

Organizadores

Ernesto Dumba Gabriel, PhD.

Raúl Ibarra Cabrera, PhD.

Horácio Paulo Mingochi, PhD.

Jornada Técnico-Científica
3.^a
2025

PAPEL DA UNIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES



PAPEL DA UNIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES

As Jornadas Técnico-Científicas do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico são uma estratégia e, ao mesmo tempo, um espaço que visa reunir a comunidade académica e outros actores de desenvolvimento para a divulgação de resultados de investigação científica e a partilha de conhecimento científico, capaz de gerar transformações nos campos social, económico e cultural e, como consequência, promover o desenvolvimento nestes campos.

A 3.^a Jornada Técnico-Científica do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico decorreu entre os dias 14 e 15 de Maio de 2025, na cidade de Luena, representando um encontro académico e a afirmação do compromisso colectivo do corpo docente do Instituto, de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e de empresas do país com a produção e partilha de saberes enraizados na realidade angolana e conectados com os desafios globais.



FICHA TÉCNICA

Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico (ISPPWM), 2025

Actas da 3.ª Jornada Técnico-Científica 2025 sob o lema "Responsabilidade social universitária e desenvolvimento nacional e local"

Título: Papel da Universidade no Desenvolvimento das Comunidades

Autor: Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico

Organizadores

Ernesto Dumba Gabriel, Ph.D.

Raúl Ibarra Cabrera, Ph.D.

Horácio Paulo Mingochi, Ph.D.

Subcomissão de Redação e Marketing

Luciana Pinto Luís, Lic. – Coordenadora

Joaquim Domingos Vímassa, Lic. – Membro

Coordenação Geral

Raúl Ibarra Cabrera, Ph.D. – Coordenador

Isidoro André Cassemene Chicanga, Lic. – Membro

Subcomissão de Protocolo, Logística e Assistência Técnica

António Alfredo Ferreira, Lic. – Coordenador

Yava Miji – Membro

Leonilde de Brito, Lic. – Membro

Sabina Cacinda Dias, Lic. – Membro

Comissão Científica

Horácio Paulo Mingochi, Ph.D. – Coordenador

Bendito Guilherme Muhusso, M.Sc. – Membro

Ilídio Sérgio Massua, M.Sc. – Membro

Yusely Del Pilar Castillo García, M.Sc. – Membro

Eliseu Cacoji, M.Sc. – Membro

Subcomissão de Saúde e Asseguramento

Carlos dos Santos Paulo, Lic. – Coordenador

Wilson Muiomba, Lic. – Membro

Edição

Litterae Edições

Editor: Ngunza Domingos Alberto

Projecto Gráfico: Francisco Domingos

Diagramação: Andreia António

1.ª Edição: Julho de 2026



LITTERAE EDIÇÕES

Mianga, Rua 05 de Outubro - Luanda, Angola.

Telefone (+244) 927 218 364 | 923 798 904

E-mail: seloerudita.press@gmail.com

©Litterae Edições, 2026

Reservados todos os direitos.

Sumário

PRÓLOGO

7

PAINEL I

01 GESTÃO DE PESSOAS, EMPREENDEDORISMO EMPRESARIAL, FINANÇAS, ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO

1. Análise da Performance das Empresas de Prestação
de Serviço do Sector Público Angolano 13
2. Desenvolvimento Local e Participação da Sociedade
Como Instrumento de Inclusão no Processo
Ascendente Das Políticas Públicas 35
3. Humanização Dos Recursos Humanos Como
Estratégia Para O Sucesso Organizacional 63
4. Docente Universitário. Sua Motivação e Satisfação
nas Instituições rivadas de Ensino Superior
no Moxico-Angola 89

PAINEL II

02 EDUCAÇÃO, DIREITO, COMPORTAMENTO E SOCIEDADE

5. Adaptabilidade Para a Construção da Carreira na
Dimensão de Mark Savickas 119
6. Atitudes Dos Professores Face À Inclusão de
Crianças Com Deficiência no Ensino Geral (O Caso
das Escolas Da Cidade Do Luena) 145

7. Integração das TIC na Formação Inicial e Contínua de Professores nos Magistérios Em Luena, Angola 173
8. A Prática de Actividades Lúdicas na Construção de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar 201
9. Gestão do Tempo nas Instituições de Ensino Superior 229
10. Utilização de Utensílios E Reagentes de Fácil Acesso Para Aprendizagem da Química no Ensino Secundário 251

PAINEL III

03 ENSINO E CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE. PROMOÇÃO DE ESTILO DE VIDA SAUDÁVEIS

11. Factores Que Influenciam A Escolha do Contraceptivo Em Mulheres, nas Unidades Sanitárias do Município do Moxico, Província do Moxico – 2023 271
12. Impacto da Informatização na Área da Saúde no Ensino Superior. Instituto Superior Politécnico do Moxico 289
13. Capacitação Pedagógica. Necessidade Docente na Formação dos Enfermeiros de Luena, Província do Moxico 309

PRÓLOGO

As Jornadas Técnico-Científicas do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico são uma estratégia e, ao mesmo tempo, um espaço que visa reunir a comunidade académica e outros actores de desenvolvimento para a divulgação de resultados de investigação científica e a partilha de conhecimento científico, capaz de gerar transformações nos campos social, económico e cultural e, como consequência, promover o desenvolvimento nestes campos.

A 3.^a Jornada Técnico-Científica do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico decorreu entre os dias 14 e 15 de Maio de 2025, na cidade de Luena, representando um encontro académico e a afirmação do compromisso colectivo do corpo docente do Instituto, de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e de empresas do país com a produção e partilha de saberes enraizados na realidade angolana e conectados com os desafios globais.

Quanto ao seu objectivo geral, o evento visa divulgar os resultados das actividades de investigação e inovação científicas do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico e da comunidade académica de diferentes Instituições de Ensino Superior do país. A partir deste objectivo categorizado como geral, formularam-se três objectivos específicos, a saber:

- Estabelecer um espaço de intercâmbio técnico-científico e experiências práticas dos actores que possam resultar em benefícios nas diferentes áreas do conhecimento e instituições;
- Apresentar estudos realizados pelo ISPPWM e de outras instituições de Ensino Superior angolanas;
- Discutir as estratégias de prestação de serviço social às empresas e comunidades.

Este livro integra os trabalhos científicos apresentados nos três painéis temáticos da Jornada, cada um reflectindo investigações, análises e propostas orientadas para o desenvolvimento sustentável e a transformação social local e do país.

O primeiro painel analisou questões ligadas à gestão de pessoas, empreendedorismo empresarial, finanças, economia e desenvolvimento, reflectindo a dinâmica entre inovação, eficiência e impacto socioeconómico.

O segundo painel reuniu contribuições sobre educação, direito, comportamento e sociedade, explorando vínculos entre práticas educativas, normas jurídicas e processos de socialização.

O terceiro painel (e último) abordou o ensino e os cuidados primários de saúde, promovendo a reflexão sobre estilos de vida saudáveis e o papel fundamental da prevenção e da formação profissional na área da saúde.

A originalidade e diversidade dos temas apresentados é testemunho da riqueza intelectual do corpo docente, e dos investigadores que participaram na Jornada. Este livro é, deste modo, um convite ao diálogo e à reflexão crítica e construtiva

à continuidade da investigação, focada no fortalecimento do conhecimento aplicado às especificidades culturais, sociais e institucionais da Província do Moxico e de Angola como um todo.

PAINEL I

GESTÃO DE PESSOAS,
EMPREENDEDORISMO
EMPRESARIAL,
FINANÇAS, ECONOMIA E
DESENVOLVIMENTO



ANÁLISE

DA PERFORMANCE DAS EMPRESAS DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DO SECTOR PÚBLICO ANGOLANO



Eurico Lionjanga Cangombe



<https://orcid.org/0009-0002-3904-8362>



Silva Catela Calamba



<https://orcid.org/0009-0006-0844-7845>



Dulce Elsa Chindondo Jorge Dias



<https://dulcechindondo87@gmail.com>

Resumo

Este trabalho tem como objectivo avaliar a performance financeira das empresas de prestação de serviço do sector público angolano. Para a concretização deste objectivo, consultou-se uma bibliografia que aborda o assunto em diferentes perspectivas e, consequentemente, caracterizou-se o estudo como exploratório, descritivo e quantitativo. A amostra foi constituída por 26 empresas do sector público dos transportes, energia e água e das comunicações com base nos dados primários retirados dos relatórios de contas destas empresas publicadas no site da IGAPE. Os métodos quantitativos aplicados à pesquisa foram os seguintes: os rácios, a estatística descritiva, o modelo de Pearseon e o modelo de Análise da Envoltória de Dados (AED). Para o efeito, foram definidas as variáveis como a rendibilidade, o grau da alavanca operacional, o grau da alavanca financeira, o rácio de concentração

e o tamanho da empresa. Para o modelo AED, definiram-se dois *outputs* e quatro *inputs*. Os resultados mostraram que as empresas com maior performance foram o Porto do Lobito e o Porto de Luanda, no sector das empresas públicas dos transportes, as empresas RNT, EPASKS e PRODEL, no sector empresarial público de energia e água, e a empresa RNA, no sector empresarial público das comunicações sociais; e as empresas de todos os sectores estudados são tecnicamente ineficientes, e as empresas dos sectores dos transportes e de energia e água operaram num rendimento decrescente à escala e as empresas de comunicação social num rendimento constante à escala.

Palavras-chave: Performance, métricas financeiras, prestação de serviços, empresas públicas.

Introdução

As empresas operam em mercados competitivos, o que torna as decisões financeiras complexas e incertas (Bierman & McAdams, 1969). Gestores precisam considerar factores estratégicos (investimento, financiamento e dividendos) e operacionais, utilizando informações contabilísticas e financeiras para otimizar resultados (Nunes & Serrasqueiro, 2004). A tomada de decisão financeira é descentralizada, com gestores de área responsáveis por pagamentos e recebimentos (Barros & Nossa, 1998). Modelos qualitativos financeiros exigem bom senso e avaliação do futuro, muitas vezes através de estimativas de probabilidades (Bierman & McAdams, 1969).

A área financeira, com o dinheiro como principal recurso,

exige do gestor assegurar o fluxo financeiro para as diversas áreas da empresa (Neto, 1997). As métricas tradicionais de avaliação de desempenho, baseadas em demonstrações financeiras, podem apresentar fragilidades e gerar enviesamentos (Luís, 2012). A informação correcta é crucial para um processo decisório eficaz, impactando o património da empresa e o resultado económico do período (Neto, 1997).

Em Angola, a avaliação da gestão e o controlo da performance estratégica são importantes, dado o contexto de falências e a baixa performance de empresas públicas. O governo busca estratégias para melhorar ou alienar participações nessas empresas, e a aplicação de indicadores de performance é essencial para identificar factores críticos de sucesso.

Este trabalho tem como objectivo avaliar a performance financeira de empresas de prestação de serviço do sector público angolano, buscando suprir a falta de literatura sobre o uso de métricas financeiras no sector público angolano e fornecer um estudo que auxilie gestores públicos e decisores políticos.

Após a introdução, o trabalho apresenta uma fundamentação teórica sobre métricas de análise de desempenho, análise de eficiência e estudos prévios, descreve a metodologia utilizada, ao que se seguem os resultados do estudo e, finalmente, as conclusões.

1. Fundamentação Teórica

A gestão moderna transcende a mera análise do passado e do presente, focando-se na identificação de expectativas

futuras para o planeamento de actividades e estabelecimento de objectivos (Borges, Rodrigues, & Rodrigues, 2007). A contabilidade, neste contexto, fornece dados cruciais para a tomada de decisão, os quais, após quantificados, possibilitam o controlo e a avaliação do desempenho. As decisões financeiras, por sua vez, baseiam-se em pressupostos que sustentam modelos e enunciados, sendo fundamental a análise do impacto do relaxamento de tais pressupostos na gestão financeira das empresas (Neto & Preto, 1997). Essa análise visa avaliar o desempenho a curto, médio e longo prazos, aproximando a teoria financeira da realidade dos mercados.

A tomada de decisão, inerente a todas as áreas e fases da gestão, pode ser analisada sob duas perspetivas: o aspecto financeiro das decisões, que considera os pagamentos e recebimentos decorrentes das acções em diversas áreas da empresa, e o aspecto operacional, que avalia as alternativas sob a óptica das variáveis envolvidas em receitas e custos operacionais (Barros & Nossa, 1998; Neto et al. 2013; Vieito & Maquieira, 2010; Neves, 2009).

A medição do desempenho, enquanto operação estratégica, fornece informações cruciais para a gestão, permitindo que a empresa avalie o seu progresso em relação às metas estabelecidas (Cangombe, 2015). Essa avaliação abrange o desempenho económico-financeiro, a eficiência operacional e a capacidade de satisfazer os stakeholders (Neely et al., 2005).

As medidas de desempenho devem, por sua vez, considerar a natureza específica de cada empresa, incluindo os seus objectivos, restrições orçamentárias e níveis de controlo. Além dos indicadores financeiros, como a participação no

mercado e a evolução do número de clientes, os indicadores não financeiros desempenham também um papel importante na avaliação do desempenho (Ribeiro, 1992; Flache et al., 2017).

De entre as métricas contabilísticas utilizadas na análise de desempenho, destacam-se a rendibilidade operacional dos activos, a rendibilidade do capital próprio, o grau de alavancagem operacional e financeira, o tamanho da empresa e a estrutura do mercado (Floríanápolis, 2017; Carneiro & Silva, 2010; Neves, 2005).

A rendibilidade do activo, medida tradicional de avaliação do desempenho económico, tem sido complementada pela análise da rendibilidade do investimento ou do capital investido, considerando que o activo pode ser parcialmente financiado por terceiros (Neves, 2005). A rendibilidade do capital próprio é uma medida fundamental para accionistas e investidores, permitindo avaliar se o retorno sobre o investimento está em linha com as expectativas do mercado (Neves, 2009). O grau de alavancagem operacional e financeira refere-se ao risco inerente às projecções do resultado operacional e à análise da estrutura financeira da empresa, respetivamente (Neves, 2009).

A estrutura do mercado, avaliada por meio de índices de concentração e do índice de Herfindahl, reflecte o número e a desigualdade entre os concorrentes (Mata, 2000). O tamanho da empresa, medido pelo total do activo, também influencia o desempenho financeiro, estando positivamente relacionado a ele (Arnaldo, 2017). A partir da década de 70, com a crise económica e a desregulamentação do sistema monetário

internacional, os governos passaram a adoptar novas formas de controlo das empresas públicas, buscando a implantação de uma administração por resultados (Ribeiro, 1992).

A avaliação da eficiência no sector público considera a comparação entre o que foi produzido e o que poderia ter sido produzido, utilizando parâmetros e indicadores que mensurem a eficiência e a eficácia (Ferreira & Gomes, 2009; Sousa, Scatena, & Khrig, 2015). A ciência económica, nesse contexto, apresenta diversos conceitos de eficiência, como a eficiência técnica, a eficiência alocativa e a eficiência de escala (Ribeiro, 1992; Neves, 2005).

A medição da eficiência é, por conseguinte, realizada por meio de métodos como a Análise da Fronteira Estocástica (SFA) e a Análise da Envoltória de Dados (AED) (Ribeiro, 1992; Jubran & Jubran, 2010).

Estudos sobre o desempenho de empresas públicas e privadas têm revelado resultados diversos, com algumas pesquisas, indicando maior estabilidade em empresas com capital público e outras, apontando para a necessidade de melhorias na avaliação do desempenho no sector público (Correia *et al.*, 2016; Cangombe, 2015; Flach *et al.*, 2017; Ribeiro, 1992).

2. Metodologia e Dados

O objectivo da pesquisa é buscar conhecimento para satisfazer a vontade de adquirir saberes e fornecer informações com possíveis aplicações práticas, sem depender de finalidades utilitárias imediatas e sem limitação de tempo.

A pesquisa passa por um desenvolvimento efectivo, bem planeado, executado e redigido, seguindo as normas metodológicas da ciência.

A presente pesquisa é exploratória, pois na fase preliminar forneceu mais informações sobre a arte de estudar o desempenho financeiro de empresas públicas, o que auxiliou no delineamento e delimitação do tempo da pesquisa, orientando-se na fixação dos objectivos e na formulação do problema. Ao mesmo tempo, a pesquisa é descritiva, o que permitiu obter mais informações sobre as métricas financeiras e avaliação do desempenho empresarial do sector público, um sector menos estudado em Angola. Assim, este estudo torna-se uma fase inicial, fornecendo mais informações sobre o tema (Prodonav & Freitas, 2013). Na pesquisa, foram utilizados dados secundários, obtidos dos relatórios de contas das empresas do sector público, com o propósito de quantificar e analisá-los a partir do uso de recursos e técnicas estatísticas e financeiras, como rácios, percentagens, médias, moda, mediana, desvio-padrão e coeficiente de correlação, e o método de pesquisa utilizado foi a Análise da Envoltória de Dados.

As variáveis de estudo foram agrupadas em cinco categorias principais: rentabilidade (ROA e RCP), alavancagem (GAO e GAF), concentração (C.E), tamanho (logaritmo do ativo) e eficiência (medida por DEA). Todas as variáveis, excepto tamanho e eficiência, são provenientes dos relatórios de contas das empresas públicas de prestação de serviços. As variáveis de rentabilidade (ROA e RCP) medem a eficiência na geração de lucro e o retorno para os accionistas, respectivamente. As variáveis de alavancagem (GAO e GAF) avaliam o impacto das

variações nas vendas e do endividamento sobre os resultados da empresa. A variável de concentração (C.E) indica o grau de concentração do mercado. Por fim, as variáveis de tamanho e eficiência complementam a análise, fornecendo informações sobre a escala da empresa e sua capacidade de utilizar os recursos de forma óptima.

2.1. Método de pesquisa Análise da Envolvimento de Dados

A Análise Envolvimento de Dados foi concebida e aplicada por Charnes, Cooper e Rhodes (Charnes et al., 1978) citados por (Prata & Arruda, n.d.) em estudos que avaliam a eficiência de instituições públicas. Para Neves (2005), o DEA é uma metodologia não paramétrica de programação linear que utiliza múltiplas variáveis de input e de output para avaliar e comparar a eficiência de unidades organizacionais.

O AED mede a eficiência dos múltiplos inputs utilizados na geração dos múltiplos outputs (Neves, 2005). Assume que existe n Unidades de Tomada de Decisão (UTD), cada qual com m insumos e s produtos, a eficiência relativa de uma UTD p é obtida através da resolução do seguinte problema de programação fraccional (Talluri, 2000 citado por Prata & Arruda, nd):

$$Max P_0 = \frac{\sum_{r=1}^s u_r Y_{r0}}{\sum_{i=1}^m v_i X_{i0}} \quad \text{eq. 1}$$

Sujeito a:

$$P_0 = \frac{\sum_{r=1}^s u_r Y_{rj}}{\sum_{i=1}^m v_i X_{ij}} \leq 1, \quad \text{eq. 2}$$

$$u_r, v_i > 0 \quad \text{eq. 3}$$

A formulação representa um problema de programação fraccional não linear, como pode ser transformado num problema de programação linear apresentado na orientação output (Charnes *et al.*, 1987 citado por Neves, 2005):

Sujeito a:

$$P_0 = \sum_{r=1}^s u_r Y_{r0} + \sum_{i=1}^m v_i X_{ij} \geq 0, \quad \text{eq. 4}$$

$$\sum_{i=1}^m v_i X_{ij} = 0, \quad \text{eq. 5}$$

Em que: P_1 é a medida de eficiência da Unidade l ; Y a variável dos diversos outputs da Unidade l ; X a variável dos diversos *inputs* da Unidade l ; S o número de *outputs*; m é o número de *inputs*; Y_{il} o *output* r da Unidade l ; X_{il} o *input* i da Unidade l ; u_r o ponderador usado na variável Y_r para determinar a eficiência relativa das diversas Unidades e v_i o ponderador usado na variável X_i para determinar a eficiência relativa das diversas Unidades.

Note-se que, u_r e v_i serão estimados pelo modelo AED através de um conjunto de restrições que asseguram que os índices de eficiência de cada uma das n Unidades Organizacionais estão entre 0 e 1.

Assim, o objectivo da função é determinar as variáveis u_r e v_i positivas que maximizem a função produtividade e que o índice de eficiência de cada e qualquer unidade organizacional se situe entre 1 e 0.

O modelo de Análise de Envoltória de Dados (DEA) utiliza variáveis de *inputs* e *outputs* para avaliar a eficiência de unidades produtivas. As variáveis de input incluem Capital

Próprio, Fornecimento de Serviços Externos, Activo Fixo e Activo Circulante. As variáveis de output consideradas são Proveitos Totais e Resultados Operacionais.

2.2. Descrição e análise de resultados

Este estudo foca-se nas empresas públicas de Angola, um país da África austral com 21 províncias e cuja capital é Luanda. A legislação angolana, nomeadamente a Lei n.º 11/13, define e regula as empresas públicas e com domínio público, estabelecendo que “as empresas públicas são aquelas cujo capital é integralmente detido pelo Estado, enquanto as empresas com domínio público são sociedades comerciais onde o Estado exerce uma influência dominante. Ambas estão sujeitas a controlo financeiro e devem seguir as regras de concorrência estabelecidas por lei”.

2.2.1. Estatística descritiva

A tabela que se segue apresenta a estatística descritiva das principais variáveis incluídas no estudo, medidas mil milhões de Kwanzas.

Tabela 1. Principais variáveis incluídas no estudo, medidas mil milhões de Kwanzas

	Soma		Média		Desvio-Padrão		Mínimo		Máximo	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Activo Total	2120392	2205992	81554	84846	160479	149806	836	858	663668	515209
Activo Fixo	1404178	1405482	54007	54057	106345	94719	373	825	404349	384857
Activo Circulante	717192	900419	27584	34632	66345	80900	26	32	259318	334999
R. Líquido	-136822	-190192	-5262	-7315	20774	17544	-99706	-74837	9216	6116
Capital Próprio	557199	818808	21431	31495	52569	73430	-62357	-19346	235361	289143
Proveitos totais	509456	603013	19594	23193	39523	44973	187	170	150980	166928
R. Operacional	-10573	-143471	-407	-5518	12234	37004	-56767	-184160	15897	18758
R. Correntes	-42805	-50196	-1646	-1931	7535	7372	-33990	-36631	5429	2885
Custo c/pessoal	120983	345916	4653	13304	7710	41576	1	15	36580	213350
FST	134061	295122	5156	11351	19404	36010	149	1431	98843	176484
Amortizações	86403	885648	3323	34063	7424	161711	1	1300	35518	826546

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

2.2.2. Performance das empresas de prestação de serviços públicas

No sector dos transportes, fizeram parte da mostra onze (11) empresas, e os indicadores da *performance* avaliados foram a rentabilidade operacional do activo (ROA), a rentabilidade do capital próprio (RCP), o grau da alavanca operacional (GAO), o grau da alavanca financeira (GAF), o rácio de concentração das três maiores empresas (RC3) e o tamanho. Os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Análise da performance das empresas públicas do sector dos transportes

EMPRESAS	ROA		RCP		GAO		GAF		RC3		Tamanho	
	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017
TCUL-TRANSPORTE COLECTIVO URBANO DE LUANDA	-0,079	-0,061	0,068	0,058	6,505	-23,285	-0,107	0,447	0,018	0,024	8,467	8,537
UNICARGAS	0,087	0,183	0,395	1,322	-22,182	-3,612	-6,958	0,338	0,063	0,072	9,700	9,652
EMPRESA PORTUÁRIA DO NAMIBE	0,100	0,001	0,135	0,001	5,190	0,004	0,506	0,154	0,018	0,021	8,470	8,398
PORTO DE LUANDA	0,183	0,087	0,299	0,139	1,570	2,407	0,008	-0,009	0,194	0,173	10,326	10,522
PORTO DE CABINDA	-0,008	-5,998	-0,043	-23,241	18,349	-1,099	1,274	1,190	0,057	0,058	9,585	9,432
CAMINHO DE FERRO DE MOÇAMBIQUE	-0,061	-0,007	-0,082	-0,008	4,550	54,071	0,440	-3,750	0,060	0,067	9,652	9,570
CAMINHO DE FERRO DE LUANDA	-0,013	-1,672	-0,023	-3,021	-6,884	-0,015	0,296	0,199	0,087	0,109	10,026	10,058
CAMINHO DE FERRO DE BENGUELA	-0,126	-0,022	-0,126	-0,026	-66,078	6,446	1,244	-0,063	0,004	0,121	7,052	10,165
TAAG-LINHAS AÉREAS DE ANGOLA	-0,260	-0,034	-3,295	0,446	-2,049	-8,647	0,589	-0,159	1,479	1,061	12,358	12,338
PORTO DO LÁBITO	0,040	-0,072	0,051	-0,121	2,773	8,267	-0,082	-0,966	0,243	0,173	11,053	10,522
SECIL-MARÍTIMA	-0,150	-0,206	-0,074	0,070	2,922	-22,636	-1,642	-1,291	0,012	0,009	8,047	7,589

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Este estudo analisou o desempenho financeiro e de risco de várias empresas do sector de transportes em Angola durante o período de 2017-2018. Os resultados revelaram que algumas empresas, como a Tcul, Porto de Cabinda, Caminhos-de-Ferro, TAAG e Secil-Marítima, apresentaram um retorno sobre activos (ROA) negativo, indicando dificuldades em gerar resultados satisfatórios e contribuir para o crescimento sustentável. Em relação à rentabilidade do capital próprio, observou-se que algumas empresas, como o Porto de Cabinda e os Caminhos-de-Ferro, também tiveram um desempenho

negativo. No entanto, houve melhorias no Porto do Lobito. As empresas Unicargas, Porto do Lobito e Porto de Luanda, destacaram-se com resultados positivos em ambos os anos.

A análise do grau de alavancagem operacional (GAO) e do grau de alavancagem financeira (GAF) revelou, por um lado, que empresas como Unicargas, Caminho-de-Ferro de Luanda e TAAG, apresentaram um GAO negativo, indicando incertezas em suas actividades operacionais. Por outro lado, empresas como Porto do Namibe, Porto de Luanda, Caminho-de-Ferro de Moçâmedes e Porto do Lobito, demonstraram resultados operacionais favoráveis, com baixo risco. Quanto ao GAF, Porto do Lobito e Secil-Marítima, foram consideradas as empresas com maior risco financeiro. O estudo também avaliou o grau de concentração e o tamanho das empresas. A TAAG foi identificada como a empresa mais concentrada, com características de monopólio. Em relação ao tamanho, Porto de Luanda, Caminho-de-Ferro de Luanda, TAAG e Porto do Lobito, foram consideradas as maiores empresas do sector.

A análise conjunta dos indicadores de rentabilidade e risco permitiu concluir que o tamanho da empresa está positivamente relacionado com o desempenho financeiro, com algumas excepções como o Caminho-de-Ferro de Luanda e a TAAG. As empresas com melhor desempenho no sector de transportes foram o Porto do Lobito e o Porto de Luanda, que apresentaram rentabilidade positiva, menor risco operacional e financeiro, menor índice de concentração e maior tamanho.

2.2.3. Empresas do sector de energia e água

No sector da energia e água, fizeram parte da mostra oito (8) empresas, e os indicadores da performance avaliados foram a rentabilidade operacional do activo (ROA), a rentabilidade do capital próprio (RCP), o grau da alavanca operacional (GAO), o grau da alavanca financeira (GAF), o rácio de concentração das três maiores empresas (RC3) e o tamanho. Os resultados são apresentados na tabela 3.

Tabela 3. Análise da performance das empresas públicas do sector de energia e água

EMPRESAS	ROA		RCP		GAO		GAF		RC3		Tamanho	
	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017
RNT-REDE NACIONAL DE TRANSPORTE DE ELECTRICIDADE	0,004	0,011	0,016	0,032	7,367	6,429	-0,247	-0,150	1,425	1,374	12,821	12,596
EPAL-EMPRESA PRESTADORA DE ÁGUA DE LUANDA	-0,061	-0,066	-0,224	-0,188	4,366	6,423	0,568	0,262	0,984	1,119	12,450	12,391
EASB-EMPRESA DE ÁGUA E SANEAMENTO DE BENGUELA	-0,027	-0,204	1,041	-0,214	-4,205	-8,287	0,603	0,068	0,022	0,027	8,664	8,680
EPASKS-EMPRESA PÚBLICA DE ÁGUA E SANEAMENTO DO KUANZA-SUL	0,018	0,002	0,360	0,059	4,032	17,000	0,663	-4,800	0,015	0,018	8,243	8,251
ENCA-EMPRESA NACIONAL DE CONSTRUÇÃO ELÉCTRICA	0,018	-0,073	0,037	-0,158	0,904	-2,124	0,002	-0,009	0,006	0,007	7,353	7,351
EASEL-EMPRESA DE ÁGUA E SANEAMENTO DO LÚITO	0,020	-0,041	0,055	-0,118	91,857	5,744	-6,679	-0,029	0,016	0,018	8,143	8,239
PRODEL-EMPRESA PÚBLICA DE PRODUÇÃO DE ELECTRICIDADE	0,014	0,012	0,043	0,021	42,616	9,402	-2,051	-0,511	0,004	2,296	6,801	13,152
ENDE-EMPRESA NACIONAL DE DISTRIBUIÇÃO DE ELECTRICIDADE	0,002	-0,022	0,006	-0,047	34,407	47,990	1,237	-0,162	3,087	2,370	13,406	13,141

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Por um lado, as empresas EPAL e EASB apresentaram um desempenho financeiro negativo em 2017 e 2018, evidenciado por ROA e rentabilidade do capital próprio negativos. Isso indica dificuldades em gerar resultados satisfatórios e garantir o crescimento sustentável. Por outro lado, as empresas RNT, EPASKS e PRODEL, destacaram-se com performance positiva em ambos os indicadores. ENDE e EASEL, por sua vez, apresentaram melhoria em 2018, revertendo resultados negativos para positivos.

Na análise de risco, a empresa EASB apresentou um grau de alavancagem operacional (GAO) negativo em ambos os

anos, enquanto a ENCEL teve GAO negativo apenas em 2017. As demais empresas do sector demonstraram GAO positivo, indicando baixo risco operacional devido à estabilidade da procura, preços e custos. Quanto ao grau de alavancagem financeira (GAF), RNT, EASEL, PRODEL e ENDE, apresentaram risco financeiro elevado, com GAF negativo no período analisado. EPASKS e ENCEL tiveram GAF negativo apenas em 2017. EPAL e EASB, por sua vez, apresentaram risco financeiro aceitável.

Em relação à concentração de mercado, RNT, EPAL, ENDE e PRODEL (em 2017), destacaram-se como empresas com alta concentração, indicando um comportamento monopolista. As demais empresas apresentaram baixa concentração, típica de empresas concorrentes. Quanto ao tamanho, RNT, EPAL e ENDE, são as maiores empresas do sector. O tamanho parece influenciar positivamente o desempenho financeiro, com excepção da EPAL, que, apesar do grande porte, não apresentou resultados positivos. As empresas RNT, EPASKS e PRODEL, destacaram-se no sector de energia e águas, apresentando rentabilidade positiva, menor risco operacional e financeiro, além de baixa concentração de mercado e grande porte (com excepção da PRODEL, em 2017).

2.2.4. Empresa do sector da comunicação social

De sete empresas do sector de comunicação empresarial foi avaliada a sua performance a partir dos seguintes indicadores: a rendibilidade operacional do activo (ROA), a rendibilidade do capital próprio (RCO), o grau da alavanca operacional (GAO), o grau da alavanca financeira (GAF), o rácio de

concentração das três maiores empresas (RC3) e o tamanho empresarial. Os resultados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4. Análise da performance empresarial do sector da comunicação social

EM PRESAS	ROA		RCP		GAO		GAF		RC3		Tamanho	
	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017
RNA-RÁDIO DIFUSÃO NACIONAL DE ANGOLA	0,004	0,070	0,005	0,236	22,364	8,720	0,024	-0,021	0,126	0,069	10391	9598
ANGOP	0,037	-0,008	0,043	-0,009	5,302	-36,718	0,947	0,690	0,065	0,076	9,735	9,699
EDIÇÕES NOVOEMBRO	-0,007	-0,054	-0,010	-0,075	9,473	-1,931	0,000	0,110	0,095	0,106	10,112	10,033
CORREIOS DE ANGOLA	-0,003	0,011	-0,007	0,023	-375,82	13,407	-0,636	-0,073	0,036	0,033	9,135	8,865
GRÁFICA POPULAR	-0,006	0,083	-0,027	0,376	-70,150	5,623	0,125	-0,014	0,003	0,004	6,729	6,755
ANGOLA TELECOM	-0,271	-0,127	0,561	0,925	-160,30	-3,232	14,494	0,278	0,497	0,655	11,768	11,855
TPA-TELEVISÃO PÚBLICA DE ANGOLA	-0,061	-1,510	-0,477	-7,829	-335,97	-3,696	-4,555	0,479	0,088	0,103	10,031	10,009

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Por um lado, em relação à rentabilidade, a RNA destacou-se ao apresentar resultados positivos em ambos os anos. Por outro lado, empresas como Edições Novembro, Angola Telecom e TPA, registaram, consistentemente, ROA negativo, indicando dificuldades em gerar lucro a partir dos seus activos. Adicionalmente, a Correio de Angola e a Gráfica Popular demonstraram também uma tendência de queda, passando de um ROA positivo, em 2017, para negativo em 2018. No que ao risco diz respeito, avaliado pelo grau de alavancagem operacional (GAO) e pelo grau de alavancagem financeira (GAF), a RNA novamente sobressaiu-se ao apresentar um risco operacional e financeiro menor, evidenciando uma gestão mais conservadora e eficiente. Em contrapartida, a TPA demonstrou um risco operacional elevado em ambos os anos, enquanto a Correio de Angola apresentou o maior risco financeiro entre as empresas analisadas.

A análise do grau de concentração de mercado revelou que a Angola Telecom opera em um ambiente de concorrência monopolista, detendo uma parcela significativa do mercado.

As demais empresas, por sua vez, actuam em um mercado mais competitivo, com menor concentração. No que concerne ao tamanho, as maiores empresas do sector são RNA, Edições Novembro, Angola Telecom e TPA. Curiosamente, apenas a RNA teve o seu tamanho positivamente relacionado com o desempenho financeiro, corroborando a teoria de que empresas maiores tendem a ser mais cautelosas na avaliação dos seus resultados. Os resultados das demais empresas, no entanto, refutaram essa teoria.

Em suma, a RNA destacou-se como a empresa com o melhor desempenho no sector de comunicação em Angola, no período analisado, apresentando rentabilidade positiva, menor risco operacional e financeiro, menor índice de concentração e maior tamanho. Os resultados das demais empresas revelaram desafios e a necessidade de aprimoramento na gestão financeira e de risco. Estes resultados estão alinhados com o pensamento de Sebastião (2014).

2.3. Performance das Empresas de Prestação de Serviços Angolanas em função da Eficiência Técnica e Escala Eficiente

Esta subsecção avalia o desempenho de empresas nos sectores de transportes, energia, água e comunicação social, através da eficiência técnica e escala eficiente. A eficiência técnica, variando de 0 a 1, mede a utilização dos inputs em relação aos outputs desejados, onde valores inferiores a 1 indicam ineficiência, e 1 representa eficiência técnica plena. A escala eficiente, por sua vez, avalia a combinação de recursos para atingir a escala óptima, com valores superiores a 1, indi-

cando rendimentos crescentes, inferiores a 1 rendimentos decrescentes e iguais a 1 rendimentos constantes de escala. Os resultados são espelhados nas tabelas seguintes.

Tabela 5. Análise da performance a partir do nível de eficiência e escala no sector dos transportes

Empresas	Nível de Eficiência		Escala Eficiente	
	2018	2017	2018	2017
TCUL-TRANSPORTE COLECTIVO URBANO DE LUANDA	0.96	1.00	1.00	1.00
UNICARGAS	0.83	0.58	1.00	0.60
EMPRESA PORTUÁRIA DO NAMIBE	0.65	1.00	0.65	1.00
PORTO DE LUANDA	1.00	1.00	1.00	1.00
PORTO DE CABIMDA	0.79	0.85	0.99	0.90
CAMINHO DE FERRO DE MOÇAMÉDES	0.41	0.63	0.42	0.72
CAMINHO DE FERRO DE LUANDA	0.38	1.00	0.40	1.00
CAMINHO DE FERRO DE BENGUELA	1.00	1.00	1.00	1.00
TAAG-LINHAS ÁREAS DE ANGOLA	1.00	1.00	1.00	1.00
PORTO DO LÓBITO	0.99	0.82	1.00	0.93
SECIL MARITMA	1.00	1.00	1.00	1.00
TOTAL	0.81	0.84	0.85	0.92

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

As empresas do sector de transporte público apresentaram um nível de ineficiência de 0.81, em 2018, e 0.84, em 2017, o que significa que estas empresas, em termos globais, desperdiçam 0.19 ou 0.16 dos recursos disponíveis. As mesmas empresas apresentaram uma escala de 0.85, em 2018, e 0.92, em 2017, o que quer dizer que elas apresentam rendimentos decrescentes à escala, assim, um aumento proporcional de todos *inputs* de produção leva a um aumento menos do que proporcional dos *outputs*.

2.3.1. Empresas do sector de energia e água

Oito (8) empresas do sector de energia e água fizeram parte da amostra da qual se avaliou o nível de eficiência técnica e escala eficiente.

Tabela 6. Análise da performance da eficiência e escala do sector de energia e água

Empresas	Nível de Eficiência		Escala Eficiente	
	2018	2017	2018	2017
RNT-RDE NACIONAL DE TRANSPORTE DE ELECTRICIDADE	1.00	1.00	1.00	1.00
EPAL-EPRE-SA PRESTADORA DE ÁGUA DE LUANDA	1.00	1.00	1.00	1.00
EASB-EMPRESA DE ÁGUA E SANEAMENTO DE BENGUELA	1.00	0.81	1.00	0.83
EPASK-EMPRESA PÚBLICA DE ÁGUA E SANEAMENTO DO KUANZA SUL	1.00	1.00	1.00	1.00
ENCEL-EMPRESA NACIONAL DE CONSTRUÇÃO ELÉCTRICA	0.70	0.48	0.73	1.00
EASL-EMPRESA DE ÁGUA SANEAMENTO DO LOBITO	1.00	1.00	1.00	1.00
PRODEL-EMPRESA PÚBLICA DE PRODUÇÃO DE ELECTRICIDADE	1.00	1.00	1.00	1.00
ENDE-EMPRESA NACIONAL DE DISTRIBUIÇÃO DE ELECTRICIDADE	0.89	0.96	1.00	1.000
TOTAL	0.94	0.90	1.00	1.00

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

As empresas do sector de energia e água públicas apresentaram um nível de ineficiência de 0.94, em 2018, e 0.90, em 2017, o que significa que estas empresas, em termos globais, desperdiçam 0.6 ou 0.10 dos recursos disponíveis. As mesmas empresas apresentaram uma escala de 1 em ambos os anos, o que quer dizer que elas apresentam rendimentos constantes à escala, assim, um aumento proporcional de todos inputs de produção leva a um aumento proporcional dos outputs.

2.3.2. Empresas do sector de comunicação

Sete (7) empresas de comunicação fizeram parte da amostra da qual se avaliou o nível de eficiência técnica e escala eficiente.

