

## **Perspectivas e desafios para a adoção das práticas de b-learning no contexto de uma IES em Angola**

### **Perspectives and Challenges for the Adoption of b-learning Practices in the Context of a HEI in Angola**

### **Perspectives et défis pour l'adoption des pratiques de b-learning dans le contexte d'un EES en Angola**

**Manuel Teixeira**

Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla  
[manuel.teixeira@isced-huila.ed.ao](mailto:manuel.teixeira@isced-huila.ed.ao)  
<https://orcid.org/0000-0001-6524-6034>

**Altina Ramos**

Universidade do Minho  
[altina@ie.uminho.pt](mailto:altina@ie.uminho.pt)  
<https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

#### **Resumo**

Apesar da expansão e da crescente integração das TIC na sociedade do conhecimento, o seu impacto no campo da educação ainda não tem sido proporcional. O b-learning surge como uma proposta inovadora que combina o melhor das interações presenciais e online, a fim de promover novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Este estudo tem como objetivo compreender as perspetivas e desafios do governo, da presidência, dos professores e dos alunos de uma IES em relação à integração do b-learning no processo educativo. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada no estudo de caso. Participaram do estudo o presidente da IES, cinco formadores de professores em TIC, 12 docentes e 21 alunos. Os dados foram coletados por meio da análise documental e de focus groups, sendo analisados com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que o governo, a presidência, os professores e os alunos têm uma visão favorável à adoção do b-learning no sistema educativo. No entanto, revelam um desfasamento entre as políticas governamentais e as condições reais das IES para o b-learning, evidenciado por insuficiências de infraestruturas tecnológica e de suporte técnico, limitações curriculares, ausência de formação inicial e contínua dos docentes em Tecnologia Digital e desconhecimentos de modelos pedagógicos adequados para a integração do b-learning. Conclui-se que a eficácia do b-learning requer o alinhamento entre infraestruturas, currículo, modelo pedagógico e capacitação docente, considerando as especificidades angolanas. A sala de aula invertida destaca-se como estratégia viável, mitigando limitações tecnológicas e favorecendo a flexibilização pedagógica.

**Palavras-chave:** Instituição de ensino superior; b-learning; fatores de adoção do b-learning.

### Abstract

Despite the expansion and growing integration of Information and Communication Technologies (ICT) within the knowledge society, their impact in the field of education has not yet been proportional. Blended learning (b-learning) emerges as an innovative proposal that combines the best of face-to-face and online interactions in order to promote new possibilities for teaching and learning. This study aims to understand the perspectives and challenges faced by the government, the institutional presidency, teachers, and students of a Higher Education Institution (HEI) regarding the integration of b-learning into the educational process. Methodologically, a qualitative approach was adopted, based on a case study. The participants included the president of the HEI, five ICT teacher trainers, twelve lecturers, and twenty-one students. Data were collected through documentary analysis and focus groups, and subsequently analysed using content analysis techniques. The findings revealed that the government, institutional leadership, teachers, and students hold a favourable view towards the adoption of b-learning within the educational system. However, they also highlight a misalignment between governmental policies and the actual conditions of HEIs for implementing b-learning, evidenced by technological infrastructure and technical support deficiencies, curricular limitations, a lack of initial and ongoing teacher training in Digital Technology, and insufficient knowledge of appropriate pedagogical models for integrating b-learning. It is concluded that the effectiveness of b-learning requires alignment between infrastructure, curriculum, pedagogical models, and teacher training, taking into account Angola's specific context. The flipped classroom stands out as a viable strategy, mitigating technological constraints and promoting pedagogical flexibility.

**Keywords:** higher education institution; b-learning; b-learning adoption factors

### Resumé

Malgré l'expansion et l'intégration croissante des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la société de la connaissance, leur impact dans le domaine de l'éducation demeure encore disproportionné. L'apprentissage mixte (b-learning) se présente comme une proposition innovante, combinant le meilleur des interactions en présentiel et à distance, afin de promouvoir de nouvelles possibilités d'enseignement et d'apprentissage. Cette étude vise à comprendre les perspectives et les défis du gouvernement, de la présidence, des enseignants et des étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur (EES) concernant l'intégration du b-learning dans le processus éducatif. Sur le plan méthodologique, une approche qualitative a été adoptée, fondée sur une étude de cas. Ont participé à cette recherche le président de l'EES, cinq formateurs d'enseignants en TIC, douze enseignants et vingt et un étudiants. Les données ont été recueillies par le biais de l'analyse documentaire et de focus groups, et ont été analysées selon la technique d'analyse de contenu. Les résultats ont révélé que le gouvernement, la présidence, les enseignants et les étudiants portent un regard favorable sur l'adoption du b-learning dans le système éducatif. Toutefois, ils mettent en évidence un décalage entre les politiques gouvernementales et les conditions réelles des établissements pour la mise en œuvre du b-learning, marqué par des insuffisances en infrastructures technologiques et en soutien technique, des limitations curriculaires, l'absence de formation initiale et continue des enseignants en technologies numériques, ainsi qu'une méconnaissance des modèles pédagogiques adaptés à l'intégration du b-learning. Il en ressort que l'efficacité du b-learning exige une articulation cohérente entre les infrastructures, le curriculum, le modèle pédagogique et la formation des enseignants, en tenant compte des spécificités du contexte angolais. La classe

inversée se distingue comme une stratégie pertinente, permettant d'atténuer les limitations technologiques et de favoriser une plus grande flexibilité pédagogique.

**Mots-clés:** Établissement d'enseignement supérieur ; b-learning ; facteurs d'adoption du b-learning

## Introdução

Este estudo contextualiza uma instituição de ensino superior em Angola, que, desde 2011, implementou salas de aula em quatro regiões distintas de uma das províncias de Angola: Centro-Norte (a 240 km do campus principal), Norte (200 km), Sul (61 km) e Oeste (195 km). A maioria dos professores que lecionam nessas regiões residem na capital da província onde está localizado o campus principal. As aulas nesses municípios decorrem em escolas secundárias locais, no período pós-laboral, sendo cada sala coordenada por um membro do corpo docente, com apoio de uma equipa administrativa. Dependendo do contrato estabelecido com o regime pós-laboral da instituição, alguns professores deslocam-se até quatro vezes por mês para ministrar aulas nessas localidades.

A instituição em análise oferece cursos de graduação e pós-graduação na área da educação. Tal como ocorre em todas as 18 províncias de Angola, as instituições de ensino superior enfrentam desafios significativos para absorver o elevado número de estudantes que concluem o ensino secundário ou equivalente. A descentralização do ensino superior para regiões mais remotas visa não apenas responder à crescente demanda estudantil, mas também permitir que jovens professores, muitos dos quais possuem apenas formação secundária ou técnica, prossigam os seus estudos. Grande parte desses docentes trabalham em áreas rurais e municípios do interior, onde a escassez de instituições de ensino superior limita o seu desenvolvimento profissional. Além disso, as extensas distâncias entre essas localidades e as capitais provinciais representam um obstáculo adicional ao acesso à formação superior.

O nosso estudo pretende caracterizar as perspetivas e desafios do governo, da presidência de uma Instituição de Ensino Superior (IES), dos professores e dos alunos em relação à adoção das práticas de b-learning nos cursos da IES em estudo.

## Enquadramento teórico

### Os desafios de integração do e-learning no sistema educativo angolano

O e-learning é uma modalidade de formação a distância que recorre ao potencial da tecnologia associada à Web para ultrapassar algumas das limitações do ensino presencial. Do ponto de vista tecnológico, o e-learning baseia-se na Internet e em serviços telemáticos, enquanto, pedagogicamente, pressupõe a utilização de metodologias activas de aprendizagem (Gomes, 2008; Moore & Kearsley, 2013).

