerindo que, apesar do reconhecimento do papel da gestão escolar, ainda existem desafios que limitam avanços mais expressivos na qualidade educativa.

4.2. Resultados dos Directores

Tabela 7. Caracterização sociodemográfica dos directores participantes

Variável	Categoria	Frequência (n)	Percentagem (%)
Função	Director	3	43
	Subdirector Administrativo	2	29
	Subdirector Pedagógico	1	14
	Sem indicação	1	14
Formação académica	Licenciatura	4	57
	Mestrado	3	43
Tempo na função	1–5 anos	1	14
	6–10 anos	2	29
	11–15 anos	1	14
	Mais de 15 anos	2	29
	Sem indicação	1	14

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise da Tabela 7 demonstra que participaram no estudo sete gestores escolares, incluindo directores e subdirectores com responsabilidades administrativas e pedagógicas. Verifica-se predominância de participantes com formação superior, sendo 57% licenciados e 43% mestres, o que evidencia um grupo com

preparação académica adequada para o exercício das funções de gestão.

Relativamente ao tempo de exercício na função, observa-se uma distribuição diversificada, com maior representação dos gestores que possuem entre 6 e 10 anos e mais de 15 anos de experiência. Esta diversidade permite captar diferentes perspectivas sobre os processos de gestão escolar.

Tabela 8. Percepção dos directores sobre a gestão escolar

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
A gestão escolar na instituição é eficiente	29	29
Existe um planeamento pedagógico bem estruturado	29	29
A liderança escolar promove um ambiente de trabalho positivo	57	29
A comunicação entre direcção e professores é eficaz	43	43
Há acompanhamento regular das actividades docentes	14	43

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados apresentados na Tabela 8 revelam uma percepção equilibrada dos directores relativamente à gestão escolar. Observa-se que 34% dos participantes apresentam concordância com os indicadores avaliados, enquanto 35% manifestam discordância.

O indicador relacionado com a liderança escolar enquanto promotora de um ambiente de trabalho positivo apresentou a maior concordância (57%), demonstrando que os gestores reconhecem a importância da liderança na criação de relações institucionais favoráveis.

Entretanto, o acompanhamento regular das actividades docentes apresentou o menor nível de concordância (14%), indicando uma possível fragilidade nos mecanismos de supervisão pedagógica. Este resultado evidencia a necessidade de reforçar práticas sistemáticas de acompanhamento e apoio ao trabalho dos professores.

Tabela 9. Percepção dos directores sobre a qualidade do ensino

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
O ensino ministrado na escola é de alta qualidade	14	71
Os alunos apresentam bom desempenho académico	43	43
Existem mecanismos de avaliação da qualidade do ensino	29	29
A escola promove a melhoria contínua do ensino	29	29

Fonte: Elaboração própria (2026).

A Tabela 9 evidencia uma avaliação mais crítica dos directores relativamente à qualidade do ensino. Apenas 29% apresentam concordância média com os indicadores analisados, enquanto 43% demonstram discordância.

Destaca-se a avaliação do ensino ministrado na escola, onde apenas 14% dos participantes manifestaram concordância, enquanto 71% discordaram. Este resultado sugere que os próprios gestores identificam desafios significativos que condicionam a consolidação de níveis elevados de qualidade educativa.

Relativamente ao desempenho académico dos alunos, verifica-se uma percepção dividida, com 43% de concordância e 43% de discordância, indicando diferentes interpretações sobre os resultados alcançados pelos estudantes.

Tabela 10. Percepção dos directores sobre a influência da gestão escolar na qualidade do ensino

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
A gestão escolar influencia directamente a qualidade do ensino	57	29
Boas práticas de gestão melhoram o desempenho dos professores	57	29
A liderança escolar impacta os resultados dos alunos	57	43

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados da Tabela 10 demonstram que os directores reconhecem uma relação directa entre gestão escolar e qualidade do ensino. Em média, 57% dos participantes concordam que as práticas de gestão influenciam positivamente o processo educativo.

A percepção positiva é semelhante nos três indicadores analisados, indicando que os gestores atribuem importância à liderança, às

práticas administrativas e ao desempenho dos professores como factores associados à melhoria dos resultados escolares.