Tabela 7. Análise da performance da eficiência e escala do sector da comunicação social

Empresas	Nível de Eficiência		Escala Eficiente	
	2018	2017	2018	2017
RNA-RÁDIO DIFUSÃO NACIONAL DE ANGOLA	0.77	1.00	1.00	1.00
ANGOP	1.00	1.00	1.00	1.00
EDIÇÕES NOVEMBRO	0.88	1.00	1.00	1.00
CORREIOS DE ANGOLA	0.79	1.00	0.85	1.00
GRÁFICA POPULAR	1.00	1.00	1.00	1.00
ANGOLA TELECON	0.79	0.73	1.00	1.00
TPA-TELEVISÃO PÚBLICA DE ANGOLA	1.00	1.00	1.00	1.00
TOTAL	0.89	1.00	1.00	1.00

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

As empresas do sector de comunicação público apresentaram um nível de ineficiência técnica de 0.89, em 2018, e eficiência técnica 1 em 2017, o que significa que estas empresas, em termos globais, desperdiçam 0.11 dos seus recursos em 2018 e, de forma eficiente, em 2017, os recursos disponíveis. As mesmas empresas apresentaram uma escala eficiente de 1 em ambos os anos, o que quer dizer que elas apresentam rendimentos constantes à escala, assim, um aumento proporcional de todos inputs de produção leva a um aumento proporcional dos outputs.

Conclusões

O estudo permitiu identificar as empresas do Porto do Lobito e o Porto de Luanda, como as mais eficientes no sector empresarial público dos transportes, as empresas RNT, EPASKS e PRODEL, no sector empresarial público de energia e água e a empresa RNA no sector empresarial público das comunicações sociais, a partir dos indicadores de performance, tais como: rendibilidade (do capital próprio e do activo), do GAO, GAF, rácio de concentração das três maiores empresas de cada sector e do tamanho da empresa.

As empresas do sector de transporte público operaram numa escala de 0.85, em 2018, e 0.92 em 2017; as empresas de energia e água numa escala de 0.85, em 2018, e 0.92 em 2017; e as empresas do sector da comunicação numa escala de 1, em ambos os anos. As empresas do sector dos transportes e as empresas do sector de energia e comunicação apresentam rendimentos decrescentes à escala, e as empresas de comunicação social num rendimento constante à escala.

As empresas do sector público devem melhorar a sua situação financeira com o propósito de aumentar a performance das empresas, reduzir os riscos operacional e financeiro subjacentes às suas actividades económicas. As empresas do sector público devem, ainda, melhorar a aplicação dos inputs com o propósito de reduzir, ao máximo, os custos aplicados, ineficientemente; e, principalmente, as empresas dos sectores dos transportes e comunicação social devem procurar operar num rendimento constante à escala.

A comunidade académica deve dar continuidade a este tema em períodos diferentes e com maior tamanho de amostra. O trabalho é limitado pela pouca literatura que aborda o uso das métricas financeiras nas empresas públicas de Angola.

Bibliografia

- Arnaldo, C. P. (2017). *Determinantes do crédito malparado nos bancos comerciais angolanos. uma análise dos factores macroeconómicos e específicos do sector bancário no período de 2010 a 2015*. Luanda.
- Barros, E. F., & Nossa, V. (1998). *Decisões Financeiras E Impactos Conjunturais*. Cadernos De Estudo São Paulo, 10(18), Pp. 1-24.
- Bierman, H., & McAdams, A. K. (1969). *Decisões Financeiras e Novos Instrumentos de Decisão*. R. Adm. Emp., Rio de Janeiro, 9(2), pp. 75-88.
- Borges, A., Rodrigues, A., & Rodrigues, R. (2007). *Elementos de Contabilidade Geral* (24ª edição ed.). (Á. Editoras, Ed.)
- Cangombe, E. L. (2015). *Avaliação da performance corporativa da Empresa Nacional Electricidade-E.P* (Dissertação de Mestrado

- em contabilidade, fiscalidade e finanças empresariais ed.).
- Carneiro, J., & Silva, J. F. (2010). Medidas Contábeis-Financeiras Como Indicadores De Desempenho Organizacional: Análise Crítica De Sua Conceituação E Operacionalização. 6(3), Pp. 31-68.
- Correia , A., Taffarel, M., Ribeiro, F., & Menon, G. (2016). Análise de eficiência: uma comparação das empresas estatais e privadas do sector de energia eléctrica brasileiro. 15.
- Flach, L., Castro , J. K., & Mattos, L. K. (2017). Avaliação de desempenho financeiro de empresas brasileiras de energia a partir da análise fatorial e árvore de decisão. 10(1), pp. 203-225.
- Florianópolis. (2017). Relação entre o desempenho financeiro, avaliação de desempenho e remuneração de executivos nos bancos brasileiros de capital aberto .
- Gomes, P. S., Carvalho, J. B., & Mendes, S. M. (SD). Modelos Multidimensionais De Avaliação De Desempenho para O Sector Público: O Caso Dos Serviços Policiais. Pp. 1-16.
- Igape. (2019, Setembro). Retrieved From Relatório Agregado Do Sector Empresarial Público.
- Jubran, A. J., & Jubran, L. M. (2010). Simulação E Análise Da Eficiência Na Gestão Municipal Suportadas Por Data Envelopment Analysis.
- Luís , C. A. (2012). *Avaliação Da Performance Empresarial, As Métricas Tradicionais Versus As Métricas Baseadas No Valor* (Dissertação De Mestrado Ed.).
- Mata, J. (2000). *Economia Da Empresa* (Edição Da Fundação Calouste Gulbenkian Ed.). Lisboa.
- Neto, A. A. (1997). *A Dinamica Das Decisões Financeiras. Caderno*

- De Estudo*, São Paulo Fipecafi, 16, Pp. 9-25.
- Neto, L. A., Freire, F. S., Rosano-Peña, C., Carvalho, J., & Abreu, A. R. (2013, Novembro). *Mensuração Da Eficiência Na Gestão Pública Portuguesa: Uma Aplicação Da Análise Envolvória De Dados*.
- Neves, J. C. (2005). *Avaliação E Gestão Da Performance Estratégica*. (L. Textos Editores, Ed.) Lisboa.
- Neves, J. C. (2009). *Análise Financeira-Técnicas Fundamentais* (2ª Edição Ed.). (T. Editores, Ed.) Cidade De Cardova.
- Prata, B. A., & Arruda, J. B. (Nd). *Aplicação Da Análise Envolvória De Dados Na Avaliação De Eficiência De Municípios: O Caso Do Estado Do Ceará*. 1-11.
- Ribeiro, C. A. (1992). *A eficiência Técnica de Empresas Públicas e Privadas no Brasil: 1978-1988* (Dissertação de mestrado ed.).
- Ribeiro, P. C., Catarino, J. R., & Romão, A. L. (S.D). *Relato e avaliação da sustentabilidade financeira das entidades públicas*.
- Sebastião, N. A. (2018). *As Relações Públicas Em Angola Um Olhar Sobre O Sector Empresarial Público*. Lisboa.
- Silva, C. O., Correia, M. V., Mendonça, D. J., & Sousa, J. A. (2017). *Análise Da Eficiência De Empresas Do Setor De Comércio Utilizando O Método Da Análise Envolvória De Dados* (Dea. Joinville, Sc, Brasil).
- Sousa, P. C., Scatena, J. H., & Khrig, R. T. (2015). *Aplicação Da Análise Envolvória De Dados Para Avaliar A Eficiência De Hospitais Do SUS Em Mato Grosso*.
- Vieito, J. P., & Maquieira, C. P. (2010). *Finanças Empresariais: Teoria e Prática*. (E. Editora, Ed.)

DESENVOLVIMENTO LOCAL E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO PROCESSO ASCENDENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS



Firmino Diogo Eduardo SOBRINHO



edusobrinho1@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe uma nova abordagem sobre a questão do monitoramento do processo de desenvolvimento local. A partir da análise dos resultados de diversos esforços de planeamento participativo, a ser realizada num conjunto de municípios que apresentam como característica comum os baixos índices de desenvolvimento humano, pretende-se sistematizar um conjunto de métodos de acompanhamentos para a transformação da realidade local. A estratégia sugerida busca fortalecer o nível de participação dos actores sociais locais nas decisões de planeamento e gestão do plano de desenvolvimento dos municípios. Procura-se, ainda, enfatizar os aspectos sobre o desenvolvimento económico, nos últimos anos, no qual o capital social tem ocupado um espaço crescente devido à percepção dos seus impactos na reformulação das práticas de desenvolvimento, discutindo sobre um paradigma emergente que integra conceitos de diversos campos, como da

reciprocidade, redes sociais, desenvolvimento participativo e governabilidade, sendo, assim, uma valorosa ferramenta para a análise e promoção do desenvolvimento das localidades. Dentro das políticas públicas de desenvolvimento, surge uma estratégia para o desenvolvimento local com o objectivo de enfrentar os desafios impostos pela globalização baseada em arranjos de sistemas produtivos locais. O presente artigo baseia-se numa ampla revisão literária sobre desenvolvimento local, capital social e sistemas produtivos locais, abordando o papel dos actores locais e do capital social na formação e sustentação desses sistemas produtivos locais e, consequentemente, a importância destes no processo do desenvolvimento local. Os principais intervenientes no desenvolvimento local são as organizações locais, a comunidade empresarial local e as autoridades locais.

Palavras-chaves: desenvolvimento local, actores locais, políticas públicas.

Abstract

This paper proposes a new approach on the issue of monitoring the process of local development. From the analysis of the results of various participatory planning efforts, to be held in a number of municipalities which have common characteristic of low human development indices, the following is systematize a set of follow-up methods for the transformation of local reality. The suggested strategy seeks to strengthen the level of participation of social actors in local planning and management decisions of the municipal development plan. Looking for emphasize the aspects about

the economic development in recent years, in which the share capital has been a growing space due to the perception of their impact on reshaping development practices, discussing an emerging paradigm that integrates concepts of various fields, such as reciprocity, social networking, participatory development and good governance, and thus a valuable tool for the analysis and promotion of the development of localities. In public policy development, there is a local development strategy in order to face the challenges posed by globalization based on arrangements of local productive systems. This article is based on an extensive review of literature on local development, social capital and local productive systems, addressing the role of local actors and the social capital in the formation and support of these local productive systems and, consequently, the importance of these in the local development process. The most important participators in local development are the local organizations, the local business community and the local authorities.

Keywords: local development, local actors, public policies.

Introdução

O desenvolvimento local vem sendo, nos últimos anos, objecto de intensos debates entre especialistas. Esse tema de carácter fundamentalmente endógeno busca um processo sustentável de aproveitamento das oportunidades das capacidades locais, pressupondo a participação dos actores locais, económicos, públicos e privados, capazes de catalisar tais potencialidades locais, apostando em uma melhoria integral da qualidade de vida das populações dos territórios. O termo

desenvolvimento tem sido associado à noção de progresso material e de modernização tecnológica. Na história do desenvolvimento, dentro da qual invariavelmente se atribui importância secundária à dimensão cultural, estão presentes mentalidades etnocêntricas evolucionistas e racionalismos (VERHELST, 1992).

O desenvolvimento local está associado, normalmente, a iniciativas inovadoras e mobilizadoras da colectividade, articulando as potencialidades locais nas condições dadas pelo contexto. Como observa Haveri (1996), “as comunidades procuram utilizar suas características específicas e suas qualidades superiores e se especializar nos campos em que têm uma vantagem comparativa com relação às outras regiões”.

O desenvolvimento local (ancorado em bases integradas e sustentáveis), segundo Buarque (1999), pressupõe uma nova dinâmica de base local, na qual sejam estimuladas as diversidades económicas e sociais, gerando complementaridade de empreendimentos, a fim de se gerarem cadeias sustentáveis de iniciativas que promovam o bem-estar dos cidadãos.

É imprescindível a articulação de um novo contrato social, embasado em alianças entre as organizações das mais diferentes esferas. Dentro desta dinâmica, percebe-se a existência de uma diversidade de actores: a sociedade civil, o governo local, as redes sociais e os agentes económicos em suas diferentes escalas e tipos. Essa nova dinâmica pode ser efectivada por meio de parcerias e arranjos que procuram estabelecer pólos de acções conjuntas, redefinindo afeição do poder.

As estratégias de desenvolvimento local têm como foco os recursos locais (o tecido económico, os recursos humanos e

o contexto institucional, ou seja, factores “endógenos”) num território definido. O objectivo é compreender como estas condições podem conduzir a um rumo de crescimento sustentável e reduzir o impacto negativo dos processos globais e os desequilíbrios regionais.

1. Objectivo Geral e Específico

Os objectivos gerais relacionam-se com os desenvolvimentos descentralizados e participativos, estimulando a actividade económica e implementando políticas e estratégias nacionais ao nível local nos serviços públicos:

- Apoiar, assegurar e promover a participação dos actores locais, para alavancar o desenvolvimento económico integral, com qualidade e pertinência nos serviços públicos locais;
- Entre os objectivos específicos ressaltam-se dois que têm incidência directa sobre o desenvolvimento nos serviços públicos locais:
 - Compreender numa perspectiva genérica a história dos municípios e estabelecer uma relação delimitada entre o poder central e o poder local, bem como promover a participação dos actores locais;
 - Analisar e compreender o processo evolutivo na sua vertente financeira, legal e de competência no município.

2. Metodologia

A colecta de dados apoiou-se fundamentalmente na fonte de documentação indirecta, abrangendo a pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2001).

A revisão bibliográfica é um dos métodos de pesquisa desenvolvidos a partir de materiais já elaborados e constituída principalmente por livros de leitura corrente, livros de referência informativa, relatórios (dicionários, enciclopédias) e artigos científicos.

As vantagens deste método, segundo Morse (1995),(1) consistem no facto de nos permitir a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais amplos do que aqueles a que seria possível pesquisar, directamente.

3. Desenvolvimento Local e Descentralização

Desenvolvimento local e descentralização são processos distintos e relativamente independentes, embora quase sempre interligados e complementares. A descentralização trata de um aspecto político-institucional que decorre de decisões restritas à forma de organização da sociedade e da Administração Pública no trato das políticas e programas.

No entanto, a descentralização pode contribuir significativamente para o desenvolvimento local, resultante, normalmente, de iniciativas e capacidades endógenas das populações locais e municipais e suas instâncias político-administrativas. Neste sentido, apesar de representar um movimento restrito e independente, a descentralização pode representar uma base importante para estimular e facilitar o desenvolvimento

local, criando as condições institucionais para a organização e mobilização das energias sociais e decisões autónomas da sociedade.

Por descentralização entende-se a transferência da autoridade e do poder decisório de instâncias agregadas para unidades espacialmente menores, entre as quais o município e as comunidades, conferindo capacidade de decisão e autonomia de gestão para as unidades territoriais de menor amplitude e escala. Ela representa uma efectiva mudança da escala de poder, conferindo às unidades comunitárias e municipais capacidade de escolha e definições das suas prioridades e directrizes de acção, além da gestão de programas e projectos.

De acordo com Junqueira & Inojosa (JUNQUEIRA; INOJOSA, 1994 *apud* LOBATO, 2001, p. 104), a “descentralização possibilita compartilhar a responsabilidade da gestão pública com a população, ou seja, é inserir a comunidade nas decisões que influenciam o seu dia-a-dia, o que permite a democratização das políticas”. O modelo de Administração Pública descentralizada busca promover, além da democratização, a desburocratização das actividades realizadas pelos órgãos do sector público. É importante ressaltar que descentralizar não significa simplesmente delegar funções, e sim fragmentar o poder por meio das diferentes esferas sociais. Lembre-se o enredo de planeamento participativo e autogestão local que a descentralização promove, o que exige da comunidade – que se constitui em um dos actores da descentralização – participação, desejo de participar e preparação.

Na opinião de Mello (MELLO, 1996 *apud* LOBATO, 2001, p. 111), “a descentralização pode ser vista sob os aspectos político

e administrativo”. O primeiro envolve um grau de autonomia que faz de um elemento descentralizado uma unidade de governo dentro do sistema governamental do país. Governos locais com autonomia política possuem o poder para escolher os seus próprios governantes, adoptar as suas próprias leis, lançar e arrecadar os seus próprios tributos e organizar a sua própria administração. Eles permitem à união transmitir poderes e recursos para os estados e municípios.

Assim, a centralização é rompida com a transferência de atribuições do governo central para o municipal. Destaque-se que a descentralização reflecte, com maior autenticidade, a participação democrática. Segundo Endres (2001, p. 2), “as propostas de modernização e reformas do Estado são medidas tomadas no sentido de renovar e adaptar a sua estrutura às exigências da sociedade e tentar resolver os problemas de governabilidade”. Essa perspectiva abre a possibilidade para a utilização de novos instrumentos de condução como, por exemplo, as redes políticas, buscando atender à nova complexidade social que o planeamento realizado pelo Estado não alcança.

Toda essa abordagem está relacionada com o princípio de subsidiariedade, segundo o qual tudo que puder ser feito por uma entidade espacialmente menor, como o município, não deve ser feito por um organismo maior, como o Estado. Os princípios da subsidiariedade também consideram que a sociedade local deve assumir uma função central de decisão e gestão, num processo de descentralização do Estado para a comunidade.

Tudo que puder ser feito de forma mais eficiente – com economia de meios – eficaz – assegurando a realização das

metas – e efectiva – gerando os resultados gerais na realidade – por uma instância, não deve ser repassado para outra, especialmente mais agregada ou desagregada. Assim, a descentralização só deve ser realizada quando contribuir para melhorar a gestão da coisa pública, elevando os seus resultados e reduzindo os custos, ao mesmo tempo em que assegura a sua contribuição para o desenvolvimento local e a participação da sociedade.

Com base nos princípios de subsidiariedade, os governos locais deveriam, em tese, dedicar-se à função de provedores de serviços individualizados; os governos provinciais seriam melhores provedores de serviços cuja operação transcende fronteiras locais, e o governo central deveria responsabilizar-se pelos serviços que demandam uma gerência nacional (LOBO; MEDEIROS, 1993).

De um de modo geral, as instituições públicas deveriam reduzir a sua actuação directa como produtoras de bens e serviços, para se concentrarem no papel de promotoras e reguladoras das actividades públicas no plano local. Esta abordagem corresponde a uma concepção contemporânea dos serviços públicos, procurando distinguir as actividades de provedor, regulador e produtor, e a distribuição destas entre o Estado e a sociedade. Cada vez mais o Estado deve reduzir as suas responsabilidades na produção directa dos bens e serviços públicos, repassando essa tarefa para as empresas e para organizações não governamentais, mesmo que continue assegurando o acesso da população por meio das outras duas actividades.

Como provedor, o Estado deve criar as condições – compra e distribuição directa dos serviços, pagamento indirecto ou subsídios, para que a sociedade possa receber os bens e serviços produzidos pela sociedade. Finalmente, como regulador, o Estado deve controlar as relações económicas e sociais, de modo a assegurar o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida, normalmente inconsistentes com as sinalizações do mercado.

O modelo de Estado deve basear-se “[...] em um sistema no qual as autoridades locais que organizam, asseguram e controlam a provisão dos serviços, sem necessariamente provê-los directamente” (RIDLEY apud MIDWINTER).

4. Desenvolvimento Local, sua Dimensão e Novo Paradigma de Desenvolvimento

A evidência das duas últimas décadas mostra, amplamente, que não é o maior crescimento económico que determina o aumento do bem-estar, mas sim a qualidade desse crescimento, ou seja, o aumento do PIB não significa melhor qualidade de vida, em termos de saúde, educação e mais liberdade de opções. Para Sen (1981), o desenvolvimento seria o procedimento de ampliação da capacidade de realizar actividades livremente escolhidas e valorizadas, o que não é consequência automática do crescimento económico.

Nos últimos anos, o tema sobre desenvolvimento local vem sendo intensamente debatido entre especialistas, militantes de movimentos e organizações sociais e responsáveis pelas políticas públicas dirigidas à agricultura e ao meio rural (WANDERLEY, 2000).

Para alguns especialistas, o termo “local” insere-se no novo discurso das agências de desenvolvimento, públicas e privadas, com o objectivo de captar recursos financeiros. Enquanto, para outros, representa uma eficaz alternativa de melhoramento das condições de vida das comunidades, por meio de processos que buscam dotá-las de maior capacidade de gestão e de administração e seus próprios recursos e potencialidades. O conceito de desenvolvimento local representa uma estratégia que deve garantir para o território em questão – seja comunidade ou município – uma melhoria das condições socioeconómicas a médio e longo prazos (ABRAMOVAY, 1998).

De carácter fundamentalmente endógeno, este conceito busca um processo sustentável de aproveitamento das oportunidades e capacidades locais, pressupondo a participação de todos os actores sociais e económicos, públicos e privados. De acordo com Pnud (1995), este processo deve representar não a aplicação de pacotes tecnológicos ou empresariais, mas um processo dinamizador e catalisador das oportunidades existentes naquele território. Autores como Abramovay (1998) referem-se a estes processos de organização e articulação como sendo compreendidos dentro do conceito de desenvolvimento territorial, ou melhor, da “dimensão territorial do desenvolvimento”.

Para o referido autor, um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que exercem um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento económico. Os territórios são o resultado de formas específicas de interacção social, da capa-

cidade dos indivíduos, das empresas e das organizações locais em promover ligações dinâmicas, capazes de valorizar os seus conhecimentos, as suas tradições e a confiança que foram capazes, historicamente, de construir.

A ideia deste tipo de desenvolvimento assenta na necessidade do surgimento e fortalecimento de actores inscritos em seus territórios e com capacidade de iniciativa e proposta socioeconómica para tirar proveito das potencialidades locais, apostando em uma melhora integral da qualidade de vida da população. Neste sentido, Abramovay (1998) retoma a proposta de Casarotto Filho e Pires em volta da construção de um projecto de desenvolvimento baseado em um “pacto territorial” e que deveria responder a cinco requisitos:

- I. Mobilizar os participantes locais em torno de uma “ideia guia”;
- II. Contar com o apoio destes participantes não apenas na execução, mas na própria elaboração do projecto;
- III. Definir um projecto que seja orientado ao desenvolvimento das actividades de um território;
- IV. Realizar o projecto em um tempo definido;
- V. Criar uma entidade gestora que expresse a unidade (sempre conflituosa), entre os protagonistas do pacto territorial.

Portanto, a participação local significa “dar às pessoas maiores oportunidades de participação efectiva”, nas actividades de desenvolvimento. Isso significa proporcionar condições para que elas mobilizem o seu próprio potencial, sejam agentes sociais em vez de sujeitos passivos, gestores dos seus

recursos, tomem decisões e controlem as actividades que afectam as suas vidas. A abordagem participativa envolve as pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento. Considerar a participação local ou comunitária como um processo significa gerar benefícios sociais e económicos, mas não se limita apenas a isso; o processo participativo auxilia as pessoas na aquisição de um controlo mais efectivo sobre as suas próprias vidas.

Barquero, segundo Souza Filho (2000), comenta que a sociedade local tem um papel proeminente no desenvolvimento equilibrado e sustentado de uma região a longo prazo, por intermédio dos seus processos de organização e relação social, ou seja, a forte identidade da cultura local tende a assimilar as novas realidades produtivas, os novos desenhos de relações sociais, e os novos valores encontram um eco favorável nas zonas de desenvolvimento local.

Kliksberg (1999) comenta que uma onda de investigações, nos últimos anos, tem indicado que o capital social fortalece o tecido social, proporcionando o desenvolvimento local. Segundo Monastério (2000), sociólogos, cientistas políticos e, logo depois, os economistas passaram a valorizar o capital social e sua influência positiva no desenvolvimento económico das regiões, por intermédio de uma sociedade civil activa e organizada, que consegue superar problemas e potencializa as intervenções públicas em favor do desenvolvimento (MONASTÉRIO, 1999, p. 1).

O mundo local é, ainda, um campo fértil para semear o capital social. É preciso estudar e identificar os atributos existentes na vida social e cultural local que facilitam os traba-

lhos em parceria, que possibilitam o trabalho conjunto, as normas e valores que podem estimular os relacionamentos de cooperação para atingir objectivos que beneficiem toda a comunidade.

Existem muitas experiências bem-sucedidas de desenvolvimento local em que o reconhecimento da identidade, o empoderamento dos grupos comunitários, o fomento de esquemas participativos, o estímulo às trocas entre comunidades, o fortalecimento dos relacionamentos de confiança, a transparência da gestão, a transferência de capacidades, as distribuições da informação, têm facilitado a condução de processos de desenvolvimento local sustentável.

Neste sentido, deve-se avaliar a importância da sociedade e das relações sociais na contribuição para alcançar o seu desenvolvimento. Estes novos factores de produção, actualmente decisivos, como capital social, capital humano, pesquisa e desenvolvimento, informação e instituições, passam a ser vistos, agora, de forma diferente para a análise do desenvolvimento das localidades.

Por conseguinte, a região dotada destes factores ou estrategicamente direccionada para desenvolvê-los, reuniria, internamente, as melhores condições de atingir um desenvolvimento acelerado e equilibrado. A surpresa nestes estudos foi adoptar a influência do capital social como uma variável importante no desenvolvimento local. Embora muito difícil de mensurar, pode-se afirmar que o capital social estará presente em regiões que obtiverem níveis de crescimento e desenvolvimento maiores do que outras, nas quais as características do capital social se fizerem ausentes.

5. Participação da Sociedade e Descentralização

A descentralização facilita, significativamente, a participação da sociedade nos processos decisórios e pode constituir um passo muito importante para a democratização do Estado e do planeamento. A escala municipal e comunitária cria uma grande proximidade entre as instâncias decisórias e os problemas e necessidades da população e da comunidade, permitindo uma maior participação directa da sociedade, reduzindo o peso e as naturais mediações dos mecanismos de representação. Fortalece o poder local e amplia as oportunidades do cidadão na escolha das suas alternativas e na decisão sobre o seu destino. A descentralização tem um efeito contraditório sobre a democracia e a participação:

- Por um lado, transfere a autoridade e a responsabilidade decisória para as forças políticas dominantes nos micro-espacos, tendendo a reforçar as estruturas de poder local;
- Por outro lado, contudo, estimula o envolvimento e o interesse das comunidades e dos participantes sociais, promovendo a consciência da sociedade e a reeducação política no município e na comunidade.

Assim, prepara as condições para uma efectiva e profunda mudança da cultura política e ajuda na consolidação da democracia e da gestão participativa. As formas de participação e de representação dos actores sociais no processo decisório dependem da abrangência espacial e temática da metodologia de planeamento.

5.1. Objecto do planeamento

Quanto menor a unidade espacial (município ou comunidade) e mais simples os segmentos planeados, maiores os espaços para a democracia directa e menores as mediações de representação dos actores. Assim, dependendo da instância e do foco do planeamento, mudam os actores, as variáveis, as relações com o contexto e, como consequência, as formas e os mecanismos de participação da sociedade.

Criam-se instâncias diferenciadas de participação da sociedade, ao mesmo tempo em que os actores sociais se organizam de diversas formas e cortes, segundo a natureza e a abrangência do município ou localidade. De qualquer forma, o mundo contemporâneo, com a globalização e a diversificação socioeconómica, aumenta a complexidade e a multiplicidade dos problemas e, como consequência, a diversidade dos actores e as suas formas de organização.

Embora possam ser utilizados vários modelos de participação da sociedade no planeamento e na gestão pública do desenvolvimento local, é importante distinguir, conceitualmente, actores sociais e Estados, formas de organização da sociedade e instâncias de participação, especialmente para compreender a diferença da lógica e funcionamento destes.

De forma simplificada, podem ser feitas as seguintes diferenciações conceituais:

- a) Actores sociais são os grupos e segmentos sociais diferenciados na sociedade que constituem conjuntos relativamente homogéneos, segundo a sua posição na vida económica e na vida sociocultural e que, por sua

prática colectiva, constroem identidades e espaços de influência sobre os seus interesses e suas visões de mundo.

Os actores sociais organizam-se e manifestam-se por intermédio de entidades, organizações, associações e grupos de pressão política, expressando sempre interesses e visões de mundo diferenciados, segundo o corte temático ou espacial, podendo ser dividido em três conjuntos:

- i. CORPORATIVOS – expressos em diferentes organizações (sindicatos, federações e associações profissionais e empresariais) que apresentam solidariedade temática e prosseguem interesses reivindicativos (disputa pela riqueza social);
- ii. COMUNITÁRIOS – expressos em associações comunitárias que tendem a ter uma solidariedade territorial e interesses reivindicativos em torno de infra-estrutura social (disputa pelos excedentes económicos);
- iii. TEMÁTICOS – expressos em movimentos sociais que representam visões do mundo e propostas acima dos interesses de grupos sociais e territoriais (meio ambiente, direitos civis, etc.), constituindo-se influenciadores de políticas e iniciativas governamentais nas áreas de interesse específico.

É importante distinguir os actores sociais das ONGs – Organizações não-governamentais, entidades privadas sem fins lucrativos, organizadas por área de actuação e voltadas para a assessoria e o suporte técnico à sociedade, com base em competências técnicas diferenciadas. Normalmente, as ONGs representam uma racionalidade técnica e não inte-

resses sociais, embora tendam a assumir compromissos políticos e ideológicos que as aproximam dos segmentos sociais marginalizados.

No que se refere ao Estado, é a instância jurídico-política que sintetiza o jogo de interesses e poderes dos actores sociais, em conflito e cooperação, consolidando e expressando uma estrutura de poder na sociedade. O Estado não é um actor da mesma natureza dos grupos e segmentos sociais, mas uma expressão dos seus interesses e poderes diferenciados e representação do projecto e vontade dominante na sociedade em cada momento.

Deste ponto de vista, o Estado não é um ente autónomo e desvinculado da sociedade, nem tem vontade própria, é a expressão dos actores, os seus interesses diferenciados e as suas relações de poder. Portanto, os órgãos públicos, vinculados ao Estado em diferentes áreas de intervenção (e diferentes instâncias), actuam, normalmente, com a racionalidade técnica, incorporando a visão de governo nos segmentos específicos de actuação e a visão política dominante em cada momento.

Aspectos relativos à economia rural começam a ganhar muita influência nas matrizes de governação. A abordagem de desenvolvimento local é um marco inovador na escalada de transferência de serviços públicos para os privados, mas também de emergência de uma classe comunitária que providencia serviços para o governo local e para os privados.

Na verdade, trata-se de um marco tridimensional em que há uma forte interacção entre os governos locais, o sector privado (representado pelas pequenas e médias empresas

rurais) e as comunidades locais representadas como fóruns e associações locais. A dinâmica interactiva entre essas três forças é feita por meio de uma cadeia integrada de valor que pressupõe a existência de uma classe local de base que complementa a acção do Estado na provisão de bens e serviços de utilidade pública nos distritos. Esta acção coordenada deverá ser dinamizada a fim de que contribua para uma circulação do investimento do Estado em nível do distrital.

As iniciativas do desenvolvimento local mobilizam actores, organizações e recursos, desenvolvem novas instituições e sistemas locais por meio do diálogo e de acções. Um desafio-chave da governação é o de criar vontade política e capacidade institucional a promover subsistências sustentáveis e isso requer um foco particular sobre o desenvolvimento de ligações práticas para traduzir políticas nacionais, leis e regulamentos em acção em nível local.

O apoio a instituições locais, para fortalecer a sua habilitação de entrega de serviços (governo) e fazer reivindicações sobre prerrogativas (cidadãos), está em uma área sobre a qual há necessidades que devem ser o elemento considerável nos anos vindouros. A grande característica do denominado processo de desenvolvimento local é o facto de os moradores do município serem os principais actores na formulação de estratégias, na tomada de decisões e na sua implementação. Ainda que se possa, e se deva, contar com o apoio e a participação dos governos centrais, ou mesmo de grandes empresas privadas, o modelo coloca no papel de liderança do processo a sociedade civil, as empresas e a administração locais.

Deve-se articular o processo inclusivo de desenvolvi-

mento (parceria pública/privada) e a acção dos actores locais (empreendedorismo) numa vertente de dinamizar as actividades económicas em nível local, maximizando o uso das potencialidades e dos recursos locais. Introduce uma visão holística (integrada) do desenvolvimento local: inclusão dos actores locais, da agenda territorial e sectorial nas ferramentas de análise e identifica dos vectores e as cadeias de valor; e expande o conceito de participação (na governação e no desenvolvimento local).

A abordagem de desenvolvimento económico nessa perspectiva surge como a que estabelece as ligações funcionais e estruturais entre o lado da procura e o lado da oferta de bens ou serviços. Cria um quadro conceptual de promoção de iniciativas de desenvolvimento local e proporciona ferramentas de análise do papel dos diferentes actores e a sua interacção (governos locais, privados e comunidades locais) no desenvolvimento local (JACOB MUSUAHANGANHE, 2014). O planeamento estratégico é fulcral do processo de desenvolvimento. É momento de analisar as oportunidades e as ameaças no ambiente, de construir as forças e de corrigir as fraquezas dentro. O planeamento estratégico inclui, também, tarefas de definir a missão, de ajustar objectivos, de desenvolvimento numa visão de médio e longo prazos. O processo de desenvolvimento passa pela densidade e pela qualidade das acções que contribuem para a satisfação dos desejos numa maioria. Depende mais dos quadros colectivos de acção, da capacidade dos participantes, do vigor dos projectos e das antecipações do futuro do que dos aspectos estritamente materiais.

A identificação das comunidades permite realizar consultas

comunitárias sobre projectos de iniciativa local e direccionar rapidamente os agentes económicos interessados em investir, permite, ainda, a inclusão dos seus membros no processo de elaboração da estratégia de desenvolvimento local, na medida em que, sem a participação desses, torna-se muito difícil a sustentabilidade de qualquer projecto local em prol do desenvolvimento das comunidades, o que pode resultar na drenagem dos recursos locais para o benefício total dos investidores.

Qualquer identificação das comunidades locais deve ser dirigida ou feita em parceria com os órgãos locais de administração pública e/ou autoridades tradicionais, que mais do que ninguém conhece a sua realidade e especificidades. Em termos de critérios, a identificação das comunidades deve ser baseada no potencial de produção local, aspectos económicos (vias de acesso, mercados, etc.), projectos da própria comunidade, usos alternativos da terra, pressão sobre a terra, aspectos étnicos, históricos, políticos e sociais, na medida em que as consultas com essa questão trazem consigo uma reflexão importante: que novas competências há que desenvolver e que modificações precisam incorporar para poder aumentar a nossa participação nas oportunidades futuras?

A grande preocupação dos dirigentes deverá ser a de como organizar todos os recursos da instituição, visando à criação do futuro. Criar o futuro exige que a instituição desenvolva novas competências essenciais, que normalmente transcendem a perspectiva de uma só formação, mas que reconhecem e valorizam o trabalho interdisciplinar e a diversidade de talentos.

Considerações Finais

O desenvolvimento local não é simplesmente o reflexo de um processo de crescimento territorial em uma dada localidade. O que caracteriza o processo de desenvolvimento de uma determinada localidade é o protagonismo dos participantes locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões económicas e na sua implementação.

Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento económico que se baseia na autonomia dos agentes locais que, muitas vezes, caminham em oposição ao pensamento dominante. Segundo o INSTITUTO PÓLIS (2005),

O tema Desenvolvimento Local ganha relevância nos últimos anos em decorrência tanto das muitas iniciativas locais focadas no tema, quanto por causa da degradação da situação social e do abandono de uma agenda de desenvolvimento em outras órbitas que não a local. O local, nesta medida, torna-se uma espécie de última trincheira para o desenvolvimento, embora com poucos poderes e reduzida capacidade para contrapor-se às macropolíticas.

Por vezes, uma acção inteligente, por insignificante que possa parecer, pode contribuir enormemente para a redução da pobreza local. Uma dessas acções é a concessão de microcréditos.

O sociólogo Augusto de Franco aborda

Sobre uma nova estratégia de indução ao desenvolvimento, que prevê a adopção de uma metodologia participativa, pela qual se mobilizam recursos da sociedade civil, em parceria com o Estado (com os três níveis de governo) e com o mercado, para a realização de diagnósticos da situação de cada localidade,

a identificação de potencialidades, a escolha de vocações e a confecção de planos integrados de desenvolvimento. Trata-se de uma tecnologia social inovadora de investimento em capital humano e em capital social.

O desenvolvimento local representa uma estratégia que deve assegurar para o território em questão, seja o município, seja uma melhoria das condições socioeconómica a médio e longo prazos. A lógica deste tipo de desenvolvimento necessita do surgimento e fortalecimento dos participantes da sociedade inscritos em seus territórios e com capacidades de iniciativa e proposta socioeconómica para capitalizar as capacidades locais (AMARAL FILHO, 2002).

Dentro disso, a teoria do desenvolvimento endógeno, criou-se um consenso em torno da ideia de que é insuficiente considerar apenas os aspectos materiais, tangíveis da vida económica; levam-se em consideração, agora, os aspectos da sociedade e das suas relações sociais, traduzidos pelo capital social.

O capital social corporificado em regras de reciprocidade generalizada, participação cívica e redes sociais, beneficiam a actuação do governo e da economia, em virtude do enriquecimento do tecido social de uma determinada localidade. Construir estas novas instituições, propícias ao desenvolvimento, consiste, antes de tudo, em fortalecer o capital social dos territórios.

A importância de estratégias de desenvolvimento local, baseadas no apoio a esses núcleos e arranjos produtivos, podem (e devem) ser um poderoso mecanismo das políticas públicas para adensar o tecido sócio-produtivo da economia

local e promover também a geração de emprego e renda para a população.

A conclusão que podemos tirar é de que o processo em que se fortalece afinidade social permite construir em volta da valorização das regiões uma sociedade com princípios e objectivos. A importância dessa análise consiste em mostrar que um clima de cooperação entre os segmentos da sociedade de complementaridade, interessados em agir para o desenvolvimento do seu povo – com uma melhoria de vida numa determinada região, é um dos alicerces mais eficientes para o processo de desenvolvimento.

Portanto, as organizações devem investir no desenvolvimento de metodologias que buscam capacitar a “comunidade” para conhecer e planear o seu futuro. São instituições ligadas ao poder público (municipal e central), organizações não governamentais e organismos internacionais.

Neste quadro, deve-se evidenciar uma gama de instrumentos que buscam a participação dos actores sociais que actuam no espaço municipal. Estas iniciativas, não obstante apresentarem diferenças políticas e técnicas, devem possuir uma série de princípios e estratégias gerais que são comuns, entre as quais se pode citar:

- a. Articulação entre instituições públicas e privadas, visando à coordenação, ao adensamento e à melhoria da gestão das políticas públicas em nível local e articulação com diferentes parceiros, no sentido de promover o desenvolvimento económico local, sustentável;

- b. Mobilização de forças sociais do município como as instituições governamentais, as organizações sociais, as organizações não governamentais e demais actores sociais locais;
- c. Capacitação como instrumento para desenvolver potencialidades, habilidades e atitudes das pessoas, constituindo a principal alavanca de promoção do desenvolvimento sustentável de um território;
- d. Planeamento participativo como base para o processo de definição e sistematização dos anseios dos actores locais;
- e. Comunicação/informação como actividades permanentes que permitem divulgar e socializar as acções e os resultados.

