

Implementação e gestão do projecto educativo de escola: um estudo comparativo no Huambo

Implementation and management of the school educational project: a comparative study in Huambo

José Maria de Sousa Cruz¹

Antónia Mutumbo²

RESUMO

O Projecto Educativo de Escola (PEE) é, em teoria, o documento que mais deveria aproximar a escola daquilo que ela diz querer ser. Na prática, essa aproximação nem sempre acontece, e é justamente essa distância entre o que fica escrito e o que se faz no dia a dia que motiva este artigo. Partindo de uma dissertação de mestrado, comparámos o processo de implementação e gestão do PEE em duas escolas do Huambo com naturezas bem distintas: o Complexo Escolar Católico Lar dos Pequenininos e o Complexo Escolar Público n.º 34 Kapango. Seguiu-se uma abordagem mista, de predominância qualitativa, através de um desenho descritivo, comparativo e de casos múltiplos, envolvendo 132 participantes — 120 professores, 4 gestores e 8 membros das comissões de pais e encarregados de educação —, inquiridos por questionário, entrevista semiestruturada e observação directa, com dados tratados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Verificou-se um padrão comum às duas instituições: os professores manifestam comprometimento afectivo e moral elevado com o PEE, próximo dos 60% de concordância plena, mas conhecem pouco os seus objectivos concretos e participam raramente nas reuniões em que ele é discutido, com valores que não ultrapassam os 12%. As escolas diferenciam-se, isso sim, na relação com as famílias e na forma como mobilizam recursos: o Lar dos Pequenininos revela maior proximidade comunitária e maior capacidade de angariar apoios, ao passo que a Escola n.º 34 permanece bastante dependente da administração pública. Conclui-se que a eficácia do PEE não decorre tanto da natureza jurídica da escola quanto da sua capacidade de transformar adesão em prática: em conhecimento partilhado, participação regular e acompanhamento contínuo.

¹Doutor e docente/orientador em Ciências da Educação. Contacto: josymarsousa@gmail.com.

²Mestre em Ciências da Educação pelo ISCED-Huambo. Contacto: antoniamsjc@gmail.com.

Palavras-chave: Projecto Educativo de Escola; Gestão Escolar; Escola Católica; Escola Pública; Participação Educativa.

ABSTRACT

In theory, the School Educational Project (PEE) should be the document that most closely aligns a school with what it claims to be. In practice, this alignment does not always happen, and it is precisely this gap between what is written and what is done that motivates this article. Drawing on a master's dissertation, we compared the process of implementing and managing the PEE in two schools in Huambo with markedly different institutional natures: the Catholic school complex Lar dos Pequeninos and the public school complex n.º 34 Kapango. A mixed-methods approach, with a predominantly qualitative orientation, was followed, through a descriptive, comparative, multiple-case design involving 132 participants — 120 teachers, 4 school managers and 8 members of parent associations —, surveyed through questionnaires, semi-structured interviews and direct observation, with data analysed through descriptive statistics and content analysis. A pattern common to both institutions emerged: teachers report high affective and moral commitment to the PEE, close to 60% full agreement, yet know little about its concrete objectives and rarely take part in the meetings where it is discussed, with figures no higher than 12%. The schools differ mainly in their relationship with families and in how they mobilise resources: Lar dos Pequeninos shows greater community closeness and a stronger capacity to attract support, whereas School n.º 34 remains heavily dependent on public administration. It is concluded that PEE effectiveness stems less from the school's legal nature than from its ability to turn commitment into practice: into shared knowledge, regular participation and ongoing follow-up.

Keywords: School Educational Project; School Management; Catholic School; Public School; Educational Participation.

1. INTRODUÇÃO

Poucos documentos escolares carregam tanto peso simbólico quanto o Projecto Educativo de Escola (PEE) e, ao mesmo tempo, correm tanto risco de acabar esquecidos numa gaveta. É este paradoxo que serve de ponto de partida a este artigo. Enquanto instrumento de planeamento, o PEE devia traduzir a identidade, a missão e as prioridades de cada escola, articulando as orientações nacionais de política educativa com as necessidades concretas da comunidade e com as práticas pedagógicas e administrativas do quotidiano escolar. Em Angola, essa função está consagrada no Decreto Presidencial n.º 276/19, de 6 de

Setembro, que aprova o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral e define os elementos que o PEE deve necessariamente contemplar: o diagnóstico institucional, os princípios orientadores, os objectivos, as metas, as estratégias de intervenção, a formação contínua dos professores e a participação dos encarregados de educação e da comunidade escolar.