Contudo, considerando o reduzido número de participantes (n=7), estes resultados devem ser interpretados como uma representação das percepções dos gestores envolvidos no estudo, não permitindo generalizações estatísticas amplas.

Tabela 11. Percepção dos directores sobre o envolvimento dos professores

Indicadores avaliados	Concordam (%)	Discordam (%)
Os professores participam nas decisões escolares	14	57
Existem incentivos para melhorar o desempenho docente	14	43
Os professores estão comprometidos com a qualidade do ensino	29	29

Fonte: Elaboração própria (2026).

A Tabela 11 demonstra que o envolvimento dos professores constitui uma das principais fragilidades identificadas pelos directores. Apenas 19% dos participantes apresentam concordância média com os indicadores avaliados, enquanto 43% manifestam discordância.

A participação dos professores nas decisões escolares apresenta o resultado mais baixo, com apenas 14% de concordância e 57% de discordância. Este resultado sugere a necessidade de fortalecer mecanismos de gestão participativa, promovendo maior integração dos docentes nos processos de decisão institucional.

De forma geral, os resultados indicam que, embora os gestores reconheçam a importância da gestão escolar para a qualidade do ensino, ainda existem desafios relacionados com participação docente, acompanhamento pedagógico e consolidação de práticas colaborativas.

Discussão dos Resultados

Os resultados demonstram que professores e directores reconhecem a influência da gestão escolar na qualidade do ensino, mas avaliam de forma diferente a concretização dessa influência. A liderança e o clima organizacional receberam apreciações relativamente favoráveis, enquanto a participação docente, a planificação, a supervisão pedagógica, a disponibilidade de recursos e o desenvolvimento profissional apresentaram limitações. O principal achado do estudo reside, portanto, no contraste entre uma liderança relacionalmente reconhecida e uma gestão pedagógica ainda pouco estruturada.

No domínio da liderança, 58% dos professores consideraram que a direcção demonstra capacidade de liderança eficaz e 57% reconheceram a promoção de um ambiente colaborativo. Entre os directores, 57% também concordaram que a liderança promove um ambiente de trabalho positivo. Essa convergência confirma a perspectiva de Lück (2017), segundo a qual a liderança escolar depende da capacidade de mobilizar os actores e estabelecer relações de cooperação. Aproxima-se igualmente de Bush (2011), que associa a liderança à construção de propósitos e à promoção da mudança.

Entretanto, a percepção positiva da liderança contrasta com a avaliação da eficiência da gestão. Apenas 29% dos directores consideraram eficiente a gestão das escolas e igual percentagem reconheceu a existência de uma planificação pedagógica bem estruturada. Esse resultado confirma a distinção de Bush (2011) entre liderança e gestão: a primeira mobiliza pessoas e orienta propósitos, enquanto a segunda assegura organização, estabilidade e execução. No contexto estudado, a dimensão relacional da liderança parece mais desenvolvida do que as funções técnicas e pedagógicas da gestão. Portanto, não basta promover boas relações se estas não forem convertidas em planificação, acompanhamento e melhoria das práticas educativas.

A participação dos professores evidencia outra contradição. Apesar de 57% dos docentes reconhecerem um ambiente colaborativo, apenas 43% consideraram que participam nas decisões, enquanto 41% discordaram. Entre os directores, somente 14% confirmaram a participação docente e 57% negaram a sua existência. Esses dados mostram que colaboração e participação não são equivalentes. Os professores podem manter relações profissionais positivas e colaborar na execução das actividades sem exercer influência efectiva sobre as decisões.

Essa constatação distancia-se de Lück (2017), para quem a participação deve fortalecer a corresponsabilização pelos objectivos escolares. Também confirma a crítica de Paro (2012), segundo a qual a participação não pode limitar-se à presença em reuniões ou à execução de decisões definidas pela direcção. Enquanto Lück enfatiza a participação como instrumento de mobilização colectiva, Paro destaca a sua dimensão política e a necessidade de partilhar o poder decisório. Os resultados aproximam-se mais de uma

participação funcional do que de uma gestão efectivamente democrática.