Portanto,

O Desenvolvimento Local é um processo de desenvolvimento participativo que estimula parcerias entre as principais partes interessadas do sector privado e público num território definido. O seu objectivo é gerar emprego decente e estimular a actividade social e económica. O processo de Desenvolvimento Local permite a concepção e a implementação conjunta da estratégia comum de desenvolvimento, por intermédio do uso dos recursos e das vantagens competitivas locais num contexto global. O Desenvolvimento Local reforça as ligações entre as autoridades ao nível nacional e local. Os fóruns ou agências de Desenvolvimento Local podem sensibilizar os dirigentes políticos nacionais sobre as prioridades e as necessidades locais. O Desenvolvimento Local constitui também um veículo para a implementação das políticas públicas e das estratégias nacionais ao nível local.

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo. A formação do capital social para o desenvolvimento sustentável. In: II FÓRUM CONTAG DE COOPERAÇÃO TÉCNICA. São Luiz, 1998.
- AMARAL FILHO, Jair do. Núcleos e arranjos produtivos locais: casos do Ceará. VII ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA BNB/ANPEC. Fortaleza, 2002.
- BANCO MUNDIAL. The quality of growth. Washington D.C., 2000.
- BOISIER, Sergio. Sociedad civil, participación, como instrumento y gestión territorial. Santiago del chile: ILPES, 1997.
- BUARQUE, Sérgio C. Metodologia de Planeamento do Desenvolvimento Sustentável. IICA (mimeo.), Recife, 1995.
- _____. Desarrollo Sostenible: metodología de planeamiento: experiencia del nordeste de Brasil. IICA-BMZ/GTZ, San José, 1997.
- CASAROTTO, F. N.; PIRES, L. E. Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégia para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana. São Paulo: Atlas, 1998.
- CEPAL. Santiago de Chile. Revista de la CEPAL, n. 69, p. 104-118, 1998.
- COLEMAN, J. Foundation of social theory. Cambridge: Harvard University, 1990. DURSTON, J. Construyendo capital social comunitario.
- FUKUYAMA, Francis. Confianza: las virtudes sociales y la

- capacidad de generar prosperidad. Buenos Aires: Editorial Atlántica, 1995.
- GRANOVETTER, M. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *American journal of sociology*. v. 91, p. 481-510, 1984.
- GROOTAERT, C. Social capital: the missing link? The world bank, social capital initiative. Working paper, Washington, #3, April, 1998.
- INCRA/PNUD. Desenvolvimento empresarial nos assentamentos. PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM APOIO À REFORMA AGRÁRIA. Brasília: INCRA, v. 1, 1995.
- KLIKSBERG, Bernardo. Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo. COORDINADA DEL INSTITUTO INTERAMERICANO PARA EL DESARROLLO SOCIAL (INDES/BID), 1999.
- MONASTERIO, L.. Capital social e grupos de interesse: uma reflexão no âmbito da economia regional. XXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA. Belém, PA, 1999.
- _____. Capital social e crescimento econômico: mecanismos. VI ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA BNB/ANPEC. Fortaleza, jul. 2000.
- _____. Capital social e economia: antecedentes e perspectivas. V ENCONTRO DE ECONOMIA POLÍTICA, Fortaleza, jun. 2000.
- PUTNAM, R. D. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- RATTNER, H. Prioridade: construir o capital social. . Acesso

em: maio 2002. Disponível em: SEN, A. Poverty, famines: an essay on entitlement and deprivation.

Oxford Clarendon Press, 1981. SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409 p.

SOUZA FILHO, J. R. Cooperação e participação: novas formas de gestão de políticas públicas para o desenvolvimento regional. [S.l.]: [s.n.], 2000.

VAZQUEZ BARQUERO, A. Desarrollo local: una estrategia de creación de empleo. Madrid: Ed. Pirámide, 1998.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, Norma (Compiladora). ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Colección Change, 1993, p. 107-156.

HUMANIZAÇÃO

DOS RECURSOS HUMANOS COMO ESTRATÉGIA PARA O SUCESSO ORGANIZACIONAL

ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO MOXICO, 2024-2025



Gabriel Carlos CHILONGO



edusobrinho1@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objectivo geral analisar como a humanização dos recursos humanos contribui para o sucesso das organizações, com foco no contexto do Instituto Superior Politécnico do Moxico. Para tanto, foram definidos os seguintes objectivos específicos: identificar as principais práticas de humanização adoptadas em organizações contemporâneas; avaliar os impactos dessas práticas no bem-estar, engajamento e desempenho dos colaboradores; e investigar os desafios e oportunidades para implementar uma gestão humanizada no referido instituto. A humanização dos recursos humanos é uma abordagem estratégica que valoriza o colaborador como elemento central para o desenvolvimento sustentável das organizações, promovendo ambientes de trabalho mais saudáveis, motivadores e produtivos. Em um cenário económico instável e competitivo, integrar a humanização à gestão estratégica torna-se fundamental para que as

instituições antecipem mudanças, aproveitem oportunidades e garantam a sua sobrevivência e crescimento. Para alcançar os objectivos propostos, adoptou-se a metodologia de estudo de caso, com abordagem mista qualitativa e quantitativa. A população estimada para o estudo foi de 168 funcionários, dos quais uma amostra de 20 colaboradores com maior tempo de serviço e experiência foi seleccionada para participação. A pesquisa foi exploratória e descritiva, com ênfase na revisão bibliográfica e colecta de dados primários por meio de questionários estruturados e entrevistas. O método hipotético-dutivo permitiu analisar se as práticas humanizadas influenciam positivamente o sucesso organizacional no Instituto Superior Politécnico do Moxico. A combinação das abordagens qualitativa e quantitativa possibilitou uma compreensão aprofundada dos fenómenos estudados, conciliando dados numéricos com interpretações contextuais, conforme recomendam Chiavenato (2007) e autores contemporâneos da área de gestão de pessoas. Este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a importância da humanização na gestão de recursos humanos, oferecendo subsídios para a formulação de políticas e práticas que promovam o bem-estar, o engajamento e o desempenho dos colaboradores, fortalecendo o sucesso e a sustentabilidade organizacional, tendo em conta os principais resultados alcançados para o sucesso do presente estudo.

Palavras-chave: Humanização, recursos humanos, sucesso organizacional.

Abstract

The present study aims to analyze how the humanization of human resources contributes to the success of organizations, focusing on the context of the Instituto Superior Politécnico do Moxico. To this end, the following specific objectives were defined: to identify the main humanization practices adopted in contemporary organizations; evaluate the impacts of these practices on the well-being, engagement, and performance of employees; and to investigate the challenges and opportunities to implement humanized management in the aforementioned institute. The humanization of human resources is a strategic approach that values the employee as a central element for the sustainable development of organizations, promoting healthier, more motivating and productive work environments. In an unstable and competitive economic scenario, integrating humanization into strategic management becomes essential for institutions to anticipate changes, seize opportunities and ensure their survival. growth. To achieve the proposed objectives, the case study methodology was adopted, with a mixed qualitative and quantitative approach. The estimated population for the study was 168 employees, of which a sample of 20 employees with more time of service and experience was selected for participation. The research was exploratory and descriptive, with emphasis on literature review and primary data collection through structured questionnaires and interviews. The hypothetical-deductive method allowed us to analyze whether humanized practices positively influence organizational success at the Instituto Superior Politécnico do Moxico. The combination of qual-

itative and quantitative approaches enabled a deep understanding of the phenomena studied, reconciling numerical data with contextual interpretations, as recommended by Chiavenato (2007) and contemporary authors in the area of people management. This study contributes to the advancement of knowledge about the importance of humanization in human resources management, offering subsidies for the formulation of policies and practices that promote the well-being, engagement and performance of employees, strengthening organizational success and sustainability. Taking into account the main results achieved for the success of this study.

Keywords: Humanization, human resources, organizational success.

Introdução

Em um mundo corporativo marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e económicas, a gestão de recursos humanos tem assumido um papel estratégico fundamental para o sucesso organizacional. Não basta mais às empresas focar exclusivamente em resultados financeiros e produtividade; é imperativo que elas construam ambientes de trabalho que valorizem o ser humano em sua integralidade, promovendo o desenvolvimento pessoal, profissional e o bem-estar dos colaboradores. Neste cenário, a humanização dos recursos humanos surge como uma abordagem inovadora e necessária, que reconhece o colaborador não apenas como um recurso produtivo, mas como um agente activo e essencial para a sustentabilidade e competitividade das organizações.

A humanização na gestão de pessoas implica em práticas que vão além da simples administração de cargos e salários, incorporando valores como empatia, respeito, comunicação transparente e cuidado com as necessidades individuais. Segundo Silva e Oliveira (2021), “a valorização do capital humano e a criação de um ambiente organizacional saudável são factores decisivos para a retenção de talentos e para o aumento da produtividade” (p. 88). Ademais, a teoria institucional reforça que as organizações que adoptam práticas humanizadas tendem a desenvolver culturas mais adaptativas e resilientes, capazes de responder eficazmente às demandas do mercado e da sociedade (North, 1990).

No contexto do Instituto Superior Politécnico do Moxico, a humanização dos recursos humanos assume um papel ainda mais relevante, pois envolve a construção de uma cultura organizacional que valoriza o desenvolvimento integral dos seus colaboradores, alinhando objectivos institucionais com as expectativas e necessidades humanas. Este estudo de caso busca analisar como a humanização aplicada à gestão de pessoas pode ser uma estratégia eficaz para o fortalecimento institucional, melhoria do clima organizacional e, consequentemente, para o sucesso sustentável da organização.

Assim, a presente pesquisa propõe-se a aprofundar a compreensão sobre a importância da humanização dos recursos humanos, destacando as suas práticas, desafios e impactos no contexto específico do Instituto Superior Politécnico do Moxico, contribuindo para o debate académico e para a melhoria das práticas de gestão em instituições similares.

A humanização dos recursos humanos vai além da simples

administração de pessoal, propondo práticas que reconhecem as necessidades, emoções e potencialidades dos colaboradores. Ao adoptar uma gestão mais empática, ética e participativa, as organizações conseguem criar ambientes de trabalho mais saudáveis, produtivos e inovadores. Esse movimento é, especialmente, relevante em instituições de ensino, como o Instituto Superior Politécnico do Moxico, onde a formação de profissionais éticos e comprometidos está directamente relacionada à qualidade do ambiente organizacional. A humanização contribui para o engajamento, a satisfação e o desenvolvimento dos profissionais, impactando positivamente nos resultados institucionais e na sustentabilidade das organizações.

O presente estudo visa, no cômputo geral, analisar como a humanização dos recursos humanos contribui para o sucesso das organizações, com foco no contexto do Instituto Superior Politécnico do Moxico. Para alcançar esse propósito, deste objectivo geral, formularam-se três objectivos específicos, a saber: (i) identificar as principais práticas de humanização dos recursos humanos adoptadas em organizações contemporâneas; (ii) avaliar os impactos da humanização dos recursos humanos no bem-estar, engajamento e desempenho dos colaboradores; (iii) investigar os desafios e oportunidades para implementar uma gestão de recursos humanos humanizada no Instituto Superior Politécnico do Moxico.



1. Fundamentos Teóricos da Humanização

1.1. Delimitação do conceito de humanização e sua importância

A humanização dos recursos humanos é um conceito que se consolidou nas últimas décadas como uma abordagem essencial para a gestão organizacional.

A humanização no contexto dos recursos humanos refere-se à prática de tratar os colaboradores como indivíduos valiosos, reconhecendo as suas necessidades emocionais, sociais e profissionais. Segundo Glass (2013), a humanização implica uma transformação nas relações de trabalho, promovendo um ambiente onde o diálogo, a empatia e a inclusão, são fundamentais. A abordagem humanizada considera o trabalhador não apenas como um recurso, mas como um ser humano com potencialidades e competências que devem ser desenvolvidas e valorizadas (Zerbini & Abbad, 2010).

No que à importância da humanização diz respeito, assinale-se o seguinte:

- Empatia e relações interpessoais: a empatia é um elemento central na humanização. Organizações que cultivam relações interpessoais saudáveis tendem a ter colaboradores mais engajados e satisfeitos (Bornstein & Stotz, 2008). A capacidade de compreender as emoções dos outros é fundamental para o fortalecimento das relações no ambiente de trabalho.
- Cultura organizacional: a criação de uma cultura organizacional que valoriza o ser humano é crucial para a implementação de práticas humanizadas. Isso envolve a promoção de um ambiente de trabalho que

respeite a diversidade e incentive o desenvolvimento pessoal e profissional (Bittencourt, 2017). Segundo Schein (2010), a cultura organizacional é composta por valores compartilhados que influenciam o comportamento dos colaboradores.

1.2. Práticas humanizadas em recursos humanos

As práticas humanizadas incluem uma variedade de iniciativas que visam melhorar o bem-estar dos colaboradores e promover um ambiente de trabalho saudável. Entre essas práticas, destacam-se:

Feedback contínuo: a adoção de sistemas de *feedback* contínuo permite que os colaboradores recebam orientações regulares sobre o seu desempenho, promovendo um espaço para o crescimento constante (Adobe, 2020). A pesquisa do Gallup (2021) indica que equipas que recebem *feedback* regular têm 14% mais chances de se sentir engajadas no trabalho.

Programas de bem-estar: muitas empresas implementam programas que visam melhorar a saúde física e mental dos colaboradores. Por exemplo, a Salesforce oferece suporte psicológico e actividades físicas para os seus funcionários (Moraes, 2015). Estudos mostram que programas de bem-estar não apenas melhoram a saúde dos colaboradores, mas também reduzem custos com saúde para as empresas (Goetzel *et al.*, 2014).

Políticas inclusivas: a promoção da diversidade no local de trabalho é uma prática essencial. Organizações como a Accenture têm políticas robustas que garantem um ambiente

inclusivo para todos os colaboradores (Cortez *et al.*, 2020). De acordo com McKinsey (2020), empresas com maior diversidade racial e étnica têm 35% mais chances de ter retornos financeiros acima da média do sector.

Flexibilidade no trabalho: o modelo híbrido tornou-se uma prática comum após a pandemia. Empresas como a Microsoft adoptaram esse modelo, permitindo que os funcionários escolham onde e quando trabalhar, resultando em maior satisfação e produtividade (Alberti & Siqueira, 2014). Um estudo da Buffer (2021) revelou que 97% dos trabalhadores remotos desejam continuar a trabalhar remotamente em alguma capacidade.

1.3. Impactos da humanização

Os impactos da humanização nos recursos humanos são amplamente documentados na literatura académica. Os principais benefícios incluem:

- Aumento da satisfação no trabalho: estudos indicam que organizações com altos níveis de engajamento dos funcionários têm 21% mais chances de superar as suas metas financeiras (Gallup, 2021). Além disso, colaboradores satisfeitos tendem a ser mais leais à empresa.
- Melhoria na produtividade: de acordo com um relatório da McKinsey, empresas que promovem práticas humanizadas podem aumentar a sua produtividade em até 30% (McKinsey & Company, 2020). Isso deve-se ao facto de que colaboradores felizes tendem a trabalhar mais eficazmente.

- Redução do absentéismo: um estudo da Harvard Business Review mostrou que empresas com programas robustos de bem-estar viram uma redução no absentéismo em até 25% (Harvard Business Review, 2021). Essa redução não apenas melhora a eficiência operacional, mas também reduz custos associados à rotatividade.
- Atracção e retenção de talentos: organizações que adoptam uma abordagem humanizada são mais atraentes para talentos qualificados. Segundo LinkedIn (2022), empresas com culturas inclusivas têm duas vezes mais chances de reter talentos.

1.4. Desafios na implementação

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação das práticas humanizadas enfrenta desafios significativos:

Resistência à mudança: muitas organizações têm culturas enraizadas que podem resistir à adopção de novas práticas. Para superar isso, é essencial envolver todos os níveis da organização no processo de mudança (Cunha *et al.*, 2012). Um estudo realizado por Kotter (1996) destaca que a resistência à mudança pode ser superada através da comunicação clara e do envolvimento das partes interessadas.

Falta de recursos: implementar programas eficazes pode exigir investimentos significativos em treino e tecnologia. Muitas vezes, as empresas não dispõem dos recursos necessários para essa transformação (Silva, 2006). É fundamental que as organizações façam uma análise custo-benefício, antes de implementar novas iniciativas.

Medidas de sucesso ambíguas: avaliar o sucesso das iniciativas humanizadas pode ser desafiador. É importante desenvolver métricas claras que considerem tanto indicadores quantitativos quanto qualitativos (Goleman *et al.*, 2002). Ferramentas como pesquisas de clima organizacional podem ajudar as empresas a medir o impacto das práticas humanizadas.

2. Metodologia da Pesquisa

O tipo de estudo realizado neste trabalho é um estudo de caso do Instituto Superior Politécnico do Moxico. Para este estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, visto que foram realizados cálculos com o uso de fórmulas matemáticas e a interpretação dos resultados obtidos. Quanto aos objectivos, a pesquisa foi exploratória e descritiva, com ênfase na pesquisa bibliográfica.

2.1. População e Amostra

População é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Para o presente estudo, a população estimada é de 168 funcionários, e a amostra do estudo é de 20 funcionários.

2.1.1. Critérios de inclusão

Para este trabalho, foram incluídos apenas funcionários com mais tempo de serviço e maior experiência.

2.1.2. Critérios de exclusão

Não foram considerados os demais funcionários, pois a amostra obtida é suficiente para responder ao trabalho em estudo.

2.2. Métodos

O método utilizado para este trabalho é o hipotético-dedutivo, pois foram formuladas hipóteses a partir de um problema, com o intuito de confirmar ou refutar tais hipóteses. De acordo com Chiavenato (2007), o planeamento estratégico deve ser flexível e capaz de se ajustar às imprevisibilidades do ambiente, o que é fundamental para a formulação de hipóteses e para a tomada de decisões.

2.3. Procedimentos e instrumentos ou técnicas para a colecta de dados

Os dados necessários para a realização deste estudo, que nos permitiram fazer os cálculos e interpretações, foram obtidos por meio de um questionário dirigido aos funcionários da instituição em estudo. Assim, esta pesquisa pode ser classificada como documental. Para uma maior compreensão do tema e dos conceitos relacionados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, conforme indicado por Albuquerque (2006), que enfatiza a importância da pesquisa bibliográfica no planeamento estratégico.

2.4. Processamento de dados

Para o presente trabalho, os dados foram processados por meio de mapas, utilizando softwares como Excel e Word. O uso dessas ferramentas é essencial para a análise e apresentação dos dados, conforme destacado por Marques (2009), que ressalta a importância de técnicas de processamento de dados para facilitar a tomada de decisão e a avaliação de resultados.

3. Resultado da Discussão

O Instituto Superior Politécnico do Moxico, abreviadamente designado por ISP-Moxico, criado ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de Outubro, publicado no Diário da República de Angola n.º 173, I Série, Instituição Pública de Ensino Superior, com natureza de pessoa colectiva de Direito Público, é dotado de autonomia estatutária, científica, financeira e disciplinar, integrado no Subsistema Nacional de Ensino Superior em Angola, com sede na cidade do Luena, província do Moxico.

3.1. Diagnóstico da situação actual sobre a humanização dos recursos humanos

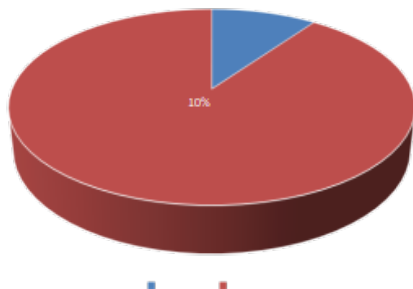
A tabela e o gráfico que se seguem apresentam a distribuição dos inquiridos segundo o género, evidenciando uma participação predominante do género masculino, que representa 90% do total, enquanto o género feminino corresponde a apenas 10% dos participantes no presente estudo. Essa diferença aponta para uma maior representatividade masculina no grupo pesquisado.

Tabela 1. Distribuição dos inquiridos por género

Género	N.º dos inquiridos	%
Masculino	18	90
Feminino	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 1. Distribuição dos inquiridos por género



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

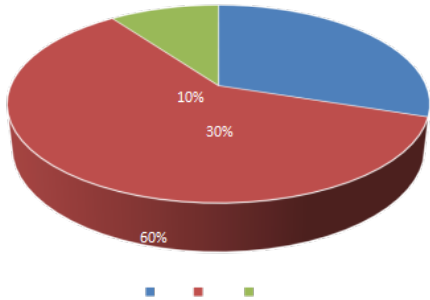
A tabela e o gráfico a seguir referem-se às respostas sobre a prática regular do *feedback* contínuo na instituição. Observa-se que 60% dos inquiridos afirmam que o *feedback* não é praticado regularmente, justificando que muitas informações são ocultadas de diversos funcionários. Além disso, 30% dos participantes, correspondentes a 6 funcionários, afirmam que o *feedback* ocorre regularmente, principalmente por pertencerem à direcção e participarem das reuniões. Já 10%, ou seja, dois (2) funcionários responderam com incerteza, alegando que frequentemente não são incluídos nas decisões organizacionais.

Tabela 2. Pratica regular do feedback

Respostas	Freq.	%
Sim	6	30
Não	12	60
Talvez	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 2. Prática regular do feedback



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

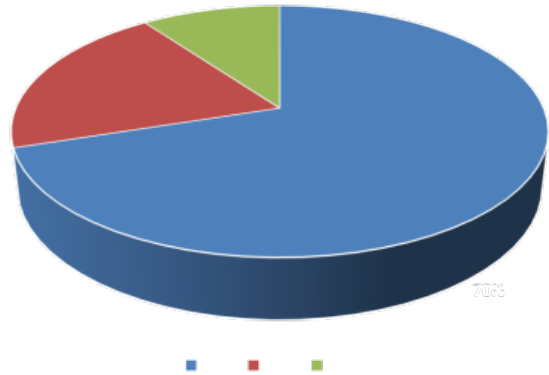
A tabela e o gráfico abaixo mostram as respostas à questão sobre a possibilidade de a implementação de práticas humanizadas trazer mudanças positivas para a instituição. A maioria, 70% dos inquiridos (14 funcionários), acredita que tais práticas promoveriam melhorias significativas, destacando que muitos representantes de cargos afirmam que isso seria uma mudança em relação ao passado. Em contrapartida, 20% (4 funcionários) acreditam que não haveria mudanças, justificando que a instituição já está acostumada a excluir determinados benefícios aos funcionários. Por fim, 10% (2 funcionários) permanecem incertos quanto a possíveis mudanças.

Tabela 3. Implementação de práticas humanizadas

Respostas	Freq.	%
Sim	14	70
Não	4	20
Talvez	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 3. Implementação de práticas humanizadas



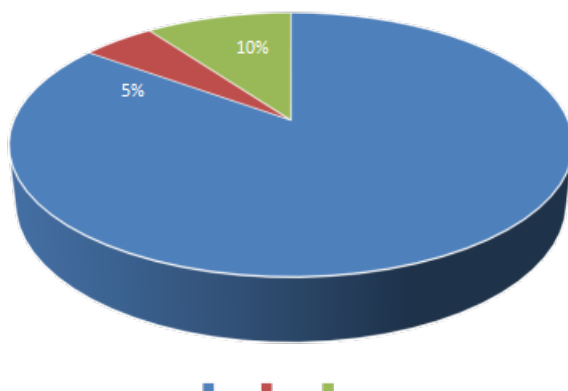
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

A tabela e o gráfico a seguir respondem à questão sobre a existência de dificuldades para garantir um *feedback* constante e construtivo. A grande maioria, 85% dos inquiridos (17 funcionários), confirma que existem várias dificuldades, como a não publicação das actas das reuniões e a falta de comunicação dos chefes sobre os assuntos tratados. Cerca de 10% (2 funcionários) responderam com incerteza, enquanto 5% (1 funcionário) afirmou não existir dificuldades nesse aspecto.

Tabela 4. Dificuldades em garantir que o *feedback* seja constante.

Respostas	Freq.	%
Sim	17	85
Não	1	5
Talvez	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 4. Dificuldades em garantir que o *feedback* seja constante

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

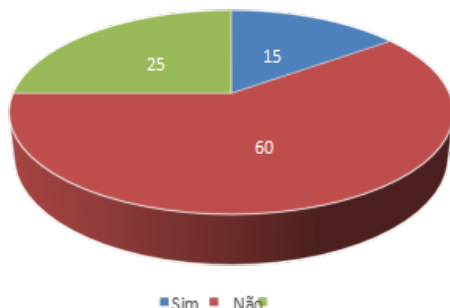
A tabela e o gráfico abaixo apresentam as respostas à pergunta sobre a oferta de programas de bem-estar para colaboradores e estudantes. Observa-se que 60% dos inquiridos (12 funcionários) afirmam não ter recebido nenhuma oferta relacionada a programas de bem-estar. Já 25% (5 funcionários) responderam com incerteza, e apenas 15% (3 funcionários) afirmaram ter-se beneficiado desses programas. Foi relatado que, em alguns casos, o mau uso por parte de determinados colegas levou à suspensão do programa.

Tabela 5. Oferta do programa de bem-estar

Respostas	Freq.	%
Sim	3	15
Não	12	60
Talvez	5	25
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 5. Oferta do programa de bem-estar



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

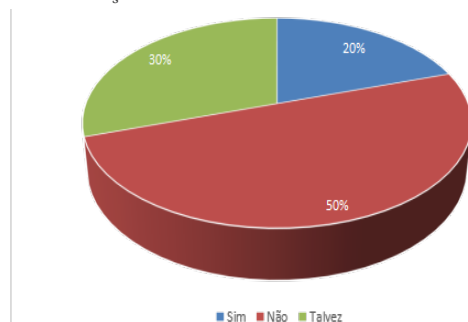
A tabela e o gráfico abaixo respondem à questão sobre a promoção de acções efectivas para garantir diversidade e equidade na instituição. Metade dos inquiridos (50%, 15 funcionários) afirmam que tais acções não existem, destacando que os benefícios institucionais são frequentemente restritos aos cargos de topo. Como exemplo, foi citado que, durante os exames de acesso, listas para almoço no refeitório privilegiavam apenas alguns funcionários. Além disso, 30% (9 funcionários) afirmam que existem acções que promovem a equidade, enquanto 20% (6 funcionários) responderam com incerteza, alegando desconhecer essas iniciativas.

Tabela nº 6. Acção efectiva de diversidade e equidade

Respostas	Freq.	%
Sim	3	30
Não	15	50
Talvez	2	20
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 6. Acção efectiva de diversidade e equidade



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

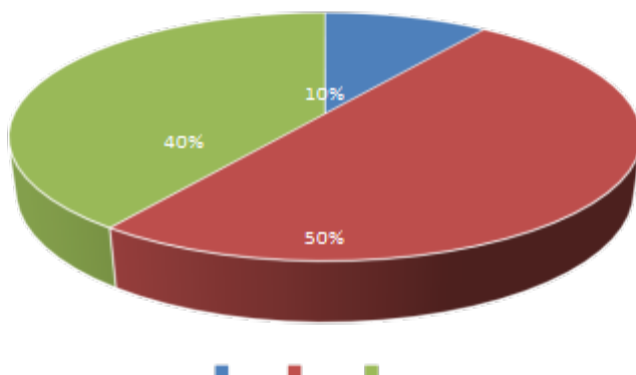
A tabela e o gráfico abaixo apresentam as respostas à questão sobre a existência de estratégias eficazes para garantir a sustentabilidade dos programas institucionais. Metade dos inquiridos (50%, 10 funcionários) afirmam que não existem estratégias, argumentando que, sem programas de bem-estar activos, se torna difícil desenvolver estratégias sustentáveis. Cerca de 40% (8 funcionários) responderam com incerteza, e apenas 10% (2 funcionários) afirmaram que existem estratégias definidas para esses programas.

Tabela nº 7 Estratégias para a sustentabilidade dos programa

Respostas	Freq.	%
Sim	2	10
Não	10	50
Talvez	8	40
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 7. Estratégias para a sustentabilidade dos programas



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

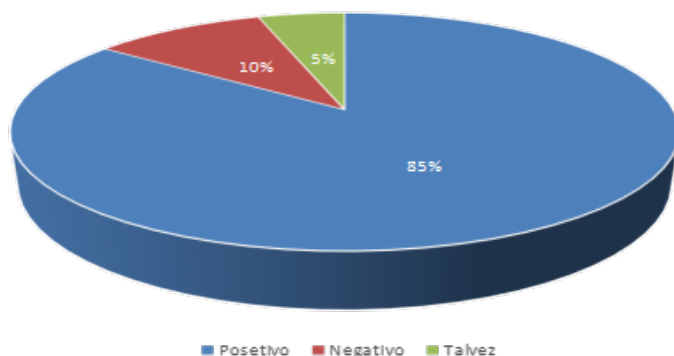
A tabela e o gráfico a seguir respondem à questão sobre os impactos da implementação de práticas humanizadas na instituição. A maioria expressiva, 85% dos inquiridos (17 funcionários), acredita que essas práticas trariam impactos positivos para a organização. Em contrapartida, 10% (2 funcionários) consideram que o impacto seria negativo, e 5% (1 funcionário) apresentou uma resposta neutra, demonstrando incerteza.

Tabela 8. Impacto da implementação de práticas humanizadas

Respostas	Freq.	%
Positivo	17	85
Negativo	2	10
Talvez	1	5
Total	20	100

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Gráfico 8. Impacto da implementação de práticas humanizadas



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

Conclusões

A análise realizada evidencia que a humanização dos recursos humanos é um factor decisivo para o sucesso organizacional, especialmente em instituições como o Instituto Superior Politécnico do Moxico. As práticas humanizadas promovem um ambiente de trabalho mais saudável e motivador, contribuindo para o bem-estar e o engajamento dos colaboradores, o que, por sua vez, reflecte positivamente no desempenho institucional. A valorização do capital humano, aliada a uma gestão estratégica, permite que a organização se adapte melhor aos desafios e mudanças do ambiente externo, garantindo maior sustentabilidade e competitividade.

No entanto, o estudo também revelou desafios significativos para a implementação efectiva dessas práticas, como a resistência cultural, a falta de comunicação transparente e a insuficiência de programas de bem-estar estruturados. A predominância do *feedback* irregular e a percepção de exclusão

de determinados grupos indicam a necessidade de aprimoramento nos processos internos e na promoção da equidade. Superar essas barreiras requer um compromisso institucional contínuo, investimento em capacitação e a criação de políticas inclusivas que valorizem a diversidade e garantam a participação ampla dos colaboradores.

Por fim, a combinação da abordagem qualitativa e quantitativa permitiu uma compreensão abrangente dos impactos e das limitações da humanização dos recursos humanos no contexto estudado. Os resultados reforçam a importância de integrar a humanização à gestão estratégica como um caminho para fortalecer a cultura organizacional e alcançar resultados sustentáveis.

Recomendações

Na base das conclusões da pesquisa, recomenda-se que o Instituto Superior Politécnico do Moxico e outras instituições similares adotem (i) medidas concretas para institucionalizar práticas humanizadas, promovendo um ambiente de trabalho mais justo, colaborativo e orientado ao desenvolvimento integral dos seus colaboradores; (ii) *workshops* mensais para divulgar políticas de bem-estar; (iii) treinamentos obrigatórios em diversidade para gestores; (iv) realocação de 20% do orçamento das receitas próprias para a implementação de programas de bem-estar para os seus funcionários.

Referencias Bibliográficas

- Adobe. (2020). The impact of continuous feedback on employee performance. <https://www.adobe.com/>
- Alberti, M., & Siqueira, M. (2014). Flexibilidade no trabalho e satisfação dos colaboradores: O modelo híbrido pós-pandemia. *Revista de Administração Contemporânea*, 18(2), 45-59.
- Albuquerque, F. J. B. (2006). A importância da pesquisa bibliográfica no planejamento estratégico. Editora Universitária.
- Bittencourt, M. (2017). Cultura organizacional e práticas humanizadas: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Gestão de Pessoas*, 10(3), 112-124.
- Bornstein, S., & Stotz, E. N. (2008). Empatia e relações interpessoais no ambiente de trabalho. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1), 45-58.
- Buffer. (2021). State of remote work. <https://buffer.com/state-of-remote-work-2021>
- Chiavenato, I. (2007). Administração: Teoria, processo e prática. Elsevier.
- Cortez, P., Silva, L., & Andrade, R. (2020). Políticas inclusivas e diversidade no ambiente corporativo: O caso Accenture. *Revista de Administração e Diversidade*, 5(1), 88-102.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2012). Resistência à mudança organizacional: Desafios e estratégias. *Revista de Administração de Empresas*, 52(3), 320-334.
- Gallup. (2021). State of the global workplace report. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace-2021-report.aspx>

- Glass, C. (2013). Humanização nas relações de trabalho: Um novo paradigma para a gestão de pessoas. *Gestão & Sociedade*, 7(2), 33-48.
- Goetzel, R. Z., Roemer, E. C., & Kent, K. (2014). Workplace health promotion: Policy recommendations that encourage employers to support health improvement programs for their workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(11), 1149-1155.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. Little, Brown.
- Harvard Business Review. (2021). The impact of wellness programs on absenteeism. <https://hbr.org/>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- LinkedIn. (2022). Global talent trends: The future of recruiting. <https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2022/global-talent-trends-2022>
- Marques, J. A. (2009). Técnicas de processamento de dados aplicadas à gestão. *Revista de Administração e Tecnologia*, 15(1), 77-89.
- McKinsey & Company. (2020). *Diversity wins: How inclusion matters*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/diversity-wins-how-inclusion-matters>
- Moraes, L. (2015). Bem-estar no trabalho: O caso Salesforce. *Revista Brasileira de Gestão de Pessoas*, 12(4), 65-79.

- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Silva, M. A., & Oliveira, R. F. (2021). Desafios e perspectivas nas operações de comércio exterior. *Revista Brasileira de Comércio Internacional*, 15(2), 80-95.
- Silva, R. (2006). Recursos para a implementação de práticas humanizadas: Desafios e soluções. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(2), 99-112.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Humanização nas organizações: Potencialidades e desafios. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 10(1), 22-35.

DOCENTE

UNIVERSITÁRIO. SUA MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR NO MOXICO-ANGOLA



Fernando Quipiaca CHICUNDICO



quipiaca26@gmail.com

Resumo

A docência universitária jamais foi o labor simples de assumir o papel de docente universitário, quem a exerce sabe da complexidade desta nobre função. Os desafios e oportunidades só têm feito crescer as exigências sociais para contribuir na formação dos profissionais. O objectivo deste artigo científico é analisar o docente universitário, a sua motivação e a satisfação em trabalhar numa Instituição de Ensino Superior privada em Moxico, Angola. Do ponto de vista da abordagem, metodologia aplicada à pesquisa abordagem é quantitativa; no que aos objectivos respeita, é descritiva. Para a concretização da investigação, foram utilizados um conjunto de técnicas, como a técnica bibliográfica de análise de conteúdo e o google formulário. Foi aplicada numa amostra intencional de 50 professores. Os principais resultados indicam que existem alguns professores que estão motivados e satisfeitos, outros não estão motivados nem satisfeitos; as conclusões permitem constatar que a motivação e a satisfação são processos

psicológicos que impactam positivamente na sua vida profissional e social para o desenvolvimento da sociedade. Nas instituições de ensino superior, a perspectiva não é diferente para o docente que lecciona uma determinada unidade curricular. Outrossim, a percentagem dos docentes que responderam razoável e dos afirmaram má motivação totalizou 62%, por sinal é a maioria dos docentes que não se sente motivada em prestar os seus serviços nessas instituições, dentre os vários factores estão as políticas remuneratórias, falta de incentivos para os docentes superarem os seus níveis académicos e a relação com os superiores hierárquicos das mesmas instituições.

Palavras-chave: docente, universidade, motivação, satisfação, Angola.

Abstract

University teaching has never been easy, assuming the role of university professor, and those who practice it know the complexity of this noble function. The challenges and opportunities have only increased the social demands to contribute to the training of professionals. The objective of this scientific article is to verify the University Professor and his/her Motivation and Satisfaction in working at the private Higher Education Institution in Moxico-Angola. The methodology applied in the research regarding the approach is quantitative, for the objectives it is descriptive. To carry out the research, a set of techniques were used, such as the bibliographic technique of content analysis and the Google form. And applied in an intentional sample of 50 professors. The main results

indicate that there are some teachers who are motivated and satisfied, others are neither motivated nor satisfied, and the conclusions allowed us to confirm that motivation and satisfaction are psychological processes that have a positive impact on their professional and social life for the development of society. In higher education institutions, the perspective is no different for teachers who teach in higher education institutions. Furthermore, the percentage of teachers who responded reasonable and others who stated poor motivation totaled 62%. In fact, the majority of teachers do not feel motivated to provide their services in this institution. Among the various factors are remuneration policies, lack of incentives for teachers to surpass their academic levels, and the relationship with superiors in the same institution.

Keywords: Teacher, university, motivation, satisfaction, Angola.

Introdução

A docência no Ensino Superior assenta em quatro pilares indispensáveis, designadamente, o ensino, a investigação científica, a extensão universitária e a gestão, articulados entre si, uma vez que a actividade de ensino também pode ser realizada sob uma atitude investigativa e, de igual modo, a extensão, que se relaciona com a investigação científica, pois implica a produção de conhecimentos vinculados com a vida em sociedade.

Com o advento da Paz, em 2002, teve lugar o início de um processo de desenvolvimento de Angola, a elaboração de novas políticas no sector da Educação; e, consequentemente,

vão surgindo desafios do desenvolvimento nacional, regional e internacional (Eduardo, 2020, citado por Naege & Eduardo, 2022).

É neste contexto sociopolítico e económico que surge a primeira instituição privada de Ensino Superior em Angola, a Universidade Católica de Angola, em 1999”. Até ao ano de 2011, existiam dez universidades privadas e doze institutos superiores privados, o número de estudantes que frequentava os cursos de graduação em tais Instituições de Ensino Superior em Angola evoluiu para 140. 016 (Naege & Eduardo, 2022).

A escassez de atenção dada ao docente universitário para o desenvolvimento de uma docência harmonizada, com os desafios da actualidade, sem ignorar a sua motivação e satisfação como docente universitário, exige uma relação saudável com os gestores, alunos, pessoal administrativo, assim como com a motivação e a satisfação financeira e a formação contínua. A participação reduzida dos docentes em actividade da instituição, o grau de insatisfação em questões de ensino, ausências nas aulas, reuniões, debates académicos e jornadas científicas.

Perante as ocorrências expostas acima, questionou-se: De que maneira o docente universitário se sente motivado e satisfeito em trabalhar nas Instituições privadas de Ensino Superior no Moxico, Angola? O objectivo deste artigo é analisar a motivação e a satisfação do docente universitário em trabalhar nas Instituições de Ensino Superior Privadas no Moxico, Angola. Aplicou-se o *google* formulário, numa amostra intencional de 50 docentes.

A discussão no Ensino Superior, especialmente nas instituições de Ensino Privado do México, as condições pelas quais esses profissionais ingressam no Subsistema de Ensino Superior, fomentam reflexões significativas sob os diferentes enfoques e a importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência.

A relevância e pertinência da pesquisa sobre o docente universitário, a sua motivação e satisfação, permitem verificar até que ponto o docente vai contribuir para os objetivos, a visão, a missão e os valores definidos pela Instituição, como ser leal à instituição em que presta serviço. As pesquisas feitas em trabalhos (não) publicados pouco dizem respeito do tema em abordagem, logo motivou para trazer elementos que possam contribuir para o melhoramento da relação com os gestores, com os chefes de Departamentos, colegas, pessoal administrativo. A maior valorização da carreira docente é a formação contínua para os docentes superarem os seus níveis acadêmicos. Notório nos corredores das instituições, as conversas com os colegas a sua desmotivados e insatisfeito, não reclamando que não se sentem parte integrante da instituição e não são valorizados como docentes universitários, ausência de planos de formação dos professores que leccionam os diferentes cursos institucionais.