Angola enfrenta desafios consideráveis no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), marcados por constrangimentos de ordem estrutural e socioeconómica. Em 2023, o país contava com aproximadamente 36,1 milhões de habitantes, dos quais 24,6 milhões residiam em zonas urbanas e 11,4 milhões em áreas rurais (DataReportal, 2023). As assimetrias no acesso à electricidade e à Internet mantêm-se acentuadas, com apenas 43% da população urbana e 8% da rural a beneficiarem de energia eléctrica (Governo de Angola, 2023). No que respeita ao acesso à Internet, os indicadores são igualmente preocupantes: 32,9% nas áreas urbanas e meros 2,2% nas zonas rurais (INE, 2021). A insuficiência de infraestruturas tecnológicas e de recursos digitais constitui um obstáculo relevante à efectiva integração das TIC no sector da educação (Barbante et al., 2020). Estas desigualdades reflectem-se também no plano social, pois, embora Angola figure entre os países africanos com mais recursos naturais, a pobreza afecta cerca de 32% da população, condicionando o acesso a equipamentos e serviços digitais (Governo de Angola, 2023). Entre os principais operadores de serviços destacam-se a Angola Telecom, UNITEL, MOVICEL, AFRICEL, INFRASAT, Tvcabo e ZAP Fibra. Contudo, as limitações na expansão da cobertura, na qualidade dos serviços prestados e na disponibilidade de recursos humanos especializados restringem a democratização e a utilização eficiente das TIC no país (Barbante et al., 2020).

Apesar destes constrangimentos, o Executivo angolano tem vindo a adoptar medidas para dinamizar o sector, nomeadamente através da Agenda Angola 2050, do Plano Nacional da Sociedade da Informação (2013-2017) e do Livro Branco das TIC (2019-2022). Estes instrumentos estratégicos estabelecem como prioridades a modernização das infraestruturas, a expansão da rede eléctrica, a promoção da inclusão digital e a capacitação da população, com destaque para soluções off-grid e o investimento em sistemas fotovoltaicos para as zonas mais remotas. No sector educativo, porém, a carência de recursos tecnológicos e a reduzida percentagem de investimento, 6,6% do OGE em 2022, abaixo dos 20% recomendados pelas Nações Unidas (2022), dificultam a integração plena e eficaz das TIC no processo de ensino e aprendizagem. A melhoria deste quadro dependerá da consolidação de políticas de inclusão digital e do reforço orçamental para a área da educação. O sistema educativo angolano é regulado pelo Ministério da Educação (MED) e pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), e rege-se pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, actualizada pela Lei n.º 32/20). Com o surgimento da pandemia de COVID-19, o Governo decretou o Estado de Emergência (Decreto Presidencial n.º 81/20), o qual implicou a suspensão das actividades lectivas presenciais, mitigada posteriormente pela adopção do ensino remoto e semi-presencial, conforme o Decreto Presidencial n.º 142/20. Entre as medidas adoptadas, destacaram-se a aprovação do regulamento do ensino a distância, a formação de docentes para a utilização de novas metodologias e o estímulo à integração das TIC nas instituições de ensino superior.

No entanto, o relatório das Nações Unidas (2022), concluiu que, face ao COVID-19, em resposta ao encerramento das aulas presenciais, o governo de Angola ensaiou o ensino à distância remoto. Contudo, as soluções de aprendizagem remota não tiveram o sucesso desejado devido à falta de acesso e de apoio aos alunos e professores com os recursos digitais e à insuficiência na utilização das tecnologias e metodologias de ensino à distância por parte de professores e alunos, sobretudo devido ao desafio do fornecimento de electricidade em algumas localidades, o que torna urgente repensar a educação.

Moore e Kearsley (2011) salientam que os decisores institucionais e governamentais têm recorrido à educação a distância para responder a diversas necessidades, nomeadamente ampliar o acesso à aprendizagem, actualizar competências em TIC, reduzir custos, melhorar infraestruturas, capacitar professores e promover a equidade. Além disso, esta modalidade permite assegurar formação de emergência, expandir competências em novas áreas e conciliar educação, trabalho e vida familiar, acrescentando ainda uma dimensão internacional à formação. Assim, a integração do e-learning no sistema educativo constitui uma via promissora para tornar o ensino mais aberto, flexível e inclusivo, ajustado aos desafios da sociedade do conhecimento e à preparação de cidadãos para o mundo actual (Moore & Kearsley, 2013).

### **Caraterização do blended learning (b-learning)**

O blended learning ou ensino híbrido é uma abordagem pedagógica inovadora que combina interações presenciais e virtuais para promover a aprendizagem (Horn & Staker, 2015). Essa abordagem é respaldada por estudiosos como Lévy (1999), Castells, (2004) e, que destacam o papel do ciberespaço como um espaço de partilha de conhecimento e interações sociais, semelhante ao mundo presencial. No b-learning, a sala de aula tradicional é complementada por uma sala de aula virtual, onde os alunos têm acesso a conteúdos de aprendizagem online, tais como e-books, vídeos, podcasts e fóruns de discussão. Além disso, os alunos podem realizar atividades individuais e colaborativas em um ambiente virtual de aprendizagem (Garrison & Kanuka, 2004).

Na transição para o b-learning não se trata apenas de incorporar tecnologia à sala de aula, mas de repensar toda a estrutura do ensino (Moore & Kearsley, 2013). Conforme defendido por Graham (2008), é uma reestruturação fundamental do modelo educativo, com enfoque em metodologias ativas e ensino centrado no aluno. Quanto à caracterização dos cursos como b-learning, Allen e Seaman (2007) sugerem que pelo menos 30% a 79% das atividades de aprendizagem ocorram online. No entanto, Garrison e Kanuka (2004), destacam que a quantidade de horas online e presenciais não é o fator mais relevante. O essencial é a integração efetiva desses momentos para potencializar a formação dos alunos.

Portanto, o b-learning é uma proposta educativa inovadora que combina o melhor das interações presenciais e virtuais. Sua implementação eficaz exige uma mudança de paradigma, com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e metodologias ativas por parte dos professores e o investimento em infraestrutura adequada para proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora e personalizada (Lencastre & Chaves, 2005).

### **Modelos Pedagógicos de Integração do B-Learning**

A integração do b-learning combina ensino presencial e online, proporcionando experiências de aprendizagem mais flexíveis e ajustadas às necessidades dos alunos (Graham et al., 2014). A implementação eficaz destes modelos exige uma planificação cuidadosa, considerando as ca-

raterísticas dos estudantes, as exigências curriculares, as competências digitais dos docentes e os recursos tecnológicos disponíveis (Bates, 2022).

Conhecer os diferentes modelos permite às instituições adaptar estratégias ao seu contexto educativo e estabelecer critérios de avaliação adequados (Garrison & Kanuka, 2004; Kukulska-Hulme et al., 2020). Entre os principais modelos destacam-se:

- Modelo de Rotação: os alunos alternam entre atividades presenciais e online. Inclui submodelos como a Rotação por Estações, onde se dividem em grupos que circulam por diferentes estações de aprendizagem; a Sala de Aula Invertida, em que os conteúdos são estudados online e aplicados presencialmente; e o Laboratório Rotacional, que integra atividades digitais e práticas laboratoriais (Monteiro & Barros, 2013).
- Modelo Flex: oferece liberdade aos alunos para optarem entre aulas presenciais e online, possibilitando gerir o seu ritmo e forma de aprendizagem, com acesso a materiais e atividades interativas na plataforma virtual (Christensen et al., 2013).
- Modelo À La Carte: permite aos estudantes escolher unidades curriculares e conteúdos específicos segundo os seus interesses, combinando momentos presenciais e virtuais, com grande ênfase na autonomia e planificação individual (Horn & Staker, 2014).
- Modelo Virtual Enriquecido: privilegia o ensino online, reservando a componente presencial para apoio, esclarecimento de dúvidas e atividades práticas opcionais, sendo mais comum em instituições de ensino virtual (Graham, 2008).