A limitada participação pode igualmente ajudar a explicar as fragilidades da planificação. Embora 65% dos professores considerem que as actividades pedagógicas são bem organizadas, apenas 37% reconhecem a existência de um plano estratégico bem definido. Além disso, somente 43% confirmam o acompanhamento regular do trabalho docente. Entre os directores, apenas 14% reconhecem a regularidade desse acompanhamento, enquanto 43% discordam.

Esses resultados revelam uma diferença entre organização operacional e gestão estratégica. As escolas conseguem organizar actividades imediatas, mas apresentam dificuldades na definição de metas, no acompanhamento da execução e na avaliação dos resultados. Essa situação contraria parcialmente Libâneo (2015), para quem a planificação, a coordenação e a avaliação devem estar articuladas às finalidades pedagógicas. A simples realização das actividades não comprova uma gestão eficaz quando não existem mecanismos que permitam verificar os seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem.

Lück (2017) complementa essa interpretação ao defender que a planificação deve envolver os responsáveis pela sua implementação. Assim, a reduzida participação dos professores pode limitar a adequação dos planos às necessidades observadas nas turmas. A articulação entre Libâneo e Lück permite compreender que a consistência da planificação depende tanto da sua orientação pedagógica como do envolvimento dos docentes. Um plano pode

ser tecnicamente correcto, mas apresentar pouca eficácia quando é elaborado de forma centralizada.

A supervisão pedagógica também se revelou insuficiente. A baixa concordância dos directores sobre o acompanhamento docente demonstra que a gestão se encontra parcialmente afastada das práticas realizadas nas salas de aula. Para Libâneo (2015), a gestão deve articular a organização escolar com o processo pedagógico. Portanto, a fragilidade da supervisão rompe essa articulação e reduz a capacidade de identificar dificuldades, apoiar os professores e utilizar os resultados para melhorar o ensino.

A gestão dos recursos apresentou uma das avaliações mais críticas. Apenas 19% dos professores consideraram suficientes os recursos didácticos, enquanto 50% discordaram. Em contraste, 57% avaliaram positivamente as condições físicas das escolas. Esse resultado demonstra que infra-estrutura e recursos pedagógicos representam dimensões relacionadas, mas distintas. A existência de instalações relativamente adequadas não significa que professores e alunos disponham dos meios necessários para desenvolver as actividades educativas.

A insuficiência de recursos aproxima-se dos achados de Buassa (2025), que identificou a precariedade das condições laborais, a escassez de materiais pedagógicos e a sobrecarga de trabalho como factores associados ao esgotamento dos professores angolanos. Enquanto o presente estudo relaciona a falta de recursos com as fragilidades da gestão e da qualidade do ensino, Buassa demonstra que essas limitações também afectam a saúde mental e a motivação docente. Os estudos convergem, portanto, ao considerar que os recursos interferem no desempenho profissional, mas Buassa

amplia essa interpretação ao evidenciar os seus efeitos sobre o bem-estar dos professores.

Essa convergência deve ser interpretada com prudência. A indisponibilidade de materiais não depende exclusivamente da direcção escolar, pois também está relacionada com o financiamento e com as políticas educativas. Contudo, cabe à gestão identificar necessidades, estabelecer prioridades e distribuir os recursos de forma transparente. Na perspectiva de Libâneo (2015), os recursos administrativos só adquirem sentido quando são orientados para as finalidades pedagógicas. Assim, mesmo quando enfrenta limitações externas, a gestão mantém responsabilidade na forma como utiliza os meios disponíveis.

O apoio ao desenvolvimento profissional apresentou igualmente resultados desfavoráveis. Apenas 32% dos professores reconheceram o apoio da gestão, enquanto 36% discordaram. Entre os directores, somente 14% confirmaram a existência de incentivos para melhorar o desempenho docente. Esses dados convergem com Buassa (2025), que também verificou que apenas 32% dos professores participantes no seu estudo recebiam algum tipo de apoio da equipa gestora.