1. Docente Universitário, sua Motivação e Satisfação

Muhusso, B. (2024) justifica que “o exercício da docência universitária constitui uma experiência pedagógica que requer certo nível de qualificação e o concurso de competências técnicas, pedagógicas e psicossociais, capazes de garantir

eficiência e efectividade na transmissão de conhecimentos a partir dos conteúdos programáticos” (p.92).

As Instituições do Ensino Superior são classificadas, segundo o Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro de 2010, no número 1, do artigo 31.º, em: a) universidades; b) academias; c) institutos superiores; d) Escolas superiores; 2. Os institutos superiores classificam-se em: a) institutos superiores técnicos; b) institutos superiores politécnicos; 3. As escolas superiores classificam-se em: a) escolas superiores técnicas; escolas superiores politécnicas. Assim como LBSEE (2020), nos seus artigos 64.º até 80.º faz referência às tipologias do subsistema de ensino superior. Para presente pesquisa, estão abrangidos o número 2 do artigo 31.º, na alínea b) Institutos superiores Politécnico Privados.

1.1. Motivação

A palavra emoção deriva do latim “*emotionem*”, "movimento, acto de mover" desta forma, tanto emoção quanto motivação geram comportamentos. Coincidentemente, a primeira teoria de motivação remonta a Wiliam James. É a área da ciência psicológica que estuda os factores que energizam, ou estimulam o comportamento (Rusinek, *et al.* 2013, p. 166).

Questões de motivação estão disseminadas pelos muitos níveis de análise da ciência psicológica, por exemplo, os conceitos de “recompensa e reforço (...) e os mecanismos fisiológicos (...)” (Gazzaniga; Heatherto: 2007; 280-281, citados por Coutinho, 2016). No mesmo diapasão, Mesquita e Duarte (1996) justificam que a motivação é o conjunto de processos

psicológicos e fisiológicos que levam um indivíduo a agir, isto é, a desencadear uma acção, a orientá-lo em função de certos objectivos.

Feldman (2015) argumenta que são “factores que direccionam e energizam o comportamento dos seres humanos e de outros organismos”. Ainda o mesmo autor justifica que a motivação apresenta aspectos biológicos, cognitivos e sociais, e a complexidade do conceito levou os psicólogos a desenvolverem uma variedade de abordagens (p. 289). Para Coutinho (2016), o estudo da motivação busca compreender o que queremos e porque queremos.

Manifesta-se, por exemplo, pela orientação do empregado, neste caso, leccionar as cadeiras a que se candidatou, uma relação saudável com os colegas e os superiores hierárquicos, um salário que satisfaça as necessidades e, principalmente, valorize o seu trabalho na Instituição, para realizar com prontidão e precisão as suas tarefas e a persistir na sua execução até conseguir o resultado previsto ou esperado. Geralmente, salientam-se três componentes na motivação: o impulso, a direcção e a persistência do comportamento (Gonçalves, 2017).

Compreende-se que a motivação é um dos elementos psicológicos indispensáveis para a satisfação do ser humano, para tal depende de outros factores que não estão de uma forma genérica ao seu alcance. Pode ser motivação intrínseca, que depende das condições próprias do sujeito em relação ao objecto; e extrínseca, que depende de outros sujeitos que vivem ao seu contexto para se sentir satisfeito. A docência é uma das profissões na qual conseguimos notar muita insatisfação na sua realização e, conseqüentemente, desmotiva.

1.2. Satisfação

De acordo com o Dicionário Online de Português, o termo deriva do Latim “Satisfactio, onis”, que significa acção de pagar uma dívida. Mais adiante, o mesmo apresenta um conjunto de definições. Para a nossa abordagem, opta-se por este descrito, sendo um prazer resultado da realização daquilo que se espera ou de obter o que se deseja.

Para Kotler (1998, p.53, citado por Luz, 2016, p. 3), “o conceito de satisfação é o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto ou resultado em relação às expectativas da pessoa”.

No mesmo diapasão, Helgesen e Nettet (2007, p. 43, citado por Muhusso, B. 2024,) referem que a satisfação é uma questão do foro psicológico, que permite o sujeito avaliar os tentames sobre as suas intenções na prossecução do seu interesse. Logo, é consenso dos autores supra e nossa a motivação que a satisfação é um processo psicológico inerente à espécie humana, que não depende simplesmente do sujeito, porém, de outros intervenientes da sociedade para ser satisfeito e motivada em função dos seus objectivos.

Vários estudos têm apontado a satisfação no trabalho como “passível de exercer influência sobre a saúde psíquica, a qualidade de vida e as relações interpessoais do trabalhador, acarretando consequências para o indivíduo e organização” (Cura; Locke; Pérez-Ramos; Zalewska; Dias, 2012, citados por Gonçalves, 2017, p. 30).

A docência no Ensino Superior é exercida por profissionais das diferentes áreas de conhecimento, alguns com formação, com estudo de didática e da pedagogia, outros não, porque as Instituições de Ensino Superior têm privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação, contribuindo para a desvalorização da capacitação pedagógica (Menezes, s.d.).

Para Ferreira (2022), é preciso considerar que a actividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objectivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de actuação para capacitar os estudantes profissionalmente em vários domínios, sem esquecer os quatro pilares que asseguram o Ensino Superior.

Por sua vez, lembram que, para além da docência, espera-se dos professores o seu envolvimento na administração e gestão dos seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre os currícula, políticas de investigação e financiamento. A esse respeito pondera Cunha (2010, p. 34) segundo o qual “a própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 39, citado por Pachane & Pereira, 2004).

1.3. Docente universitário e as mudanças contemporâneas

Corpo docente é o conjunto de pessoas que exerce a actividade nos domínios da formação, da investigação cientí-

fica, da extensão universitária, da organização e gestão nas Instituições de Ensino Superior pública, público-privadas ou privadas, integradas no Subsistema de Ensino Superior (no seu artigo 3.º do Decreto Presidencial n.º 191/18).

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como as mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação, levam também à necessidade de se repensar a formação actualmente oferecida aos futuros profissionais, que são forjados nas Instituições do Ensino Superior e mesmo aqueles que já exercem as suas funções nas áreas em que são formados.

As mudanças no contexto global, no qual se inserem as Instituições de Ensino Superior, com ao avanço científico-tecnológico, as alterações na organização do trabalho (processo produtivo), a sociedade de informação, os processos de globalização da economia e as alterações na relação dos sujeitos com o conhecimento (Moraes, 1997; Ribeiro Júnior, 2002, citados por Pachane & Pereira, 2004). Tais mudanças acabam por afectar, directa ou indirectamente, a organização das IES, assim como o trabalho realizado em seu interior. Consequentemente, o trabalho a ser realizado pelo professor universitário sofre também alterações.

Torna-se necessário ao professor pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de “inovar as práticas em sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única”, pondo em acção outras habilidades que não apenas as cognitivas. Torna-se

necessário, ainda, que os professores passem a pensar-se como “participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer” (Castanho, 2000, p. 87).

Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir, conjunta e continuamente, o conhecimento (Krul & Emmel, 2017).

Pryjma (2008, citado por Krul & Emmel, 2017) apresenta algumas controvérsias quanto à indissociabilidade do ser docente do Ensino Superior, pois o profissional que pesquisa não está em sala de aula, e aquele que não pesquisa é o que está em sala de aula. Há uma necessidade que o professor que está na sala de aula também pesquisa, assim como o professor que está fora da sala de aula pesquisa.

Ainda os autores afirmam que os docentes, ao produzirem conhecimento, simplesmente ministram aulas, os mesmos conhecimentos estão desconectados com o contexto que estudante e as pesquisas não respondem às dificuldades com relação à cognição e à garantia ao discuti-los (Krul & Emmel, 2017). Os desafios contemporâneos e a ausência de formação para a pesquisa podem conduzir o docente ao isolamento da sala de aula, quando o docente tem pouco domínio do segundo pilar do Ensino Superior, presume-se que também tenha dificuldades em leccionar as suas aulas.

No mesmo pensamento dos estudos de Costa (2008), expressam a necessidade de o docente assumir a postura de professor-pesquisador, não como modismo, mas como uma necessidade para que a educação consiga prosseguir no processo de evolução quotidiana. Assim, ser professor, no Ensino Superior, deve ser “sinónimo de um profissional pesquisador” (p. 53).

O docente universitário, ao ingressar na carreira docente em uma Instituição de Ensino Superior, vivencia uma fase de “sobrevivência” e “descoberta” ou, ainda, um momento de “socialização” (Garcia, 1999, citado por Pachane & Pereira, 2004, p.4). Ainda os autores dizem que os “professores jovens sempre foram deixados sós, excepto talvez por um breve curso de iniciação”.

Na perspectiva de Sordi (2019), a partir de um “levantamento das dificuldades sentidas por docentes iniciantes em uma universidade pública, analisou como se configuram as suas necessidades formativas” (dimensão objectiva e subjectiva) (p. 142). Entender a profissão docente como um espectáculo que precisa de preparação e de ensaio, e, ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho colectivo pode ser um caminho em potencial para que o espectáculo aconteça de forma cada vez melhor” (Sordi, 2019, p. 142).

No mesmo diapasão, Mingochi (2023), no artigo *A participação dos docentes em eventos científico*, demonstra que “81% dos professores inqueridos afirmaram que é pôr falta de incentivo por parte das instituições de ensino superior em promover eventos científicos que faz com que os docentes não escreverem artigos, projecto e outros” (5).

2. Métodos

Quando se menciona a pesquisa quantitativa e mesmo quando se refere à metodologia quantitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso académico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa (Severino, 2017; Tomás *et al.*, 2022, citado por Chicundico, 2024). Para esta pesquisa, optou-se por uma abordagem do problema de forma quantitativa, a colecta de informações e o tratamento dos dados são caracterizados pelo uso da quantificação. Isto é, estatísticas (percentagem, média, desvio de padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão).

Quanto à natureza, é aplicada, quanto aos objectivos, ela é descritiva, tem “a finalidade de descrever certas características de um fenómeno ou de um grupo sociocultural”. Visa descobrir correlações entre variáveis (Mattos, 2020, p. 49; Gil, 2017, citado por Chicundico, F. 2024, p. 68), depreendemos que observar, registar e analisar os fenómenos, sem manipulá-los. É muito utilizada em pesquisas sociais. Em relação aos procedimentos, ela é uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para a recolha de dados, as técnicas utilizadas são a técnica bibliográfica, como define Gomes (2024), “é prática específica de como são recolhidos os dados bibliográficos através de leitura, através do processo de destacar e retirar os conteúdos necessários ao problema pesquisado (por exemplo, ler, sublinhar, elaborar fichas de leitura e interpretar” (p. 134). Possibilitou para fazer uma recapitulação das informações que outras já publicaram sobre o tema em discussão sobre o docente universitário, a sua motivação e satisfação.

Para tratamento de dados, usou-se a técnica de análise de conteúdo, para analisar as informações recolhidas pela técnica bibliográfica. O Google Forms é um aplicativo de colecta e análise de dados criado pela Google. Oferece um serviço gratuito para criar formulários *online* (Bijora, 2018). Outrossim, na recolha de dados, seguinte forma primeiro solicitamos a instituição com um documento para a realização da pesquisa, fez-se o pré-teste para rectificar os possíveis erros ou questões de difícil compreensão, depois aplicou-se o questionário na Instituição. Posteriormente, apresentar os gráficos.

2.1. Resultados e discussão dos dados

2.1.1. Unidade de análise

- a) O Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico (ISPPWM) foi criado à luz do Decreto Presidencial n.º 132/2017, 19 de Junho. O ISPPWM é uma estrutura composta por 15 salas de aulas, (1) um laboratório de Anatomia, (1) um laboratório de Enfermagem e (1) laboratório de Informática, (1) um anfiteatro, (1) uma biblioteca, (1) uma sala do conselho científico, parque de estacionamento e gabinetes administrativos (Mingochi, H. 2024).

Ainda o mesmo autor esclarece que o Instituto ministra os cursos de licenciatura em três (3) áreas do saber, das quais se destacam: 1. Departamento de Ciências Sociais e Humanas (cursos de Ensino Primário, Psicologia, Sociologia e Direito); 2. Departamento de Ciências Económicas e Empresarias (curso de Contabilidade e Finanças, Economia, Gestão de Recursos

Humanos); e 3. Departamento de Ciências da Saúde (Enfermagem, com perspectiva de abertura do curso de Fisioterapia).

Importa salientar que todos os cursos, neste ano acadêmico, 2023-2024, estão funcionais e com um total de 2789 estudantes dos oito (8) diferentes cursos, desde o 1.º ano ao 5.º ano. A maioria do gênero masculino 1472, enquanto feminino 1317. Os docentes contratados nesse ano acadêmico são 92, a mesma conta com o pessoal administrativo de 48 funcionários (Estatística do ISPPWM, 2023, citado por Mingochi, H. 2024).

b) Instituto Superior Politécnico Privado do Luena

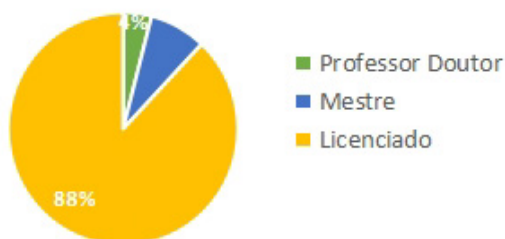
O Instituto Superior Politécnico Privado do Luena foi criado pelo Decreto Presidencial n.º 173/17, de 03 de Agosto, com os cursos reconhecidos através do Decreto Executivo n.º 148/22. O Instituto ministra onze (11) cursos, distribuídos por três (3) departamentos, os cursos são: Psicologia, Ensino Primário, Economia, Engenharia Informática, Arquitectura e Enfermagem Geral, Sociologia, Direito, Gestão de Empresas, Relações Internacionais, Gestão de Recursos Humanos. O corpo docente é constituído por 75 docentes, sendo quatro doutores, 13 mestres e 58 licenciados. Neste ano lectivo, o Instituto tem, no total, 1 814 estudantes (Muhusso, B. 2024).

2.1.2. Apresentação dos resultados

Os dados apresentados provêm de um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas, aplicado aos

docentes do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico, por intermédio do aplicativo google formulário, das respostas recebidas o total de 50 docentes, os dados serão apresentados nos seguintes gráficos.

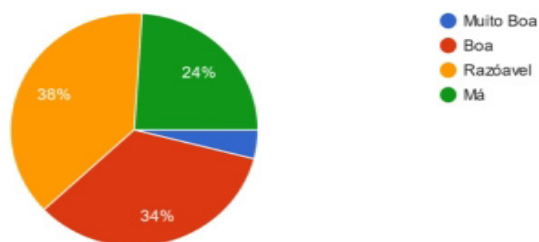
Gráfico 1. Caracterização da amostra dos níveis académicos dos docentes do ISPPW do Moxico



Fonte: Questionário aplicado por intermédio do *google* formulário

Diante do gráfico 1, apresenta-se o corpo docente por grau de formação, os dados demonstram que a maioria é licenciada, participando numa percentagem de 88%. Em seguida, 8% são mestres e, finalmente, 4% da percentagem dos docentes doutores da mesma Instituição.

Gráfico 2. Docentes, sua motivação em relação à Instituição

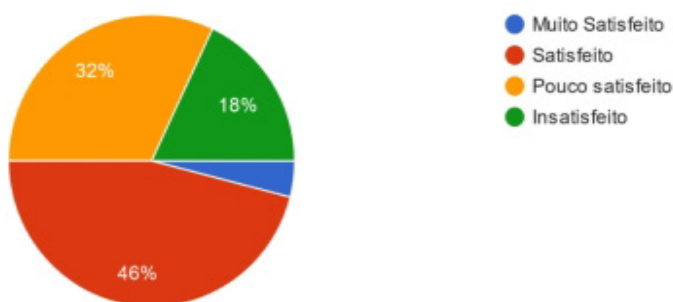


Fonte: Questionário aplicado por intermédio do *google* formulário

Relativamente ao gráfico 2, questionou-se aos docentes, na sua opinião, qual é o seu parecer quanto à motivação de trabalhar nessa Instituição. Assim, 38% dos docentes afirmam ter uma motivação razoável para trabalhar nessa Instituição de Ensino Superior, por outro, 34% sentem-se motivados para prestar serviço como docentes. E 24% dizem que não se sentem motivados em trabalhar nessa Instituição; 4% dos docentes têm muito boa motivação para trabalhar na Instituição Walinga.

Se somarmos a percentagem dos docentes que responderam razoável e má motivação, teremos 62%, o que perfaz a maioria dos docentes que não se sente motivada em prestar os seus serviços nessa Instituição. Justificando, as políticas remuneratórias, falta de incentivos para os docentes, assim como a relação com os superiores hierárquicos da mesma Instituição de Ensino Superior.

Gráfico 3. Docentes, sua satisfação em relação à Instituição

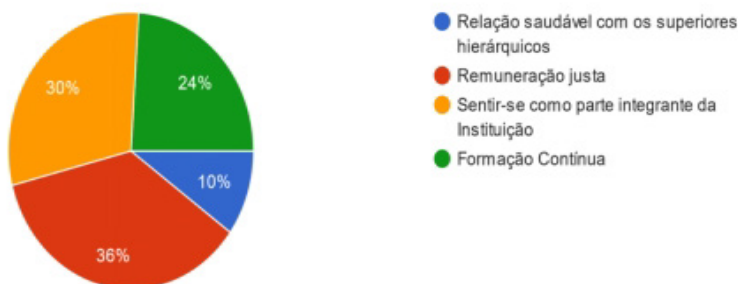


Fonte: Questionário aplicado por intermédio do google formulário

Dos 50 docentes questionados, que correspondem a 100% da nossa amostra, perguntou-se, na sua percepção, qual é a satisfação como docentes nessa Instituição? A maioria, com

um percentual de 48%, está satisfeita em trabalhar no Instituto. E 32% afirmam estar pouco satisfeitos em prestar os seus serviços no Walinga. Mais adiante, 18% demonstram a sua insatisfação em trabalhar como docentes nessa Instituição de Ensino, entretanto, 4% estão muito satisfeitos em prestar os seus serviços no Instituto, como foi apresentado no gráfico 2, à luz da percentagem apresentada neste gráfico, acreditava-se que seria a percentagem, uma vez que é desejo de um docente universitário em prestar o serviço numa instituição superior, porque é o ponto mais alto dos que escolherem transformar mentes e desenvolver a ciência e a sociedade.

Gráfico 4. Melhoraria da motivação e satisfação dos Docentes nessa Instituição



Fonte: Questionário aplicado por intermédio do google formulário

Na tentativa de compreender os motivos por que alguns docentes estão desmotivados e insatisfeitos como contribuintes dos objectivos e dos compromissos dos institutos superiores politécnicos privados no município do Luena, que caminho acredita ser necessário para melhorar a motivação e satisfação dos docentes nessa Instituição?

Dos colectados, por meio do questionário, as percentagens divergem da seguinte forma: 36%, que é a maioria dos

docentes, acreditam ser uma remuneração justa em função do trabalho para estarem motivados e satisfeitos; 30% afirmam que é necessária a sua valorização e parte da estrutura da instituição; 24% dizem que é a formação contínua para estarem motivados e satisfeitos em prestar o seu serviço.

Os institutos devem promover incentivos para os docentes para aumentar o seu grau académico para melhor servir a Instituição e responder os desafios exigidos no Ensino Superior. Assim, 10% percebem que uma relação saudável com os superiores hierárquicos também ajuda na motivação e satisfação, como uma das formas de produção de qualquer empresa, a relação com os superiores hierárquicos contribui eficaz e eficiência da mesma. Justificando, o todo constitui as partes. Há necessidade de valorizar todos e deixar os interesses pessoais de lado para o progresso da Instituição. A formação é um caminho para motivar os docentes. A falta de condições de alguns docentes, a Instituição deve criar protocolos para ajudar os professores a terem uma formação de pós-graduação (mestrado e doutoramento).

2.1.3. Discussão

O gráfico 1, o nível académico dos docentes é aceitável, tendo em conta o nosso contexto da província do Moxico, em que os primeiros Institutos começaram a funcionar em 2017, uma vez que temos a maioria com o título de licenciado em variadíssimas áreas, para responder aos desafios da formação dos professores da futura geração. Apesar de o Decreto Presidencial n.º 191/18, no seu artigo 4.º, fazer menção à categoria de pessoal docente nos números 1 e 3. Logo, o que temos mais

é assistente estagiário e, por sinal, é a categoria mais baixa da carreira docente.

De acordo com o gráfico 2, relacionado com a motivação de trabalhar nessa Instituição, conforme os dados apresentam, a maioria dos docentes inquiridos tem uma motivação razoável para prestar serviço naquela Instituição de Ensino Superior, percebe-se que os substantivos que mantêm a existência dos institutos superiores é o corpo docente, existe uma percentagem de 24% dos docentes desmotivados, julga-se que é bastante preocupante, para o sucesso da Instituição, das opções apresentadas na recolha de dados com menos percentagem é a opção muito boa, quanto à motivação.

Segundo Feldman (2015), existem vários factores que direccionam o comportamento do ser humano e de outros organismos para que participe livremente na realização das suas actividades. Para os docentes, a situação é aplicável, quanto mais docentes desmotivados existirem. A motivação apresenta aspectos biológicos, cognitivos e sociais. Corroborando as ideias de Gonçalves (2017), salienta-se a existência de três componentes inter-relacionados na motivação: o impulso, a direcção e a persistência do comportamento. Caso o docente não tenha os préstimos na instituição, não será o desejado para entidade patronal.

No gráfico 3, 48% estão satisfeitos em prestar os seus serviços na Instituição, comparando com os dados do gráfico anterior, 38 % dos docentes estão motivados. Porém, há uma percentagem menor de 4% de docentes que estão muito satisfeitos. Como pesquisador, é muito preocupante, a insatisfação faz com que o profissional não preste um serviço de quali-

dade. Para ajudar na compreensão do mesmo facto. Gonçalves (2017) diz que os diferentes estudos têm apontado a satisfação no trabalho e têm influenciado directamente a saúde psíquica, a qualidade de vida e relações interpessoais do trabalhador, impactando negativamente no sucesso do indivíduo e da organização, para Instituição em causa não seria diferente.

Para minimizar a desmotivação e insatisfação dos docentes nas instituições do ensino superior privadas no município do Luena, o gráfico 4 dá resposta na perspectiva dos questionados, justifica o todo, constitui as partes. Há necessidade de valorizar todos e deixar os interesses pessoais de lado para o progresso da Instituição. A formação contínua é um caminho para motivar os docentes. A falta de condições de alguns docentes, a Instituição deve criar protocolos para ajudar os professores a terem uma formação de pós-graduação (mestrado e doutoramento), as políticas remuneratórias, falta de incentivos para os docentes.

Distribuição da carga horária para que o professor tenha uma remuneração aceitável de acordo com o salário mínimo nacional. Manifesta-se pela orientação do empregado, neste caso, leccionar as cadeiras a que se candidatou, uma relação saudável com os colegas e os superiores hierárquicos, um salário que compensa as necessidades e principalmente a valorização do seu trabalho na Instituição para realizar com prontidão e precisão as suas tarefas e a persistir na sua execução até conseguir o resultado previsto ou esperado.

É preciso considerar que a actividade profissional de todo docente possui uma natureza científico-técnico, pedagógica-metodológica e organizacional de construção e apropriação

de saberes e modos de actuação para capacitar os estudantes profissionalmente em vários domínios, sem esquecer os quatro pilares que asseguram o Ensino Superior (Ferreira, 2022 e Gonçalves, 2017). Para que possa ser realizado o docente deve sentir-se motivado e Satisfeito.

Conclusões e Recomendações

Em função do tema, *“o docente universitário e sua motivação e satisfação nas Instituições de Ensino Superior Privadas sedeadas na província do Moxico, especificamente no município e cidade do Luena”*, os respectivos objectivos, realizada a pesquisa bibliográfica, por intermédio da técnica bibliográfica e da metodologia aplicada, e posteriormente apresentação dos resultados e a discussão dos dados, conclui-se que entender o que causa o comportamento de uma pessoa é procurar atingir tanto os mecanismos biológicos, que colocam o organismo em prontidão para uma determinada acção, sua história de vida; é verificar como as aprendizagens contribuem para a construção dos auto-conceitos, metas e expectativas e, também, como os factores sociais, os incentivos e os valores transmitidos em cada cultura iniciam, perpetuam e finalizam as condutas humanas. Logo, a motivação e a satisfação são processos psicológicos que ajudam o sujeito a manter o seu foco e a determinação dos seus propósitos, contribuindo para o melhoramento da prestação de serviço oferecido à Instituição.

A motivação e a satisfação são variáveis importantes e indispensáveis no desenvolvimento de qualquer trabalhador, são estímulos que permitem ao trabalhador desenvolver o seu trabalho com mais empenho. Sendo assim, as Institui-

ções devem preocupar-se com a motivação e a satisfação dos seus colaboradores, desenvolver várias formas para motivar os colaboradores.

Dos 50 docentes, que participaram neste estudo, alguns estão razoavelmente motivados e outros poucos motivados para prestar os seus serviços na Instituição. De igual modo, na satisfação, existem um conjunto de factos que ajudam a entender a insatisfação dos docentes, dentre eles, orientação do empregado, neste caso, leccionar as cadeiras a que se candidatou; uma relação saudável com os colegas e os superiores hierárquicos; um salário que compensa as necessidades e principalmente a valorização do seu trabalho na Instituição para realizar com prontidão e precisão as suas tarefas e a persistir na sua execução até conseguir o resultado previsto ou esperado.

Em termos documentais, os docentes estão muito distantes das exigências para leccionar no subsistema do ensino superior, porque as instituições têm um quadro docente maioritariamente licenciado, portanto, Assistente Estagiário. Logo, há necessidade de promover oportunidade em termos de parcerias para a formação do quadro docente das Instituições de Ensino.

As principais limitações do estudo foram as seguintes:

1. No contexto angolano, a recolha de dados é muito difícil, muitas vezes, algumas instituições não permitem fazer a recolha de dados. A realidade não é diferente na cidade, onde só foi possível fazer a pesquisa no Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico, pois o Instituto Superior Poli-

técnico Privado do Luena não permitiu fornecer os dados para a pesquisa.

2. Era expectante questionar mais docentes, infelizmente só foi possível questionar 50 docentes, alguns docentes também negaram o inquérito e tampouco preencheram o questionário com menos de cinco questões.

Recomendações

Como o estudo visou analisar a motivação e a satisfação dos docentes que prestam trabalho nas instituições de ensino superior privadas a fim de mitigar os problemas constatados na pesquisa, recomenda-se o seguinte:

1. Que as promotorias e os gestores das instituições, em cada ano lectivo, possam reunir periodicamente com os docentes para saber sobre as situações que os afligem e buscar estratégias que possam motivar o pessoal docente e outros colaboradores da instituição para o alcance dos desafios que elevem a instituição ao nível de referência, no Leste de Angola;
2. Que se negociem as modalidades de pagamento, para equilibrar a remuneração, visto que o valor pago actualmente por aula é, ainda, muito ínfimo;
3. Que na repartição das disciplinas para leccionar se tenham em conta as áreas de formação e o nível académico ou a categoria para evitar-se o desalinhamento da disciplina e da área de formação.

Referências Bibliográficas

- Bijora, H.(2018). Google Forms: o *que é e como usar o app de formulários online*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>.
- Castanho, M. E. (2000). *A criatividade na sala de aula universitária*. In: Veiga, Ilma Passos, Castanho, Maria Eugênia. (Org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus.
- Costa, J. S. (2008). *Docência no Ensino Superior: professor aulista ou professor pesquisador?* In: Caderno discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61.
- Cunha, M. I. da (2010). *Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins.
- Cunha M. I. & Leite, D. (1996a). *Relação ensino e pesquisa* In: VEIGA, Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus. 2
- _____. (1996b). *Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade*. Campinas: Papirus.
- Coutinho, C. do C.(2016). *Psicologia da motivação e Emoção*. Rio de janeiro: Estácio.
- Chicundico, F. Q. (2024). *O Psicólogo Escolar, sua Influência na Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem em Angola: o caso da escola especial de Benguela*. Revista Científica Walinga, 2(1), p. 60-74. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10668582>.

Dicionário online de português. Disponível em www.dicio.com.br

Feldman, R. S. (2015). *Introdução à Psicologia*. Trad. (Daniel Bueno e Sandra Maria Mallmann da Rosa). Edição 10^a. Porto alegre-Brasil: AMGH Editora Ltda.

Ferreira, V. M. (2022). *Docência no Ensino Superior: Formação Docente, Identidade E Prática Pedagógica*. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE. 8(1), p.1360–1373 DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8.i1.3981>.

Gonçalves, B. M.A. (2017). *A motivação e satisfação no trabalho: importância, fatores, relacionamentos e consequências*. Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais. Apresentado na Universidade Fernando Pessoa (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais): Porto, Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/a2e28aff-b852-4eb7-aed8-7536f5430112>.

Libâneo, J. C. (2010). *O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia*. Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos. V. 91, n. 229, p. 562-583. Brasília.

Luz, T. D. E. da., Francisco, A. C., Souza, J. T. de. & oliveira, B. A. (2017). *Modelagem da Satisfação de Clientes utilizando tecnologia em Serviços de Diagnóstico por imagem*. revistaESPACIOS.com. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 09).

Krul, A. J. & Emmel, R. (2017). *A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas*. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 42-55. ISSN 2447-3944.

Naege, M. & Eduardo, A. A. (2022). *O desenvolvimento do ensino superior em Angola: implicações da diversidade das suas instituições Njinga & Sepé*: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) | v.2, nº Especial II | p.290-30.

Menezes, K. R. A. (s.d). *A Docência no Ensino Superior*.

Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Plátano Editora, S.A

Mingochi, H. P. (2023). *Participação do Docente Universitário em Eventos Científicos Nas Instituições De Ensino Superior Na Província Do Moxico/ Angola*. ABSOILUTE REVIEW-V.17N.01. DE OUTUBRO .2023-ISSN-.2674-662X. <https://orcid.org/0009-0000-0843-6325>.

----- (2024). *Produção científica dos Docentes das Instituições de Ensino Superior: estudo de caso do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico – ano académico 2023/2024*. Revista sol Nascer. <https://orcid.org/0009-0000-0843-6325>.

----- (2024). *Análise das Estratégias Implementadas no Instituto Superior Politécnico Privado Walinga no Período 2017 A 2021*. (Tese de Doutoramento, não Publicada, apresentada a ACU – (Absoulute Christian University), Programa de Pós Graduação, Doutorado em Ciências da Administração: Flórida/EUA.

Muhusso, B. G. (2024). *A Satisfação Académica sob a Perspectiva dos Estudantes: o caso das Instituições do Ensino Superior no Moxico*. Revista Científica Walinga, 2(1), p. 75-102. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10668625>.

- Mattos, S. M. (2020). *Conversando sobre metodologia da pesquisa científica* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi.doi: <https://10.22350/9786587340838>.
- Pachane, G. G. & Pereira, E. M. de A. (2004). *A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um novo Perfil para Docentes Universitários*. Revista Iberoamericana de Educação 35(1):1-13. DOI: 10.35362/rie3512925
- Rusinek, S., Lieurye, A., Guéguen, N., Dumet, N. & Charron, C. (2013). *Dicionário de Psicologia A a Z (500 palavras para compreender)*. Escolar Editora: Lisboa.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico] (24^o ed.). São Paulo: Cortez.
- Sordi, M. R. L. (2019). *Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154. DOI: <https://10.1590/0104-4060.67031>

PAINEL II

EDUCAÇÃO, DIREITO,
COMPORTAMENTO
E SOCIEDADE



ADAPTABILIDADE

PARA A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA NA DIMENSÃO DE MARK SAVICKAS

ESTUDO DE CASO JUNTO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO WALINGA DO MOXICO



Ilídio Sérgio MASSUA



ilidiomassua2019@hotmail.com

Resumo

A presente comunicação visa analisar adaptabilidade para a construção de carreira como recursos psicossociais do indivíduo para lidar com as tarefas de transição e competência indispensável ao mundo do trabalho contemporâneo, Mark Savickas reconhece como um factor importante para o desenvolvimento vocacional, sobretudo pelos desafios que o exercício da actividade profissional exige, deste modo formulou-se a seguinte pergunta de investigação: *Quais são as estratégias para adaptar os estudantes trabalhadores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxoco na construção das carreiras?* A investigação foi desenvolvida junto do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico e contou com uma participação de 38 estudantes de ambos os sexos, cuja média de idade varia entre 37 e 43 anos. Para a recolha dos dados, utilizou-se o questionário baseado na escola de Marks Savickas. Os dados foram processados pelo software SPSS. As hipóteses

foram testadas através da aplicação do teste t emparelhado que mostra a diferença da média da avaliação no pré-teste t e no pós-teste t , de acordo com as dimensões de Marks Savickas sobre preocupação, controlo, curiosidade, confiança. Os resultados obtidos destacam que existem evidências estatísticas para se afirmar que a média da avaliação nas quatro dimensões de Savickas, no pré-teste, é significativamente inferior à media de avaliação no pós-teste t aplicado aos estudantes trabalhadores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico. Conclui-se que, na construção da carreira, de acordo com as quatro dimensões postuladas pelo Savickas, a preocupação refere-se à habilidade de encarar a carreira em uma perspectiva temporal. O controlo consiste na capacidade de tomar decisões e assumir a si próprio como o responsável pela sua carreira. A curiosidade retrata a capacidade de explorar a si e tomar as decisões com mais realismo. Por fim, a confiança refere-se à expectativa de sucesso em encarar os desafios da carreira actuais e futuros.

Palavras-chave: adaptabilidade de carreira, orientação vocacional, estratégias de adaptabilidade, modelo de gestão de carreira.

Introdução

A presente comunicação visa analisar a “adaptabilidade para a construção da carreira na dimensão de Mark Savickas”, cujo campo de estudo são os trabalhadores estudantes do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico, durante o ano académico 2023/2024.

Neste enquadramento, recorreu-se à teoria de Mark Savickas (2005) sobre a construção de carreira, a partir da actualização e enriquecimento da teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super (1957). Estas teorias apresentam três grandes segmentos da literatura vocacional, “diferencial, desenvolvimentista e psicodinâmica”. Donald Super elaborou o primeiro conceito de maturidade de carreira, onde expôs o grau de prontidão de um determinado indivíduo para tomar decisões mais adequadas no âmbito da aprendizagem e na vertente vocacional.

Deste modo, os trabalhadores estudantes do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga vivenciam grandes desafios na construção das suas carreiras, precisando capacitar-se para acompanhar as constantes transformações do mercado de trabalho. Assim, constatou-se que os trabalhadores estudantes não conseguem gerir o futuro das suas carreiras porque apresentam dificuldade a nível da preocupação, controlo, curiosidade e confiança – o que faz ter receio em tomar decisões no aumento e transformação do comportamento profissional.

Estas dificuldades dos trabalhadores estudantes não serão significativas, quando se considerar que a adaptabilidade de carreira é um construto que se refere às competências de adaptação necessárias para que o indivíduo consiga implementar as mudanças que deseja na sua trajectória de vida (Savickas, 1994).

Face aos argumentos expostos, formulou-se a seguinte pergunta de investigação:

- Qual é o estado da adaptabilidade na construção das carreiras, avaliando as dimensões de Savickas junto

dos estudantes trabalhadores do Walinga?

- Em face disso, formulou-se um objectivo geral a partir do qual foram formulados três objectivos específicos:

Objectivo geral

- Analisar o modelo de adaptabilidade para a construção da carreira de Mark Savickas junto dos estudantes trabalhadores do Walinga.
- Objectivos específicos
- Diagnosticar o estado actual da construção da carreira nos estudantes trabalhadores do Instituto Superior Politécnico Privado do Walinga;
- Apresentar a teoria relacionada com a construção da carreira para adaptar os estudantes trabalhadores;
- Criar um programa de intervenção baseado no modelo de Savickas sobre a adaptabilidade de carreira.

1. Justificativa

O estudo em referência justifica-se por a apresentar, de forma clara e objectiva, as razões de ordem teórica, prática e pessoal.

A razão de ordem teórica refere-se ao valor científico que a pesquisa pode trazer, uma vez que a teoria da Construção de Carreira explica o processo interpretativo e interpessoal dos indivíduos. De acordo com a teoria, os indivíduos constroem as carreiras por meio da adaptação à vida social.

Em contrapartida, a razão de ordem prática assentam-se nas dificuldades constatadas aos estudantes trabalhadores

do Instituto Superior Walinga na tomada de decisão sobre a gestão futura de suas carreiras, quer a nível da preocupação, controlo, curiosidade e confiança. As quatros dimensões dizem respeito aos recursos psicossociais que são necessários para que o indivíduo seja capaz de lidar e enfrentar as transições e as adversidades profissionais.

Finalmente, a razão de ordem pessoal tem a sua relevância no âmbito da intervenção realizada com incidência na aplicação do teste t student de amostra emparelhado para determinar se as médias do modelo da dimensão do Savickas são significativamente diferentes uma da outra.

2. Resultado do Teste t Student Emparelhado

O teste t Student foi desenvolvido por William Gosset, visa confirmar quando sobre uma única amostra se faz duas leituras de uma variável para determinar se as médias são significativamente diferentes uma da outra, onde a hipótese nula deverá sempre ser colocada como uma negação.

Tabela 1. Dados referentes á dimensão preocupação

		Média	N.º	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	Preocupação	2,8860	38	,46029	,07467
	preocupaInt	4,4561	38	,28915	,04691

Na amostra dos trabalhadores estudantes que responderam às questões segundo a dimensão de Savickas, compreende-se que a média da avaliação nos pós-teste t é de 4,4561, ligeiramente superior da média da avaliação no pré-teste t.

Este senso de continuidade expresso pela preocupação com a carreira permite aos indivíduos imaginarem como o

esforço e o engajamento com a carreira no presente interfere no futuro. Além disso, o indivíduo passa a envolver-se em actividades e experiências que promovam competências de preparação para o futuro.

Tabela 2. Teste de amostras emparelhadas

		Média	Desvio Padrão	Diferenças emparelhadas		t	dt	Sig. (2 extremidades)
				Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença			
					Inferior Superior			
Par 1	Preocupação - preocupant	-1,57018	,59733	,09690	-1,76651 -1,37384	-16,204	37	,000

Existem evidências estatísticas para se afirmar que a média da avaliação dos estudantes trabalhadores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico no pré-teste é significativamente inferior à média de avaliação no pós-teste $t = -16,204$. De outra forma, verifica-se 95% de intervalo de confiança que a média no nível de preocupação no pré-teste é inferior à média dos conhecimentos no pós-teste $t (-1,76651 \text{ e } -1,37384)$.

Como $\text{Sig} = ,000 < ,000\alpha = ,000$ e $t < 0 \alpha = ,000$ e $t = -16,204 < 0$ então

2

2

rejeita-se H_0 , ou seja, aceita-se H_1 .

Tabela 3. Dados referentes à dimensão a controlo

		Média	N.º	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	Controlo	3,0088	38	,55202	,08955
	ControInt	4,5614	38	,26115	,04236

Nesta amostra dos trabalhadores estudantes, a média da avaliação no pós-teste t é de 4,5614 face à dimensão controlo e ligeiramente superior à média da avaliação pré-teste t .