### O b-learning no contexto do ensino superior

A adoção do b-learning no ensino superior tem crescido, principalmente para atender professores e alunos que enfrentam dificuldades com o modelo exclusivamente presencial (Garrison & Kanuka, 2004; Silva & Conceição, 2013). Apesar de sua relevância para personalizar o ensino e promover maior autonomia discente, sua oferta ainda se mantém limitada no modelo tradicional (Figueiredo, 2017). A integração do b-learning no ensino superior justifica-se por vários fatores, como inovação pedagógica, acesso a uma ampla gama de recursos, maior interação entre alunos e professores, personalização do ensino e redução de custos (Bacich et al., 2015).

Embora apresente vantagens significativas, a implementação do b-learning enfrenta desafios, como o elevado número de alunos por sala e a resistência dos docentes em abandonar métodos tradicionais (Moreira et al., 2013). Para superar esses desafios, é essencial capacitar professores e alunos, garantindo que possuam as competências digitais necessárias para o uso eficaz dessa abordagem (Machado & Gomes, 2011). As universidades desempenham um papel crucial na preparação dos estudantes para os desafios da revolução digital, e o ensino híbrido pode ser um caminho para experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas (Garrison & Kanuka, 2004). Pesquisas indicam que os alunos do ensino superior consideram o b-learning favorável e enfatizam o papel fundamental do professor para sua eficácia (Silva & Conceição, 2013). Os professores, por sua vez, reconhecem que sua motivação para aderir a

essa modalidade está ligada à formação prévia e à participação na escolha dos temas abordados na capacitação (Horn & Staker, 2015).

A implementação bem-sucedida do b-learning exige investimentos não apenas em tecnologia, mas também no desenvolvimento de habilidades técnicas e interativas de docentes e discentes (Silva & Conceição, 2013). A presença de tecnologia digital, por si só, não garante mudanças educacionais eficazes, sendo necessário investir em formação e capacitação contínua dos acadêmicos (Bates, 2022). Para enfrentar esses desafios, é fundamental promover pesquisas, fortalecer a infraestrutura tecnológica e aprimorar as competências necessárias para operacionalizar o b-learning. Além disso, as instituições devem estabelecer políticas formais de suporte a essa modalidade (Garrison & Kanuka, 2004).

### Fatores de adoção do b-learning à escala institucional

A adoção do b-learning à escala institucional é influenciada por múltiplos fatores, abrangendo dimensões organizacionais, estratégicas, culturais, econômicas, pedagógicas e tecnológicas (Peres, 2022). Compreender esses fatores é essencial para que governos e instituições desenvolvam estratégias eficazes, aloquem recursos adequados e minimizem desafios na implementação (Anderson, 2014). Laurillard (2013) destaca que a adoção do b-learning depende de fatores-chave que impactam sua aceitação e sucesso, enquanto Cheawjindakarn et al. (2012) classificam esses fatores como características e condições essenciais para a integração eficaz do modelo. A consideração das necessidades do público-alvo é determinante para a implementação bem-sucedida. Além disso, uma análise criteriosa desses fatores garante coerência e consistência no processo de adoção (McPherson & Nunes, 2006).

No ensino superior, a identificação dos fatores determinantes orienta gestores na tomada de decisões estratégicas (Cheawjindakarn et al., 2012). A implementação do b-learning, especialmente em instituições menos favorecidas, enfrenta desafios que exigem soluções adaptadas ao contexto. Assim, a análise rigorosa dos fatores determinantes é um pré-requisito para evitar falhas e garantir uma implantação bem-sucedida (Anderson, 2014). Diversos autores, como Gomes (2005) e Peres et al. (2013), identificaram e categorizaram fatores determinantes para a adoção do e-learning e do b-learning, como observamos no quadro seguinte:

Quadro 1. Modelos de Integração das TIC no contexto educativo

| Autor(a) ou modelo | Fatores ou dimensões                | Aspetos ou indicadores                                                                                                                                                                                    |
|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Gomes, 2005)      | (1) Infraestruturas e apoio técnico | (a) Hardware; (b) Software; (c) Sistemas de rede de banda larga e Wireless; (d) Plataforma de gestão da aprendizagem; (e) Serviço manutenção de cópias de segurança do sistema; (f) Serviço de help-desk. |
|                    | (2) Gestão administrativa           | (a) Serviços académicos: matrículas, pagamento de propinas, inscrições de exames, emissão de pautas de avaliação, entre outros.                                                                           |

| <b>Autor(a) ou modelo</b> | <b>Fatores ou dimensões</b>                    | <b>Aspetos ou indicadores</b>                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Gomes, 2005)             | (3) Competências e reconhecimento profissional | (a) Capacitação docente em TIC; (b) Reconhecimento profissional acrescido aos docentes que investem neste domínio.                                                                                                                                                           |
|                           | (4) Recursos pedagógicos e e-conteúdos         | (a) Disponibilizar recursos digitais; (b) Desenvolver competências de produção de conteúdos digitais; (c) Assegurar materiais didáticos adequados às tecnologias disponíveis; (d) Apoiar os docentes na produção dos materiais digitais; (e) Assegurar os direitos de autor. |
| (Peres, et. al., 2013)    | (1) Aspetos Institucionais                     | (a) Investigação em tecnologia educativa; (b) Provedores externos; (c) Equipas com revisão por pares; (d) Resultados de aprendizagem; (e) Promoção e atividades administrativas; (f) Informação disponível.                                                                  |
|                           | (2) Programa e desenho do curso                | (a) Métodos de aprendizagem; (b) Objetivos de aprendizagem; (c) Avaliação e teste; (d) Currículo; Atividades de aprendizagem; (e) Ensino e tutoria; (f) Recursos de aprendizagem.                                                                                            |
|                           | (3) Média Design                               | (a) Acessibilidade; (b) Usabilidade; (c) Navegação; (d) Impressão; (e) Diversidade cultural; (f) Direitos do autor; (g) Download.                                                                                                                                            |
|                           | (4) Tecnologia                                 | (a) Servidor e programas informáticos; (b) Segurança e desempenho dos meios informáticos; (c) Suporte e apoio técnico.                                                                                                                                                       |
|                           | (5) Avaliação e revisão                        | (a) Revisão periódica; (b) Recolha de dados; (c) Relatório final.                                                                                                                                                                                                            |

Com base nos modelos propostos por Gomes (2005) e Peres et al. (2013), apresentados no quadro anterior, podemos identificar que a adoção do b-learning em escala institucional é influenciada por três principais categorias de fatores: humanos, institucionais e tecnológicos, todos essenciais para sua integração no contexto educacional ou organizacional

Segundo Staker e Horn (2004), Cleveland-Innes (2018) e Bates (2022), esses fatores podem ser agrupados em duas grandes dimensões: fatores organizacionais e fatores operacionais. Os fatores organizacionais englobam aspectos essenciais para a implementação bem-sucedida do b-learning, como a liderança e apoio institucional, cultura organizacional, políticas e diretrizes, currículo e design instrucional, colaboração e suporte, gestão de mudanças, supervisão e avaliação, desenvolvimento profissional contínuo e inclusão (Bates, 2022). Já os fatores operacionais afetam a eficiência e eficácia das operações diárias do b-learning, incluindo infraestrutura tecnológica, plataformas de aprendizagem, formação docente em TIC, capacitação na produção de conteúdos digitais e suporte técnico e tecnológico (Staker & Horn, 2015).