O sistema educativo angolano vive, desde há alguns anos, um processo de expansão e reorganização orientado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20). Espera-se, nesse processo, que instrumentos como o PEE reforcem a autonomia das escolas e uma gestão mais participativa e orientada para resultados. Trata-se de uma expectativa que ganha relevo particular em províncias como o Huambo, onde persistem assimetrias notórias entre as redes de ensino público e as redes de gestão público-privada.

Acontece que ter um PEE bem redigido, cumprindo formalmente o que a lei exige, não é o mesmo que tê-lo implementado. Em não poucas escolas, o documento acaba por circular apenas entre os órgãos de gestão, mantendo-se pouco conhecido de professores, famílias e restante comunidade educativa. Este afastamento entre o projecto no papel e a prática concreta ganha interesse particular quando se comparam escolas de natureza distinta: as escolas públicas dependem directamente dos órgãos do Estado, ao passo que as escolas católicas conjugam o cumprimento dos normativos nacionais com uma identidade fundada em princípios religiosos, éticos e comunitários, identidade essa reconhecida, no caso angolano, pelo Decreto Executivo n.º 212/21 e pelo Acordo-Quadro entre a República de Angola e a Santa Sé (Decreto Presidencial n.º 302/19).

A investigação angolana sobre o PEE tende a privilegiar a sua conceptualização, a sua elaboração formal e a sua importância para a autonomia escolar. Tchissende (2024) debruçou-se sobre a participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino; Nanga (2023) analisou os dilemas e desafios da construção do projecto educativo em Angola; Sonjamba (2019) e Silva (2018), por seu turno, contribuíram para consolidar esse debate a partir de ângulos distintos. Falta, contudo, um olhar comparativo entre instituições de natureza institucional diferente, capaz de esclarecer se as diferenças de implementação decorrem, de facto, dessa natureza ou antes de factores organizacionais mais transversais — a liderança, a comunicação interna, a cultura de participação —, factores estes que atravessam qualquer tipo de escola, seja ela pública ou confessional.

É desta lacuna que nasce o problema deste artigo: que convergências e divergências caracterizam o processo de implementação e gestão do PEE numa instituição católica e numa instituição pública do Huambo? Formulada de modo mais operacional, a questão que orienta o estudo é a seguinte: como se compara o processo de implementação e gestão do PEE no Complexo Escolar Católico Lar dos Pequeninos e no Complexo Escolar Público n.º 34 Kapango?

O objectivo geral consiste, portanto, em comparar o processo de implementação e gestão do PEE nas duas instituições, identificando convergências, divergências e os factores que mais parecem condicionar a sua concretização. Parte-se do pressuposto de que a natureza institucional influencia as formas como o PEE é implementado e gerido, mas não determina, por si só, a sua eficácia; esta depende, sobretudo, da combinação entre liderança mobilizadora, clareza e divulgação dos objectivos, participação real da comunidade educativa, formação dos professores, disponibilidade de recursos e mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação.

Vale precisar, já nesta fase, os limites do que este artigo se propõe demonstrar. O estudo debruça-se sobre processos e percepções de implementação e gestão — conhecimento, divulgação, liderança, participação, recursos, acompanhamento —, não sobre indicadores directos de desempenho escolar ou de qualidade das aprendizagens, que não foram medidos nesta investigação. Feita esta ressalva, o texto organiza-se em seis secções, além desta introdução: revisão da literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusão.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O Projecto Educativo de Escola como Instrumento Estratégico

Definir o PEE não é tarefa simples, e a literatura sobre organização escolar oferece mais do que uma via de entrada para o problema. Há quem o entenda, numa primeira leitura, como o documento e o processo através dos quais uma escola define a sua identidade, a sua missão e as suas prioridades de acção (SILVA, 2003). Machado (2016) vai um pouco mais longe: para o autor, o PEE é, entre todos os documentos escolares, aquele que melhor traduz a identidade e a autonomia da instituição, funcionando como referência central para a sua gestão. Braz (2012) e Carvalho e Diogo (2021) partilham, no essencial, esta leitura, ao descreverem o PEE como o instrumento que assegura coerência entre a acção educativa

global da escola e os demais instrumentos de gestão pedagógica — o projecto curricular, o plano anual de actividades, os regulamentos internos, entre outros.

Alves (2003) sistematiza um conjunto de funções atribuídas ao PEE que ajuda a perceber por que motivo este documento é, ao mesmo tempo, tão exigido e tão difícil de concretizar plenamente: estabelece linhas orientadoras para a acção educativa; define os valores subjacentes ao currículo, explícito e oculto; reforça a identidade e a singularidade de cada organização escolar; promove uma liderança participativa e mobilizadora; fixa metas e mecanismos de avaliação dos processos e dos resultados. Um PEE que se limite a cumprir formalidades administrativas fica, dito sem rodeios, a meio caminho da sua função. A sua relevância depende, no fundo, da capacidade de orientar decisões reais, mobilizar os actores educativos e produzir alguma transformação nas práticas escolares (LIBÂNEO, 2007).