A dimensão controlo proporciona aos indivíduos condições adequadas para o seu engajamento com a carreira. Isso porque pessoas que possuem controlo se envolvem activamente nas tarefas de carreira e se preparam para vivenciar as transições ocupacionais.

Tabela 4. Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas				t	dt	Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença			
					Inferior Superior			
Par 1	Controlo - ControInt	-1,55263	,64154	,10407	-1,76350 -1,34176	-14,919	37	,000

As estatísticas, quanto ao controlo, ajudaram-nos afirmar que a média da avaliação no pré-teste t é significativamente inferior à média de avaliação no pós-teste $t = -14,919$. De outra forma, verifica-se 95% de intervalo de confiança da diferença que a média, no nível de controlo, é inferior à média dos conhecimentos no pós-teste t entre $(-1,76350 \text{ e } -1,34176)$.

Como $\text{Sig} = ,000 < ,000\alpha = ,000$ e $t < 0 \alpha = ,000$ e $t = -14,919 < 0$ então

2

2

Rejeita-se H_0 , ou seja, aceita-se H_1 .

Tabela 5. Dados referentes á dimensão curiosidade

Média			N.º	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	Curiosidade	2,9430	38	,47025	,07628
	CuriosiINT	4,4781	38	,21634	,03510

Na amostra dos trabalhadores estudantes, a média da avaliação na dimensão curiosidade, no pós-teste t, é de 4,4781, ligeiramente superior à média da avaliação no pré-teste t.

A dimensão curiosidade permite aos indivíduos tornar-se

responsáveis por moldar a si próprios e os ambientes em que interagem para que possam enfrentar o futuro, através da autodisciplina, esforço e persistência.

Tabela 6. Teste de amostras emparelhadas

Média			Diferenças emparelhadas				t	dt	Sig. (2 extre- midades)
			Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Dife- rença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Curiosidade – CuriosiNT	-1,53509	,55231	,08960	-1,71663	-1,35355	-17,133	37	,000

Os dados estatísticos da dimensão curiosidade, levou-nos a afirmar que a média da avaliação, no pré-teste, é significativamente inferior à média de avaliação no pós-teste $t = -17,133$. Desta forma, verifica-se 95% de intervalo de confiança da diferença que a média, no nível de curiosidade, é inferior à média dos conhecimentos no pós-teste t ($-1,71663$ e $-1,35355$).

Como $\text{Sig} = ,000 < ,000\alpha = ,000$ e $t < 0 \alpha = ,000$ e $t = -17,133 < 0$ então

2

2

Rejeita-se H_0 , ou seja, aceita-se H_1 .

Tabela 7. Dados referentes à dimensão confiança

Média			N.º	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	Confiança	2,8737	38	,50814	,08243
	ConfiançaInt	4,5947	38	,23931	,03882

As questões do diagnóstico de Savickas compreende que a média da avaliação, no pós-teste t , é de 4,4781, ligeiramente superior à média da avaliação no pré-teste t .

Um indivíduo que demonstre pouca confiança apresenta dificuldade em assumir os papéis profissionais que lhe são exigidos, acabando por não alcançar as metas requeridas.

Tabela 8. Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas					t	dt	Sig. (2 extre- midades)
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Dife- rença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Controlo - Controlnt	-1,72105	,52307	,08485	1,89298	-1,54912	-20,283	37	,000

As evidências estatísticas levaram-nos a afirmar que a média da avaliação, no pré-teste, é significativamente inferior à média da avaliação no pós-teste $t = -20,283$. De outra forma, verifica-se com 95% de intervalo de confiança da diferença que a média, no nível de controlo, é inferior à média dos conhecimentos no pós-teste $t (-1,89298 \text{ e } -1,54912)$.

Como $\text{Sig} = ,000 < ,000\alpha = ,000$ e $t < 0 \alpha = ,000$ e $t = -20,283 < 0$ então

$$\frac{2}{2}$$

Rejeita-se H_0 , ou seja, aceita-se H_1 .

Para este momento tão sublime da investigação, argumentam-se os pressupostos que darão suporte à abordagem do trabalho, apresentando a teoria de desenvolvimento da carreira de Donald Super e a teoria da construção e adaptabilidade da carreira de Mark Savickas.

3. Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Donald Super

Historicamente foi nos meados do século XX que Donald Super propôs a primeira versão da Teoria de Desenvolvimento de Carreira (Super, 1957), seguindo a sua pesquisa longitudinal sobre o desenvolvimento de carreira. O início deste estudo

marcou o começo da pesquisa sobre as teorias de desenvolvimento de carreira, tendo permitido estudar, ao pormenor, as actividades de desenvolvimento de carreira em adultos.

Através da Teoria de Desenvolvimento de Carreira, as escolhas de carreira deixaram de se basear na comparação de características pessoais e profissionais, passando a ser vistas como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e em vários contextos sociais. Desta forma, deixou também de ser vista como uma decisão única e imutável e passou a ser um produto de várias decisões, defendendo que os factores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais exercem forte influência no desenvolvimento da carreira (Super, 1983).

Partindo da Teoria de Desenvolvimento de Carreira, Super (1981) desenvolveu a Teoria Desenvolvimentista do Auto-conceito, abordado como um “constructo multidimensional onde estão inseridas as interacções, atitudes e sentimentos” (p. 108).

O desenvolvimento da carreira resulta no aumento e transformação do repertório do comportamento profissional do indivíduo que ocorre ao longo de cinco grandes fases (*Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio*), caracterizadas pelo desempenho de um conjunto de tarefas específicas e idades cronologicamente típicas (Savickas, 1994).

Outro dos elementos mais trabalhados na perspectiva de Super refere-se à maturidade vocacional, alvo de múltiplas formulações teóricas, bem como consequentes desenvolvimentos de instrumentos de avaliação. A maturidade de carreira é definida como a prontidão que o indivíduo apresenta para lidar com as tarefas desenvolvimentistas com as quais se depara, dado o seu desenvolvimento social e biológico

e dadas as expectativas da sociedade em relação às pessoas que atingiram essa fase de desenvolvimento (Horta, 2003).

4. Teoria da Construção de Carreira de Mark Savickas

Partindo do auto-conceito de Donald Super como constructo pessoal, Savickas (2002) subscreve a perspectiva construtivista e propõe a criação da Teoria de Construção de Carreira. Esta teoria surge como actualização e continuação dos estudos de Super (1957).

Savickas (2005) elaborou a Teoria da Construção de Carreira a partir da actualização e enriquecimento da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (1996). Esta teoria apresenta três grandes segmentos da literatura vocacional, “diferencial, desenvolvimentista e psicodinâmica”.

Para Savickas (2005), “os indivíduos constroem as suas carreiras ao atribuírem significado aos seus comportamentos vocacionais e experiências ocupacionais” (p. 54). A abordagem da carreira na visão de Savickas integra três perspectivas:

- I. **Personalidade vocacional** – capacidades, necessidades, valores e interesses dos indivíduos, relacionados com a carreira;
- II. **Adaptabilidade da carreira** – constructo psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com as tarefas de desenvolvimento correntes e eminentes, transições profissionais e traumas pessoais;
- III. **Temas de vida** - refere-se à selecção de experiências específicas da história de vida do indivíduo narradas

pelo próprio, e que utilizam quando necessitam de realizar escolhas significativas que lhe permitem ajustar-se aos papéis de trabalho.

Savickas (2005) considera que o indivíduo é “adaptável em relação à sua carreira quando demonstra preocupação relativamente ao seu futuro, controlo pessoal sob a sua carreira, curiosidade para explorar potenciais cenários futuros e confiança na procura de vias para expressar as suas aspirações vocacionais”(p. 23).

5. Conceito de Adaptabilidade de Carreira

Coradini (2022) conceitua adaptabilidade à carreira como um “processo que está relacionado à trajetória de vida pessoal do indivíduo, com a qual inclui seu percurso profissional, sendo construído de forma dinâmica, associados à subjectividade, que estão comumente envolvidos à eventos individuais e da construção histórica institucional” (p.12).

Assim, Savickas (1994) definiu adaptabilidade de carreira como “a prontidão para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e participação no papel de trabalho, bem como ajustamentos imprevisíveis resultantes das mudanças no trabalho e nas condições laborais” (p. 254).

Savickas (2013) postula que o modelo da adaptabilidade de carreira é composto por quatro dimensões: (a) preocupação com a carreira, (b) controlo, (c) curiosidade, (d) confiança. As dimensões anteriormente mencionadas representam recursos e estratégias adaptativas utilizadas no processo de construção de carreira, e encontram-se descritas como:

- **Preocupação:** relaciona-se com a esperança e a necessidade do indivíduo de se preparar para o amanhã, desenvolvendo, assim, atitudes de optimismo e de planeamento, tomando consciência das tarefas vocacionais e das transições ocupacionais a serem enfrentadas e, também das escolhas a serem feitas em um futuro iminente e distante (Savickas, 2013).
- **Controlo:** indica o quanto o indivíduo sente e confia na sua responsabilidade pessoal para a construção da carreira. Envolve autodisciplina, deliberação, organização, consciência e responsabilidade na execução de tarefas e transições de cariz profissional. Um indivíduo que revele pouco controlo sobre o decorrer dos acontecimentos mostra-se confuso e indeciso relativamente à sua carreira (Savickas, 2013).

A dimensão controlo perspectiva o indivíduo como responsável e agente da construção da sua carreira e da tomada de decisões acerca da mesma. Permite aos indivíduos tornarem-se responsáveis por moldarem-se a si próprios e os ambientes em que interagem para que possam enfrentar o futuro, através da autodisciplina, esforço e persistência. Assenta na convicção de que é uma vantagem para o indivíduo estar apto para utilizar estratégias autor reguladoras para se ajustar às necessidades das diferentes situações, e também para exercer alguma influência e controlo no contexto (Savickas, 2005).

Já a dimensão curiosidade refere-se à predisposição e ao interesse para exploração de si e do mundo do trabalho, buscando produzir conhecimentos relevantes para a tomada de decisão.

A falta de curiosidade num indivíduo é um indício que este possui uma imagem inadequada de si mesmo, ao mesmo tempo que demonstra uma noção errada sobre a realidade do mercado de trabalho (Savickas, 2005).

- **Confiança:** denota os sentimentos de auto-eficácia para realizar com sucesso as tarefas de carreira com as quais os indivíduos são confrontados. Experiências exploratórias reforçam a confiança para tentar novas experiências.

6. Estratégias de Adaptabilidade de Carreira

De acordo com Savickas (2013), as estratégias de adaptabilidade de carreira é uma atitude de planeamento e de optimismo que activa comportamentos vocacionais adequados, para enfrentar, de forma realista, as tomadas de decisão no futuro imediato ou a médio prazo.

Em 2020, Janeiro e Marques testaram a hipótese de diferentes estratégias de adaptabilidade de carreira que permitiram identificar quatro estilos de abordagem das tarefas vocacionais:

- 1) **Adaptativo:** caracteriza-se pelo predomínio da orientação para o futuro, por elevadas ou moderadas atribuições internas de sucesso, bem como elevados ou moderados níveis de auto-estima, e por elevados resultados nas atitudes de carreira;
- 2) **Superficial:** descreve indivíduos com níveis moderados de atitudes de carreira, maioritariamente orientados para o passado e para o presente, com elevadas

atribuições externas de sucesso e níveis moderados de auto-estima;

- 3) **Inseguro:** caracteriza-se pelo predomínio da orientação para o presente, por baixos níveis de atribuições internas de sucesso, níveis moderados de auto-estima e por baixos resultados nas atitudes de carreira;
- 4) **Pessimista:** descreve indivíduos com uma visão negativa do futuro e com níveis muito baixos de auto-estima e de atitudes de carreira. Conclui-se, assim, que cada um destes estilos está associado a diferentes estratégias às quais os indivíduos recorrem quando têm de lidar com as tarefas vocacionais.

Implementar essas estratégias requer dedicação, esforço e comprometimento. Lembre-se de que o sucesso profissional é uma jornada contínua, repleta de aprendizado e crescimento. Que essas estratégias sejam um guia para alcançar um desenvolvimento de carreira significativo e uma trajetória profissional bem-sucedida (Oliveira, 2007).

7. Metodologia de Pesquisa

Neste tópico do enquadramento metodológico, a natureza de investigação científica assenta-se na caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos adoptados para a colecta de dados.

7.1. Tipo de estudo

Sob o enfoque de estudo descritivo na abordagem quantitativa, procurou-se evidenciar o essencial deste paradigma quantitativo.

Nas pesquisas quantitativas, destaca-se também a busca pela generalização. Para isso, são utilizadas técnicas de amostragem estruturadas, definidas antes do processo de colecta de dados, de forma a permitir a generalização dos resultados para determinada população (Malhotra, 2001).

Alvares (2021) entende por pesquisas quantitativas “aquelas que fazem relação entre variáveis, testando hipóteses objectivas de forma que valores numéricos possam ser avaliados por meio de técnicas estatísticas ” (p.23).

A pesquisa quantitativa centra-se na objectividade influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos como auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. (Fonseca, 2002).

A pesquisa quantitativa que tem as suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (Polit, 2004).

7.2. População e amostra da pesquisa

Dada a janela temporal disponibilizada para a realização desta investigação, tornou-se necessário delimitar o objecto de estudo designado por população, os 74 (setenta e quatro) estudantes trabalhadores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico com frequência curricular do 1.º ano ao 4.º ano nos cursos de Ensino Primário, Psicologia, Sociologia e Direito.

Numa amostra da probabilística de natureza aleatória simples composta por 38 estudantes trabalhadores do ISPPWM. Para a sua extracção utilizou-se o método da lotaria.

7.3. Diagnóstico segundo variável sócio demográfico

Tabela 9. Caracterização da amostra da pesquisa, segundo o seu género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	17	44,7%
Feminino	21	55,3%
Total	38	100%

Da amostra onde se reflecte a pesquisa, na tabela 9, 44,7% são estudantes do género masculino, e 55,3% são estudantes do género feminino. No entanto, há uma maior predominância do sexo feminino no estabelecimento de ensino, durante o momento de aula ou em actividade laboral.

Tabela 10. Caracterização da amostra, segundo experiência profissional dos estudantes trabalhadores

Experiência profissional	Frequência	Percentagem
Professor(a)	13	34,2%
Assistente Social	11	28,9%
Electricista	6	15,8%
Alfaiate	8	21,1%
Total	38	100%

Relativamente à experiência profissional dos estudantes trabalhadores, tem-se um quadro explicativo que se descreve com as seguintes designação: 34,2% dos participantes já obteve experiência de docência; 28,9% da amostra da pesquisa teve uma experiência de trabalho como assistente social; de 15,8% dos sujeitos, a sua experiência assenta-se em trabalho de electricidade; finalmente, de 21,1% da amostra, a sua experiência

residiu em trabalho de alfaiataria.

Tabela 11: Caracterização da amostra, segundo o curso de formação

Designação	Frequência	Percentagem
Psicologia	11	28,9%
Ensino Primário	14	36,8%
Sociologia	8	21,1%
Direito	5	13,2%
Total	38	100%

Nesse sentido, através da leitura do Quadro 4, pode-se afirmar que a grande maioria dos estudantes desta amostra está a frequentar o curso de Ensino Primário (36,8%).

7.3.1. Método de investigação quantitativo

De forma a atingir os objectivos do trabalho de investigação, foi necessário proceder à investigação empírica, utilizando como método de investigação correlacional e descritivo. O método correlacional visa medir as variáveis e examinar se há uma relação entre elas, enquanto o método descritivo é usado para descrever a realidade estudada de acordo com a apresentação da frequência absoluta e relativa simples (Canastra, *et al.*, 2015).

7.3.2. Técnica de investigação da pesquisa quantitativa

A recolha de dados foi por meio do questionário sobre a escala de adaptabilidade de carreira, composta por 23 itens cujas respostas obedeceram a escala tipo *Likert*.

Os instrumentos/técnicas de recolha de dados constituem um momento decisivo, dado que parte da validade científica dos resultados, resultam do modo como estes são organizados

e aplicados. Para a recolha efectiva dos dados, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: questionários com perguntas fechados e abertas.

Relativamente às dimensões do estudo, fez-se uma análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário que se deu em forma de respostas fechadas, a partir da escala de *Likert* (método quantitativo), em 5 pontos (1-Muito Pouco, 2-Pouco, 3- Razoavelmente, 4-Bastante, 5-Muito).

Na visão de Marconi e Lakatos (2002), o questionário é “[...] um instrumento de colecta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 98).

7.3.3. Procedimentos para recolha de dados

O tratamento estatístico de dados foi realizado recorrendo ao *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Efectuaram-se as análises descritivas para caracterização das variáveis da amostra, garantindo, assim, através da codificação das respostas, a confidencialidade e anonimato dos inquiridos.

O anonimato, a confidencialidade e a participação voluntária, foram salvaguardados ao longo deste estudo, procurando respeitar os cuidados éticos subjacentes à investigação em Psicologia, com base no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (OPP, 2021).

Foi durante os meses de Março, Abril e Maio de 2024, que se procedeu à recolha dos dados sobre as “estratégias de adaptar os trabalhadores estudantes do Ensino Superior”.

7.3.3.1. Hipótese alternativa

H1: A média da avaliação dos estudantes trabalhadores no pós-teste t é superior à média da avaliação no pré-teste nas dimensões de Savickas para a construção da carreira ($uD < 0$).

- Variável independente: construção da carreira;
- Variável dependente: estudantes trabalhadores.

7.3.4. Apresentação e discussão de resultados

Neste tópico, pretende-se efectuar uma síntese e análise crítica dos resultados para tornar mais coerente e precisa a linha de pensamento sobre adaptabilidade na construção da carreira, tal como as tabelas enumeram:

Tabela 12. Questão n.º 1: Planear as coisas é importante antes de começar?

Opção de resposta	Frequência	Percentagem
Muito Pouco	6	15,8%
Pouco	8	21,1%
Razoavelmente	13	34,2%
Bastante	8	21,1%
Muito	3	7,9%
Total	38	100%

A observação da Tabela 6 permite afirmar que 34,20 % dos inquiridos conceituaram que planear as coisas antes de começar é importante para expressar o interesse e a utilidade na escolha da carreira, uma vez que a entrada para a Universidade é vista como uma tarefa de desenvolvimento familiar.

Tabela 13. Questão nº 2: Pensar como vai ser o meu futuro?

Opção de resposta	Frequência	Percentagem
Muito Pouco	7	18,4%
Pouco	8	21,1%
Razoavelmente	11	28,9%
Bastante	4	10,5%
Muito	8	21,1%
Total	38	100%

Dos 38 alunos que participam e se encontram envolvidos em actividades recreativas e curriculares, o resultado parece demonstrar que 28,9% dos sujeitos apresentam maior capacidade para se considerar capaz de compreender que as escolhas de hoje influenciam o seu futuro.

Tabela 14: Questão n.º 3: Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro?

Opção de resposta	Frequência	Percentagem
Muito Pouco	4	10,5
Pouco	10	26,3
Razoavelmente	7	18,4
Bastante	11	28,9
Muito	6	15,8
Total	38	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor 2024

Nesse sentido, os resultados espelharam 28,9% dos participantes, que puderam afirmar que, quando se pretende tomar consciência das escolhas de carreira que se tem de fazer, é sempre correcto o ânimo, para se tomar decisões por si próprio e assumir a responsabilidades pelos seus actos.

Tabela 15: Questão n.º 5: Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer?

Opção de resposta	Frequência	Percentagem
Muito Pouco	7	18,4%
Pouco	14	36,8%
Razoavelmente	5	13,1%
Bastante	9	23,7%
Muito	3	7,9%
Total	38	100%

Tomar decisões é uma habilidade essencial em todas as áreas da vida, essencialmente quando se trata de escolhas que afectam a sua carreira. A leitura do resultado permite compreender que 36,8% dos participantes fazem escolhas de forma assertiva, o que pode ter um impacto significativo tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional.

7.3.4.1. Programa de intervenção

O presente plano de intervenção para adaptação na construção da carreira visou ajudar os estudantes trabalhadores do Instituto Superior Walinga em rever o seu passado e projectar o seu futuro nas diferentes fases da vida, de acordo com a seguinte administração de aula expositiva sobre o tema “o desenvolvimento profissional, após a conclusão do ensino superior”.

Os resultados deste estudo evidenciam que a estatística descritiva, para se afirmar a média da avaliação das quatro dimensões de Savickas no pré-teste t nos estudantes trabalhadores do Instituto Superior Walinga do Moxico, é significativamente inferior à média de avaliação no pós-teste t.

As pessoas buscam, de modo geral, oportunidades de trabalho e de carreira, considerando primeiramente o mercado e a empresa, analisando do meio externo para o interno, sem antes analisar os seus objectivos, desejos profissionais e aspectos individuais, tais como: características vocacionais, acabando tomar decisões baseadas em momentos e não aspirações profissionais (Dutra, 2018).

A falta de confiança em relação à carreira pode gerar bloqueios e dificuldades no indivíduo ao ter que agir quando não se sente competente para alcançar os seus projectos de vida (Silveira, 2013).

A adaptabilidade de carreira foi entendida a partir do modelo teórico proposto por Savickas (2005), que conceitua a adaptabilidade a partir de quatro dimensões: preocupação, confiança, curiosidade e controlo. Assim, procurou-se também descrever como os participantes do estudo percebiam esses quatro aspectos em suas experiências pessoais, tendo como contexto de reflexão a escala de adaptabilidade de carreira.

Daí a importância de acções que promovam a reflexividade sobre o percurso de carreira dos trabalhadores estudantes, a fim de auxiliá-los a construírem e ampliarem os sentidos das suas trajectórias futuras (Savickas, 2013).

Conclusões

Relativamente à intervenção realizada junto dos estudantes trabalhadores do Instituto Superior Walinga concluiu-se que o resultado do estudo quantitativo evidenciou analisar a média da avaliação das quatro dimensões de Savickas, tendo em

conta que a preocupação se refere à habilidade de encarar a carreira em uma perspectiva temporal. O controlo consiste na capacidade de tomar decisões e assumir a si próprio como o responsável pela sua carreira. A curiosidade retrata a capacidade de explorar a si e tomar as decisões com mais realismo. Por fim, a confiança refere-se à expectativa de sucesso em encarar os desafios da carreira actuais e futuros.

Sugestões

Para futuras investigações, sugere-se a continuidade do estudo, abrangido os estudantes não trabalhadores; efectuar um estudo mais alargado, aumentado amostra, calcular a fidelidade e a análise factorial do inventário do Savickas; fazer um estudo qualitativo e confrontar com os dados quantitativos.

Referências

- Alvares M. (2021). *Investigação em administração e gestão educacional: Introdução aos métodos quantitativos e análise SPSS*/ Universidade Aberta.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M.(2015). *Manual de investigação científica da Universidade Católica de Moçambique*. Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Coradini, J. F. (2022). *Adaptabilidade de carreira: Produção científica dos últimos 10 anos*. Revista Gestão Organizacional 8, 51-68.
- Dutra, J. S. (2018) *Gestão de pessoas: Modelo, processos, tendências e perspectivas*. (2aed.). São Paulo: Atlas.

- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- Horta, A. C. (2003). *Plateauing e preocupações de carreira: Uma abordagem desenvolvimentista*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). *Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary school students*. International Journal for Educational and Vocational Guidance. Doi:10.1007/s10775-009-9170-3
- Malhotra, N.(2001). *Pesquisa de marketing*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002).*Técnicas de pesquisa: Planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, C.(2017). *Revisão sistemática da literatura sobre características de intervenções em carreira*. Revista de Psicologia da IMED.
- Polit, D. F.(2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction. Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New York: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice. Career development and counseling. Putting theory and research to work*. 2ª Edição, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Savickas, M.L. (1994). *Measuring career development: Current status and future directions*. Career Development Quarterly.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1983). *A developmental theory: Implementing a self-concept, Career development in the 1980s: theory and practice*. Springfield, IL: Thomas
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). *Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution*. British Journal of Guidance and Counseling.

ATITUDES

DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO GERAL (O CASO DAS ESCOLAS DA CIDADE DO LUENA)



Herman Messias Alberto MIJI



Cândida Romeu Mateus MUTANGE

Resumo

O ensaio centraliza-se no dilema das atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e tem como principal objectivo, compreender as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Esta investigação assentou-se na metodologia quantitativa, socorrendo-se das técnicas do inquérito por questionário e da observação. Fazemos uma apreciação e discussão os aportes bibliográficos que permitiram elucidar concepções exclusivas, como atitudes, formação de atitude, estrutura de atitudes perante a inclusão de alunos com deficiência. Trabalhamos com uma amostra de 150 cento e cinquenta professores do ensino geral, dos quais têm como característica comum Formação Específica em Educação Especial ou trabalharem com crianças com necessidade especiais. A aplicação do Questionário “Atitudes dos professores perante a inclusão de crianças com deficiência

no ensino regular”, elaborado para o estudo, revelou boas qualidades psicométricas, principalmente ao nível da consistência interna, e uma estrutura factorial com valor probabilístico P volume de α 0,05, e a margem de erro e o nível de confiança de 95%. Os resultados obtidos nesta investigação sobre as atitudes dos professores, face à inclusão da deficiência no ensino regular, mostram que, na nossa amostra, as atitudes dos professores do ensino regular parecem favorecer a inclusão de alunos com deficiência, ficando assim claro que existe por parte dos professores alguns com atitudes favoráveis e alguns com atitudes desfavoráveis em relação à inclusão de crianças com necessidade especial a nível do sistema de ensino normal. Levando mesmo a acreditar que é fundamental a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de alunos regulares.

Palavras-chave: atitudes, inclusão, deficiência, professor, criança e ensino.

Introdução

A educação para todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, constitui um dos maiores desafios enfrentados na actualidade pelos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo. Este espírito enquadra-se no princípio da educação inclusiva que prevê uma educação para todos, respeito pelas diferenças, promoção da diversidade e da inclusão e diminuição da exclusão daquelas pessoas que, por suas deficiências, apresentam desvantagens relativamente às outras ditas normais.

Cabe à escola inclusiva a promoção de uma educação para todos, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Assim, a integração de crianças e jovens com deficiência é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem todas as crianças no seio da comunidade (UNESCO, 1994).

Neste contexto educativo, as atitudes dos professores assumem um papel importante e decisivo no processo de aprendizagem dos alunos. Estas podem constituir um auxílio ou um obstáculo à inclusão e podem ser um factor decisivo para a efectiva implementação deste processo. Historicamente, os professores não têm reagido favoravelmente à inclusão dos alunos com deficiências, mesmo que ligeiras. Os resultados obtidos em diferentes investigações sugerem que a implementação efectiva e o sucesso da integração/inclusão estão dependentes das atitudes evidenciadas por parte dos professores.

Considerando as premissas supracitadas, e tendo em conta o impacto das disposições e acções dos professores sobre todo processo de educação inclusiva, emergiu a seguinte pergunta científica:

- *Quais as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular?*

Objectivos da pesquisa

- Compreender as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

Objectivos específicos:

- Identificar as atitudes dos professores das escolas do ensino regular face à inclusão de crianças com deficiência;
- Descrever os factores que condicionam as atitudes dos mesmos;
- Delinear estratégias metodológicas e pedagógicas inclusivas para crianças com deficiência no ensino regular.

Justificativa

O nosso país caracterizado por uma diversidade populacional, marcado por uma história recente complexa, de um longo conflito bélico cujas sequelas se alastram para além da dimensão física, devastando o tecido social, moral e religioso, afectando consideravelmente a esfera psico-emocional das pessoas, tem registado um número crescente de crianças no sistema de ensino que as suas capacidades e, na maioria das vezes, dificuldades condicionam o curso normal das suas aprendizagens.

Ao propor uma reflexão sobre as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, este trabalho lança um desafio, não só aos professores e às escolas, mas para todos os sectores da sociedade no geral, no sentido de promover-se a humanização, o respeito pela diferença e pela diversidade, na garantia de acesso a oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, ao mesmo tempo que apela às diversas estruturas do nosso governo, na criação de políticas que favoreçam e incentivem as práticas

de inclusão no ambiente escolar e não só. À comunidade académica e aos nossos leitores no geral, abre-se mais um espaço para iniciativas e consolidação da investigação sobre a inclusão escolar de crianças e jovens que, por motivos das suas limitações, apresentam desvantagens no acesso equitativo à educação.

Hipóteses da pesquisa

- H1: Os professores manifestam atitudes positivas em relação à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular;
- H2: Tempo de trabalho ou os anos de experiência com crianças com deficiência influi, positiva ou negativamente, nas atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

O presente estudo foi realizado no período de 2022-2023. O estudo foi realizado na cidade do Luena, província do Moxico, com a selecção de diversas escolas e professores. A escolha desta cidade deveu-se ao facto de se constatar nela a existência de salas inclusivas.

1. Atitudes

1.1. Conceito de atitudes

Para melhor compreendermos o assunto em estudo, vamos começar por conceituar atitude versus inclusão. Para Thomas e Znaniecki (1915) citado por (Lima, 2002, p. 188), a atitude é “um processo de consciência individual que determina acti-

vidades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social”. Estes autores apresentam-nos uma visão mais ligada à noção de tempo e espaço social que o indivíduo espelha em suas acções.

Já para Allport (1935), cit. por (Rodrigues, 2005), o conceito de atitude constitui um “estado de preparo mental ou neural, disposto pelo meio do conhecimento, e desempenhando uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona”.

Neste caso específico, percebe-se que a atitude vem a ser uma resposta do indivíduo aos estímulos absorvidos pelo paradigma sensorial e cognitivo, estes exercem uma influência impactante e poderosa na maneira como respondemos através da acção, durante a relação com pessoas ou objectos, e suas abstracções.

1.2. Formação das atitudes

Mais do que conhecer o que são atitudes, importa perceber como se formam, para podermos compreender como um professor forma atitudes positivas ou negativas, face ao modelo de Educação Inclusiva. Sendo o professor, antes de mais, “pessoa”, e de acordo com a investigação, podemos asseverar que as atitudes dos professores são uma tendência psicológica que se organiza através das suas experiências e aprendizagem de vida e de formação. Essa tendência psicológica é determinante para a actuação do professor, face a qualquer assunto.

Relativamente à formação das atitudes, podemos distinguir duas correntes teóricas básicas: uma que se centra nos processos cognitivos e dirige a questão da formação das atitudes, para o tema das crenças; outra que analisa o aspecto afectivo do processo de formação das atitudes, remetendo à sua formação para experiências emocionais, sem necessidade de um suporte racional (Vala, Monteiro, & (Coord), 2004).

Os julgamentos avaliativos expressam-se por três categorias diferentes: a direcção, a intensidade e a acessibilidade. A direcção pode, ao analisarmos estar relacionada com o foco e “trajectória” da avaliação, a intensidade com a força da iniciativa, e a acessibilidade com a disposição do objecto em ser avaliado. Vamos no próximo ponto perceber mais sobre a estrutura das atitudes.

1.3. Estrutura das atitudes

É essencial descrever os aspectos básicos das atitudes, para as poder analisar e definir. Segundo Beraza (2000), os componentes básicos das atitudes são quatro: 1- As atitudes são um processo interior ou uma dimensão do ser humano, que orienta e conduz a determinada maneira de agir; 2- As atitudes são uma condição da pessoa, adaptável às circunstâncias, nascem e mantêm-se na interacção que a pessoa tem com os outros; 3- As atitudes não são estáticas, fixas, definitivas ou inalteráveis, são algo que se constrói, se ensina, se modifica e se substitui por outras; e 4- As atitudes são fenómenos humanos complexos.

E contextualizando, podemos claramente perceber que, nesta complexidade, o facto de se poder alterar a estrutura da atitude com base na perspectiva de contacto sociocultural conduzido pelo viés profissional no caso dos professores, é um aspecto positivo e influencia na visão destes sobre a condição dos alunos com deficiência.

1.4. Teorias sobre atitude

Das teorias explicativas das atitudes, algumas salientam as funções motivacionais das atitudes, outras as funções cognitivas, o papel da orientação para a acção e as funções sociais das atitudes.

1.4.1. Teoria da acção planeada

A teoria da Acção Planeada é a herdeira da teoria da Acção Reflectida como consequência do ensaio de pressagiar a conduta que cobre não ser totalmente voluntário e sob controlo. Isto procede no benefício à teoria do controlo comportamental abrangido, para arriscar-se destacável justamente as condutas que não se encontram sob esse controlo (Ajzen, 1988, cit. por (Leonel, Perugini, & Ercolani, 1999). Esta teoria apresenta também as influências sociais e pessoais no comportamento.

A percepção de controlo tem-se demonstrado um importante elemento preditor (Bamberg, Ajzen, & Schmidt, 2003) e (Ajzen, 1985), visto que pode estar relacionado tanto por via indirecta com o comportamento, através da intenção comportamental, como directamente ao mesmo (sem a mediação intencional). Outrossim, a acção humana é influenciável por

factores que podem ser internos e externos: por exemplo, o conhecimento, a habilidade e fortes desejos.

É importante ponderar que o valor relativo destas variáveis como decisivas do comportamento além disso depende do comportamento em tese e da população que está a ser estimada. Este modelo além disso reconhece que as atitudes, norma subjectiva e auto-eficácia têm elas próprias crenças por trás sobre as implicações do comportamento, das normas vigorantes e/ou dos comportamentos dos referentes, e acerca dos empecilhos particulares ao comportamento.

1.4.2. A Teoria do Contacto (Allport, 1954)

A teoria do contacto é uma das abordagens teóricas mais amplamente utilizadas para estudar as atitudes de profissionais em relação às pessoas com deficiência (Allport, 1954). Com isso, Allport foi além, afirmando que era preciso especificar em que condições o contacto facilitaria a percepção de similaridade entre os integrantes desses grupos, o que o levou a elaborar uma espécie de taxonomia dos factores a serem estudados para tornar possível a teoria do contacto.

Esta taxonomia contém os seguintes factores: factores quantitativos; factores de status; aspectos dos papéis; ambiente atractivo; personalidade dos indivíduos.

Actualmente, a teoria do contacto é usada não apenas para manter as pessoas juntas, mas também para a integração de grupos que sofrem com a exclusão, exemplo: crianças com deficiência. A teoria também visa a promoção de atitudes positivas, por meio de experiências planeadas de interacção e um ambiente precisamente organizado (Home, 1985).

1.5. Atitudes dos Professores face à Inclusão de Crianças com Deficiência no Ensino Regular

Depois de uma análise sobre as atitudes e suas componentes, e sobre elementos que influenciam nas suas manifestações até ao ponto de elas se converterem em comportamentos sólidos, apreciáveis, mensuráveis e passíveis de julgamento, o estudo das atitudes dos professores tem particular importância na sua capacitação para o ensino inclusivo.

É notório que a discussão da educação inclusiva traz, entre outras pressuposições, duas importantes mudanças no processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens com alguma deficiência. Por um lado, a atenção passou a recair sobre os meios que a escola deve oferecer para ser acessível, adequada e atender às necessidades educativas de todos os alunos. Por outro, toda a colectividade escolar, órgãos de gestão, professores, alunos e famílias, estão, de alguma maneira e talvez por diferentes razões, incluídos na discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deixando de ser o assunto restrito aos profissionais especializados da escola.

Assim, no contexto actual, um professor, ao se formar, não deve ser apenas competente no domínio do conteúdo que ensina, mas também deve ser capaz de promover aprendizagem e participação de todos os alunos, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e inclusão educativa.

1.6. Factores Condicionantes e Estratégias Metodológicas Escolares e Pedagógicas no âmbito da Inclusão Escolar

As experiências vivenciadas no âmbito do professorado provam que não há dois alunos ou duas alunas iguais, que não existe um corpo discente típico e que se conseguir detectar as necessidades de cada um, para saber como é mais fácil para ele aprender é ainda mais motivador, tornando o trabalho muito mais eficaz e satisfatório. Esta forma de ensinar e responder a cada aluno, esta vontade de respeitar a diversidade, valorizando-a como riqueza da sala de aula e não como um problema, complica a vida a curto prazo, mas é o que lhe dá sentido a longo prazo.

Nas linhas subsequentes, apresentam-se algumas considerações sobre os factores intrínsecos e extrínsecos que podem afectar as atitudes dos professores no processo de educação inclusiva, e algumas estratégias metodológicas e pedagógicas operacionadas pelos professores na perspectiva da escola inclusiva, e uma súmula atinente à educação especial em Angola. Factores condicionantes das atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

A atitude dos professores diante de um processo de inclusão no sistema educativo pode ser condicionada por vários factores. Segundo Azcarraga, Correa e Henriquez (2013), devem ser considerados aspectos como tempo de serviço, o género, nível académico, tipologia da Necessidades Educativas Escolar e o ambiente escolar, são alguns dos factores que podem condicionar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência. Metodologia de Investigação

Para a realização deste trabalho se recorreu a metodologia quantitativa do tipo descritivo, com vista a descrever sobre as atitudes dos professores diante da inclusão de alunos com necessidade especiais.

2. População e Amostra

Como população, escolhemos o universo de professores das diversas escolas que tenham tido contacto com alunos com necessidades educativas especiais ou tenha leccionado numa sala inclusiva.

Para a concretização ou a escolha da nossa amostra, utilizamos amostragem probabilística, onde foi possível escolhermos a nossa amostra de forma aleatória simples. Da qual contamos com uma amostra de 150 professores afectos a diversas instituições. Na sua maioria, pessoas que têm experiência em trabalhar com crianças ou em salas inclusivas.

2.1. Técnicas

Recorreu-se a esta técnica para recolher dados junto da população deste estudo; e, para sua efectivação, foi elaborado um questionário de atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular. É composto pelo bloco I: atitudes sobre a educação inclusiva; e pelo bloco II: práticas pedagógicas inclusivas, apresentados sob a forma de escalas para avaliar, respectivamente, as crenças e atitudes acerca da educação inclusiva. As respostas aos itens desta escala foram constituídas por escala do tipo Likert.

2.2. Procedimentos de recolha de dados

Os dados recolhidos através da aplicação dos questionários e a ficha de caracterização individual foram tratados através da utilização de um software apropriado, SPSS v.20 (Statistical Package for the Social Sciences), visando conferir maior fiabilidade científica ao trabalho. Enquanto o Excel serviu como suporte para a construção das tabelas as quais puderam dar a sustentação explicativa aos dados obtidos através do SPSS, e para testar a validade das hipóteses, foram utilizados os testes U Mann e o Teste T.

2.3. Apresentação de dados, análise e discussão dos resultados

2.3.1. Apresentação dos dados

Este trabalho teve como objectivo analisar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular bem como identificar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

2.3.1.1. Resultados da caracterização sociodemográfica e profissional

De forma resumida, vamos por agora fazer uma apresentação das variáveis sociodemográficas e de como cada uma delas influencia as atitudes e permite apresentar as estratégias metodológicas necessárias para a problemática da inclusão de crianças com deficiência.

Gráfico 1: Quanto à idade



Tabela 1: Quanto à idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Menos de 30 anos	90	60	60
31 a 40 anos	39	26	86
41 a 50 anos	20	14	100
Total	150	100	

Fonte: por mãos próprias

Quanto à idade, podemos perceber que a maior parte dos professores inqueridos na nossa pesquisa são menores de 30 anos de idade representando, assim, uma percentagem de 60 por cento da percentagem maior do corpo docente desta instituição seleccionados da nossa pesquisa.