## Metodologia

Do ponto de vista interpretativo, o conhecimento científico é visto como algo construído social e contextualmente. O conhecimento é moldado pelas interpretações dos pesquisadores

em relação aos significados e pelas formas como os participantes do estudo entendem o conhecimento (Creswell, 2010).

No caso do presente estudo, não houve intenção de intervenção no fenômeno estudado. Em vez disso, o objetivo foi explorar e interpretar as perspectivas e desafios do governo, da presidência de uma Instituição de Ensino Superior (IES), dos professores e dos alunos em relação à adoção das práticas de b-learning nos cursos da IES em estudo. A preocupação principal é interpretar e compreender os significados dessa situação particular, a fim de construir conhecimentos com estes mesmos significados relatados pelos documentos e participantes. Empregou-se neste estudo a opção metodológica de natureza qualitativa, fundamentada no método de estudo de caso, que visa realizar uma análise detalhada de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação específica, a fim de compreender, interpretar e descrever o fenômeno em questão dentro de seu contexto natural (Yin, 2010). Yin (2010) também afirmaram que o “estudo de caso”, enquanto estratégia de investigação, envolve a observação minuciosa de um contexto, indivíduo, fonte de documentos ou acontecimento específico, com o propósito de explorar, descrever ou explicar.

### **Caracterização dos participantes**

Selecionamos intencionalmente para este estudo o Presidente da IES em análise, Professor Doutor, na categoria de Associado e docente na instituição há mais de 20 anos. Integra a faixa etária entre os 45 e os 50 anos e exerce a presidência da instituição há três anos. Foram igualmente selecionados cinco formadores na área da Tecnologia Educativa, pertencentes à mesma IES, todos do sexo masculino. Um dos participantes é Professor Doutor em Tecnologia Educativa, na categoria de Associado, leciona na instituição há mais de 28 anos, com idade compreendida entre os 55 e os 60 anos. O segundo participante é professor na área de Educação e Informática, na categoria de Auxiliar, com mais de 15 anos de serviço na instituição a sua idade entre os 40 e os 45 anos. O terceiro é docente Assistente, licenciado em Informática Educativa, com uma experiência superior a 12 anos na instituição a sua idade entre os 40 e os 45 anos. Os dois últimos participantes são docentes estagiários de Informática Educativa, com mais de 3 anos de serviço na instituição e idades compreendidas entre os 28 e os 33 anos.

No que se refere aos docentes participantes, o estudo contou com um total de 12 professores, dos quais 8 do género masculino e 4 do género feminino. A maioria integra a faixa etária dos 30 aos 64 anos e possui entre 5 e 40 anos de serviço docente. Por fim, participaram 21 estudantes, sendo 13 do género masculino e 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, todos frequentando cursos de licenciatura na área da Educação.

### **Instrumentos de recolha de dados**

Neste estudo, recorreremos a duas fontes para recolha de dados, tais como: análise documental e focus group (Quivy & Campenhoudt, 2013). Tivemos a necessidade de recorrer a estas duas fontes

de recolha de dados, para permitir obter várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferentes naturezas e proceder, posteriormente, a triangulação entre dados.

O focus group pode ser entendido como uma espécie de entrevista, mas para um pequeno grupo que pode variar de seis até 12 participantes (Gaskell, 2002). O mesmo autor referiu que a expressão “focal” indica que se trata de uma reunião para aprofundar a temática em estudo, o qual é o foco da pesquisa. De acordo com Fern (2001), trata-se de uma técnica de recolha de dados que, em vez do clássico pergunta-resposta da entrevista individual, adota o formato de uma discussão guiada pelo investigador a um grupo de 7 a 10 pessoas. O pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão (Gatti, 2005).

Assim, realizaram-se três grupos focais. No primeiro, participaram o Presidente da IES e os formadores em Tecnologia Educativa; no segundo, os docentes; e no terceiro, os alunos. A principal limitação deste último grupo focal foi o número excessivo de participantes. Outra limitação prende-se com a utilização de um único guião para todos os grupos, apesar de envolverem participantes diferentes:

Quadro 2. Matriz do guião do focus group aos participantes

| <b>Objetivo do focus group:</b> conhecer a perceção da Presidência, formadores em Tecnologia Educativa, professores e alunos da IE sobre as iniciativas, desafios e necessidades para a adoção do b-learning nos cursos oferecidos. |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questões</b>                                                                                                                                                                                                                     | <b>Objetivos específicos</b>                                                                                | <b>Questões Específicas</b>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Que necessidades e interesses estão associados à implementação do b-learning ao nível dos cursos da instituição?                                                                                                                    | Conhecer as perceções sobre a implementação do b-learning nos cursos da instituição                         | Qual é a sua opinião sobre a instituição formalizar, por meio do Ministério do Ensino Superior, a implementação do regime de b-learning para algumas aulas? Nesse formato, parte dos horários letivos e atividades de certas Unidades Curriculares seria ministrada a distância online? |
|                                                                                                                                                                                                                                     | Identificar as iniciativas, desafios e necessidades ao nível da implementação do b-learning na instituição. | Qual a necessidade de implementação desta modalidade de ensino?<br>Que dificuldades podem estar subjacentes à implementação das práticas de b-learning?<br>Quais os desafios da instituição para a implementação desta modalidade de ensino?                                            |

O guião do focus-group apresentado no quadro 2, foi validado por especialistas. A avaliação por especialistas consistiu nos aspetos relativos ao conteúdo, à linguagem e à compreensão desta por parte dos participantes. No que diz respeito à apreciação do documento analisado, os especialistas expressaram concordância tanto com a forma quanto com o conteúdo da entrevista. Destacaram, de maneira unânime, a qualidade do trabalho.

A análise de documentos pode ser usada numa investigação segundo três perspetivas (Bogdan & Biklen, 1994): servir para complementar a informação obtida por outros métodos; documentos úteis para o objeto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprio. Neste estudo,

a análise documental serviu como documentos úteis para o objeto de estudo. Diante dos procedimentos referidos no parágrafo anterior, nesta pesquisa, optamos por definir os documentos a serem analisados, fizemos uma leitura das informações que interessavam no nosso estudo, e tratámo-las, através da análise temática, e posteriormente desenvolvemos a referida Apresentação, análise e interpretação com os dados de outras fontes da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994). Os principais documentos que definidos como fonte de dados foram:

Quadro 3. Documentos definidos como fontes de dados

| Publicado por       | Data | Documento                                                                                                               |
|---------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| República de Angola | 2018 | Decreto Presidencial nº 191/18 Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior                                          |
| República de Angola | 2018 | Decreto Presidencial nº 193/18 Normas curriculares Gerais do subsistema do Ensino Superior                              |
| República de Angola | 2020 | Decreto nº 59/20 - Regulamento das modalidades de ensino à distância e semi-Presencial no subsistema do ensino superior |
| Governo de Angola   | 2023 | Agenda Angola 2050 (relatório Preliminar)                                                                               |
| Governo de Angola   | 2023 | Plano de Desenvolvimento Nacional 2023/2027                                                                             |

Os documentos analisados neste estudo, são de domínio público e foram obtidos através de pesquisa online que nos direcionou aos sites dos ministérios angolanos onde esses documentos foram publicados.

### Procedimentos de análise de dados

Neste estudo, a análise dos dados qualitativos foi conduzida por meio da Análise Temática (AT). A AT é um método de análise qualitativa de dados que envolve a identificação e interpretação de padrões recorrentes de significado em um conjunto de dados, tais como textos, entrevistas, imagens, vídeos e outros tipos de informações (Braun & Clarke, 2006). Seu objetivo é a identificação, codificação, análise, interpretação, registo e exposição de padrões/temas provenientes de um corpus de dados (Braun & Clarke, 2017). O corpus de dados neste estudo é constituído por documentos, três focus group. A AT, conforme proposta por Braun e Clarke (2017) e Clarke e Braun (2013), é conduzida por meio de seis fases distintas: (1) familiarização com os dados, (2) geração inicial de códigos, (3) busca de temas, (4) revisão dos temas, (5) definição e nomeação dos temas e, por fim, (6) elaboração do relatório.