Buassa (2025) relaciona a ausência de suporte institucional com o esgotamento, a desmotivação e a possibilidade de abandono da profissão. Lück (2017), por sua vez, defende que a liderança deve promover o desenvolvimento das competências profissionais. O confronto entre essas perspectivas demonstra que o apoio da gestão possui simultaneamente uma função pedagógica e psicossocial: contribui para melhorar as práticas docentes e protege os professores contra o desgaste profissional. A insuficiência desse

apoio pode, consequentemente, afectar tanto o bem-estar dos docentes como a qualidade do ensino.

O clima organizacional apresenta resultados mais favoráveis. O relacionamento entre professores e direcção alcançou 70% de concordância. Contudo, apenas 54% dos professores consideraram que as metas são comunicadas claramente. Entre os directores, 43% reconheceram uma comunicação eficaz e a mesma percentagem discordou. Verifica-se, novamente, uma diferença entre relações cordiais e processos institucionais consistentes.

Lück (2017) considera a confiança e a comunicação fundamentais para a mobilização colectiva. Porém, os resultados demonstram que a confiança relacional não garante clareza na comunicação dos objectivos. Paro (2012) reforça essa crítica ao mostrar que a harmonia institucional não constitui prova de participação democrática. Desse modo, o clima positivo identificado deve ser entendido como uma potencialidade ainda não plenamente transformada em diálogo, transparência e partilha das decisões.

As percepções sobre a qualidade do ensino também apresentam diferenças importantes. Entre os professores, 50% consideraram que os alunos demonstram bom nível de aprendizagem, 48% reconheceram o acompanhamento dos resultados académicos e 45% afirmaram que a qualidade melhorou nos últimos anos. Os directores apresentaram uma avaliação mais crítica: apenas 14% consideraram o ensino de alta qualidade, enquanto 71% discordaram. Em relação ao desempenho dos alunos, 43% concordaram e igual percentagem discordou.

A avaliação dos directores contradiz parcialmente a percepção dos professores, mas mostra-se coerente com as fragilidades identificadas na planificação, na supervisão, na participação e nos recursos. Essa diferença não deve ser interpretada como erro de um dos grupos. Os professores avaliam o ensino a partir da experiência directa nas turmas, enquanto os directores podem considerar problemas institucionais mais amplos. Todavia, como os dados não permitem confirmar essa explicação, conclui-se apenas que não existe consenso sobre a qualidade alcançada.

Apesar dessas diferenças, os dois grupos reconhecem a influência da gestão. Entre os professores, 54% concordaram que a gestão influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem e 48% reconheceram a sua contribuição para o desempenho dos alunos. Entre os directores, 57% consideraram que a gestão influencia a qualidade, melhora o desempenho docente e repercute nos resultados escolares.

Entretanto, o reconhecimento dessa influência contrasta com o facto de apenas 14% dos directores considerarem o ensino de alta qualidade. Isso significa que os gestores reconhecem a importância da gestão, mas admitem que as práticas existentes ainda não produzem resultados satisfatórios. A gestão é percebida como uma condição necessária para a qualidade, e não como garantia automática da sua concretização.

Os achados de Buassa (2025) reforçam essa interpretação. O autor verificou que a sobrecarga de trabalho, as condições inadequadas e a falta de apoio institucional favorecem o esgotamento, a desmotivação e o absentismo docente, comprometendo a qualidade do ensino. O presente estudo acrescenta que essas

condições estão associadas a fragilidades na planificação, na supervisão, na participação e na gestão dos recursos. Em conjunto, os estudos indicam que a gestão influencia a aprendizagem por meio das condições organizacionais e humanas que proporciona aos professores.

Os resultados revelam uma gestão mais consolidada na dimensão relacional do que nas dimensões estratégica, democrática e pedagógica. As relações entre direcção e professores são relativamente positivas, mas ainda não se traduzem plenamente em participação, supervisão, formação e melhoria reconhecida da qualidade. Libâneo (2015) evidencia a necessidade de orientação pedagógica; Lück (2017) destaca a mobilização colectiva; Paro (2012) enfatiza a democratização das decisões; Bush (2011) diferencia liderança e organização; e Buassa (2025) demonstra os efeitos das condições laborais e do apoio institucional sobre o bem-estar docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objectivo analisar a influência da gestão escolar na qualidade do ensino nas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário do Município do Soyo. Os resultados permitem concluir que essa influência é reconhecida por professores e directores, mas permanece condicionada pela forma como são conduzidas a liderança, a planificação, a supervisão pedagógica, a participação docente e a gestão dos recursos.