2.2 Liderança, Participação e Comprometimento na Gestão Escolar

A legitimidade e a sustentabilidade do PEE dependem, em boa medida, da participação da comunidade educativa na sua concepção, execução e avaliação. Libâneo (2007) chega mesmo a considerar a participação o principal mecanismo de gestão democrática da escola, por possibilitar o envolvimento dos profissionais nos processos de decisão. Luck (2009; 2010) acrescenta um argumento que aqui interessa particularmente: a gestão escolar é um processo sistémico, dependente da articulação entre as dimensões pedagógica, administrativa e participativa da organização, e quando essa articulação falha, o projecto tende a perder força. Já Ribeiro e Sousa (2023) defendem que a gestão democrática pressupõe abandonar um papel passivo por parte dos actores escolares, substituindo-o por um envolvimento activo na construção de significados e na organização do trabalho educativo.

Há, contudo, uma distinção que este estudo considera central, e que a literatura por vezes esbate: participar não é apenas estar presente numa reunião. Participar implica ter acesso à informação, poder apresentar propostas, influenciar de facto as decisões e acompanhar continuamente as actividades (DOURADO, 2001). Esta distinção permite separar, analiticamente, duas dimensões que, como se verá adiante, não caminham necessariamente juntas. De um lado, o comprometimento afectivo e moral dos actores com o PEE, entendido como identificação e vínculo com os valores e objectivos institucionais (MEYER; ALLEN, 1991; MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982 apud NASCIMENTO, 2012). Do outro, a participação efectiva, entendida como conhecimento informado e envolvimento continuado nas práticas de implementação e acompanhamento. Hargreaves e

Fullan (2016) insistem, e com razão, neste ponto: os professores são o elemento central de qualquer processo de mudança organizacional, e uma liderança que não os envolve de facto dificilmente terá sucesso.

2.3 Especificidades da Gestão em Escolas Públicas e Católicas

Em Angola, escolas públicas e escolas católicas partilham um enquadramento legal comum, decorrente da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e do Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral (Decreto Presidencial n.º 276/19): adoptam o mesmo currículo nacional e estão sujeitas à supervisão do Ministério da Educação. As escolas católicas beneficiam, ainda assim, de um regime específico, fixado pelo Decreto Executivo n.º 212/21 e pelo Acordo-Quadro entre a República de Angola e a Santa Sé (Decreto Presidencial n.º 302/19), que lhes reconhece autonomia organizativa própria e uma identidade confessional distinta.

Esta diferença de enquadramento pode reflectir-se em vários planos da gestão escolar: na origem e diversidade do financiamento, na relação com a comunidade e as famílias, no modelo de liderança adoptado, no grau de integração entre a missão institucional e o quotidiano pedagógico. Santos e Jamal-Dine (2011) sublinham algo que este artigo retoma mais adiante: o PEE só ganha legitimidade plena quando mobiliza toda a comunidade educativa, condição porventura mais fácil de alcançar em instituições com forte identidade comunitária e religiosa, mas que não lhes está de modo algum reservada. É exactamente esta tensão — entre condições estruturais diferenciadas e capacidade efectiva de mobilização — que a presente investigação procura documentar empiricamente.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem e Desenho da Investigação

Este artigo segue uma abordagem mista, de predominância qualitativa. A opção justifica-se pela própria natureza dos dados mobilizados: de um lado, dados quantitativos, resultantes do tratamento estatístico descritivo dos questionários aplicados a professores e a encarregados de educação; do outro, dados qualitativos, resultantes das entrevistas aos gestores e da observação directa, submetidos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A integração destes dois tipos de dados fez-se por triangulação, cruzando percepções de

diferentes actores e diferentes técnicas de recolha, num procedimento que reforça a credibilidade das conclusões comparativas a que se chega.

Trata-se, mais concretamente, de um estudo descritivo, comparativo e transversal, de casos múltiplos, em que cada escola foi tratada como um caso institucional autónomo, comparável a partir de um conjunto de dimensões definidas antecipadamente: identidade institucional, divulgação do PEE, liderança, participação de professores e de famílias, recursos, formação, implementação, monitorização e avaliação.