No presente estudo, o corpus de dados inclui documentos e três focus groups, sobre os arquivos de áudio, optou-se pela transcrição dos áudios no MS-Word, pois a análise textual favorece uma reflexão mais detalhada dos dados. Para assegurar o anonimato dos participantes e facilitar a leitura dos dados, foram atribuídos códigos às respostas, como “Pr” para o presidente da IES, “FTE” para formadores em Tecnologia Educativa, “P” para professores e “A” para alunos. Da mesma forma, os documentos receberam identificações específicas, como “Agenda2050”

para a Agenda Angola 2050 e “RMEaD&SP59/20” para o regulamento do ensino à distância e semi-presencial. Na segunda fase da Análise Temática, criamos códigos iniciais a partir da leitura exploratória dos dados, e identificamos unidades de análise e agrupando padrões de significado. Realizamos leituras minuciosas para identificar padrões e estruturar temas e subtemas.

A análise revelou 2 temas relacionados com o objetivo de investigação, delineados também pela teoria. A seguir, apresentamos uma síntese dos temas construídos para a pesquisa:

Quadro 4. Mapa temático da investigação

| Dimensões            | Temas                       | Subtemas                        |
|----------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Adoção do b-learning | 1. Perspetiva de adoção     | 1.1. Perspetiva do Governo      |
|                      |                             | 1.2. Perspetiva da IES          |
|                      |                             | 1.3. Perspetiva dos professores |
|                      |                             | 1.4. Perspetiva dos estudantes  |
|                      | 2. Desafios organizacionais | 2.1. Carga horária dos docentes |
|                      |                             | 2.2. Currículo dos cursos       |
|                      |                             | 2.3. Modelo pedagógico          |
|                      |                             | 2.4. Legislação do EaD          |

### Aspetos de natureza ética

A ética na pesquisa é fundamental para garantir a integridade, a confiabilidade e a validade dos resultados (Creswell, 2010), bem como para proteger os direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos. Instituições académicas e órgãos reguladores frequentemente estabelecem diretrizes específicas para garantir práticas éticas na pesquisa (Coutinho, 2021). Assim, numa fase inicial do estudo, com o objectivo de solicitar autorização à instituição para a realização da pesquisa que se pretendia desenvolver, elaborou-se um documento de solicitação dirigido ao Presidente da Instituição de Ensino Superior seleccionada, tendo sido posteriormente fornecida uma anuência institucional. Elaboramos e apresentamos aos participantes um termo de compromisso para utilização de dados, bem como o consentimento informado, livre e esclarecido para participação na investigação, em conformidade com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo.

## Apresentação e discussão dos resultados

### Apresentação dos resultados

#### Perspetivas de adoção

A unidade de significado sobre as perspetivas de adoção, foi construída através das unidades de análise onde os documentos e os participantes reportavam sobre as intenções de integração

e adesão ao b-learning. Com base nisso, construímos 4 subtemas, cujas unidades de análise de texto apresentavam padrões semelhantes, os que mais se destacaram são: perspectiva do Governo, perspectiva da IES, perspectiva dos professores e perspectiva dos estudantes.

### *Perspetiva do Governo*

Identificamos a perspectiva do governo em relação à adoção do ensino à distância online e b-learning em dois documentos: o “Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027 (PDN23\_27)” e a “Agenda Angola 2050 (Agenda2050)”.

No âmbito do “Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027”, (a) o governo delineia suas estratégias no programa número 12, visando implementar o ensino à distância online e o b-learning com o objetivo de capacitar os cidadãos em literacias digitais e ampliar a oferta educativa: “[...] expandir a oferta de educação online [...] para colmatar os baixos níveis atuais de literacia e competências digitais. Por outro lado, [...] aumentar o acesso ao ensino a larga escala” [PDN23\_27];

Na “Agenda Angola 2050”, o governo delineia sua visão de implementação do ensino à distância online e do b-learning, conforme a Estratégia nº 6. Inicialmente, no ponto 6.1 dedicado à educação, (c) o governo pretende promover programas de ensino semi-presencial e à distância para servir de complemento à aprendizagem presencial: “Promover programas de ensino semi-presencial e à distância como recurso complementar à aprendizagem presencial em sala de aula” [Agenda2050];

### *Perspetiva da Presidência da IES*

A Presidência da IES indicou quatro perspectivas para a adoção do b-learning na instituição que seguidamente destacamos.

Primeiramente, (a) perspectiva comunicar de diferentes maneiras e também referem o momento que se viveu de despreparo face à pandemia da COVID-19: “*dado os desenvolvimentos atuais e o que ocorreu na pandemia, temos que avançar com uma instituição que consiga comunicar de diversas maneiras, tentando trabalhar nas possíveis barreiras de implementação do b-learning em nossa instituição*” [Pr].

Seguidamente, (b) perspectivam a adaptação do currículo dos cursos para fazer face à sociedade de informação e também tendo em atenção as novas normas curriculares que poderão ser implementadas pelo Ministério do Ensino Superior:

no entanto, temos a necessidade de adaptar o currículo para o ensino à distância online. Houve uma atualização dos currículos a nível nacional por meio do programa do governo denominado harmonização curricular, e esses programas curriculares reduzem algumas horas letivas de ensino presencial para trabalhos autónomos [Pr].

No entanto, a presidência expressou também a (c) perspectiva de adotar o b-learning a fim de reduzirem a carga horária presencial dos cursos pós-laboral cujo período de aulas decorre

das 18 horas até as 23 horas e refere também que tem havido problemas de segurança para os estudantes deste período letivo: *“pretendemos implementar isso devido a algumas questões de segurança por parte dos estudantes do regime pós-laboral. Dessa forma, queremos que algumas unidades curriculares neste regime sejam lecionadas na plataforma para reduzir a carga horária presencial”* [Pr].

Uma outra perspetiva da presidência sobre a adoção do b-learning na instituição está articulada com (d) a necessidade de continuar a expandir o ensino superior para os municípios. Além disso, revela-se que os professores não conseguem mais viajar devido à distância:

temos salas de aula nos municípios do interior da província, e a maioria está a 200 km de nossa instituição. Colocamos professores alternativos nas salas dos municípios, pois os professores efetivos não têm mais disposição para fazer viagens tão longas. Se tivéssemos o ensino à distância funcionando bem, seria mais fácil estender o ensino superior para a população dos municípios [Pr].

#### *Perspetiva dos professores*

Os professores inicialmente destacaram que (a) a adoção poderá permitir à instituição contextualizar-se às inovações da sociedade atual: *“[...] atendendo à dinâmica do mundo moderno e à inovação tecnológica e desafios científicos, urge a necessidade de cada vez mais as instituições estarem dentro dos novos contextos, deixando assim de estar alheio ao que é o contexto atual que se vive em todas as IES no mundo”* [P9, P10].

Seguidamente, perspetivaram que (b) a adoção poderá melhorar a infraestrutura tecnológica da instituição e permitir aos professores e estudantes a integração da tecnologia: *“o impacto será claramente positivo, porque fornecerá à instituição uma infraestrutura tecnológica moderna e, o que fará com que estudantes e professores se adaptem à realidade do século XXI”* [P12, P9].