Gráfico 2: Quanto às habilitações académicas

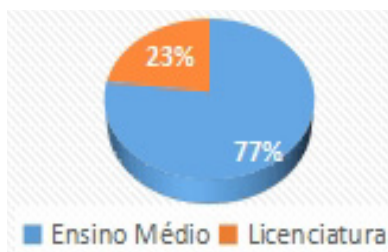


Tabela 2: Quanto às habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Ensino médio	116	77,33	77,33
Licenciatura	34	22,67	100
Total	150	100	

Fonte: Feito por mãos próprias

Quanto às habilitações académicas, podemos perceber que maior parte dos professores tem o nível médio representando assim 77% e apenas 23,% representam professores com nível superior, ficando claro que os professores têm um nível formativo bastante baixo e muito inferior.

Gráfico 3: Experiência profissional como professor



Tabela 3: Experiência profissional como professor (a)

Experiência profissional como professor (a)	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Menos de 5 anos	82	54,67	54,67
6 à 10 anos	30	20	74,67
Mais de 10 anos	38	25,33	100
Total	150	100	

Fonte: Feito por mãos próprias

Quanto à tabela que representa a experiência que o professor tem em relação ao tempo de serviço ou quanto à sua experiência como professor na maior parte dos professores tem menos de 5 anos como professores representando,

assim, uma percentagem de 55%, enquanto 25% representam os professores com mais de 10 anos no sector, pois isto nos mostra que os professores desta instituição têm pouca experiência em trabalhar com pessoas com deficiência.

Gráfico 4: Tem formação especializada na área de E. Especial (curso de especialização/pós-graduação)?



Tabela 4: Tem formação especializada na área de Educação Especial (curso de especialização/pós-graduação)?

	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Sim	34	22,67	22,67
Não	116	77,33	100
Total	100	100	

Fonte: feito por mãos próprias

Quanto à existência da formação especializada na área de educação especial, vimos que os professores em causa não têm uma formação especial como tal, como podemos ver 77 por cento dos inquiridos não têm uma formação especializada em educação especial, sendo que a instituição apenas comporta oito (8) professores formados ou especializados na área de Educação Especial, representando, assim, 23%.

2.3.1.1.1. Resultados dos inquéritos quanto à Escala de atitude

Neste ponto, vamos, de forma clara, descrever os resultados obtidos na aplicação da escala de atitude e consequente interpretação feita através do auxílio do software SPSS e uma análise com base na leitura dos gráficos.

Bloco I – Atitudes dos professores face à inclusão de crianças com Deficiência no Ensino Regular

Tabela 5: Resultados dos inquéritos quanto à Escala de atitude

N.º		Concordo em Absoluto		Concordo		Não concordo/nem Discordo		Discordo		Discordo em Absoluto	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1	Considero que todas as crianças incluindo aquelas com deficiência podem ser ensinadas numa sala regular.	47	31,3	73	48,7		0	30	20		0
2	Todas as crianças possuem um potencial educativo, incluindo aquelas com deficiência.	47	31,3	98	68,3		0	0			0
3	Considero essencial que as crianças com deficiência estejam inseridas em turmas de Educação Especial.	56	37,3	26	17,3	26	17,3	43	28,67		0
4	As crianças com deficiência devem ser acompanhadas por professores de educação especial como um complemento educativo.	43	28,7	43	28,7	34	22,67	30	20		0
5	É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos jovens.	17	11,3	98	65,3	17	11,3	17	11,3		0
6	“A educação deveria ser flexível – refiro-me ao tipo de flexibilidade que permite ao educador modificar o currículo de modo a ajustá-lo aos seus objectivos”.	82	54,7	16	45,3		0	0			0
7	Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias.	64	42,7	52	34,7		0	17	11,3	17	11,3

8	As crianças com deficiência devem ser acompanhadas por professores de educação especial apenas se for extremamente necessário.	17	11,3	68	45,3	17	11,3	17	11,3	30	20
9	Considero essencial a colaboração de outros educadores, professores e técnicos para o apoio a crianças com maiores dificuldades, nomeadamente aqueles com deficiência.	68	45,3	82	54,7		0		0		0
10	Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que possuem.	64	42,7	64	42,7	22	14,67		0		0
11	Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.	68	45,3	82	54,7		0		0		0
12	A inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade.	64	42,7	86	57,3		0		0		0
13	As crianças com deficiência devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto das orientações curriculares "normais" e não em orientações curriculares diferentes.	43	28,7	64	42,7	26	17,3	17	11,3		0
14	A inclusão de alunos com deficiência na sala de aula perturba o normal funcionamento das aulas	26	17,3	34	22,7	26	17,3	26	17,3	30	20

Com base nos estudos sobre as atitudes dos professores quanto a esta situação, fomos buscar aporte às teorias de Likert para conseguirmos entender e compreender as atitudes e, para tal, usamos nesta escala, para melhor esclarecermos tal situação. Em relação à inclusão das crianças com deficiência em uma sala regular, podemos perceber que 48,7% dos professores concordam que os alunos devem ser inclusos

em uma sala regular, sendo que tanto faz as crianças com deficiência e as sem deficiência devem estar em uma sala regular, sem a exclusão de nenhum aluno. Já em relação à escola para todos os professores concordam de forma absoluta com uma percentagem de 48,7% que defendem que a escola deve ser inclusiva ou melhor deve ser de todos e para todos, sem a exclusão de ninguém.

Quanto ao potencial que as crianças possuem, sem exceção daquelas com deficiência ou necessidade especial, vimos que os professores concordam que os seus estudantes têm a mesma capacidade para a aprendizagem, já que uma percentagem de 68,3% concorda, de forma absoluta, que todos eles possuem potencial educativo.

Percebemos que a mudança de atitude e a formação de uma base comportamental favorável à inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular nacional passará pela sensibilização, capacitação dos professores, na componente estrutural, se precisará de remodelação das estruturas escolares, acessibilidade para todos os tipos de deficiência física.

Mediante o que foi abordado aqui, devemos levar em conta que os professores vivem e trabalham na colectividade, são animais sociais, e um comportamento reforçado, incentivado e motivado devidamente pode levar a um efeito cascata positivo. As atitudes positivas reforçadas podem influenciar na sua repetição.

2.3.1.1.2. Resultados das Estratégias Metodológicas e pedagógicas Inclusivas

Tabela 6: Resultados das estratégias Metodológicas e Pedagógicas Inclusivas

N.º		Concordo em Absoluto		Concordo		Não concordo/nem Discordo		Discordo		Discordo em Absoluto	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1	Na minha sala, dou valor ao potencial educativo de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência.	64	42,7	64	42,7	22	14,6	0	0	0	0
2	. No planeamento das actividades de sala, incluo actividades em díades ou em pequeno grupo.	30	20	98	65,3	22	14,7	0	0	0	0
3	Habitualmente, partilho com outros educadores as minhas preocupações e dúvidas sobre as crianças, incluindo aquelas com deficiência.	56	37,3	94	62,7	0	0	0	0	0	0
4	No planeamento das actividades, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar as actividades a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência.	30	20	120	80	0	0	0	0	0	0
5	Realizo adequações na organização da sala para que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, participem activamente nas actividades.	0	0	34	22,7	30	20	41	37,3	30	20
6	É comum partilhar com outros educadores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes com as crianças da minha sala, incluindo aquelas com deficiência.	56	37,3	43	28,7	0	0	26	17,3	26	17,3
7	Sinto-me desconfortável com a presença de crianças com deficiência na minha sala.	30	20	0	0	0	0	68	45,3	52	34,7

8	Promovo a autonomia e a igualdade de participação de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, na minha sala.	68	45,3	82	54,7		0		0		0
9	Adapto-me aos diferentes estilos de desenvolvimento, de modo a garantir boas aprendizagens para todos, incluindo as crianças com deficiência.	26	17,3	47	31,3	26	17,3	30	20	22	14,7

Elaboração própria

Para melhor explicar a nossa pesquisa, fomos buscar a porta na escala de atitude analisada através da escala do tipo Likert, pois a mesma nos permitiu nesta pesquisa mensurar a atitude que o professor tem quanto à inclusão de alunos com necessidade especial. Feita a descrição e a leitura dos nossos entrevistados, em função das variáveis de pesquisa, podemos explicar quais foram as atitudes dos professores mediante a inclusão de alunos com deficiências. Podemos perceber que o professor apresenta atitudes positivas e tem um grau de concordâncias com frequência de 42,9% e, de forma acumulativa, 85,8% – o que mostra que o professor tem atitudes favoráveis quanto à presença de alunos nas aulas, sem olhar para as suas debilidades.

Em relação às actividades em díade ou em grupo ficou claro que 65,7% dos inquiridos concordam que haja estes tipos de actividade e que através delas todos os alunos têm sido incluídos, sem escolha dos mesmos.

Fomos compreender também atitude que o professor tem quanto ao desconforto na presença de crianças com deficiência, ficou bastante claro com uma percentagem de 45,7 que discordam com a ideia de que os professores se sentem

desconfortado na presença de criança com deficiência em salas de aulas, pois a deficiência não remete os professores a excluir os alunos das salas de aulas, apresentando assim estratégias metodológicas contrárias quanto a esta situação. Por outra, vimos que os professores têm utilizado métodos favoráveis quanto a promoção de autonomia e a igualdade na participação de todas as crianças, sem exceção da condição física, psicológica ou social, em que cada um se encontra. Quanto a estratégias metodológicas utilizadas, ficou clarificado com base nos problemas de inclusão que o professor apresenta metodologias fundamentais que permitem a inclusão de alunos com deficiências no Ensino Geral.

2.3.1.2. Teste de Hipóteses sobre as Atitudes dos Professores face à Inclusão de Crianças com Deficiência no Ensino Regular

Vamos, de forma clara, apresentar os resultados referentes às duas hipóteses apresentadas na nossa pesquisa. Para que as mesmas fossem comprovadas, foi necessário utilizar dois tipos de teste, o teste de U Mann Whitney e o Teste T, pois ambos foram de extrema importância e forneceram ao nosso estudo subsídio fundamental a esta pesquisa.

2.3.1.2.1. Teste de U Mann Whitney

Como sabemos que o teste de U Mann Whitney é um tipo de teste não paramétrico, que tem a função de analisar as variáveis independentes quantitativas e uma distribuição normal e qualitativas ordinais, olhando para um atributo qualitativo. Assim sendo, pretendemos analisar as variáveis qualitativas

nominais onde buscamos analisar as atitudes dos professores diante da presença de alunos com deficiências.

Para que haja uma análise bem concreta, buscamos analisar minuciosamente o nosso estudo, onde a nossa variável independente é a valorização, e a variável dependente é a atitude dos professores diante a inclusão de alunos e para melhor explicar usamos a escala do tipo likert da qual os indivíduos procuraram falar sobre o grau de concordância sobre a inclusão de alunos com deficiências em sala de aulas do Ensino Regular e a mudança da sua atitude mediante a tal situação.

Teste T

Portanto, o nosso estudo apresenta um valor probabilístico positivo no teste t, ficando claro que a nossa hipótese é verdadeira e foi confirmada ou aferida como mostra o teste da variável para igualdade da média com um valor de 2,0 numa comparação bastante clara sobre as duas variáveis, de um lado, a variável independente que era habilitações literárias e, do outro, a variável dependente que eram atitudes dos professores que representa. Podemos aferir com um nível de significância 0,072, pois estando assim clara que o valor P Voluo é superior ao valor α 0,05.

Pois o mesmo resultado é visto de forma categórica, ficando comprovado que a nossa hipótese é verdade. Portanto, concluir que os professores com nível acadêmico superior tendem a ter atitudes positivas quanto à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, em relação aos professores com um nível superior.

Segunda Hipótese

Teste T

Em relação ao teste da nossa segunda hipótese, podemos perceber, através dos dados apresentados, procura relacionar as variáveis independentes experiência profissional com a variável dependente atitude, pois nesta queremos saber a experiência ou tempo de serviço, podem influir na atitude dos professores com os alunos portadores de deficiência.

O resumo do teste de hipóteses foi claro em demonstrar através dos estudos das médias, uma análise fundamental no teste de Mann Whitney, foi fundamental onde podemos perceber que o valor probabilístico ou simplesmente o *P value* é de α 0,05, mostrando, assim, a nossa margem de erro e o nível de confiança que é de 95%. Através do teste t e teste não paramétrico é possível descrevermos que a nossa hipótese é verdadeira através do nível de significância que está acima do *P voluo*, mostrando, assim, um nível de significância de 0,638, ficando comprovado que os professores com mais tempo de serviço tendem a ter atitudes prós em relação aos professores com menos tempo quanto à inclusão de alunos com necessidade especial.

Conclusão

As conclusões deste trabalho só podem ter cabimento no contexto em que foi elaborado. Assim, pretendemos reflectir sobre as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular, no intuito da melhoria de desempenho e de resultados, e na procura incessante da

mudança, assente num actualizado paradigma de escola inclusiva, iniciado por uma nova visão da escola e da deficiência educativa, que poderá beneficiar todos nela envolvidos.

Diante dos resultados obtidos durante esta investigação, analogamente às atitudes dos professores face à inclusão deficiência no ensino regular, ficou demonstrado que, na nossa amostra, as atitudes dos professores do Ensino Regular parecem favoráveis à inclusão de alunos com deficiências, atendendo ao valor médio observado no teste de hipótese. Para se conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, e através de uma metodologia quantitativa, procuramos identificar as características sociodemográficas.

Através da amostra, foi percebida a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as habilitações académicas, a experiência profissional em educação especial e as atitudes dos professores face à inclusão deficiência no Ensino Regular. Pois o mesmo resultado é visto de forma categórica no teste paramétrico e não paramétrico, ficando assim claro que as nossas hipóteses são verdadeiras.

Projectámos este estudo com o objectivo fundamental de analisar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular, pretendíamos, ao mesmo tempo, identificar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular; descrever os factores que condicionam as atitudes dos mesmos e delinear estratégias metodológicas e pedagógicas inclusivas face às crianças com deficiência no Ensino Regular, que foram alcançados, conforme espelham as repostas recolhidas no estudo. As

principais conclusões que emergem deste estudo reflectem as assimetrias das atitudes em função da formação do professor, o nível onde os professores leccionam – ambiente escolar e a formação específica em educação especial.

A problemática da educação inclusiva é notória na operacionalização dos conceitos teóricos com a prática educativa das escolas e as estratégias metodológicas dos professores. A educação inclusiva como orientação destinada a atender todos, independentemente das diferenças individuais, só é concretizável com a diversidade curricular e estratégias de ensino aprendizagem. O seu enfoque é a escola e não o aluno ou o professor individualmente.

Assim, é expectável que numa conjuntura escolar inclusiva, os professores tenham de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, tornando-se indispensável que a escola e os órgãos governamentais invistam na formação de professores a este nível, observando especialmente o Ensino Regular, cuja área de formação profissional não é específica nem dirigida a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to action: A theory of planned behavior. Em J. Kuhl, & J. Beckmann (Org, *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11-39). Berlin: Springer. verlag.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge Ma: Perseus Book.
- Angola. (2001). Lei n.º 13/01 - *Lei de Bases do Sistema de Educação*.

- Luanda: Assembleia Nacional da República de Angola.
- Angola. (12 de Fevereiro de 2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacioanl.
- Angola. (2011). *Decreto Presidencial n.º 20/11 - Estatuto da Modalidade de Educação Especial*. Luanda: Presidência da República.
- Azcarraga, M. G., Correa, M. P., & Henriquez, S. S. (2013). *Atitude do Professor para Inclusão Educacional*. CEntro de Estudo de Papeis de Trabalhos Interdisciplinaridade e antropologia socio-cultural, 51-59. óbtido de dandle.net/2133/3301
- Bala, J. M. (2010). *Methods of Teaching exceptional Children*. Discovery Publishing House.
- Bamberg, S., Ajzen, L., & Schmidt, P. (2003). *Choice of Travel mode in the Theory of planned behavior: the roless of behavior, habit, and reasoned action*. Basic and Applied Social Psychology, 25, 175-188.
- Barros, A. J., & Lehfeld, N. A. (2000). *Fundamentos de Metodologia* (2 Ampliada ed.). Pearson Makron Books.
- Camisão, I. F. (s.d.). *Percepção dos professores de Ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas*. Dissertação de Mestrado.
- Capitão, P. A. (2010). *Concepções dos Professores face a Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. Tese de Doutoramento.
- Chaves, A. A. (2006). A Inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais- Atitudes dos Professores do Ensino Regular. Dinâmica de Inclusão. Espaço S- Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE(1).
- Home, M. (1985). *Attitude Toward Handicapped Students: Professional. Peer and Parent Reactions*.

- Leonel, L., Perugini, M., & Ercolani, A. P. (1999). *A Comparison if there models of attitude-behavior relationships in the studyng behavior domiain*. *Europeas jounal of Social Psychology*, 29(2-3), 161-189.
- Lima, L. P. (2002). *Atitudes: estrutura e Mudança*. Em J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia Social* (5 ed., pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prieto, R. G., Sernagiotto, L. C., & Vizim, M. P. (2006). *Educação Inclusiva em Diademia: desafios da formação de Professores. Articulação dos saberes na sociedade actual: o papel do educador e sua formação: testo e resumo*.
- Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Metoddologia de Investi-gação Científica*. Escolar Editora .
- Rodrigues, D. (2005). *Investigação em educação Inclusiva: Forum de estudos de Educação Inclusiva*. Textos de apoio da Fculdade de Metodologia Humana.
- Rodriguez, X. R. (2000). *Os Conteúdos Atitudinais: problemas conceptuais e propostas*. Em F. T. (coord), A. Bolivar, F. C. Pinto, J. A. Caride, X. Rubal, & M. Zabalza, *Atitudes e Valores no Ensino* (pp. 99-122). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J., Monteiro, M. B., & (Coord). (2004). *Psicologia Social* (6 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P., & Destrooper., J. (1976). *A Dinâmica da acção Educativa- para a infancia normal e/ou inadaptada*. (2 ed.). Instituto Piaget.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na classe*. Instituto Piaget.

INTEGRAÇÃO

DAS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES NOS MAGISTÉRIOS EM LUENA, ANGOLA



Paulino Fernando MUKANDA



Paulinofernandomukandam@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objectivo verificar a integração das TIC na formação inicial e contínua de professores do Magistério 194 “4 de Abril” Complexo Escolar Maria Auxiliadora (CEMA), Complexo Escolar n.º 338 “Camarada Tchifuchi” e Licéu n.º 250 “11 de Novembro”, na cidade do Luena. Esta é uma pesquisa de natureza quantitativa, do tipo exploratório descritivo. Aplicaram-se técnicas como a de questionário, a análise de conteúdo e a matemático-estatística. Foi seleccionada uma amostra de 76 professores. Os resultados indicam que existe dificuldades de integração e uso de recursos inovadores para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de professores. A formação inicial de professores está afastada das Tecnologia de Informação e Comunicação, não existe salas equipadas com ferramentas tecnológicas que possam apoiar o processo de ensino e aprendizagem da formação inicial e contínua do professor. Existem professores que, ainda, exercem actividade docente sem habilitações profissionais

exigidas nem conhecimentos profundos sobre a didáctica, pedagogia, e têm enfrentado muitas dificuldades na definição dos procedimentos metodológicos. O estudo concluiu que é primordial equipar as escolas com as TIC, para incentivar o seu uso entre os professores e alunos. A formação inicial e contínua de professores deve estar na linha de frente das prioridades do governo, especialmente o sector da Educação do Luena, para estimular o desenvolvimento contínuo das habilidades profissionais exigidas e o conhecimento profundo sobre a didáctica e pedagogia, para conformar os professores aos desafios exigidos actualmente em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação na educação e no mundo actual.

Palavras-chave: integração, TIC, formação, escola, professor.

Abstract

This article aims to verify the integration of ICT in the initial and continuing training of teachers in Magistério 194 “4 de Abril” Maria Auxiliadora School Complex (CEMA), School Complex nº338 “Camarada Tchifuchi” and Licéu Nº250 “11 de Novembro” in the city of Luena. This is a quantitative research, of the exploratory descriptive type. We used the techniques of questionnaire, content analysis and mathematical-statistical. A sample of 76 teachers was selected. The results indicate that there are difficulties in integrating and using innovative resources to support the teaching and learning process of teachers. Initial teacher training is far from information and communication technology, there are no rooms equipped with tools. Technological resources that

can support the teaching and learning process of initial and ongoing teacher training. There are teachers who still work in teaching without the required professional qualifications or in-depth knowledge of teaching methods and pedagogy, and have faced many difficulties in defining methodological procedures. The study concluded that it is essential to equip schools with ICT to encourage its use among teachers and students. Initial and ongoing teacher training should be at the forefront of the government's priorities, especially in the Luena Education sector, to stimulate the continuous development of the required professional skills and in-depth knowledge of Teaching and Pedagogy, to prepare teachers for the challenges currently required in relation to Information and Communication Technology in education and in the modern world.

Keywords: integration, ICT, training, school, teacher.

Introdução

O presente artigo é parte da dissertação apresentada e defendida na Universidad Europea Del Atlántica, no ano de 2021. Uma vez que as TIC têm um papel de destaque no contexto actual, sobretudo na educação, pois, trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, quando bem integradas na formação inicial e contínua de professores, aproximam virtualmente os professores e estudantes geograficamente separados e distanciados, bem como os profissionais em torno da Educação, o que antes era impossível e impensável.

A integração e o uso dessas ferramentas facilitam as aprendizagens e contribuem para a eficiência e eficácia do ensino e auxilia na socialização dos alunos, até os mais tímidos. Para tal, questionou-se o seguinte: De que modo se integram as Tecnologias de Informação e Comunicação na formação inicial e contínua de professores nas escolas do Ensino Secundário em Luena?

Para a sua concretização, formulou-se como objectivo verificar a integração das TIC na formação inicial e contínua de professores nas escolas do Ensino Secundário em Luena. O estudo está inserido na pesquisa quantitativa, exploratório-descritiva. Com uma amostra não probabilística de 76 professores.

A pesquisa concluiu que é necessário equipar as escolas com as TIC, para incentivar o seu uso entre os professores e alunos. A formação inicial e contínua de professores deve estar na linha de frente das prioridades do governo, especialmente o sector da Educação do Luena, para estimular o desenvolvimento contínuo das habilidades profissionais exigidas e o conhecimento profundo sobre a didáctica e a pedagogia, para conformar os professores aos desafios exigidos actualmente em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação na educação e no mundo actual. Os resultados desta pesquisa serão usados na definição dos programas de formação de professores com recurso a novas tecnologias de informação. O artigo apresenta, na sua estrutura, metodologias usadas na pesquisa, exposição teórica, resultados e conclusões da pesquisa.

1. Formação Inicial e Contínua do Professor

O professor é o profissional preparado e indicado para actuar no processo de ensino e aprendizagem formal, sobretudo. No entanto, para exercer esta missão, com nobreza, deve procurar, com zelo, novos caminhos, meios e formas que possam ajudar o aluno a encontrar facilidades na aprendizagem. Para Seixas, Calabro e Sousa (2017):

A formação de professores desperta interesse em diversos autores que tratam do tema em diferentes perspectivas: como um desenvolvimento contínuo; centrada na aprendizagem do aluno; do professor quanto sujeito do conhecimento; e a construção do “saber” e “fazer” do professor. Todas essas abordagens se complementam na tentativa de indicar caminhos para que professores e alunos resolvam problemas e assimilem conhecimentos (p. 29).

Actualmente, a sociedade coloca em causa a formação do professor, chegando ao ponto de duvidar das competências profissionais deste agente da educação, não obstante o chamado e a responsabilidade que lhe é atribuída pela mesma sociedade. Muitos sustentam que os planos curriculares de ensino e a forma como as instituições de formação de professor estão organizadas, percebe-se lacunas e compreende-se logo que são os currículos e as escolas, os principais modelos de erros e que debilita as competências do professor formado nestas instituições pedagógicas, sejam elas do nível médio ou superior. Portanto, toda essa recorrente denúncia de que a formação inicial não tem respondido às novas exigên-

cias do trabalho dos professores na sociedade contemporânea coloca em questão a revisão dos currículos que formam esses profissionais (Keller & Massetto, 2016).

Outra lacuna que os docentes e as instituições de formação de professores apresentam, hoje, é a ineficácia do uso das TIC, como instrumento metodológico moderno que facilita a interacção do professor com aluno para além da sala de aulas. Tudo porque instituições e professores não estão preparados no que tange às TIC. Esse problema é verificado quase em todos os níveis de formação e como consequência da fraca preparação metodológica integrada nas TIC, e a insuficiência do professor para dar respostas eficazes à demanda social, sobretudo os professores que actuam nos níveis primários e secundários. Portanto, é preciso actualizar os currículos de formação e melhorar as formas de organização das escolas pedagógicas. É pertinente a elaboração de programas para o empoderamento de docentes e das instituições em relação à integração das TIC nas metodologias de ensino face ao contexto actual.

Dissuadir a ideia de pensar que o ensino-aprendizagem apenas deve ser feito em um espaço de quadro paredes, no caso na sala de aula. Para evitar este pensamento, “a formação do professor e as escolas devem capacitá-lo e dar possibilidades não somente para o domínio das ferramentas tecnológicas básicas, mas também para o uso efectivo das redes sociais, que já é quotidiano na vivência dos alunos” (Castro, 2019. p. 16).

Digamos que a formação e o exercício da profissão de professor em todas épocas nunca foi uma missão sossegada,

de fácil lidar, considerando a nobre tarefa que pesa sobre este profissional, por excelência deve ser um modelo de comportamento para a sociedade, dele cobram-se valores que influenciam positivamente os outros e a comunidade ao seu redor. Gaspar e Diogo (2012) afirmam que

A profissão de professor nunca foi fácil. Durante séculos, exigiu-se que o professor fosse um modelo de virtudes e, mais recentemente, que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo tipo de alunos. Ser professor não é apenas uma função técnica, vai mais além (p. 236).

Barbosa (2003, citado por Cardoso & Flores, 2009) fala de um conjunto de factores que têm dificultado o processo de formação em Angola, considerando os aspectos relacionados com os processos de ordem económica e social que perturbam profundamente a condição e a actuação do professor, muitos problemas, mais directamente ligados à sua preparação, nas componentes científica e pedagógica, comprometem o actual modelo de formação de professores, tornando-o improfícuo na consecução de seus objectivos.

Na preparação dos professores para o Ensino Primário e para o I e II Ciclos do Ensino Secundário, são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação. O mesmo se pode dizer em relação aos cursos de licenciatura no ramo da docência, entre outros. Sem dúvida, essa limitação, relacionada com os conteúdos da sua aprendizagem, ao longo da formação, agravam-se pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento.

A formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções.

Outro aspecto de grande importância tem a ver com a desigualdade e concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas e metodológicas, sobretudo as práticas pedagógicas no final do curso, são oferecidas com muitas limitações, os alunos possuem dificuldades em desenvolver uma identidade profissional de professor, já que estas aparecem somente no final do curso.

O estágio constitui outro problema no currículo da formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a formação às vezes dando apenas quatro aulas, o que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão.

Compreende-se que a formação inicial ou contínua de docentes deve estar na linha de frente, das prioridades dos governos, uma vez que o professor é apelidado de “combatente da linha da frente”. E para fazer valer essa expressão, é fundamental dotá-lo de ferramentas de combate ao analfabetismo cognitivo e funcional; de outra forma, o professor acabará sendo ele mesmo a tombar na frente.

De acordo com Beatrice e Bau (2009), a formação contínua é um caminho, um processo que nos permite ampliar e aper-

feioar o olhar, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as prticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, actuante, pensante e crtico.

Percebe-se que, na formao de professor, no pode haver distraco, embora se diga que se educa brincando, mas a Educao no brincadeira, um acto muito srio que exige muita responsabilidade dos profissionais que a exercem. Actualmente, observa-se muita letargia nas escolas de formao de professores, no existe seriedade, muita desorientao, imposies, enfim, prticas descontextualizadas.

Gemignani (2012) argumenta que as escolas de formao de professores sejam elas mdias ou superiores esto desatentas em relao ao momento actual, apresentam muitas lacunas curriculares e de organizao no funcionamento, sobretudo o uso e integrao das TIC como ferramentas indispensveis e inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem. Na ausncia desta ferramenta, como consequncia, a preparao incompleta e descontextualizada do professor. Na mesma linha, Castro (2019, p. 17) afirma que a prpria formao do professor no o prepara para a utilizao didctico-pedaggica destes recursos, alguns sequer dominam as funcionalidades bsicas das ferramentas.

O objectivo de ensino o de auxiliar os estudantes e de garantir a excelncia cognitiva dos mesmos, e nunca se pode contentar com a mediocridade. Actualmente, o professor tem uma misso complexa, tendo em conta os desafios que carrega a formao inicial de um professor, associando a isso a prpria dinmica social. H muitas indagaes cognitivas e afectivas

que aguardam mediação do professor. Para Marques e Vasconcelos (2016 p. 154), ser professor é uma tarefa complexa. Este autor afirma que a sala de aula e a escola são espaços de constante formação para o professor. Visto que a formação inicial nem sempre pode dar conta da multiplicidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará.

A par disso, estão os modelos e os princípios educativos em colisão com a realidade actual, por culpa dos modelos políticos que aduzem os seus desejos em detrimento dos objetivos educacionais, aliados ao século XXI. Não existe investimentos sérios na educação que possam prover condições materiais, financeiros e tecnológicos a altura dos desafios actuais, bem como a superação e qualificação dos professores. Continuando assim, nunca teremos uma educação actuante e capaz de dar respostas concretas aos problemas de aprendizagem dos alunos.

Julgamos todos que o exercício da missão de professorado não é coisa fácil, para tanto é premente gizar programas nacionais e locais contextualizados ao momento, para formação contínua do professor. Isso vai permitir desenvolver competências metodológicas do formador para formandos, em particular as habilidades em TIC, como ferramentas inovadoras que aproximam e melhoram a produtividade e a relação do professor e aluno fora da sala de aula, fazendo com que o professor aprenda a aprender com o aluno. Marques e Vasconcelos, (2016) afirmam que

Ser professor, portanto, é uma tarefa complexa. A sala de aula e a escola são espaços de constante formação para o professor. A formação inicial, por sua vez, nem sempre pode dar conta

da multiplicidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará (p.154).

A formação contínua é a única forma eficaz para se construir um professor competente, reflexivo, visionário e actuante. Pois é um processo que permite complementar as brechas deixadas pela formação inicial. “A exigência de aprender continuamente ao longo da vida constitui na sociedade actual um desafio para todas as pessoas e uma necessidade premente colocada aos educadores, (Alves & Sousa, 2016, p. 46). Camerini e Schiessl (2016, p. 301) referem que a formação inicial é apenas o ponto de partida de um processo de formação que deverá perdurar todo o tempo do exercício da função de professor e tem fundamental importância junto às políticas de formação docente”. Beatrici e Bau (2009) afirmam que

A formação continuada é um caminho, um processo que nos permite ampliar e aperfeiçoar o olhar, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as práticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, actuante, pensante e crítico (p. 21542).

Obviamente, a vida é feita de desafios, pois vejamos, a profissão, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, a pressão social, a consciencialização da mente humana e a necessidade de superar-se profissional e cientificamente, são desafios que mantêm activo, o desejo de sempre aprender. Portanto, enquanto houver educação, profissão e vida, sempre haverá desafios que precisam ser superados Cruz (2016, citado por Mukanda, 2024, p. 59) assinala que

A acção educativa nos dias de hoje, mais do que em qualquer outra época, cobre-se de numerosos desafios para todos

aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender, aprender a aprender, aprender a ensinar são palavras de ordem repetidas e cansativas por pedagogos que se entregam sobre as questões educacionais com o objetivo de alcançar e apontar caminhos para a melhoria da prática pedagógica em todos os níveis de ensino. O professor, mais que tudo, deve zelar pela aprendizagem dos seus alunos, zelar, nesse aspecto, significa preocupar-se, comprometer-se e buscar as causas que dificultam o processo de aprendizagem. O ensino ideal é o apresentado pelo professor, quando se está produzindo positivamente comprometido com a aprendizagem significativa do aluno, considerando a sua realidade (cognitiva, afectiva e social) e crie situações que lhe possibilite captar e negociar significados.

Com efeito, “esta nova perspectiva solicita uma formação que capacite esse profissional a modificar a sua postura e os seus procedimentos, além de flexibilizar os seus equipamentos e tecnologias para atender às necessidades do desenvolvimento de uma sociedade sustentável” (Gemignani, 2012. p. 2). Por sua vez, Kenski (2015, p. 427) entende que são necessárias mudanças na formação de professores e uma delas “consiste no uso extensivo das redes sociais e demais recursos que possibilitem a intercomunicação entre todos os participantes do processo de formação”.

2. Métodos

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem quantitativa, essa maneira nos ajudou a lidar com problema e quantificar os dados da pesquisa em termos numéricos. Esta é uma

pesquisa do tipo exploratório-descritivo. Ela busca apenas levantar informações sobre um determinado objecto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objecto. Enquanto a descritiva possibilitou colectar, registar e analisar os dados, sem interferir nos mesmos.

2.1. Procedimentos de recolha de dados

Para esta pesquisa, em função do tipo de pesquisa e abordagem, usamos os métodos e técnicas seguintes:

- **Técnica bibliográfica**, que nos permitiu fazer o levantamento da literatura dos autores que escreveram sobre o tema em discussão, o que permitiu a discussão dos dados da pesquisa;
- **O questionário**, com perguntas fechadas e abertas, que foi aplicado aos professores;
- **A observação directa** extensiva e a análise de conteúdo, que facilitaram a descrição sistemática, objectiva e quantitativa do conteúdo da comunicação, dedução e indução, técnicas de análise, necessário, ou seja, procedimentos lógicos reflexivos e estatísticos, o que nos ajudou a obter dados de relação entre os fenómenos, o ambiente, a sua incidência e interpretação e, finalmente, a elaboração das tabelas apresentadas nos resultados.

2.2. Procedimentos de análise de dados

A análise de conteúdo permitiu a descrição sistemática, objectiva e quantitativa da matéria colectada. A técnica de

matemático-estatística ajudou a “obter dado de relação entre os fenómenos, o ambiente, sua incidência e interpretação.” Este procedimento ajuda a “obter conjuntos complexos, representações simplificadas que têm relações entre si a termos quantitativas e a manipulação estatística que permite comprovar as relações dos fenómenos entre si e obter generalizações sobre a sua natureza, ocorrência ou significado” (Lakatos & Marconi, 2017, s.p.). Os instrumentos de recolha de dados, entendem-se como todos os recursos que o investigador utiliza para colectar dados que precisa para a concretização dos objectivos da pesquisa.

2.3. Resultados

2.3.1. Descrição do contexto da amostra

O estudo envolveu professores de quatro escolas da cidade do Luena, nomeadamente:

O Magistério “4 de Abril”, Escola de Formação de Professores para o Ensino Primário e I ciclos, (Pré-Escolar; Instrução Primária; Educação Visual Plástica; Matemática-Física; Biologia-Química; História-Geografia, Língua Portuguesa-Educação Moral e Cívica; Língua Inglesa e EMC. A escola existe desde 1982, criada pelo Decreto Executivo n.º 223, 1.ª Série, de 22 de Setembro de 1982. Passou em várias fases, transformações e nomenclaturas, inicialmente chamada de Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), Escola de Formação de Professores (EFP), resultante do Decreto Executivo n.º 146/06, de 6 de Junho, e, por fim, Escola de Magistério, pelo Decreto conjunto n.º 664/15, de 30 de Novembro, localizada

na província do Moxico, na cidade do Luena.

O Complexo Escolar Maria Auxiliadora (CEMA) lecciona desde a Iniciação até 13.^a classe, forma professores para o Ensino Primário, criada em 2005, pertence à Igreja Católica.

O Complexo Escolar n.º 338 Camarada Tchifuchi é uma instituição de formação geral, lecciona da 7.^a à 12.^a classes (Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económicas, isto apenas no II ciclo), situado na parte sul da cidade do Luena, com uma estrutura definitiva, inserido num meio socioeconómico urbano.

Por fim, a Escola do 2.º ciclo n.º 250 “11 de Novembro”, localizada na cidade do Luena, no Bairro Social da Juventude, inaugurada no dia 4 de Abril de 2015, é uma Instituição de Ensino Geral, lecciona da 10.^a à 12.^a classes, cursos como Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económicas, e Jurídicas. Participaram 76 professores de quatro escolas, amostra que resultou da soma do número total de professores das quatro escolas (334). Deste total populacional, extraímos uma amostra representativa de 22,7%.

As escolas devem aprumar-se de acordo com os desafios do momento, sobretudo as de formação de professores, pois jogam um papel importante no melhoramento do complexo educativo nacional. É necessário investir na formação do professor. O governo e os fazedores da educação devem compreender que a formação inicial é só um começo de uma longa caminhada. E concordando com Camerini e Schiessl (2016), quando afirma que “a formação inicial é apenas o ponto de partida de um processo de formação que deverá perdurar todo tempo do exercício da função de professor e

tem fundamental importância junto às políticas de formação docente. ”

Tabela 1. Distribuição de professores participantes por idade e nível académico

Idade	Participante	Género		Porcentagem (MF)	F (%)	Nível Académico			
		Masc.	Fem.			Graduados	Masc.	Fem.	%
24 – 30	16	11	5	21 %	7%	Pós-Graduados	74	2	97
31 – 40	44	40	4	58 %	5%				
41 – 50	13	11	2	17%	3%				
Mais 50	3	2	1	4%	1%		2	0	3
Total	76	64	12	100 %	16%				

Fonte: Elaboração do autor

A tabela acima apresenta a distribuição da população participante ao inquérito de pesquisa por idade, sexo e nível académico, sendo 24-30 anos de idade, são 16 (21%), dos 31-40 anos de idade, são 44 (58%), dos 41-50 anos de idade, são 13 (17%), mais de 50 anos de idade, são 3 (4%). Quanto ao nível académico, graduados são 74 professores (97%); e pós-graduados são 2 (3%). Os dados da tabela mostram que participaram da pesquisa 64 professores do género masculino e 12 do género feminino, o que totalizou 76 (100%) participantes. Destes, 74 são graduados, dois (2) pós-graduados do nível de mestrado.