3.2 Contexto e Participantes

A investigação decorreu em duas instituições do Ensino Geral da província do Huambo, escolhidas precisamente pela sua diferença de natureza institucional: o Complexo Escolar Católico Lar dos Pequenos e o Complexo Escolar Público n.º 34 Kapango. A população do estudo foi constituída por 154 elementos: 142 professores (71 por escola), 4 gestores (2 por escola) e 8 membros das comissões de pais e encarregados de educação (4 por escola). Para os professores, recorreu-se a uma amostragem aleatória simples, tendo-se obtido uma amostra de 60 docentes por instituição — cerca de 84,5% da população docente de cada escola. Para os gestores e para os membros das comissões de pais, dada a sua reduzida dimensão, optou-se por uma abordagem censitária, incluindo a totalidade dos elementos. A amostra final ficou, assim, composta por 132 participantes, 86% da população (Tabela 1).

Instituição	Professores	Gestores	Pais e enc. de educação	Total
Lar dos Pequenos	60	2	4	66
Escola n.º 34 Kapango	60	2	4	66
Total	120	4	8	132

Tabela 1 — Distribuição da amostra por instituição e grupo de participantes. Fonte: elaboração própria.

Vale assinalar, já aqui, uma limitação que atravessa a leitura de vários resultados apresentados mais adiante: os subgrupos de gestores ($n = 4$) e de encarregados de educação ($n = 8$) são de reduzida dimensão. As respectivas percentagens devem, por isso, ser lidas como indicativas de tendências, não como resultados generalizáveis em termos estatísticos.

3.3 Instrumentos e Procedimentos

Recorreu-se a quatro instrumentos complementares. O primeiro foi um questionário aos professores, incidindo sobre a ligação afectiva e moral ao PEE, o conhecimento dos objectivos e metas, e a participação em reuniões. O segundo, um questionário aos

encarregados de educação, centrado no conhecimento do PEE, na percepção de serem ouvidos e na relevância atribuída às actividades da escola. O terceiro instrumento foi uma entrevista semiestruturada aos gestores, organizada em seis categorias de análise: conhecimento e divulgação do PEE (C1), estratégias de implementação (C2), envolvimento da comunidade educativa (C3), condições organizacionais e recursos (C4), monitorização e avaliação (C5) e, por fim, desafios, formação e necessidades de melhoria (C6). O quarto e último instrumento foi a observação directa, usada sobretudo para confrontar e, sempre que possível, confirmar as informações recolhidas pelos restantes instrumentos. Todos foram previamente submetidos a validação por peritos da área.

3.4 Tratamento e Análise dos Dados

Os dados quantitativos foram tratados por estatística descritiva — frequências absolutas e relativas, percentagens —, comparando-se directamente as distribuições de resposta entre as duas instituições. Não foram aplicados testes inferenciais, nem aos dados dos professores nem aos subgrupos de gestores e de encarregados de educação, dada sobretudo a reduzida dimensão amostral destes dois últimos grupos. Fica como recomendação para versões futuras da análise a aplicação de testes de associação para amostras independentes — como o qui-quadrado ou, quando a dimensão das células o justifique, o teste exacto de Fisher —, sobretudo nos itens em que a variação percentual entre as duas escolas se revelou mais expressiva, de modo a apurar se essas diferenças são estatisticamente significativas ou se cabem dentro da margem de variação esperável por acaso.

Já os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as etapas habituais de leitura flutuante, definição de unidades de registo, codificação, categorização e interpretação à luz do referencial teórico adoptado. A integração dos dados foi assegurada por triangulação entre as respostas dos professores, as percepções dos encarregados de educação, os discursos dos gestores e os elementos recolhidos por observação directa. Mais do que somar dados de fontes diferentes, este procedimento permitiu confrontá-los e perceber onde convergem e onde geram alguma tensão entre si.

3.5 Considerações Éticas

O estudo respeitou os princípios do consentimento informado, da confidencialidade das respostas e do anonimato individual dos participantes. Quanto à identificação das instituições, e tendo em conta que a publicação em revista científica constitui uma utilização

distinta da defesa académica que lhe deu origem, recomenda-se confirmar junto das direcções de ambas as escolas a autorização para a sua identificação nominal neste artigo; na ausência dessa autorização, deverão adoptar-se as designações Escola Católica A e Escola Pública B. Nesta versão do texto, mantiveram-se os nomes já utilizados na investigação original.

4. RESULTADOS

4.1 Comprometimento Afectivo e Moral dos Professores com o PEE

Os itens do questionário relativos à ligação afectiva, ao sentido de dever, à responsabilidade, à obrigação moral e à disposição para continuar e para recomendar a participação no PEE foram reunidos num indicador composto de comprometimento docente, calculado pela média das percentagens de concordância total registadas em cada um dos oito itens (Tabela 2). A opção por esta síntese, em vez da apresentação isolada de cada item, prende-se com uma razão bastante prática: reduzir a extensão desta secção sem perder informação relevante para a comparação entre as duas instituições.