Mais adiante, os professores perspetivaram que (c) a adoção do b-learning poderá resolver a situação das distâncias geográficas para acesso à formação e à internacionalização da IES, além da redução dos custos: *“[...] além disso, resolverá o problema das barreiras geográficas. Isso contribuirá para que tenhamos uma instituição que garanta o acesso ao ensino superior sem a necessidade de os estudantes permanecerem no local de formação por muito tempo. As vantagens incluem facilitar o trabalho dos professores, reduzir custos com gastos e viagens, possibilitar que a instituição se torne internacional e oferecer acesso a estudantes e professores, independentemente da localização geográfica”* [P7, P2].

#### *Perspetiva dos estudantes*

Os estudantes perspetivaram que (a) a adoção poderá proporcionar flexibilidade de tempo e espaço de aprendizagem, especialmente para aqueles que trabalham ou têm dificuldades de se fazerem presentes fisicamente na instituição: *“[...] penso que será uma boa iniciativa, visto que*

*irá beneficiar muitos de nós estudantes que somos funcionários, e principalmente outros colegas que trabalham em locais diferentes da instituição na qual frequentam as aulas* [A6, A7, A3, A4, A6, A7, A20 e A21]; e expressam também: *“sou favorável a este tipo de formação à distância, porque permite que nós, estudantes, tenhamos mais flexibilidade de horários para conciliar os estudos e a atividade profissional”* [A2].

Os estudantes reconheceram que (b) a adoção do ensino b-learning poderá promover suas habilidades de utilização das TIC para aprendizagem: *“concordo plenamente com a implementação do ensino semi-presencial mediante as TIC, isso permite que adquiramos habilidades no uso das TIC e a formação a distância”* [A4, A9, A5, A1 e A8], e *“além disso, dá a oportunidade de nós aprendermos mediante a utilização da Internet de forma positiva”* [A2].

Os estudantes também expressaram que (c) a adoção poderá promover sua autonomia nas aprendizagens e possibilitar uma interação mais próxima com os professores: *“a formação nesta modalidade de ensino é uma boa iniciativa porque vai ajudar-nos a fazer mais contato com o professor e também poderá nos ajudar a tornarmo-nos autônomos com os conteúdos da formação”* [A3, A12].

Por outro lado, os estudantes também apontaram que (d) a adoção poderá reduzir os custos com a formação: *“concordo totalmente com esta modalidade de ensino porque para mim tem custos reduzidos e também me ajuda a adquirir mais habilidades na utilização das TIC”* [A19].

## Desafios organizacionais

Esta unidade de significado emergiu das unidades de análise onde os documentos governamentais e os participantes reportaram questões de âmbito organizacional e cultural que constituem desafios para a implementação do b-learning. Foram construídos 5 subtemas no tema “desafios de adoção do b-learning”, nomeadamente: a carga horária docente, os currículos dos cursos, o modelo pedagógico, a legislação sobre o ensino à distância e, por fim, as resistências às mudanças.

### Carga horária dos docentes

O Decreto Presidencial nº 191/18, conhecido como o “Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior”, estabelece as horas semanais de trabalho para os docentes. De acordo com o Artigo 48º, ponto 3, o regime de tempo integral varia de acordo com a categoria do docente:

- a) para professores catedráticos, o regime de tempo integral compreende um intervalo de 4 a 6 horas por semana; b) para professores associados, o regime de tempo integral compreende um intervalo de 6 a 10 horas por semana; c) para professores auxiliares, o regime de tempo integral compreende um intervalo de 8 a 12 horas por semana; d) para assistentes e assistentes estagiários, o regime de tempo integral compreende um intervalo de 10 a 15 horas por semana [ECD191/18].

Sobre a carga horária, os formadores em Tecnologia Educativa revelaram que (a) o desafio está primeiramente no volume de trabalho dos professores: “[...] a dificuldade que identificamos e que tem gerado resistência para a integração das TIC é o volume de trabalho” [FTE5]; “a carga horária dos professores é alta” [FTE1].

Outro (b) desafio é a quantidade de Unidades Curriculares e a quantidade de estudantes por turma: “os professores têm muitas unidades curriculares e muitos estudantes. Isso cria resistência aos professores para trabalhar com todos os conteúdos e turmas no ambiente online” [FTE4, FTE1]; “os professores têm mais de 3 unidades curriculares por semestre e para dar aulas a distância, eles precisam adaptar os conteúdos. Quando têm cinco Unidades curriculares, torna-se difícil, pois falta tempo” [FTE2].

### Currículo dos cursos

No Decreto Presidencial nº 193/18, que estabelece as “Normas Curriculares Gerais do Subsistema do Ensino Superior”, o Artigo 17º, ponto 7, estipula que os programas das Unidades Curriculares devem incluir atividades de aulas presenciais e atividades de estudos autônomos: “a carga horária resultante das unidades de crédito deve ser distribuída pelas atividades de contato presencial, pelas atividades de estudo autônomo, pelas sessões de orientação tutorial aos estudantes, e pelas provas de avaliação” [NCG\_193/18]; Além disso, o Artigo 37º, ponto 2, orienta que

a carga horária do currículo não deve ultrapassar 40 horas semanais, e dentro deste limite, devem ser incluídas tanto as atividades presenciais quanto as não presenciais: “a carga letiva semanal do currículo não deve exceder 40 horas, devendo estar inseridas às atividades presenciais e não presenciais [NCG\_193/18]

Os participantes relataram uma série de desafios e preocupações em relação à integração das TIC no currículo atual. Primeiramente, apontaram que (a) os planos curriculares atuais são inadequados para integrar as TIC no ensino: “de momento, os planos curriculares não são adequados para serem ministrados por meio das TIC” [Pr, FTE1]; e também referiram que (b) os currículos são tradicionais e centrados no professor, apesar de se defender uma abordagem construtivista no ensino:

nossos currículos são tradicionais e centrados no professor, apesar de defendermos a abordagem construtivista. Os mesmos não contêm objetivos para o desenvolvimento de atividades autônomas. Enquanto não houver mudanças nos currículos, não conseguiremos avançar na integração das TIC no ensino [FTE5].

### Modelo pedagógico

No Decreto Presidencial nº 59/20, denominado “Regulamento da modalidade de ensino à distância e semi-presencial no subsistema do ensino superior”, o Artigo 23º trata do volume

de trabalho presencial na modalidade semi-presencial. O Decreto estabelece que, em geral, o volume de trabalho presencial de um curso ministrado nessa modalidade é dividido igualmente entre as atividades desenvolvidas presencialmente e aquelas realizadas à distância ou de forma não presencial: “1- O volume de trabalho presencial de um curso ministrado na modalidade de ensino semi-presencial em regra é repartido em 50% com as atividades que são desenvolvidas à distância ou de forma não presencial” [RMEaD\_SP].

Os formadores destacaram a complexidade e a importância de escolher e implementar um modelo pedagógico adequado para o b-learning na instituição. Os mesmos assinalaram que (a) existe uma insuficiência de conhecimento e utilização de um modelo pedagógico de ensino à distância por parte dos professores:

talvez a questão, com base na nossa experiência, principalmente com o ensaio durante a COVID-19, o que tem faltado é o conhecimento e aplicação de um modelo de aprendizagem a distância. Os professores não têm se orientado bem quanto a isso. Uma das questões muito importantes e necessárias é o modelo pedagógico de Aprendizagem virtual [FTE5].

A maioria dos formadores sugeriram (b) o modelo de sala de aula invertida:

sugiro o modelo da sala de aula invertida, porque os estudantes têm acesso aos conteúdos antes da aula. Dessa forma, os alunos chegam à sala de aula mais preparados para tirar dúvidas e resolver problemas, além de haver uma maior interação em torno dos conteúdos. Acredito que o modelo da sala de aula invertida seja o mais adequado para a implementação do b-learning na instituição [FTE1, FTE4 e FTE2].