Quanto à caracterização das práticas de gestão, verificou-se uma percepção relativamente favorável da liderança e do clima organizacional. Professores e directores reconheceram a capacidade

da direcção para promover relações profissionais positivas. Contudo, a planificação estratégica, a comunicação institucional e o acompanhamento das actividades docentes apresentaram fragilidades, demonstrando que o ambiente colaborativo ainda não se traduz plenamente em processos pedagógicos sistemáticos.

Relativamente à participação dos professores, concluiu-se que os docentes possuem influência limitada nas decisões escolares. A convergência das respostas dos dois grupos evidencia a necessidade de fortalecer uma gestão participativa, baseada no diálogo, na partilha de responsabilidades e na intervenção efectiva dos professores na definição das prioridades institucionais.

No que se refere às condições associadas à qualidade do ensino, identificaram-se limitações na disponibilidade de recursos didácticos, na supervisão pedagógica e no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Embora as condições físicas tenham sido avaliadas de forma relativamente positiva, a insuficiência de meios pedagógicos e de incentivos à formação pode dificultar a melhoria das práticas docentes e da aprendizagem dos alunos.

Quanto à relação entre gestão e qualidade, os participantes reconheceram que as práticas de gestão influenciam o desempenho dos professores e o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a avaliação crítica dos directores sobre a qualidade do ensino demonstra que essa influência ainda não se converteu em resultados plenamente satisfatórios. Conclui-se, assim, que a gestão escolar constitui uma condição importante para a qualidade, mas os seus efeitos dependem da integração entre liderança, participação, supervisão, recursos e acompanhamento dos resultados.

Recomenda-se o reforço da participação docente, da supervisão pedagógica, da formação contínua e da planificação orientada por metas e indicadores. Os resultados devem ser interpretados considerando a amostra não probabilística e o número reduzido de directores, não permitindo generalizações para todas as escolas do Município do Soyo. Estudos posteriores poderão abranger outras instituições e relacionar as percepções dos participantes com indicadores objectivos de desempenho, aprovação, reprovação, assiduidade e abandono escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Awodiji, O. A., & Naicker, S. R. (2024). A comparative evaluation of the leadership development needs of basic school leaders in the 4.0 era. *Frontiers in Education*, 9, 1364188.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1364188>

Buassa, A. C. (2025). “Burnout” no sector educacional em Angola: Percepções e impacto na qualidade da educação. *Revista Eletrónica KULONGESA – TES*, 5(1), 1–13. <https://kulongesa.ip-ulan.ao/index.php/kulongesa-tes/article/view/532>

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.

Karakose, T., Ozdogru, M., & Malkoc, N. (2024). Leading sustainable school improvement: A meta-synthesis of qualitative research on problems and challenges faced by school leaders. *Frontiers in Education*, 9, 1449174. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1449174>

Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (6.^a ed.). Heccus.

Lück, H. (2017). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Vozes.

Ministério da Educação de Angola. (2020). *Relatório do sector da educação*. Ministério da Educação.

Paro, V. H. (2012). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.

Richardson, J. W., & Khawaja, S. (2025). Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education. *Frontiers in Education*, 10, 1537055. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055>

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning*. UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

¹ Mestre em Educação, com foco em Organização e Gestão de Centros Educativos pela Universidade Europeia de Atlântico (Espanha). Docente e Chefe do Departamento de Ensino e Investigação em Gestão Financeira e Contabilidade do INSPUNYL, Soyo, província do Zaire, Angola.

² Doutorando em Educação com foco em Atenção à Diversidade e Inclusão no Sistema Educativo, pela Universidade Internacional Iberoamericana, (UNINI) do México; Docente e Chefe de Secção do Departamento de Ensino e Investigação em Gestão Financeira e Contabilidade do INSPUNYL, E-mail: [acesse o artigo original para](#)

visualizar o e-mail. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8616-5651>