O que este indicador composto mostra é um nível de comprometimento declarado elevado e, sobretudo, muito semelhante nas duas escolas: 60,2% no Lar dos Pequeninos e 57,7% na Escola n.º 34. O resultado surpreende, de certo modo, a expectativa inicial de que o comprometimento seria nitidamente superior na escola confessional — não é isso, contudo, que os dados dizem. A adesão afectiva e moral ao PEE não parece constituir, por si só, o principal factor que distingue as duas instituições.

Dimensão do comprometimento	Lar dos Pequeninos (%)	Escola n.º 34 (%)
Ligação afectiva ao PEE	60,0	51,7
Continuidade do envolvimento	56,7	55,0
Importância para o crescimento profissional	61,7	66,7
Sentido de dever de contribuir	63,3	71,7
Responsabilidade assumida como educador	66,7	58,3
Obrigação moral independente de incentivos	51,7	53,3
Disposição para continuar nos anos seguintes	65,0	53,3
Disposição para recomendar a colegas	56,7	51,7
Indicador composto (média)	60,2	57,7

Tabela 2 — Indicador composto de comprometimento docente com o PEE (% de "concordo totalmente"; n = 60 professores por escola). Fonte: elaboração própria a partir dos dados da investigação original.

4.2 Conhecimento dos Objectivos e Participação Efectiva

O quadro muda de figura quando se olha para o conhecimento informado dos objectivos e para a participação efectiva nas reuniões (Tabela 3). Apenas 8,3% dos professores do Lar dos Pequeninos e 3% dos professores da Escola n.º 34 concordam totalmente estar bem informados sobre os objectivos e metas do PEE; de forma bastante convergente, apenas 6,7% e 11,7%, respectivamente, afirmam participar activamente nas reuniões e discussões sobre a sua implementação e gestão.

Este é, a nosso ver, um dos achados mais relevantes deste estudo. Enquanto o comprometimento afectivo é elevado e semelhante nas duas escolas, o conhecimento efectivo dos objectivos e a participação regular nas instâncias de discussão são reduzidos em ambas — e reduzidos de forma bastante parecida. Existe aqui um hiato entre a adesão que os professores declaram e a apropriação prática que, de facto, fazem do PEE. Um hiato que atravessa as duas instituições e que, por isso mesmo, parece estar mais ligado a factores organizacionais comuns — comunicação interna, calendarização, cultura de participação — do que à natureza jurídica de cada escola.

Indicador	Lar dos Pequeninos (%)	Escola n.º 34 (%)
Conhecimento informado dos objectivos e metas	8,3	3,0
Participação activa em reuniões e discussões	6,7	11,7

Tabela 3 — Conhecimento dos objectivos e participação em reuniões (% de "concordo totalmente"; n = 60 professores por escola). Fonte: elaboração própria.

4.3 Percepções dos Encarregados de Educação

Os resultados obtidos junto dos encarregados de educação (n = 4 por escola), ainda que assentes num subgrupo bastante reduzido, apontam para uma divergência acentuada entre as duas instituições. No Lar dos Pequeninos, a totalidade dos encarregados inquiridos manifestou algum grau de conhecimento dos objectivos do PEE — 25% de concordância total, 50% de concordância parcial — e 75% afirmou sentir-se plenamente escutada pela escola. Na Escola n.º 34, o cenário inverte-se por completo: 75% dos encarregados declarou desconhecer os objectivos do PEE e 50% afirmou não se sentir ouvido pela gestão escolar, sem que houvesse um único respondente a considerar-se totalmente informado ou totalmente escutado (Tabela 4).

Apesar da limitação amostral, que convém não esquecer, esta divergência não surge isolada: é consistente com os resultados qualitativos recolhidos junto dos gestores e com as respostas abertas dos próprios encarregados de educação, o que reforça a plausibilidade do padrão identificado. Tudo indica que a proximidade entre a escola e as famílias é, de facto, maior no contexto da escola católica.

Indicador	Lar dos Pequeninos (%)	Escola n.º 34 (%)
Conhecimento dos objectivos do PEE (concordância total ou parcial)	75	25
Percepção de ser plenamente escutado pela escola	75	0

Tabela 4 — Percepções dos encarregados de educação ($n = 4$ por escola). Fonte: elaboração própria.

4.4 Percepções dos Gestores

A análise de conteúdo das entrevistas aos gestores — dois por instituição —, organizada nas seis categorias já apresentadas na metodologia, deixa entrever tanto convergências como especificidades entre as duas escolas.