### *Legislação do EaD*

No Decreto Presidencial nº 59/20, denominado “Regulamento da modalidade de ensino à distância e semi-presencial no subsistema do ensino superior”, o Artigo 6º estabelece condições gerais para o funcionamento dessas modalidades. As instituições de ensino superior que pretendem oferecer cursos nessas modalidades devem obter autorização prévia do departamento ministerial responsável pelo subsistema de ensino superior. Para isso, devem possuir um conjunto de condições, incluindo o currículo dos cursos adaptados para o ensino à distância, infraestruturas tecnológicas adequadas, equipe responsável pela gestão da modalidade a distância, docentes com formação específica, entre outros requisitos:

[...] 2. Sem prejuízo do disposto no número anterior para o funcionamento de um curso nas modalidades de ensino à distância e semi-presencial nas instituições de ensino superior devem previamente solicitar autorização para o efeito ao departamento ministerial que superintende o subsistema de ensino superior havendo instruir um processo com os elementos seguintes: b) Currículo dos cursos e programas a ministrar nas modalidades de ensino à distância ou na semi-presencial; d) Instalações físicas e tecnológicas educativas com avaliação positiva do departamento ministerial

que superintende o subsistema de ensino superior; e) Componente de atendimento e apoio ao estudante; f) Materiais prontos e disponíveis para cobrir o primeiro e segundo ano do curso; g) Docentes encarregues de orientar supervisionar e avaliar a aprendizagem dos estudantes; j) Descrição das equipas de elaboração de materiais indicando qualificação e experiência profissional; k) Existência de instalações físicas e tecnologias educativas específicas a utilizar na ministração de cursos nas modalidades de ensino à distância ou presencial [...]” [RMEaDSP59/20].

Além disso, no Capítulo IV, que trata da Modalidade de Ensino Semi-Presencial, Secção I, o Artigo 22º define as características específicas dessa modalidade. O ensino semi-presencial é considerado uma forma complementar ao ensino presencial, onde o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma intermitente, com interações presenciais mediadas por tecnologias de informação e comunicação:

1. O ensino Semi-presencial é uma modalidade auxiliar ao ensino presencial em que o processo de ensino aprendizagem ocorre intermitentemente na interação presencial entre estudantes professores e demais actores por mediação de utilização de tecnologias de informação e outros meios e comunicação; 2. Os cursos de ensino na modalidade semipresencial têm como referência os planos curriculares e programas do ensino presencial que são adaptados a esta modalidade” [RMEaDSP59/20].

Portanto, dois professores, por sua vez, sugeriram que a instituição (e) consulte especialistas externos para uma avaliação interna e externa das condições de implementação do EaD: “*que sejam consultados especialistas na área ou se contrate assessoria em instituições já experimentadas no ensino à distância, para avaliar a instituição*” [P11, P6].

## Discussão dos resultados

Os documentos oficiais, nomeadamente o Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027 e a Agenda Angola 2050, reafirmam o compromisso governamental com a expansão do ensino a distância e do b-learning, conferindo particular relevância à infraestrutura tecnológica e ao suporte técnico, aspetos claramente enquadrados na dimensão de Infraestruturas e Apoio Técnico proposta por Gomes (2005). Este alinhamento estratégico é igualmente reconhecido pela presidência da IES, que sublinha a necessidade de reforçar equipamentos, softwares e plataformas digitais. Contudo, apesar da prioridade atribuída a estas questões nos planos nacionais, os formadores identificam lacunas significativas na infraestrutura existente, revelando um desfasamento entre as intenções governamentais e a realidade quotidiana nas instituições de ensino. A carência de suporte técnico eficiente e a precariedade dos recursos limitam a operacionalização efetiva do b-learning, indicando que os investimentos realizados ainda não se traduziram plenamente em condições adequadas para os diferentes atores educativos.

A presidência da instituição destaca, igualmente, questões estruturais como a adaptação curricular, a redução da carga horária presencial e a descentralização do ensino para localidades

distantes. Estas preocupações dialogam com as dimensões Institucionais e Pedagógicas definidas por Gomes (2005) e Peres et al. (2013), principalmente no que se refere à conceção dos programas, aos recursos pedagógicos disponíveis e à acessibilidade tecnológica. Por outro lado, os professores apontam obstáculos concretos à implementação dessas mudanças, nomeadamente a sobrecarga docente e a falta de capacitação específica para o ensino híbrido. Esta situação evidencia uma tensão entre as propostas administrativas e a sua viabilização pedagógica. Acresce que a regulamentação actual da carga horária docente, estabelecida pelo Decreto Presidencial n.º 191/18, não contempla devidamente as exigências do ensino híbrido, dificultando o equilíbrio entre as actividades presenciais e virtuais.

Enquanto a gestão da IES defende a necessidade de alargar a oferta educativa via b-learning, os docentes evidenciam limitações no currículo vigente, ainda excessivamente centrado no ensino presencial e pouco adaptado às metodologias digitais. Esta desconexão entre o planeamento estratégico e a prática pedagógica reforça a urgência de uma revisão curricular profunda, que assegure a integração de objectivos e metodologias coerentes com as exigências do ensino híbrido. Outro aspeto crítico identificado refere-se à definição do modelo pedagógico a adoptar para operacionalizar o b-learning. Embora o Decreto Presidencial n.º 59/20 determine que o volume de trabalho presencial e a distância deve ser repartido em 50%, os formadores relatam insuficiência de conhecimento e de aplicação de modelos pedagógicos adequados. Esta realidade converge com os contributos de Bates (2022), que destacou a importância de escolher modelos pedagógicos compatíveis com o contexto institucional, as características dos estudantes e os recursos efectivamente disponíveis.

Particularmente relevante é a constatação, por parte dos formadores, da insuficiência de competências no domínio dos modelos pedagógicos de ensino a distância, um défice evidenciado durante a experiência emergencial de ensino remoto imposta pela pandemia de COVID-19:

Talvez a questão, com base na nossa experiência, principalmente com o ensaio durante a COVID-19, o que tem faltado é o conhecimento e aplicação de um modelo de aprendizagem a distância. Os professores não têm-se orientado bem quanto a isso [FTE5].

A maioria dos formadores defendeu a adopção do modelo de sala de aula invertida, estratégia integrada no modelo de rotação descrito por Bailey et al. (2013). Esta abordagem permite que os estudantes acedam previamente aos conteúdos digitais e utilizem os momentos presenciais para esclarecimento de dúvidas, resolução de problemas e actividades colaborativas. Tal proposta reforça a dimensão pedagógica indicada por Peres et al. (2013) e vai ao encontro das expectativas dos estudantes, que valorizam a flexibilidade e a autonomia no processo de aprendizagem, conforme evidenciado nos relatos recolhidos. Apesar dessa preferência, os docentes alertam para a ausência de formação adequada para a utilização eficaz deste modelo híbrido, o que limita a sua implementação integral. Esta constatação reforça as conclusões de Garrison e Kanuka (2004), que sublinham a importância da formação contínua e da planificação pedagógica articulada para garantir a coerência curricular e a efectiva participação dos estudantes.

Os próprios estudantes reconhecem as vantagens da flexibilidade espacial e temporal proporcionadas pelo b-learning, destacando o impacto positivo na sua autonomia e na interação com

os docentes, dimensões alinhadas com os Recursos Pedagógicos e as Competências Digitais referidos por Gomes (2005). No entanto, os relatos dos formadores indicam que essa autonomia permanece limitada, devido à escassez de metodologias activas e à falta de uma tutoria remota eficaz, o que evidencia a necessidade de investir na capacitação docente e na revisão das estratégias de ensino-aprendizagem.