Tabela 2. Formação pedagógica de professores

Competências Profissionais dos Professores	Participantes	Formação pedagógica	Género		Porcentagem (MF) F (%)	F (%)
			Masc.	Fem.		
	6	Sem Formação pedagógica	4	2	8 %	2,6%
	21	Com Formação pedagógica Média e graduados em outras áreas do Saber	16	5	28 %	6,5%
	49	Com Formação em Ciências Pedagógicas	44	5	64 %	7,8%
Total	76		64	12	100 %	17%

Fonte: Elaboração do autor

Tabela 3. Recursos Inovadores de apoio ao PEA na perspectiva de professores

Recursos inovadores de apoio ao PEA e a relação professor – aluno e aluno – aluno	Usam as TIC	%	Não usam as TIC	%	% Total
Vídeos	15	20 %	61	80%	100%
Chamada de voz	15	20 %	61	80%	100%
Chat	6	8 %	70	92%	100%
Blog	1	1 %	75	99%	100%
E-mail	11	14 %	65	86%	100%
Skype	5	7 %	71	93%	100%
WhatsApp	32	42 %	44	58%	100%
Facebook	24	32 %	52	68%	100%
Troca de imagens	7	9 %	69	91%	100%
Computador	30	39 %	46	61%	100%
Tablete	6	8 %	70	92%	100%
Fórum	2	3 %	74	97%	100%
Meet	-	0 %	76	100%	100%
Trello	-	0 %	76	100%	100%
Projector	21	28 %	55	72%	100%
Outros: Badoo, HI5, Zoom	2	3 %	74	97%	100%

Fonte: Elaboração do autor

- *Quais dos seguintes recursos inovadores, o professor usa para apoiar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor/aluno?*

Procuramos, com esta questão, saber como os professores integram as TIC nas metodologias de ensino-aprendizagem e, até que ponto, as redes sociais são aproveitadas para as questões de estudos. De certo modo, as respostas dos professores indicam que alguns usam estes recursos, outros não usam, para isso passamos a descrever as respostas:

- Vídeo 15 (20%), usam esse recurso com os alunos, 61 (80%), não usam esse recurso com os alunos;
- Chamada de voz 15 (20%), usam esse recurso com

os alunos, 61 (80%), não usam esse recurso com os alunos;

- Chat 6 (8%), usam esse recurso com os alunos, 70 (92%), não usam esse recurso com os alunos;
- Blog 1 (1%), usam esse recurso com os alunos, 75 (99%), não usam esse recurso com os alunos;
- E-mail 11 (14%), usam esse recurso com os alunos, 65 (86%), não usam esse recurso com os alunos;
- Skype 5 (7%), usam esse recurso com os alunos, 71 (93%), não usam esse recurso com os alunos;
- WhatsApp 32 (42%), usam esse recurso com os alunos, 44 (58%), não usam esse recurso com os alunos;
- Facebook 24 (32%), usam esse recurso com os alunos, 52 (68%), não usam esse recurso com os alunos;
- Troca de imagens 7 (9%), usam esse recurso com os alunos, 69 (91%), não usam esse recurso com os alunos;
- Computador 30 (39%), usam esse recurso com os alunos, 46 (61%), não usam esse recurso com os alunos;
- Tablete 6 (8%), usam esse recurso com os alunos, 70 (92%), não usam esse recurso com os alunos;
- Fórum 2 (3%), usam esse recurso com os alunos e 74 (97%), não usam esse recurso com os alunos;
- Meet 76 (100%), não usam esse recurso com os alunos;
- Trello 76 (100%), não usam esse recurso com os alunos;
- Projector 21 (28%), usam esse recurso com os alunos,

55 (72%), não usam esse recurso com os alunos;

- Outros 2 (3%), usam outros recursos com os alunos,
74 (97%), não usam outros recursos com os alunos.

Tabela 4. Comparação da Integração da TIC, na MEA na concepção de professores

Recursos Inovadores de apoio ao PEA e a relação professor – aluno e aluno – aluno	Magistério 4 de Abril		Magistério Primário “CEMA”		II Ciclo nº 252 “11 de Novembro”		Complexo Escolar nº 338 “Tchifuchi”		% Total
	Usam a TIC	Não usam a TIC	Usam a TIC	Não usam a TI	Não usam a TIC	Usam a TIC	Usam a TIC	Não usam a TIC	
Vídeos	3 (4%)	19 (25%)	7 (9%)	5 (7%)	4 (%)	16 (21%)	1 (1%)	21 (28%)	100%
Chamada de voz	2 (3%)	20 (26%)	8 (11%)	4 (5%)	4 (5%)	16 (21%)	7 (22%)	9 (12%)	100%
Chat	1 (1%)	21 (28%)	(0%)	12 (16%)	2 (3%)	18 (24%)	4 (5%)	18 (24%)	100%
Blog	(0%)	22 (29%)	(0%)	12 (16%)	1 (1%)	19 (25%)	6 (8%)	16 (21%)	100%
E-mail	(0%)	20 (26%)	2 (3%)	10 (13%)	1 (1%)	19 (25%)	2 (3%)	20 (26%)	100%
Skype	(%)	22 (29%)	1 (1%)	11 (14%)	2 (3%)	18 (24%)	1 (13%)	12 (16%)	100%
WhatsApp	10 (13%)	12 (16%)	3 (4%)	9 (12%)	10(13%)	10 (13%)	10 (13%)	12 (16%)	100%
Facebook	8 (11%)	14 (18%)	1 (1%)	11 (16%)	5 (7%)	15 (20%)	3 (4%)	19 (25%)	100%
Troca de imagens	1 (1%)	21 (28%)	1 (1%)	11 (16%)	2 (3%)	18 (24%)	9 (12%)	13 (17%)	100%
Computador	5 (7%)	17 (22%)	7 (22%)	5 (7%)	9 (12%)	11 (14%)	1 (1%)	21 (28%)	100%
Tablete	2 (3%)	18 (24%)	2 (3%)	10 (13%)	1 (1%)	19 (25%)	(0%)	22 (29%)	100%
Fórum	1 (1%)	21 (28%)	(0%)	12 (16%)	1 (1%)	19 (25%)	(0%)	22 (29%)	100%
Meet	(0%)	22 (29%)	(0%)	12 (16%)	(0%)	20 (26%)	(0%)	22 (29%)	100%
Trello	(0%)	22 (29%)	(0%)	12 (16%)	(0%)	20 (26%)	(0%)	22 (29%)	100%
Projektor	2 (3%)	20 (26%)	10 (13%)	2 (3%)	6 (8%)	14 (18%)	2 (3%)	20 (26%)	100%
Outros:	3 (4%)	19 (25%)	1 (1%)	11 (14%)	3 (4%)	17 (22%)	3 (4%)	19 (25%)	100%

Conforme a tabela 4, apresenta informações comparativas de quatro escolas, sobre o uso e a integração das TIC nas metodologias de ensino e aprendizagem, embora não detalhados, mas percebe-se logo que a integração das TIC nas metodologias de ensino-aprendizagem é tímida, não se faz sentir na relação entre professores e estudantes. As ferramentas das redes sociais são pouco aproveitadas pelos docentes para extensão das actividades lectivas e da relação de professor-aluno para além da sala de aula. Estamos a mapear as práticas digitais do professor das gerações digitais. É realmente um contraste com as exigências da escola do séc. XXI e do professor da sociedade moderna e telemática.

Tabela 5. Integração da TIC para melhora as práticas do professor

Indicador	Participante	%
Sim	13	17%
Não	63	83%
Total	76	100%

Na sua opinião como professor, acredita que a integração da TIC, na formação de professor melhoraria as práticas do professor na sala de aula e fora dela?

Analisando os dados expostos na tabela 5, vamos compreendermos que, maior parte de professor respondeu que não, com uma percentagem de 83% enquanto 17%, por sinal é a minoria, acredita que sim, a integração da TIC, na formação do professor, traz melhorias nas práticas do professor na sala de aula e fora dela.

3. Discussão

A tabela 2 mostra que, no universo de 76 professores, seis (6) destes não têm nenhuma formação em ciências da educação, o que revela que, no nosso sistema de educação e de ensino, ainda actuam docentes não formados em professorado, sem habilitações profissionais exigidas.

A carência de conhecimentos profundos da didáctica e pedagogia coloca os professores em um ambiente de muitas dificuldades didáctico-pedagógicas, sobretudo na definição dos procedimentos metodológicos. Todavia para potencializar estes docentes, é preciso promover programas de formação contínua que os permitam desenvolver e reflectir criticamente em suas práticas como docentes.

Além disso, os professores nessas condições precisam buscar cursos de pós-graduação de especialização ou de mestrado que os ajudem a desenvolver habilidades e competências didáctico-pedagógicas para o exercício da docência. Uma vez que a sociedade de hoje nos alerta, permanentemente, para não nos mantermos estacionados na aprendizagem, pois a mente desocupada sentenciar-se a ficar.

Colaborando com Alves e Sousa (2016), quando fala da obrigação de aprender continuamente ao longo da vida como um requisito da sociedade actual, pois é um desafio para todas as pessoas, em particular, é uma necessidade premente e inadiável aos professores.

Os indicadores da tabela 3 revelam que a integração e uso de recursos inovadores para apoiar o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor e aluno, no seio dos

professores, é muito tímido. Mesmo os que utilizam estas ferramentas, usam-nas com pouca frequência. Essa conjuntura revela também a realidade das nossas escolas no presente, afastadas e pouco interessadas nas TIC. Essa timidez na utilização das TIC como recursos didáctica, dum lado é consequência da ausência de TIC nas instituições escolares. Não existe nenhuma preocupação por parte das autoridades de direito em apostar nas TIC como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (PEA).

É primordial equipar as escolas com as TIC, para incentivar o seu uso entre os professores e alunos. Segundo Marques (2012, citado por Morais, 2014), a escola não pode afastar-se da nova realidade, ela deve integrar-se à realidade social, dando aos seus alunos o desenvolvimento de competências no âmbito das TIC e usar as mesmas como ferramentas de trabalho e ocasionar o ambiente de aprendizagem mais proveitosa e interessante.

As TIC são instrumentos a ter em conta nas escolas. De acordo com Marques (2012, citado por Morais, 2014), quando fala que há necessidades de escolas adaptarem-se ao contexto actual. É premente modernizar as instituições escolares e potencializar os professores com competências em TIC para servir de ferramentas de trabalho e facilitar a interacção com os alunos, quiçá elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A tabela 4 apresenta informações comparativas de quatro escolas, sobre o uso e a integração das TIC, na formação do professor, embora não detalhados, mas percebe-se que a integração das TIC na formação do professor é tímida, não

se faz sentir na relação entre professores e estudantes. As ferramentas das redes sociais são pouco aproveitadas pelos docentes para extensão das actividades lectivas e da relação de professor e aluno para além das quatro paredes ou sala de aula. Estamos a mapear sobre as práticas digitais do professor da geração digital. É realmente um contraste com as exigências da escola do séc. XXI, e do professor da sociedade moderna e telemática.

Os dados da tabela 5 indicam que maior parte de professores não acredita nos benefícios da integração das TIC na formação do professor. É óbvio que o professor actual não deve ser defraudado ou abdicado das habilidades exigidas hoje ao professor do século XXI. Neste quesito, concordamos com Alves e Sousa (2016), quando referem que o desafio actual do sistema da educação é de formar alunos para uma cidadania responsável e que sejam contínuos aprendizes, com autonomia na busca e selecção de informações que os leve a aprender a aprender ao longo da vida. A sociedade moderna não nos dá tempo nem espaço para estacionamento, com maior incidência no professor, o transformador de paradigmas.

Vivemos, hoje, num mundo de informação, conhecimento, e de aprendizagem permanente. Por esta razão, o professor deve aprimorar os seus conhecimentos e habilidades, sobretudo na utilização das novas tecnologias, para ser capaz de conectar os conteúdos curriculares aos fenómenos do mundo natural e social, entre outras exigências. Neste quesito, concordamos com Alves e Sousa (2016), quando referem que o desafio actual do sistema da educação é de formar alunos para uma cidadania responsável, e que sejam contínuos apren-

dizes, com autonomia na busca e selecção de informações que os leve a aprender a aprender ao longo da vida. A sociedade moderna, não nos dá tempo nem espaço para estacionamento na aprendizagem, com maior incidência ao professor, o transformador de paradigmas.

Se bem entendemos, segundo Camerini e Schiessl (2016), é que enquanto existir a profissão de professorado, a formação contínua não deve ser escamoteada, deve ser vista com muita atenção, sobretudo no contexto actual, é muito precisa, para que o professor possa reflectir nos resultados das suas práticas didáctico-pedagógicas na vida do aluno e da sociedade.

Certamente, a formação contínua permite ao professor desenvolver a sua identidade profissional, o seu bilhete de identidade técnico. Digamos que a formação inicial é apenas um começo de um caminho de formação que tem o seu curso na vida profissional toda. Na mesma linha Medeiros e Bezerra (2016) abordam que a formação do docente deve levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na acção-reflexão-acção, ela alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador.

O professor da sociedade moderna não deve olvidar-se da formação permanente, pois, já existe facilidade de aprender em qualquer lugar, seja onde estiverem. De acordo com Camerini e Schiessl (2016), a formação em serviço é actualmente defendida por diversos autores que compreendem o local de trabalho como uma extensão da formação do professor, para estes autores na formação inicial é onde se constrói a teoria na antevisão das práticas futuras e na formação contínua é onde as práticas se antecedem à teoria.

O desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes exige mudanças profundas, transmutação de padrões que orientam o nosso ensino, o professor não pode continuar na mesma linha de actuação arcaica, é imprescindível proporcionar aos futuros professores ferramentas tecnológicas. Uma vez que as TIC, desempenham uma função imperiosa, por exemplo, são usadas para comunicar, interagir, baixar livros electrónicos, consultar e baixar artigos, enfim, através de computadores, tablets, Ipad entre outros meios tecnológicos da actualidade. Todos os dias, a educação, o professor e os processos de ensino e aprendizagem escolarizados, são desafiados a mudanças profundas, que devem passar na redefinição e reformulação dos modelos de formação do professor.

Hoje, o professor é chamado a desempenhar as funções de construtor, coordenador, orientador, facilitador e mediador do processo de aprendizagem do aluno. Contudo, a sociedade tem colocado em causa a formação do professor, chegando ao ponto de duvidar das competências profissionais e científicas deste agente da educação, não obstante o chamado e a responsabilidade que lhe é atribuída pela mesma sociedade.

Conclusões

Percebemos que os procedimentos usados na formação de professores e no ensino geral têm, ainda, muito que se fazer, é preciso buscar mais opções contextualizadas com a praxis social actual. Pois, a integração das TIC na formação do professor é muito tímida, os docentes que utilizam estes instrumentos, usam-no com pouca frequência, ou seja, a formação do professor está afastada e desinteressada nas TIC,

os docentes precisam melhorar, o uso das TIC, para reduzir as distâncias na relação professor e aluno. Há mais uso das TIC, entre alunos e alunos que docentes. Essa realidade indica o quanto é necessário integrar as TIC nas práticas dos professores e até nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que o uso das TIC na formação inicial e contínua de professores vai auxiliar e melhorar sistematicamente os conhecimentos e conceder oportunidade na prática docente e na aprendizagem. Dará aos professores soluções para melhorar as habilidades já conseguidas e incrementar o nível de experiências, bem como conseguirá auxiliar adequadamente os alunos na interpretação dos conteúdos. Digamos que o uso das TIC no ensino e na aprendizagem é o melhor caminho para incentivar a relação processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes. Pois, são ferramentas que ajudam na pesquisa de informações e bem usadas, tornam-se num grande ganho para a educação e o ensino.

Para as escolas onde este estudo foi realizado, concluímos que devem apostar na formação inicial e contínua de docentes, aliada às TIC, deve ser uma prioridade, para fazer valer a importância do uso dos recursos digitais e inovadores no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, os professores que exercem actividade docente sem habilitações profissionais exigidas, conhecimento profundo da didáctica e pedagogia, enfrentam muitas dificuldades nas suas práticas na sala de aula, sobretudo na definição dos procedimentos metodológicos, para tanto, estes docentes e outros precisam de formação contínua para fortalecer e melhorar as suas competências docentes, bem como para desenvolver,

corrigir e reflectir, criticamente em suas práticas na sala de aulas.

Referências Bibliográficas

- Alves, S. A.T. e Sousa, P. R. (2016). *Formação para a Docência na Educação Online*. Disponível em: <https://books.scielo.org>
- Beatrici, F. A. e Bau, A. (2009). *As Metodologias de Ensino, A Formação de Professores e o Processo de Aprendizagem*. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br>
- Borges, M & Mukanda, P.F (2021). *Metodologia de Ensino-Aprendizagem e Formação de professores: Caracterização de Metodologia de Ensino-Aprendizagem, usadas com frequência na formação de professor no Luena-Moxico, Angola*. (Dissertação apresentada na Universidad Europea Del Atlántica, não publicada).
- Camerini, C. N & Schiessl, O. M. (2016). *Formação Continuada de Professores: Reflexões sobre os Processos Formativos*.
- Cardoso, E. M. S. & Flora, M. A. (2009). *A Formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios*. Disponível em: <http://unia.ao/index.php/cursos/209-ciencias-de-educacao-formacao-de-professores>
- Ferreira, S. K. J. & Castro, A. P. (2019). *Práticas e sujeitos da educação básica frente ao uso das tecnologias digitais: reflexões etnográficas*.
- Franco, K. E. & Massetto, T. M. (2016). *Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura*. Disponível em: <https://www.researchgate.net>

- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Plural Editores
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). *Formação de Professores e Metodologias Activas de Ensino – Aprendizagem: Ensinar para a Compreensão*. [Online], Recife, v. 1, n. 2. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>
- Kenski, M. V (2015). *A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba. Disponível em: <https://www.redalyc.org>
- Marques, P. J. & Vasconcelos, C. K. (2016). *Estágio Supervisionado e Formação de Professores: O Estágio como Reflexões sobre a Realidade Escola* 1ª Edição Fortaleza/CE.
- Medeiros, B. M. L. & Carolina Cavalcanti Bezerra, C. C. (2016) - *Algumas Considerações sobre a Formação Continuada de Professores a partir das Necessidades Formativas em Novas Tecnologias na Educação*. Disponível em: <https://books.scielo.org>
- Morais, B. P. M. C. (2014). *Práticas Pedagógicas Inovadoras com TIC*. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt>
- Mukanda, P. F. (2024). *Conquistar a Confiança de Aprendizagem do Aluno que não Quer Aprender com o Professor*. Revista Científica Walinga, 3 (1), 53-78. DOI: <https://doi.org/10.528/zenodo.14575994>
- Seixas, M. H. R., Calabro, L. & Sousa, O. D. (2017). *A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências*. Disponível em: <https://www.researchgate.net>

A PRÁTICA

DE ACTIVIDADES LÚDICAS NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

 Alegria SAUPALE

 Saturnino ANTÓNIO

Resumo

O presente artigo aborda a importância da prática de actividades lúdicas na construção de aprendizagens na educação pré-escolar. As actividades lúdicas são reconhecidas como ferramentas pedagógicas eficazes que promovem o desenvolvimento integral da criança, estimulando habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A pesquisa foi realizada na Escola Primária no 327-Sinai Velho, Luena-Moxico, onde foram observadas diversas práticas lúdicas implementadas pelos educadores. Os resultados indicam que as actividades lúdicas não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também incentivam a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas entre as crianças. Além disso, o ambiente lúdico contribui para a motivação e o envolvimento dos alunos, facilita o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. O artigo conclui que a integração de actividades lúdicas no currículo da educação pré-escolar é essencial para a formação de uma base sólida para o aprendizado futuro, recomendamos

que professores e gestores escolares adotem estratégias lúdicas de forma sistemática e planificada. A pesquisa sugere, ainda, a necessidade de formação contínua para os professores, a fim de que possam explorar plenamente o potencial das actividades lúdicas no Ensino Primário.

Palavras-chave: lúdico, aprendizagem, educação pré-escolar.

Abstract

This article discusses the importance of practicing playful activities in the construction of learning in pre-school education. Play activities are recognized as effective pedagogical tools that promote the integral development of the child, stimulating cognitive, social and emotional skills. The research was carried out at Primary School No. 327-Sinai Velho, Luena-Moxico, where various play practices implemented by the educators were observed. The results indicate that play activities not only facilitate the assimilation of content, but also encourage creativity, collaboration and problem-solving among children. In addition, the playful environment contributes to students' motivation and involvement, facilitating a more enjoyable and meaningful learning process. The article concludes that integrating play activities into the preschool curriculum is essential for forming a solid foundation for future learning, and recommends that teachers and school managers adopt play strategies in a systematic and planned way. The research also suggests the need for ongoing training for teachers so that they can fully exploit the potential of play activities in primary education.

Keywords: play, learning, pre-school education.

Introdução

Desde a Antiguidade, os jogos e as brincadeiras fazem parte do quotidiano das crianças, e Platão (427 a.C. - 348 a.C.) já afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos. Ao longo da história, o lúdico foi sendo cada vez mais estudado e discutido por teóricos como: Rosseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980), como afirma Almeida (2003).

Actualmente, o lúdico na educação é um tema muito estudado e discutido e, portanto, há vários artigos e literatura relacionados com o assunto como, por exemplo: Almeida (2003), Kishimoto (2010), Kramer (1999), Kuhlmann Jr. (2000), Souza K.R (2014) e entre outros. O facto de termos feito estágio ou prática profissional na Educação Infantil e já termos lido textos e livros concernentes ao assunto nos motivou bastante pela temática.

Sabemos que nem todas as instituições de ensino priorizam o trabalho com o lúdico e que o mesmo ainda é visto como recurso didáctico apenas nas aulas de Educação Física. A partir desta realidade, decidimos pesquisar sobre este tema que nos trouxe uma inquietação a respeito do lúdico no processo de formação da criança.

A educação pré-escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo um período fundamental para a formação de habilidades que influenciarão o seu aprendizado ao longo da vida. Nesse contexto, as actividades lúdicas emergem como uma abordagem pedagógica

eficaz, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de descoberta, criatividade e interação social. O lúdico, por sua natureza, permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira prazerosa, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

A prática de actividades lúdicas na educação pré-escolar vai além do simples entretenimento; ela é uma estratégia que favorece a construção de aprendizagens significativas. Através do jogo, as crianças têm a oportunidade de experimentar, criar e resolver problemas, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Além disso, as actividades lúdicas promovem a socialização, permitindo que as crianças aprendam a trabalhar em grupo, respeitar regras e desenvolver empatia. Esperamos que este estudo possa contribuir significativamente em nossa formação académica e no trabalho dos professores da educação pré-escolar. Portanto, a pergunta que norteia todas as etapas desta pesquisa é a seguinte:

- Quais são as percepções dos professores em relação à prática de actividades lúdicas na construção de aprendizagens na educação pré-escolar, na Escola Primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho, no Município do Moxico?

A partir desta questão, tem-se o seguinte objectivo geral: analisar as concepções dos professores em relação à prática de actividades lúdica na construção de aprendizagens na educação pré-escolar na escola primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho, no Município do Moxico.

Objectivos específicos:

- Investigar a importância do lúdico para a Educação Infantil;
- Identificar quais as contribuições das actividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, tendo como contexto a Escola Primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho, no Município do Moxico;
- Analisar as concepções dos professores em relação à prática de actividades lúdicas na construção de aprendizagens na educação pré-escolar.

1. Breve Histórico sobre a Educação Pré-Escolar

Antes de surgirem as instituições de educação pré-escolar, as famílias e a sociedade eram as únicas responsáveis pela educação das crianças. Apenas entre os séculos XVI e XVII foi que surgiram as instituições de educação pré-escolar. Nesse período, desenvolveram-se teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas. Assim, as instituições tinham o objectivo de substituir a família, com o intuito de corrigir e disciplinar as crianças que eram consideradas uma ameaça à sociedade. Era uma educação para a submissão que visava tornar as crianças dóceis e adaptadas à sociedade, pois muitas teorias nesta época defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da

ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objectivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, que eram consideradas "características" das crianças pobres CRAIDY; KAERCHER, (2001).

Ao longo da história, instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos, receberam diversas nomenclaturas como: escola de tricotar, sala de asilo, jardins da infância, creche, pré-escolar e etc.. Sobre as primeiras instituições voltadas ao público infantil de 0 a 6 anos, Andrade (2010, p. 129) destaca:

Uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objectivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Na França, foram também criadas as salas de asilo, em 1826, cujo atendimento caracterizava-se pelos cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade, ao passo que as creches surgiram para atender as crianças até 3 anos. Em 1840, Froebel criou o jardim-de-infância que atendia crianças de 3 a 7 anos, diferente das demais instituições, sua proposta pedagógica visava a educação integral da infância defendendo um currículo centrado na criança, sendo o jogo um dos objectivos de sua proposta pedagógica. Apesar de sofrer represálias do regime reaccionário prussiano, essa instituição propagou-se intensamente pela Europa a partir de 1870.

SILVA, J. A. (2012) afirma que, em Angola, embora o ensino pré-escolar tenha começado a ser estruturado após a independência do país, que ocorreu em 11 de Novembro de 1975, a partir de então, o Governo angolano começou a implementar

políticas educativas que incluíam a educação pré-escolar como parte do sistema nacional de educação.

De acordo com as afirmações de BOLIVAR A. (2018), o ensino pré-escolar em Angola tenha sido oficialmente reconhecido e promovido após a independência em 1975, a sua implementação efectiva e expansão ocorreram de forma mais significativa nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 2000.

A Constituição da República de Angola consagra no n.º 6 do artigo 35.º os Direitos da Criança como direitos fundamentais e, para a sua garantia, determina que “a protecção dos direitos da criança, nomeadamente a sua educação integral e harmoniosa, a protecção da sua saúde, condições de vida e ensino, constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade”.

Visando à materialização deste princípio constitucional, o Estado aprovou um pacote legislativo reforçado com compromissos políticos e sociais de carácter multisectorial, para promover e assegurar os Direitos da Criança à sobrevivência, ao desenvolvimento, à participação e à protecção, fazendo parte deste conjunto de medidas entre outros, os 11 Compromissos com a Criança, que definem as tarefas essenciais que devem ser desenvolvidas a favor da criança na Primeira Infância, em particular, e de todas, no geral.

A Política Nacional para a Primeira Infância de Angola procura não só atender às necessidades típicas da criança do nascimento aos cinco (5) anos de vida, mas todas as envolventes que levam ao seu pleno bem-estar, incluindo habitação condigna, emprego e segurança social dos pais e/ou encarre-

gados de educação, direitos de cidadania entre outros.

Diante do exposto, entendemos que ao longo da história, o papel da educação pré- escolar passou por algumas mudanças, assumindo primeiramente a função assistencialista e depois compensatória, aos poucos foi ganhando o seu espaço e reconhecimento, quando em 1975, passou a integrar ao Sistema Nacional em Angola.

Assim, a educação pré-escolar é a etapa inicial da Educação de Base e, por isso, é muito importante para a formação e desenvolvimento da criança. Este é o assunto que iremos aprofundar no capítulo seguinte, tendo em vista a importância do lúdico na educação pré-escolar.

2. Importância do Lúdico na Educação Pré-Escolar

O termo “lúdico” provém do Latin “*ludus*”, que significa brincar ou jogar. Sabendo que no campo educativo a brincadeira pode oferecer várias oportunidades para o desenvolvimento da criança, é conveniente mencionar a definição dada por Almeida (2003) para a educação lúdica:

A educação lúdica está distante da concepção ingénua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma acção inerente à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto e aparece sempre como uma forma transaccional em direcção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento colectivo (Almeida, 2003).

O dicionário Aurélio define brincadeira como sendo o acto ou efeito de brincar, entretenimento, passatempo, diver-

timento; e jogo como sendo a actividade física ou mental, fundada em sistema de regras que definem a perda ou ganho; brinquedo como sendo o objecto para as crianças brincarem; jogo de criança, brincadeira (Ferreira, 2000).

De acordo com as definições acima, *brincadeira* basicamente refere-se à acção de brincar, jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras, e brinquedo é utilizado para indicar o sentido de objecto de brincar. Assim, a actividade lúdica abrange, de forma mais ampla, todos os conceitos anteriores. A brincadeira não pode ser vista como uma simples recreação ou passatempo, ela vai muito além, pois, através da brincadeira a criança, é capaz de se comunicar consigo mesma e com o mundo, além de desenvolver a imaginação, a criatividade, a auto-estima e o relacionamento interpessoal. Para Kishimoto (2010), brincar é uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Com base em alguns teóricos que defendem a ludicidade no processo ensino-aprendizagem, é possível afirmar que, a partir do lúdico, as aulas se tornam mais atractivas e, consequentemente, mais produtivas. No entanto, o jogo ou a brincadeira deve ter uma intenção pedagógica, não pode ser apenas o jogo pelo jogo, mas o jogo ou a brincadeira como uma forma de mediar o conhecimento de maneira mais prazerosa. Portanto, segundo Almeida (2003), “para Froebel, a melhor forma de conduzir a criança à actividade, à auto-expressão e à socialização, seria por meio dos jogos”.

Por isso, entendemos que o professor deve planificar a sua prática, contemplando a ludicidade; e, para auxiliar no trabalho pedagógico, o currículo escolar permite que o professor se organize de acordo com a realidade das crianças. Sobre isso, Fernandes (2013) explica que

O currículo escolar deve ser um instrumento de apoio à organização da acção escolar, especialmente no desempenho dos professores que devem tomar como base a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, distinguindo a sua diversidade, promovendo uma imagem positiva da criança, solicitando actividades concretas desafiadoras, que estimula a descoberta, capacidade criadora e criticidade, com ênfase na participação e ajuda mútua.

Ainda de acordo com Fernandes (2013), as práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento infantil e a obtenção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa. O trabalho pedagógico é orientado e trabalhado pelo professor com um olhar para uma sociedade complexa e diversificada, promovendo, assim, a inserção social construtiva, sendo capaz de desenvolver a sua autonomia, identidade, espírito de cooperação e solidariedade com os demais, não apenas dentro da escola, mas também fora dela.

Segundo Gee (2003), os jogos oferecem um ambiente seguro para a experimentação e a resolução de problemas, promovendo a motivação e o envolvimento dos alunos. Essa abordagem é especialmente relevante na educação pré-escolar, onde o jogo é uma forma natural de aprendizagem.

Para Gardner (1983), existem diferentes tipos de inteligência, e que cada criança possui um perfil único de habi-

lidades. As actividades lúdicas permitem que as crianças expressem as suas inteligências de maneiras diversas, seja através da música, da linguagem, do movimento ou da interacção social. Essa diversidade de abordagens enriquece o processo de aprendizagem e atende às necessidades individuais de cada aluno.

Diversos autores, como Kishimoto (1999) e Oliveira (2010), ressaltam que o lúdico é um direito da criança e uma necessidade para o seu desenvolvimento integral. As actividades lúdicas não apenas facilitam a aprendizagem de conteúdos académicos, mas também promovem o desenvolvimento emocional, social e físico, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos.

As brincadeiras fazem parte da infância de toda a criança, pois garantem divertimento, alegria e aprendizagem. Mas para que tudo isso aconteça, o papel do professor é fundamental. Desta maneira, Fernandes (2013) destaca que

O profissional da educação pré-escolar tem como papel preponderante propiciar às crianças uma educação de qualidade que as ajudem a entender e superar a realidade em que vivem, criando no espaço escolar uma atmosfera democrática que respeite, valorize, promova a diversidade e que conduza ao bem-estar emocional e físico das crianças, contribuindo para diminuir o alívio das suas tensões, receios e medos, encorajando-as a expressarem-se livremente as suas expectativas, interesses e necessidades, fazendo uso das diferentes formas de linguagem. E ainda promover e estimular a criatividade, curiosidade e o desenvolvimento da autonomia crítica, ética e social destas crianças, valorizar, partilhar e respeitar a brin-

cadeira e a ludicidade, tão necessária para a constituição e a afirmação do sujeito criativo e fazedor da sua história.

Na educação pré-escolar, as actividades lúdicas precisam ser reconhecidas, valorizadas e, principalmente, realizadas com as crianças, pois tais actividades contribuem para o desenvolvimento da criança em seus aspectos: social, afectivo, cognitivo e psicomotor. Portanto, no ponto temático seguinte, apresentaremos os caminhos metodológicos, destacando os processos realizados durante a nossa pesquisa de campo.

3. Métodos

A abordagem da nossa pesquisa foi qualitativa, tendo em vista que a pesquisa foi descritiva e fomos o principal instrumento para a construção dos dados. Foi também bibliográfica porque buscamos informações em fontes bibliográficas, extraídas de artigos publicados em revistas especializadas, em livros actualizados e materiais disponibilizados na Internet.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte directa dos dados. O pesquisador mantém contacto directo com o ambiente e o objecto de estudo em questão, necessita de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo facto de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os

dados colectados nessas pesquisas são descritivos, retrata o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados colectados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém, estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a colecta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

O trabalho foi desenvolvido em três etapas: primeiro, realizámos revisão bibliográfica da literatura; depois, observámos as turmas de pré-escolar da instituição; e, por último, aplicámos um questionário aos professores.

Na pesquisa de cunho qualitativo, a abordagem teórico-metodológica orientou a análise da importância de se trabalhar o lúdico na educação pré-escolar relacionado com a realidade, busca identificar quais as contribuições das actividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança, tendo como contexto a Escola Primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho no Município do Moxico, tendo como objecto de estudo o trabalho dos professores que leccionam às turmas da Educação Pré-Escolar.

A nossa pesquisa foi realizada em duas turmas de Pré-Escolar da Escola Primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho no Município do Moxico, tendo como sujeitos da pesquisa os professores e os alunos da instituição.

Foi realizado um trabalho de investigação das actividades lúdicas que ocorrem na referida instituição de ensino, analisando as concepções dos professores acerca do conhecimento do lúdico.

Para a realização da pesquisa, foram dois professores da Educação Pré-Escolar que fizeram parte da nossa pesquisa, sendo assim, são dois participantes do género feminino efectivos da Escola Primária n.º 327 do Bairro Sinai Velho no Município do Moxico.

As duas professoras possuem nível de formação média e com especialidade em Ensino Primário. Com relação à idade delas, houve uma variação na faixa etária identificada entre 28 e 45 anos.

Com o compromisso de manter em sigilo a identificação dos sujeitos pesquisados, usámos os códigos P1 e P2, quando apresentamos as falas dos professores

4. Instrumentos de Construção dos Dados

Como instrumento de construção de dados foi utilizado, no qual registamos todas as observações que foram feitas e conversas informais com os professores da escola-alvo da pesquisa; e um questionário com 10 (dez) questões abertas sobre a importância do lúdico no processo de formação da criança na Educação Pré-Escolar e a identificação das contribuições das actividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança. Por tanto, os pesquisados não foram identificados de forma alguma, respondendo as perguntas do questionário de forma individual. Os momentos de observação possibilitaram conhecer melhor um pouco do trabalho dos professoras. Nesse sentido, primeiro foi feita a etapa de observação e em seguida, o questionário com as professoras. Como ressalta Marconi e Lakatos (2003):

A observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenômenos que se desejam estudar. MARCONI; LAKATOS (2003).

A nossa pesquisa foi realizada por 1 observador, estudante do curso de Ensino Primário, que ao longo do trabalho foi nomeado como Observador Único. Com base nos dados produzidos na pesquisa, passamos a fase de análise dos dados que apresentamos no capítulo seguinte.

5. Análise de Dados e Resultados da Pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a nossa interpretação acerca dos dados obtidos, bem como os resultados da pesquisa, entendendo que:

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Ao questionarmos aos professores sobre por que escolheram a Educação Pré-Escolar, eles responderam:

- Por gostar muito de criança e sentir realizada em trabalhar. (P1)
- Foi por acaso quando me transferi para o Luena fui colocada nesta Escola e nesta turma. (P2)

Analisando as respostas das professoras, entendemos que tanto P1 quanto P2 escolheram actuar na Educação Pré-Escolar porque gostam de crianças e admiram a profissão. Pelo que entendemos, diferente da outra entrevistada, a e P2 não escolheu actuar na Educação Pré-Escolar, como ela mesma afirmou “foi por acaso”. Embora não tenha sido uma escolha própria, a mesma já trabalha como professora da educação pré-escolar há 4 anos e, em conversa informal, nos disse que também gosta do seu trabalho.

Questionados sobre qual é a importância da brincadeira e do jogo no desenvolvimento da criança, os professores responderam:

A brincadeira é algo inerente à criança, é a sua forma de reflectir e descobrir o mundo que a cerca. É na brincadeira que ela satisfaz os seus interesses, necessidade, pois expressa a maneira como a criança reflecte, ordena, constrói; destrói e reconstrói o mundo. (P1)

É de suma importância, pois, através da brincadeira, você consegue a aprendizagem dos alunos. (P2)

Comparando as respostas, percebemos que todos os entrevistados consideram que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança. Todavia, o professor P1 demonstrou maior clareza em suas respostas se comparado à do professor P2 que, de maneira sucinta, afirma que a brincadeira leva à aprendizagem dos alunos.

Com relação aos jogos, brinquedos e livros, o Observadora Único destacou o seguinte:

Não vi nenhum livro de história, o que é lamentável, pois

considero muito importante que haja na sala de aula um cantinho da leitura por menor que seja, mas que os livros estejam ao alcance das crianças, assim como jogos e brinquedos educativos. Não que as crianças utilizem esses livros, jogos e brinquedos quando quiserem, mas que haja, na rotina da turma, um momento para essas actividades. Questionadas sobre a contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, as educadoras responderam:

É no lúdico que a criança aprende com alegria, com vontade, com prazer. (P1)

A contribuição é que através do lúdico a criança fica mais envolvida com as actividades e aprendizagem flui melhor. (P2)

Nesta questão, os professores foram coerentes em suas respostas, porém, com base nas nossas observações, percebemos que, embora tenham entendimento acerca do lúdico e consciência da importância deste para o desenvolvimento da criança na educação pré-escolar, nas salas de aulas observadas, sentimos falta de momentos lúdicos, de momentos carregados dessa alegria, envolvimento e vontade de aprender que tanto enfatizaram em suas respostas. Consideramos muito importante que, nas salas de aula de Educação Pré-Escolar, tenha um cantinho da leitura e outro de jogos e brinquedos, porém, não detectámos em nenhuma das salas observadas a presença desses espaços. Vale salientar, também, que durante os dias de observação, não presenciámos nenhum momento de roda de leitura.

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa do ensino de base, portanto, a presença do lúdico é muito importante para que a criança se desenvolva em seus aspectos cognitivo, social, afectivo e psicomotor.

Questionámos se a escola trabalha com o lúdico e de que maneira, e os professores responderam o seguinte:

Nós que fazemos a escola, sempre trabalhamos com o lúdico.

Através de actividades envolvendo brincadeiras e jogos. (P1)

Sendo a escola responsável para o desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança, ela prioriza as actividades lúdicas no ambiente escolar sempre realizadas nas apresentações das festas comemorativas, na amostra de conhecimentos, nas actividades de educação física. (P2)

A partir das respostas, é possível afirmar que a escola trabalha com o lúdico de diversas formas. O P1 afirmou que essas actividades acontecem com jogos e brincadeiras direccionadas e nas brincadeiras livres. Assim, podemos afirmar que durante o nosso estágio na escola, não visualizámos momentos de brincadeiras direccionadas dentro da sala de aula. Quanto às brincadeiras livres, geralmente davam-se na hora do intervalo, no recinto escolar. O P2, em sua resposta, afirma que tais actividades acontecem nas datas comemorativas e nas aulas de Educação Física.

É pertinente ressaltar que, durante as nossas observações nas aulas de Educação Física, percebemos que o lúdico estava sempre presente.

Questionámos se eles trabalham com o lúdico com sua turma e de que maneira, e elas responderam:

Sim, através de jogos, de quebra cabeça, etc... (P1)

Na própria rotina, quando a criança chega à escola, o primeiro contacto entre elas na sala de aula na rodinha, na construção do processo de aprendizagem, nas actividades de pintura e

leitura, no recinto escolar, enfim, ao brincar dentro e fora da sala de aula. (P2)

Todos afirmaram que trabalham o lúdico em sala de aula. Embora tenhamos observado que esses momentos são raros, percebemos que os professores, cada um com suas especificidades, dão aula com dedicação e sempre demonstraram interesse em realizar o seu trabalho da melhor maneira que podem, preocupando-se com o aprendizado das crianças e tratando-os sempre com carinho e afecto. Porém, pensamos que há um despreparo dos mesmos para trabalhar com o lúdico na sala de aula, notámos que eles ficam muito presos ao livro didáctico, preocupando-se muito com a execução do programa.