No que toca ao conhecimento e à divulgação do PEE (C1), os gestores de ambas as instituições revelam domínio do documento, mas reconhecem, sem grande hesitação, dificuldades comuns na sua divulgação junto da comunidade escolar. Um gestor do Lar dos Pequeninos referiu divulgar os objectivos do projecto sobretudo nas assembleias de trabalhadores. Já um gestor da Escola n.º 34 foi mais directo, admitindo que "a minha percepção geral sobre os projectos educativos é que eleva a qualidade de ensino da escola, mas temos muitas dificuldades em divulgar os seus objectivos" (G2).

Quanto às estratégias de implementação e ao envolvimento da comunidade (C2 e C3), os gestores das duas escolas convergem na valorização de estratégias colaborativas, ancoradas num diagnóstico institucional prévio, mas divergem na forma como as concretizam. No Lar dos Pequeninos nota-se maior abertura para integrar professores e famílias em diferentes fases do processo; na Escola n.º 34, os gestores atribuem as principais dificuldades de mobilização tanto à escassez de recursos quanto a um menor interesse manifestado pela comunidade educativa.

Relativamente às condições organizacionais e aos recursos (C4), as duas instituições apontam constrangimentos financeiros e materiais como entraves relevantes à implementação do PEE — nisto, praticamente não há diferença entre elas. Muda, sim, a resposta a esse

constrangimento: o Lar dos Pequeninos procura compensá-lo através de parcerias e de iniciativas próprias, ao passo que a Escola n.º 34 evidencia maior dependência dos recursos alocados pelo Estado e menor capacidade autónoma de mobilização.

Já no que respeita à monitorização, à avaliação, aos desafios e à formação (C5 e C6), os gestores das duas escolas reconhecem a existência de práticas de acompanhamento, mas admitem que continuam pouco sistematizadas — sobretudo no que toca à avaliação formativa do PEE e ao seu reajuste em função dos resultados obtidos. Este é, verdadeiramente, um constrangimento transversal às duas instituições.

Vale repetir, para que não se perca de vista, que estes resultados devem ser lidos como ilustrativos das percepções de gestão em cada instituição, e não como representativos do universo de gestores escolares em Angola, dado o número reduzido de entrevistados ($n = 4$).

4.5 Recursos, Infra-estruturas e Mobilização Comunitária

A observação directa, cruzada com as entrevistas, confirma que as duas instituições enfrentam constrangimentos infra-estruturais e financeiros semelhantes na origem, mas bem distintos na forma como lhes respondem. O Lar dos Pequeninos beneficia de maior diversidade de fontes de apoio, decorrente da sua rede institucional religiosa; a Escola n.º 34, por seu turno, apresenta uma dependência quase exclusiva dos recursos públicos, o que a torna mais vulnerável a eventuais constrangimentos orçamentais do Estado.

4.6 Síntese Comparativa

A Tabela 5 reúne, de forma sintética, as principais convergências e divergências identificadas entre as duas instituições, a partir da triangulação dos dados quantitativos e qualitativos apresentados ao longo desta secção.

Dimensão	Lar dos Pequeninos	Escola n.º 34 Kapango
Comprometimento docente	Elevado (60,2%)	Elevado (57,7%) — sem diferença substancial
Conhecimento e participação efectiva	Reduzidos (8,3% / 6,7%)	Reduzidos (3,0% / 11,7%)
Participação das famílias	Maior conhecimento e sensação de escuta	Menor conhecimento e sensação de escuta
Recursos e mobilização	Diversificação de fontes e parcerias	Forte dependência de recursos públicos
Liderança e estratégias	Maior abertura à integração da comunidade	Maior dificuldade de mobilização
Monitorização e avaliação	Práticas pontuais, pouco sistematizadas	Práticas pontuais, pouco sistematizadas

Tabela 5 — Síntese comparativa das convergências e divergências entre as duas instituições. Fonte: elaboração própria.

5. DISCUSSÃO

5.1 Um Hiato Comum: Comprometimento Elevado, Participação Informada Reduzida

O primeiro eixo de discussão prende-se com um contraste que, ao contrário do que se esperaria, não distingue as duas escolas: em ambas, o comprometimento afectivo e moral dos professores é elevado, mas o conhecimento informado e a participação efectiva nas instâncias de discussão do PEE são reduzidos. Este achado lê-se bem à luz da distinção que Meyer e Allen (1991) propõem entre comprometimento organizacional e participação — identificar-se afectivamente com uma organização não implica, necessariamente, envolvimento comportamental activo nos seus processos de decisão. Os professores parecem reconhecer o valor simbólico e profissional do PEE, mas não dispõem, em nenhuma das duas escolas, de canais suficientemente consistentes para dele participarem de forma informada.