O Decreto Presidencial n.º 59/20 estabelece ainda um quadro normativo exigente para o ensino a distância, contemplando a necessidade de currículos adaptados, infraestruturas adequadas e equipas qualificadas, conforme referem Moore e Kearsley (2011). Esta orientação enquadra-se na dimensão de Políticas e Regulamentação proposta por Gomes (2005) e reforça o suporte institucional descrito por Peres et al. (2013). No entanto, os relatos dos intervenientes evidenciam fragilidades na integração do b-learning na IES, sobretudo se considerarmos que, em 2023, apenas 43% da população urbana e 8% da população rural dispunham de acesso regular à energia eléctrica, enquanto a Internet estava disponível para 32,9% das zonas urbanas e apenas 2,2% das áreas rurais (INE, 2021; Governo de Angola, 2023). Associado a isso, o reduzido investimento na educação - 6,6% do Orçamento Geral do Estado em 2022, muito abaixo dos 20% recomendados pelas Nações Unidas (2022) - e a insuficiente capacitação docente no uso de metodologias digitais constituem constrangimentos adicionais à implementação do b-learning na IES.

## Considerações finais

Esta investigação procurou interpretar as percepções de diversos intervenientes de uma instituição de ensino superior (IES) em Angola, nomeadamente formadores que ministraram ações de formação em Tecnologia Educativa a docentes, assim como professores e alunos da própria instituição. Paralelamente, efetuou-se uma análise detalhada da legislação, normativos e regulamentos governamentais aplicáveis ao contexto educativo angolano. A conjugação dos dados provenientes dos documentos oficiais com os testemunhos recolhidos junto dos atores institucionais revela uma rede complexa de influências, tensões e desafios que se distribuem pelas várias dimensões apontadas por Gomes (2005) e Peres et al. (2013). Este confronto entre o quadro estratégico formal e as percepções dos intervenientes possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas que condicionam a integração do b-learning no contexto específico de Angola.

A discussão demonstrou que a implementação eficaz do b-learning depende de um alinhamento coerente entre infraestruturas tecnológicas, modelo pedagógico, currículo, capacitação dos docentes e políticas institucionais, todos organizados a partir de uma estratégia que valorize as particularidades e necessidades do sistema educativo angolano. Neste âmbito, a adoção do modelo da sala de aula invertida apresenta-se como uma solução prática e viável, embora exija investimentos significativos em formação pedagógica, revisão curricular e melhoria das condições tecnológicas, para que o potencial do b-learning seja plenamente concretizado. As dificuldades identificadas ultrapassam o âmbito estritamente institucional, estando profundamente interligadas com os constrangimentos nacionais ao nível das tecnologias de informação e comunicação

(TIC) e da inclusão digital. A experiência do ensino remoto durante a pandemia veio expor estas limitações, evidenciando que as soluções implementadas não atingiram os resultados desejados, devido sobretudo ao acesso restrito a recursos digitais, à fraca conectividade e à insuficiente preparação pedagógica dos atores envolvidos.

Neste cenário, a sala de aula invertida revela-se como uma estratégia ajustada à realidade angolana, na medida em que permite contornar algumas das limitações tecnológicas, ao deslocar para momentos de acesso pontual a conteúdos digitais a exposição inicial dos mesmos, reservando os encontros presenciais para atividades colaborativas e sessões de esclarecimento. Este modelo insere-se entre as abordagens híbridas mais recomendadas para contextos com restrições infraestruturais, podendo constituir um caminho viável para a consolidação progressiva do b-learning no ensino superior em Angola.

## Contribuições dos autores

Conceptualização: Manuel Teixeira. Metodologia: Manuel Teixeira. Software: N/A. Validação: Altina Ramos. Análise formal: N/A. Investigação: Manuel Teixeira. Recursos: N/A. Curadoria de dados: N/A. Escrita - Esboço original: Manuel Teixeira. Escrita - Revisão & Edição: Manuel Teixeira. Visualização: Manuel Teixeira e Altina Ramos. Supervisão: Altina Ramos. Gestão do projeto: N/A. Captação de financiamento: N/A

## Referências

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning*. The Sloan Consortium.
- Anderson, T. (2014). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. d. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (1ª ed.). Penso Editora.
- Barbante, C. J., Oliveira, L. R., Teixeira, M., & Tchivangulula, A. W. (2020). Perspectivas de implementação da modalidade de ensino a distância no ensino superior em Angola. *Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning*, 3(1), 85–101. <https://doi.org/10.34630/pel.v3i1.3759>
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age* (3rd ed). Tony Bates Associates Ltd.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2017). *Evaluating and reviewing TA research: A checklist for editors and reviewers*. The University of Auckland.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, e os negócios da sociedade* (1ª ed.). Paz e Terra.
- Cheawjindakarn, B., Suwannathachote, P., & Theeraroungchaisri, A. (2012). Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: *A Review of the Literature*. *Creative Education*, 3 (8), 61-66. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.38b014>

- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (1ª ed.). Sage.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e quantitativo e misto*. Sage.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute.
- Datareportal. (2023). *Digital 2023: Global Overview Report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>
- Fern, E. F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. SAGE Publications, Inc.
- Figueiredo, A. D. (2017). A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2 (6), 261-278. Universidade de Coimbra.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3rd ed.). Routledge.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais. In M. B. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 63-89). Editora Vozes.
- Gatti, B. a. (2005). *Focus Group in Research in Social and Human Sciences*. Líber Livro Editora.
- Gomes, M. J. (2005). E-learning: reflexões em torno do conceito [comunicação oral]. *Centro de Competência do Projecto Nónio Século XXI*, Universidade do Minho (pp.229-236). <https://hdl.handle.net/1822/2896>
- Graham, C. R. (2008). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Orgs.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 124-238). Pfeiffer Publishing.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Jossey-Bass.
- Instituto Nacional de Estatística de Angola [INE] (2021). *Relatório sobre cibersegurança e serviços digitais 2021*. [https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao\\_638143506802949387.pdf](https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_638143506802949387.pdf)
- Kukulska-Hulme, A. B., Mac Lochlain, C., Nic Giolla Mhichil, M., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., ... Whitelock, D. (2020). *Nnovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. The Open University.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2005). *O b-learning como metodologia de aprendizagem: um estudo para a sua utilização na disciplina de Tecnologia Educativa*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/26095>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2011). Adoção de práticas de e/b-learning no ensino superior: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 14 (1), 25-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4028746>
- McPherson, M. A., & Nunes, J. M. (2006). Flying High or Crash Landing? Technological Critical Success Factors for e-Learning [Comunicação oral]. *1st Conference on Supported Online Learning for Students using Technology for Information and Communication in their Education*, Edge Hill University.

- Monteiro, A., & Barros, R. (2013). O blended learning no ensino superior: a percepção dos estudantes. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação* (pp. 135-150). De Facto Editores.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância: sistemas de aprendizagem online*. Cengage learning.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Communities of inquiry em blended learning: o elemento do processo de ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação* (pp. 99-133). De Facto Editores.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2022). *Relatório da Consulta Nacional sobre educação 2022*. [https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/Angola\\_NC%20report.pdf](https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/Angola_NC%20report.pdf)
- Peres, P. (2022). *Desafios e soluções para a aprendizagem digital e em rede* (1ª ed.). Amazon Fulfillment.
- Peres, P., Lima, L., & Lima, V. (2013). b-learning quality: Dimensions, criteria and pedagogical. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11 (2), 56 - 75. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0004>
- Preti, O. (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. EdUFMT.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Silva, B., & Conceição, S. (2013). Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Coords), *Cenários de inovação para a educação na Sociedade Digital* (pp. 137-161). Editora Loyola.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo Caso: planejamento e método* (4ª ed.). Bookman