Este resultado relativiza, em parte, o pressuposto inicial da investigação, segundo o qual a natureza institucional seria o principal factor de diferenciação. No que toca ao comprometimento e à fragilidade da participação informada, os dados aproximam mais do que separam as duas instituições. Já Hargreaves e Fullan (2016) tinham alertado para isto: qualquer processo de mudança organizacional que não envolva activamente os professores na sua concepção tende a gerar adesão discursiva sem apropriação prática. É exactamente esse o padrão que aqui se observa.

5.2 Identidade Institucional e Mobilização da Comunidade Educativa

O segundo eixo de discussão incide sobre a dimensão em que a natureza institucional parece, de facto, fazer diferença: a mobilização das famílias e da comunidade em torno do PEE. A maior proximidade e sensação de escuta reportada pelos encarregados de educação do Lar dos Pequeninos — sem esquecer, mais uma vez, a reduzida dimensão amostral deste subgrupo — é consistente com a leitura de Santos e Jamal-Dine (2011), para quem o PEE só ganha legitimidade plena quando mobiliza toda a comunidade educativa. A identidade confessional e comunitária da escola católica parece, neste caso, funcionar como factor facilitador dessa mobilização, sem que isso implique uma relação de causa e efeito automática: a proximidade entre escola e família depende também de práticas concretas de comunicação e de abertura por parte da gestão, práticas que, em princípio, poderiam replicar-se noutros contextos institucionais, incluindo os públicos.

Esta leitura ganha reforço nos dados relativos aos gestores, que mostram maior abertura, no Lar dos Pequeninos, para integrar professores e famílias em diferentes fases do processo. Ainda assim, a fragilidade da participação informada dos professores, comum às duas escolas, sugere que essa abertura beneficia sobretudo a relação com as famílias, sem se traduzir necessariamente em mecanismos mais robustos de participação docente.

5.3 Recursos, Liderança e a Transformação do Documento em Prática

O terceiro eixo articula os resultados relativos aos recursos e à liderança com a tese central deste artigo. A escassez de recursos financeiros e materiais é um constrangimento comum às duas instituições, mas a capacidade de lhe responder é o que as diferencia: a inserção do Lar dos Pequeninos numa rede institucional mais ampla permite-lhe diversificar fontes de apoio, ao passo que a Escola n.º 34 permanece mais dependente da alocação pública de recursos. Esta diferença é coerente com a especificidade normativa das escolas católicas em Angola (Decreto Executivo n.º 212/21; Decreto Presidencial n.º 302/19), que lhes reconhece maior autonomia organizativa.

Tomados em conjunto, estes três eixos ajudam a qualificar a tese central do artigo: a natureza institucional não determina, isoladamente, a eficácia do PEE, mas influencia de forma consistente a capacidade de mobilização de recursos e a proximidade com a comunidade. Já a fragilidade da participação informada dos professores — porventura o factor mais associado à transformação do documento formal em prática efectiva — surge como um

desafio transversal, comum a instituições públicas e católicas, e por isso mais dependente de opções de liderança e de gestão do que da natureza jurídica da escola.

6. CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste percurso, cabe voltar à pergunta que o orientou: como se compara o processo de implementação e gestão do Projecto Educativo de Escola no Complexo Escolar Católico Lar dos Pequeninos e no Complexo Escolar Público n.º 34 Kapango? A resposta que os dados permitem construir não é tão simples quanto talvez se esperasse no início da investigação. As duas instituições partilham, surpreendentemente, um padrão semelhante de comprometimento afectivo e moral dos professores para com o PEE, mas revelam níveis igualmente baixos de conhecimento informado dos objectivos e de participação efectiva nas instâncias em que o projecto é discutido. Há, neste ponto, algo que atravessa as duas escolas, independentemente da sua natureza: um hiato entre aquilo que os professores dizem sentir e aquilo que, na prática, conseguem fazer.

As duas escolas divergem, isso sim, na forma como mobilizam a comunidade educativa e os recursos disponíveis. O Lar dos Pequeninos revela maior proximidade com as famílias, maior sensação de escuta por parte dos encarregados de educação e maior capacidade de diversificar apoios; a Escola n.º 34 evidencia maior dependência administrativa e financeira do Estado, e um distanciamento mais acentuado face à comunidade que serve.

Olhando para trás, o pressuposto inicial deste estudo parece confirmar-se apenas em parte. A natureza institucional influencia, sim, a capacidade de mobilizar recursos e de aproximar a escola da comunidade — nisso os dados são claros. Não determina, porém, por si só, a eficácia do PEE. Essa eficácia depende de algo mais difícil de garantir por decreto ou por identidade institucional: a capacidade concreta de cada escola, católica ou pública, de transformar o comprometimento que os professores dizem sentir em conhecimento partilhado, em participação regular e em acompanhamento sistemático. Talvez resida precisamente aqui o maior desafio para a gestão escolar em Angola nos próximos anos — não tanto redigir melhores documentos, mas criar as condições organizacionais que permitam que esses documentos sejam vividos, discutidos e reajustados por quem, todos os dias, faz a escola acontecer.

Este estudo apresenta limitações que não podem deixar de ser assinaladas:

- a análise circunscreve-se a duas instituições, o que impede a generalização estatística dos resultados para o universo de escolas públicas e católicas de Angola;
- os subgrupos de gestores ($n = 4$) e de encarregados de educação ($n = 8$) são de reduzida dimensão, pelo que os respectivos resultados devem ser lidos como indicativos;
- os dados assentam predominantemente em percepções auto-reportadas, sem recurso a indicadores directos de desempenho escolar ou de aprendizagem;
- o desenho é transversal, não permitindo acompanhar a evolução da implementação do PEE ao longo do tempo;
- a eventual proximidade da investigadora com uma das instituições estudadas pode ter influenciado, ainda que indirectamente, a interpretação de alguns resultados qualitativos.

Ficam, para investigações futuras, pistas que este estudo não pôde esgotar: alargar a amostra a um maior número de escolas públicas e católicas; incorporar testes estatísticos inferenciais que reforcem a comparação entre grupos; associar os dados de percepção a indicadores objectivos de desempenho escolar; e adoptar desenhos longitudinais ou de investigação-acção, capazes de acompanhar, ao longo do tempo, a transformação do PEE de documento formal em processo efectivamente vivido pela comunidade educativa.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. Organização, gestão e projecto educativo das escolas. Porto: ASA Editores, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRAZ, Marlene. O Projecto Educativo como documento orientador da vida da escola. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2012. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional).

CARVALHO, Adalberto; DIOGO, Fernando. Projecto educativo. Porto: Afrontamento, 2021.

DECRETO EXECUTIVO n.º 212/21. Aprova o Regulamento para a Criação, Organização e Fundamento das Instituições de Ensino pertencentes à Igreja Católica. Diário da República, I Série, n.º 136, 21 jul. 2021. Luanda.

DECRETO PRESIDENCIAL n.º 276/19. Aprova o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral. Diário da República, I Série, n.º 170, 6 set. 2019. Luanda.

DECRETO PRESIDENCIAL n.º 302/19. Aprova o Acordo-Quadro entre a República de Angola e a Santa Sé. Diário da República, I Série, n.º 137, 21 out. 2019. Luanda.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão: como promover, articular e envolver a acção das pessoas no processo de gestão escolar. Brasília: Consed, 2001.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Capital profissional: transformando o ensino em todas as escolas. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEI n.º 32/20. Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro — Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. Luanda, 2020.

LIBÂNEO, Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola. Madrid: Revista Espanhola de Educação Comparada, 2007.

LUCK, Heloísa. Gestão escolar e qualidade da educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCK, Heloísa. Gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Joaquim. Projecto educativo: identidade e gestão escolar. 2016.

MEYER, John P.; ALLEN, Natalie J. A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, v. 1, n. 1, 1991.

NANGA, José António. A construção do projeto educativo na gestão escolar em Angola: dilemas e desafios. Lisboa: ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa, 2023.

NASCIMENTO, Elizabeth. Psicologia do desenvolvimento da criança: vínculo emocional. Maringá: Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), 2012.

RIBEIRO, Ana; SOUSA, José. Gestão escolar democrática e participativa: desafios e possibilidades. Rondônia: Instituto Federal de Rondônia (IFRO), 2023.

SANTOS, Manuel; JAMAL-DINE, Teresa M. Projectos educativos de escola e micro-projecto para melhoria do ensino da língua portuguesa e da matemática. Luanda: Árvore do Saber, 2011.

SILVA, Elsa A. Gestão curricular e projecto educativo de escola: factores que favorecem a eficácia. Luanda: Pós-Colóquio, 2018.

SILVA, Maria A. O projecto político pedagógico. 2003.

SONJAMBA, Elias E. Guia de elaboração de projecto educativo de escola. Luanda: Ministério da Educação, 2019.

TCHISSENDE, Miguel. Participação da comunidade escolar na gestão de instituições de ensino em Angola: um estudo a partir da construção do projeto educativo. Luanda: Universidade de Aveiro, 2024.