Almeida (2003) afirma que

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica, estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.

Portanto, de acordo com esta afirmação de Almeida (2003), entendemos que, para que os professores estimulem a ludicidade nas crianças, é essencial que eles próprios recebam este valor em sua formação profissional.

Questionadas sobre quais os momentos da aula que o lúdico é utilizado, os professores responderam:

Em todos os momentos, na hora dos jogos, das brincadeiras, na rodinha, nas actividades, recinto escolar, nos conteúdos. (P1)

No momento da chegada, nos primeiros 30 minutos. (P2)

A resposta do P2 chama-nos atenção, pois afirma que, em sua turma, o lúdico acontece nos primeiros 30 minutos. Mas, pelo que observamos, nos primeiros 30 minutos da sua aula, as crianças brincam entre si, enquanto os professores organizam as actividades do dia, ou seja, nesses momentos as brincadeiras eram livres, sem um direccionamento pedagógico.

Entendemos que, nas actividades lúdicas, é importante que o professor se envolva com a turma para que as crianças se sintam valorizadas e que sejam estimuladas, mas nos primeiros 30 minutos da aula, observámos que os professores não se envolviam nas brincadeiras, pois estavam ocupados com outras coisas.

Analisando o espaço da sala de aula do P2, o Observadora Único observou que:

A sala é bem ampla, mas não parece uma sala de educação pré-escolar, pois não há nenhuma decoração com números, letras, calendário, cartaz com regras de convivência, mural de actividades, cartaz de aniversário, cantinho da leitura entre outros atractivos necessários em uma sala de educação pré-escolar.

Portanto, é essencial que a sala de aula seja um ambiente acolhedor e alfabetizador, pois a sua decoração deixa o ambiente mais alegre e estimula o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

Questionámos aos professores sobre quais os recursos que consideram necessários para se trabalhar o lúdico, ao que eles responderam:

Jogos educativos, músicas, cantos, danças, pintura, brincadeira livre, jogo de regras, brincadeiras contadas e etc... (P1)

Os recursos são jogos, quebra cabeça, contação de história e etc. (P2)

Segundo Almeida (2003), “actividades como o canto, exercícios físicos, histórias, montagens, descobertas, encaixes, contacto com as letras, adivinhações, são indispensáveis para o desenvolvimento”. Portanto, todos os recursos que foram citados pelos professores como necessários para se trabalhar o lúdico são extremamente importantes, sendo interessante a presença desses recursos nas salas de aula para serem explorados pelas crianças e, através da mediação dos professores, serem estimuladas para que se desenvolvam integralmente.

Perguntámos se eles consideram o lúdico importante para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Pré-Escolar e por que razão, ao que eles responderam:

O lúdico possibilita o estímulo das potencialidades das crianças, criando uma realidade que proporciona o desenvolvimento físico, motor, educativo social e cognitivo, proporciona à criança a aprendizagem em todos os aspectos. (P1)

Sim, pois como já disse antes, é através das brincadeiras que você consegue que de uma maneira simples e agradável você consegue a aprendizagem das crianças. (P2)

De acordo com as respostas, todas as educadoras vêm o lúdico como uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, justificando as suas respostas com argumentos pertinentes.

Questionadas sobre o que significa o lúdico, os professores responderam:

É uma maneira agradável de você transmitir os conteúdos para sua turma. (P1). Na minha opinião é toda actividade que provoca movimentos, espontaneidades, divertimentos alegria e prazer proporcionando desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, social, cultural, afectivo, emocional e cognitivo. (P1)

Com base nas respostas, podemos afirmar que os professores compreendem o lúdico como uma prática que traz diversão e alegria para a realização das actividades pedagógicas, que são utilizadas para atrair as crianças para que se interessem pelas aulas. Apesar de os professores entenderem a importância da ludicidade, entendemos que ainda possuem um conhecimento limitado com relação à amplitude que o lúdico pode realizar nas crianças, pelo facto das brincadeiras fazerem parte do seu universo infantil. Na resposta de P1.

Desta forma, Santos (2010) relata sobre o educador trabalhar com o lúdico:

O educador deve oferecer formas didácticas diferenciadas, como actividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar. Isto significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí a necessidade de programar actividades lúdicas na escola.

A respeito das actividades lúdicas que ocorrem na Escola Primária n.º 327, Bairro Sinai Velho no Município do Moxico, constatámos que todos os professores, além de compreenderem bem o que é o lúdico, também consideram importante

a sua utilização na educação pré-escolar, porém, ao longo das nossas observações, verificámos que, na sala de aula, as actividades lúdicas foram pouco utilizadas e percebemos que parece haver um despreparo dos professores para trabalhar o lúdico, embora tenham demonstrado dedicação e carinho com suas respectivas turmas.

É importante salientar que, nas turmas observadas, pudemos verificar que, em todas, existe respeito, afecto, carinho e harmonia entre professores e alunos. Mediante as observações, cabe destacar que o lúdico esteve muito mais presente nas aulas de Educação Física, onde os alunos participavam activamente com muito entusiasmo e aprendiam brincando.

Considerações Finais

O nosso estudo abordou a importância do lúdico na formação das crianças e foi realizado através de pesquisa de campo que buscou responder às questões que nortearam o trabalho e alcançar o objectivo geral que era analisar a contribuição do lúdico para o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar, investigando as actividades lúdicas que ocorrem na Escola Primária n.º 327, Bairro Sinai Velho no Município do Moxico.

Compreendemos como é importante o lúdico no processo de formação da criança, realizámos diversas leituras em livros, teses, dissertações, monografias, artigos e visitas a sites que falam sobre o tema em questão. Diante dos estudos, fizemos observações nas turmas de Pré-Escolar da instituição e aplicámos um questionário com os professores, buscando responder às nossas questões de pesquisa.

De acordo com o que afirmámos ao longo deste trabalho, com base em alguns teóricos que defendem a ludicidade no processo educativo, é possível afirmar que a partir do lúdico, as aulas tornam-se mais atractivas e, conseqüentemente, mais produtivas. No entanto, compreendemos que o jogo ou a brincadeira deve ter uma intenção pedagógica, não pode ser apenas o jogo pelo jogo, mas o jogo ou a brincadeira como uma forma de mediar o conhecimento de maneira mais prazerosa.

Essas reflexões teóricas levaram-nos a identificar desafios na implementação de actividades lúdicas, como a falta de recursos materiais e a necessidade de formação específica para os professores. Esses desafios podem limitar a eficácia das práticas lúdicas e devem ser abordados para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem enriquecedoras.

A escolha do tema ludicidade na Educação Pré-Escolar deu-se a partir da realidade de o lúdico ser uma temática bastante discutida nos espaços académicos de educação, porém, ainda acontece de maneira fragmentada no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Esse trabalho trouxe contribuições relevantes para nossa formação, pois pudemos ter um contacto maior com a realidade do quotidiano escolar, momentos que nos conduziram à reflexão a respeito da educação oferecida no nosso País, especificamente no Município do Luena e também indagarmos de que forma podemos contribuir para a formação de crianças, sem reproduzir modelos tradicionais que causam prejuízos ao desenvolvimento infantil.

Deste modo, constatamos que, embora os professores tenham demonstrado, através do questionário aplicado durante a pesquisa, um conhecimento considerável acerca do lúdico bem como sobre a sua importância para a formação da criança; na prática percebemos que parece haver um despreparo dos professores na realização dessas actividades que ainda são um pouco limitadas e pouco exploradas.

Por fim, no que se refere à contribuição do lúdico no desenvolvimento das crianças, reafirmamos que as actividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento cognitivo exercitam a imaginação, desenvolvem a auto-estima e a criatividade, estimulam a autonomia e amadurecem capacidades de socialização através das interacções com outras crianças e com os adultos. E, por isso, são tão importantes para o desenvolvimento das crianças e precisam fazer parte das práticas realizadas nas instituições de Ensino Primário ou Complexo Escolar.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. (2003) Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola,
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gáldis Elise P. da Silva. (2001) Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed.
- FERNANDES, Valdirlene de Jesus Lopes. (2013). A ludicidade nas práticas pedagógicas da educação infantil. Revista eletrônica. Disponível em:<<http://www.eduvalesl.edu.br/>

- site/edicao/edicao-104.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (2000). Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. revista ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: A teoria das inteligências múltiplas. Basic Books.
- Gee, J. P. (2003). O que os jogos de vídeo têm para nos ensinar sobre a aprendizagem e a literacia. Palgrave Macmillan.
- Kishimoto, T. M. (1999). O jogo na educação infantil. Cortez.
- KRAMER, Sonia. (1999). O papel social da educação infantil. In: Revista textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2025.
- KULHMANN JR., Moysés. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. In: Revista Brasileira de Educação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. n. 14, mai- ago, , p. 5-18. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 07 jun. 2025.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação de Angola. (2010). A Política Nacional para a Primeira Infância de Angola. <https://www.med.gov.ao>
- Piaget, J. (1976). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Vozes. República de Angola. (2010). Constituição da República de Angola.

<https://www.angola.gov.ao>.

Souza, K.R., & Nascimento, L.M. (2014). A importância do lúdico no processo de formação da criança.

UNICEF. (2010). OS 11 compromissos com a criança.<https://www.unicef.org>. Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos

GESTÃO

DO TEMPO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

ESTUDO DE CASO: INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO WALINGA DO MOXICO E INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO MOXICO



Horácio Paulo MINGOCHI



paulohoracio07@gmail.com

Resumo

O presente artigo teve como objectivo desenvolver uma investigação centrada na gestão do tempo, procurando compreender a realidade das instituições de ensino superior. Através de uma revisão da literatura especializada, foram evidenciados os aspectos a ter em consideração para assegurar uma melhor gestão do tempo, tanto na perspectiva institucional como na perspectiva pessoal. O estudo procurou identificar os factores que visam melhorar a gestão do tempo no Instituto Superior Politécnico do Moxico e no Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico, uma instituição pública e outra privada. A identificação dos factores que contribuem para a melhoria da gestão do tempo nas instituições de ensino superior foi possível mediante a aplicação de uma metodologia adequada à realização da investigação, recorrendo às abordagens qualitativa e quantitativa, com um enfoque descritivo sobre

a Gestão do Tempo nas Instituições de Ensino Superior. Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário a 62 docentes afectos a duas instituições de ensino superior, designadamente: o Instituto Superior Politécnico do Moxico (Público) e o Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico (Privado). A aplicação do questionário permitiu alcançar os resultados da investigação, dos quais se verificou que, num universo de 62 docentes participantes, 22 docentes, correspondentes a 35%, afirmaram existir a necessidade de implementar um programa de formação em gestão do tempo. Conclui-se que a gestão do tempo não deve ser encarada apenas na perspectiva institucional, mas também na perspectiva pessoal, de modo que uma gestão adequada do tempo contribua para a redução da burocracia, para a realização de reuniões produtivas e para o exercício de uma liderança exemplar.

Palavras-chave: Gestão do tempo, docentes e instituição de ensino superior.

Introdução

A gestão do tempo nos dias actuais sobretudo a nível das instituições carece de uma atenção especial, devido à fraca responsabilidade que se verifica no grau de cumprimento do tempo que se estende em vários aspectos, quer em termos de cumprimento de chegada no local de trabalho, a morosidade na tramitação de determinados documentos, no cumprimento do início, quer em termos de actividades programadas em reuniões em fim, estamos diante de um sintoma que, ao invés de ser considerado preocupante, o cumprimento do tempo

passou a ser algo normal – o que não deveria ser. Actualmente, até mesmo para os pequenos compromissos que se tem estabelecido, dificilmente se cumpre com os tempos estabelecidos.

De forma particular, as instituições de ensino superior no âmbito das suas responsabilidades devem garantir que o tempo seja cumprido rigorosamente para impulsionar os formandos a apresentar esta cultura que está sendo perdida ano após anos, e a falta de um rigor na gestão do tempo retarda a execução de determinados planos, realização de determinadas actividades de fórum científico e académico e, até mesmo, no cumprimento dos objectivos estratégicos institucionais.

Face a diversos problemas identificados em razão do fraco cumprimento do tempo, quer de forma institucional, quer também individual, surge a seguinte pergunta de partida:

- Que mudanças devem ser implementadas para melhorar a gestão do tempo nas Instituições de Ensino Superior na Província do Moxico?

Objectivo

- Identificar os factores que visam melhorar gestão do tempo no Instituto Superior Politécnico do Moxico e Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico.

1. Referencial Teórico

1.1. Conceito de gestão do tempo

Segundo Drucker (1967), a gestão do tempo é a habilidade de priorizar tarefas para maximizar eficiência, focando-se no que é essencial.

Segundo Hassard (1991), o tempo nas instituições é uma construção social, usado como ferramenta de controlo e coordenação.

Partindo dos conceitos apresentados pelos autores acima, apoia-se na ideia defendida por Drucker, por tratar a gestão do tempo como uma habilidade de priorizar tarefas em que a pessoa deve focar-se nas coisas essenciais.

A gestão do tempo é um tema abordado por diversas áreas da ciência e, em geral, representa um processo de priorizar e organizar as tarefas, que contempla planeamento e execução. O objectivo é obter o melhor aproveitamento do tempo investido nas actividades, de forma a resultar em maior produtividade e eficiência.

Na área de projectos, a gestão do tempo é factor determinante para que sejam concluídos, considerando-se, também, escopo e custo.

Na área de gestão, representa uma técnica que envolve um conjunto de tarefas, processos e decisões focadas na coordenação de objectivos administrados dentro de limitações impostas pelo tempo.

Nas organizações modernas, constitui uma ciência para identificação e custeio das actividades, com foco em eliminar desperdícios.

Na vida profissional, gerir o tempo permite a construção de uma imagem profissional eficiente. E, por fim, na vida pessoal, gerenciar o tempo implica conduzir rotinas de forma equilibrada, com vistas a produzir resultados no trabalho realizado, considerando, também, reservar tempo livre para o

descanso e para os momentos de descontração (FERNANDES, 2018).

Para Cockerell (2016), dentre os desperdiçadores de tempo que devem ser evitados, há aqueles criados pela própria pessoa, como dormir até tarde e não planejar o resto do dia; não ter autodisciplina; arcar com muitas responsabilidades; não delegar, ou delegar com falta de informações; perder-se em distrações, não focando no que realmente importa; e não ter dimensão do tempo a ser utilizado para concluir alguma actividade. Ainda segundo o autor, há os desperdiçadores de tempo impostos pelos outros, que podem ser a falta de critérios operacionais, reuniões demasiadamente longas, pessoas com dificuldade em se comunicar claramente, ausência de proactividade para decisões e problemas mal-esclarecidos.

A gestão do tempo surge a partir da percepção de que tarefas, horários e compromissos, devem ser organizados e executados conforme a prioridade. Nesta perspectiva, para Oliveira et al. (2016), a gestão do tempo contempla uma “série de hábitos ou comportamentos que implicam o uso efectivo do tempo para auxiliar na produtividade e reduzir o estresse”. Para Boff (2010), a gestão do tempo representa a capacidade de gerenciar as prioridades e objectivos, sejam eles pessoais ou profissionais.

1.2. Ferramentas para a gestão do tempo

Segundo Reis (2006), algumas estratégias são capazes de auxiliar na melhoria da gestão do tempo, contudo, é preciso avaliar o estilo de vida de cada um para escolher a metodologia

a ser aplicada, sendo a disciplina factor determinante para alcançar qualquer resultado. A autora apresenta o Diagrama de Pareto como uma importante estratégia e demonstra que 80% do sucesso obtido dependerá de 20% das actividades realizadas. Outro instrumento eficaz da gestão do tempo indicado por ela é a delegação de tarefas, via repasse de execução e de responsabilidades para terceiros.

Mancini (2007) destaca como estratégia para a gestão do tempo o estabelecimento de prioridades, por meio do Sistema ABC, a partir do qual é atribuído um conceito A, B ou C, para cada tarefa. Às tarefas que devem ser realizadas imediatamente, atribui-se o conceito A, visto que são as que geram um resultado tão expressivo quanto importante, podendo ocasionar grandes problemas, se não forem trabalhadas logo. As tarefas rotuladas como B são importantes, mas não tão urgentes quanto às anteriores; entretanto, se forem postergadas por muito tempo, poder-se-ão enquadrar na categoria A. São nomeadas como C as actividades sem urgência, podendo permanecer nesse status por longo período. Ainda assim, é recomendável que sejam trabalhadas, para que não evoluam para os conceitos A e B (MANCINI, 2007)

As actividades tendem a sofrer a influência da gestão do tempo sobre os seus resultados, podendo estes ser positivos ou negativos. Para impedir ou minimizar tais resultados negativos, Barbosa (2018) propõe uma metodologia que actua sob três níveis de organização (físico, digital e do conhecimento) e destaca que ela não só organiza o ambiente de trabalho, como também abrange os problemas mais recorrentes quando se trata de organização do tempo (BARBOSA, 2018).

O nível físico diz respeito aos problemas externos facilmente identificáveis, como, por exemplo, a agenda de compromissos, as anotações, os documentos etc. O esforço despendido para organizar tais aspectos físicos afecta, de maneira rápida e positiva, a produtividade.

O nível digital relaciona-se com a tecnologia, como o uso de celulares, de agendas electrónicas, de redes sociais e afins. Apesar das facilidades advindas da tecnologia, não é raro perceber que ainda existem muitas pessoas que não têm habilidade suficiente para gerenciar tais tecnologias e, assim, acabam comprometendo sua produtividade.

Por fim, o nível do conhecimento é o mais recente dentre as metodologias de administração do tempo. Este nível refere-se ao montante de informações as quais uma pessoa está sujeita, mais precisamente a como gerenciá-las, abrangendo, também, o próprio conhecimento gerado e, posteriormente, reaproveitado (BARBOSA, 2018).

Outro aspecto da gestão do tempo que pode impactar nas actividades e em seus resultados é o planeamento, que é definido por Jesus e Lima (2011) como o meio pelo qual se torna viável mudar o comportamento em relação à gestão do tempo. Também para Boff (2010), o planeamento das actividades é um grande aliado, uma vez que permite que elas sejam feitas com objectividade e segurança, já que, por meio dele, é possível identificar aquelas que são importantes e prioritárias (BOFF, 2010).

1.3. Gestão do tempo na perspectiva do Ensino Superior

As Instituições de Ensino Superior enfrentam o desafio único de conciliar múltiplas temporalidades: o tempo académico (longo prazo para pesquisa), o tempo administrativo (prazos curtos) e o tempo social (demandas por formação rápida para o mercado).

Segundo Brito (2020), a gestão do tempo no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) refere-se ao planeamento, organização e optimização do tempo para melhorar a eficiência académica, administrativa e pessoal dentro do ambiente universitário. Essa abordagem envolve tanto a dimensão individual (estudantes, professores e gestores), quanto a institucional (processos académicos e administrativos).

1.3.1. Procedimento para melhor gerir o tempo nas Instituições de Ensino Superior (IES)

A gestão eficiente do tempo no contexto do Ensino Superior é fundamental para o sucesso académico, a produtividade docente e a eficácia administrativa.

Alguns procedimentos que podem ser adoptados para melhor gerir o tempo:

- Identificar desperdiçadores de tempo. Segundo Peter Drucker (2017), "o que não pode ser medido não pode ser melhorado". Portanto, recomenda-se:
- Mapear processos burocráticos que consomem tempo excessivo (ex.: matrículas, emissão de documentos);

- Automatização de processos. Davenport (2018) destaca que a automação libera tempo para actividades de maior valor;
- Adoptar um sistema de gestão académica;
- Implementar assinatura digital para determinados tipos de documentos.
- Optimização de reuniões. Moscovici (2020) sugere que reuniões eficientes devem ter: pauta clara distribuída antecipadamente e duração máxima de 30 minutos.
- **Treinar a comunidade académica:**
 - Docentes: como equilibrar aulas, pesquisa e orientações;
 - Discentes: técnicas de estudo e priorização de tarefas;
 - Técnicos-administrativos: uso de ferramentas digitais.
 - Promover uma cultura de produtividade;
 - Delegação de tarefas (evitar centralização);
 - Comunicação assertiva (evitar e-mails longos e ambiguidades);

Medir indicadores como:

- Tempo médio para emissão de documentos;
- Nível de satisfação com processos académicos.

1.3.2. Técnica a ser adoptada para evitar atraso em relação à programação do tempo

Para garantir pontualidade e eficiência em reuniões, aulas, prazos académicos e eventos institucionais, recomenda-se a adopção da técnica de blocos e prestação de conta.

1.3.2.1. Técnica de blocos

Segundo Ferraz (2024), a técnica de bloco (ou time blocking) é um método de gestão de tempo que consiste em dividir o dia em "blocos" dedicados a tarefas específicas, eliminando distrações e aumentando a produtividade. Essa técnica é especialmente útil em ambientes académicos, como instituições de Ensino Superior, onde professores, pesquisadores e estudantes precisam conciliar múltiplas responsabilidades.

1.2.2.1.1. Funcionamento da técnica de bloco

1. Dividir o tempo em blocos definidos

- O dia é segmentado em períodos fixos (ex.: 30min, 1h, 2h), cada um destinado a uma única actividade.

Exemplo de um professor:

8h–10h: Preparação de aula;

10h–12h: Aula presencial;

14h–16h: Orientação de pesquisa;

16h–17h: Resposta a e-mails.

Priorizar Tarefas Importantes:

- Os blocos são alocados primeiro para actividades críticas (como aulas, pesquisa e reuniões).

- Tarefas menores (como burocracia acadêmica) ocupam blocos menores.

Incluir blocos para imprevistos

- Reservar blocos de "tempo livre" para lidar com urgências ou atrasos.
- Usar ferramentas de apoio
- Agenda física ou Google Calendar

1.3.2.2. Prestação de contas

A técnica de prestação de contas (accountability, em inglês) é uma estratégia de gestão do tempo que aumenta a produtividade ao criar mecanismos de comprometimento e acompanhamento das tarefas. No contexto do Ensino Superior (para estudantes, professores ou gestores), ela funciona como um "sistema de responsabilização", evitando procrastinação e assegurando o cumprimento de prazos.

1.3.2.2.1. Funcionamento da técnica de prestação de contas

- Designar um "fiscal do tempo" em reuniões para monitorar o horário;
- Compartilhar cronogramas públicos;
- Regra dos 5 Minutos;
- Chegar 5 minutos antes do horário agendado.

Apoio tecnológico:

- Usar lembretes automáticos

2. Métodos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com abordagem descritiva, com enfoque sobre gestão do tempo nas Instituições. Estudo de caso: Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico e Instituto Superior Politécnico do Moxico. Além disso, realizou-se a revisão da literatura a fim de obter dados para a discussão dos resultados em estudos já publicados.

O estudo conta com a participação de 62 professores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga e Instituto Superior Politécnico do Moxico, uma instituição pública e privada. Após a recolha de dados, por meio de um questionário elaborado com auxílio da ferramenta google forms, os quais serão apresentados e analisados.

3. Resultados

Nesta secção, serão apresentados os resultados da pesquisa sob a forma de tabelas e comentários fundamentados.

Tabela 1: Tempo de serviço na instituição

Descrição	Frequência	Percentagem
Menos de 1 ano	9	15%
1 a 5 anos	28	45%
5 a 10 anos	25	40%
Mais de 10 anos	0	0
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

Os respondentes compõem um conjunto de docentes do ISP Walinga e ISP Moxico que totaliza 62 participantes dos quais: nove (9) docentes, que correspondem a 15%, trabalham

a menos de um ano; 28 docentes, que correspondem a 45%, trabalham entre 1 e 5 anos; 25 docentes, que correspondem a 40%, trabalham entre 5 e 10 anos; nenhum professor inquirido tem mais de 10 anos de serviço.

Tabela 2: Distribuição dos resultados sobre a eficácia dos gestores das IES, tendo em conta a administração do tempo para aumentar a produtividade académica e profissional

Descrição	Frequência	Percentagem
Sim	43	69%
Não	19	31%
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

A tabela acima faz referência à eficácia dos gestores na administração do tempo para garantir da produtividade académica e profissional, onde se constatou que 43 docentes, que correspondem a 69%, concordaram que existe eficácia por parte dos gestores na administração do tempo; apenas 19 docentes, que correspondem a 31%, afirmaram não existir eficácia na administração do tempo para garantia da produtividade.

Na abordagem de MacCann, Fogarty e Roberts (2012), discutem a importância das habilidades de gestão do tempo para o sucesso académico e a redução do estresse entre estudantes universitários. Segundo esses autores, a gestão do tempo envolve um conjunto de comportamentos e estratégias que podem ser aprendidos e treinados, como o planeamento, a priorização de tarefas e o controlo de distrações, os quais são essenciais para melhorar a produtividade e o equilíbrio entre vida académica e a pessoal.

Além disso, Oliveira *et al.* (2016) destacam que a má gestão do tempo está frequentemente associada a problemas como

procrastinação, dificuldade em conciliar estudos e lazer, e sobrecarga de tarefas, o que pode comprometer o desempenho académico. Eles propõem intervenções, como oficinas de gestão do tempo, para ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades organizacionais mais eficazes.

Tabela 3: Distribuição dos resultados sobre a falta da gestão do tempo por parte dos gestores das IES do Moxico, que tem causado estresse ou entrega tardia das actividades.

Descrição	Frequência	Percentagem
Já sim	29	47%
Nunca vivenciei	33	53%
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

A próxima pergunta tinha como objectivo verificar se os docentes, em algum momento, já tivessem passado numa situação de estresse ou entrega tardia das actividades, por falta de uma gestão do tempo. As respostas apontam que 33 docentes, que correspondem a 53%, nunca enfrentaram o sentimento de estresse ou algum inconveniente no atraso das suas actividades. Os outros 29 docentes, que correspondem a 47%, já enfrentaram episódios de estresse e atrasos em suas actividades, causadas por falta de uma boa gestão do tempo por parte dos gestores. E isso coaduna com os apontamentos de Oliveira *et al.* (2016), quando afirmam que a gestão do tempo pode auxiliar na produtividade e reduzir o estresse.

Tabela 4: Distribuição dos resultados em relação à gestão do tempo na saúde mental.

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sim, negativamente	13	21%
Não percebo impacto	36	58%
Sim, positivamente	13	21%
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

Com base nos dados da tabela 4, buscou-se identificar se os docentes alguma vez já sentiram algum efeito na saúde mental causada por uma falta de gestão do tempo. Dos 62 docentes que participaram da pesquisa, 36 docentes, que correspondem a 58%, nunca perceberam o impacto, 13 docentes que correspondem a 21%, já sentiram os efeitos positivo e negativo, respectivamente.

Quando um docente universitário não sente o impacto percebido da gestão do tempo em sua saúde mental, isso pode ter diferentes implicações, tanto positivas quanto negativas, dependendo do contexto.

Cenário positivo na gestão do tempo eficiente: Se o docente não sente impactos negativos, pode ser porque:

- Possui estratégias bem estruturadas – utiliza métodos que minimizam o estresse;
- Experiência e adaptação – docentes veteranos desenvolvem resiliência e automatizam processos, reduzindo a percepção de sobrecarga (KYRIACOU, 2001).

Cenário negativo: Se o docente ignora ou subestima a relação entre gestão do tempo e saúde mental, pode ocorrer:

- Procrastinação crônica – adiamento de tarefas importantes, levando a acúmulos repentinos de trabalho e picos de estresse.

- Sobrecarga invisível – Aceitar muitas demandas (aulas, pesquisas, orientações) sem critério, resultando em exaustão emocional.
- Impacto na vida pessoal – horas excessivas de trabalho podem prejudicar relações familiares e lazer, mesmo que o docente não associe isso à má gestão do tempo.

Tabela 5: Distribuição dos resultados em relação às mudanças mais urgentes para melhorar a gestão do tempo

Descrição	Frequência	Porcentagem
Flexibilidade horária	14	23%
Redução de burocracias	9	15%
Planeamento mais realista de prazos	17	27%
Treinamento em gestão do tempo	22	35%
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

Na tabela 5, procurou-se saber as mudanças mais urgentes para melhorar a gestão do tempo. Os resultados mostram que 22 docentes, que correspondem a 35%, afirmaram que há toda necessidade de implementação de programa de treinamento em gestão do tempo; 17 docentes, que correspondem a 27%, afirmaram como uma das mudanças a ser implementada a necessidade de existir uma planificação, mas realista de prazos; 14 docentes, que correspondem a 23%, afirmaram que deve existir uma flexibilidade de horário; e apenas nove (9) docentes, que correspondem a 15%, afirmaram redução de burocracia.

De forma geral, tendo em conta os resultados alcançados, pode-se concluir que treinar os docentes, discentes e pessoal

técnico-administrativo, constitui a principal mudança a se ter em conta para melhorar a gestão do tempo, já que Allen (2015) afirma que o treinamento em gestão do tempo é uma ferramenta fundamental para melhorar a eficiência em Instituições de Ensino Superior, pois capacitar docentes, discentes e funcionários a otimizarem as suas rotinas, reduzindo desperdícios e aumentando a produtividade.

Na perspectiva Britton e Tesser (1991), a má gestão do tempo está directamente ligada ao stress académico e à queda de desempenho. Em IES, isso se reflecte em:

- Docentes sobrecarregados entre aulas, pesquisa e burocracia (Claessens *et al.*, 2007).
- Discente com dificuldades em conciliar estudos e vida pessoal (Nonis *et al.*, 1998).
- Funcionários perdendo tempo com processos repetitivos (Drucker, 1999).

Tabela 6: Distribuição dos resultados em relação a recomendação das instituições de Ensino Superior (ISP Moxico e ISP Walinga) como um bom exemplo de gestão do tempo.

Descrição	Frequência	Percentagem
Sim	43	69%
Não	19	31%
Total	62	100%

Fonte: Própria (2025)

Com base nos resultados da tabela 6, procurou-se questionar se os docentes recomendariam as instituições onde trabalham como um exemplo a seguir em gestão do tempo. Os resultados obtidos revelam que, dos 62 docentes inqueridos, 43 docentes, que correspondem a 69%, concordam que

o Instituto Superior Politécnico do Moxico e o Instituto Superior Politécnico Walinga do Moxico são exemplo a ser seguido para garantir uma boa gestão do tempo; e apenas 19 docentes, que correspondem a 31%, afirmaram de forma negativa, ou seja, não são instituições que devem ser vistas como exemplo para gerir o tempo.

Após feita a recolha de dados, observou-se que as instituições estudadas e com base nos resultados da pesquisa foram consideradas, no geral, como bom exemplo a ser seguido, quando isso acontece implica:

- Redução de burocracia: processos administrativos (matrículas, emissão de documentos, avaliações) são ágeis e digitais, evitando filas e retrabalho;
- Reuniões produtivas: agenda clara, tempo limitado e acções definidas;
- Tempo equilibrado entre ensino, pesquisa e extensão (CLAESSENS et al., 2007);
- Liderança exemplar e respeito a prazos (DRUCKER, 1999).

Conclusões

O presente artigo procurou fazer uma busca em relação à gestão do tempo nas Instituições de Ensino Superior sedeadas na província do Moxico, nomeadamente o Instituto Superior Politécnico do Moxico e o Instituto Superior Politécnico Privado Walinga, para dar sustentabilidade ao estudo fez-se uma abordagem teóricas em relação à gestão do tempo nas Instituições do Ensino Superior onde ficou evidente que a

gestão do tempo não abrange apenas questões institucionais mas também pessoal, pelo que o foco da pesquisa se cingiu na busca de informação voltada às Instituições de Ensino Superior onde alguns autores afirmaram que a gestão do tempo nas IES se refere ao planeamento, organização e optimização do tempo para melhorar a eficiência académica, administrativa e pessoal.

Assim, a gestão eficiente do tempo ainda constitui um desafio, os gestores precisam criar programas de treinamento em gestão do tempo para assegurar o cumprimento das actividades. Devido à falta de planificação na gestão do tempo resulta em perda de imagem institucional, perda de confiança com diferentes parceiros, reuniões improdutivas e excessivas entre outros.

Partindo da pergunta inicialmente formulada, percebeu-se que a principal mudança, que deve ser incrementada para melhoria da gestão do tempo nas IES, pretende o treinamento dos seus docentes e pessoal técnico administrativo. Para se materializar essa mudança, caberá aos gestores criar estratégias que visam melhorar o grau de cumprimento do tempo em várias actividades.

Para concluir, embora das limitações constatadas na presente pesquisa ainda se acredita que a mesma trará contribuição para os académicos e não só, pois a pesquisa demonstrou as mudanças que devem ser tomadas para garantir a melhor gestão do tempo nas Instituições de Ensino Superior, sugere-se que sejam realizados estudos voltados à gestão do tempo na perspectiva pessoal.

Referências

- Allen, D. (2015). *Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity*. Penguin.
- Barbosa, C. h. (2018). *A tríade do tempo: um modelo comprovado para organizar sua vida e aumentar sua produtividade e seu equilíbrio*. São Paulo: Buzz Editora.
- Brito, M. J.; DIAS, P. C (2020). *Gestão do Tempo no Ensino Superior: Desafios e Estratégias*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Claessens, B. J. C. (2007). "A review of the time management literature". *Personnel Review*.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature*. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>.
- COCKERELL, L (2016). *A magia do gerenciamento do tempo*. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Benvirá.
- Davenport, T. H (2018). *The AI Advantage: How to Put the Artificial Intelligence Revolution to Work*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Drucker, P (1967). *The Effective Executive*. Harper & Row.
- Drucker, P (2017). *Administração para o Futuro*. Editora Pioneira.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business.
- Fernandes, G. J (2018). *Gestão do Tempo: o que é, produtividade e estratégias*. (2018). Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/gestao-do-tempo/> >. Acesso em: 08 jun. 2021.

- Ferraz, A . (2024). *Técnicas de Gestão do Tempo no Ensino Superior*.
- Hassard, J. (1991). *The Sociology of Time*. Palgrave Macmillan.
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research*. Educational Review, 53(1), 27-35.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., & Roberts, R. D. (2012). *Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students*. Learning and Individual Differences, 22(5), 618-623.
- Mancini, M. (2007). *Como administrar seu tempo: 24 lições para se tornar proativo e aproveitar cada minuto no trabalho*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Moscovici, F (2020). *Desenvolvimento Interpessoal: Treinamento em Grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Nonis, S. A., Philhours, M. J., & Hudson, G. I. (1998). *The impact of time management practices on student performance*. Journal of Education for Business, 73(3), 170–176.
- Oliveira, C. T.; Carlotto, R. C.; Teixeira, M. A. P.; DIAS, A. C. G.(2016). *Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários*. Psicologia: Ciência e Profissão, 36(1), 198-209.
- Reis, R. T. (2006). *Gestão do tempo e qualidade de vida como factores de produtividade no trabalho*. Monografia apresentada como um dos requisitos para conclusão do Curso de Administração, Centro Universitário de Brasília. Brasília.

UTILIZAÇÃO

DE UTENSÍLIOS E REAGENTES DE FÁCIL ACESSO PARA APRENDIZAGEM DA QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO

 Ernesto Dumba GABRIEL

 ernerto.dumba@gmail.com

 Octávio David GONÇALVES

 Pedro Guilherme JOÃO

 Kabongo Mutobola CELESTINO

 <https://orcid.org/0009-0005-6109-3508>

Resumo

A construção de conhecimentos de Química pelos estudantes do II Ciclo do Ensino Secundário exige a superação de docentes e o apetrechamento de laboratório com utensílios e reagentes convencionais muitas vezes fora do alcance orçamental das instituições para desenvolver as habilidades profissionais com uma visão prática e criativa. A pesquisa propõe-se organizar o processo de ensino-aprendizagem, em condições de carência de dotação laboratorial, que facilite a compreensão e aplicação dos conteúdos de Química pelos estudantes, visando a conciliação da teoria com a prática. Os dados foram recolhidos utilizando as técnicas de observação, questionários, visitas às aulas e laboratórios entre 2019 e 2020 à sete escolas do Ensino Médio da província do Moxico. O questionário aplicou-se à 481 estudantes, 18 professores e quatro directores. A análise destes instrumentos revelou que há carência de equipamentos, utensílios,

reagentes e desconhecimento de técnicas alternativas para a realização de experimentos parte dos docentes. Para tal, identificaram-se materiais de fácil acesso do mercado local. Daí, foram seleccionados, a título ilustrativo, os protocolos para os seguintes experimentos: queima da ligadura hospitalar, utilizando o álcool etílico e da vela para se interpretar as reacções completas e incompletas; uso da enzima natural de batata-rena como catalisador de reacção de decomposição do H_2O_2 ; análise do efeito da temperatura e tamanho sobre a dissolução da vitamina C como ácido ascórbico. Contudo, esta proposta didáctico-metodológica pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos de Química, trazendo outras alternativas de baixos custos para a aplicação de experimentos nas aulas.

Palavras-chave: aprendizagem, reagentes de fácil acesso, experimentos.

Abstract

Building Chemistry knowledge among high school students requires teachers to overcome challenges and equip laboratories with conventional equipment and reagents, often beyond the budget of institutions, to develop professional skills with a practical and creative approach. This research aims to organize the teaching-learning process, under conditions of laboratory shortages, to facilitate students' understanding and application of Chemistry content, aiming to reconcile theory with practice. Data were collected using observation techniques, questionnaires, and classroom and laboratory visits between 2019 and 2020 at seven high schools in the province of Moxico. The questionnaire was administered to

481 students, 18 teachers, and four principals. Analysis of these instruments reveals a lack of equipment, equipment, and conductors, as well as a lack of knowledge of alternative techniques for conducting experiments among teachers. To this end, readily available materials from the local market were identified. Therefore, the protocols for the following experiments were selected for illustrative purposes: burning hospital bandages using ethyl alcohol and a candle to interpret complete and incomplete reactions; using a natural enzyme from reindeer potatoes as a catalyst for the H_2O_2 decomposition reaction; and analyzing the effect of temperature and size on the dissolution of vitamin C as ascorbic acid. However, this didactic-methodological proposal can enhance the learning of chemistry content by providing other low-cost alternatives for applying experiments in class.

Keys-word: learning, easily accessible reagents, experiments.

Introdução

Os experimentos laboratoriais em Química têm sido utilizados nas escolas como uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem da Química e também como método, para facilitar a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento da capacidade de aplicação de diversos conceitos da Química, na vida quotidiana. Quando devidamente planejado e executado, pode estimular o desenvolvimento de destrezas indispensáveis para o laboratório, habilidades de pensamento e responsabilidades ambientais.

A Química baseia-se em observações das transformações na natureza ou dos experimentos laboratoriais a partir dos quais se constroem os seus princípios, as suas leis e as suas teorias.

O processo de ensino-aprendizagem da Química (PEAQ) recomenda conciliar a teoria com a prática para a formação de profissionais aptos a dar resposta às necessidades de pequenas produções nas comunidades ou à prestação de serviços para as suas indústrias (Vasconcellos, 1995). Assim, Cárdenas, Herrera, Lomas, Uribe e Zepeda (2021), consideram que o trabalho experimental pode representar por si mesmo um desafio importante para o estudante, pelo que se deve construir a partir da teoria e com guias docentes devidamente organizados para potenciar melhores explicações por parte dos estudantes.

Com vista a indagar a situação o objecto de estudo e encontrar prováveis soluções, estabeleceu-se a seguinte pergunta de partida: *como potenciar a aprendizagem dos conteúdos de Química por intermédio da utilização de utensílios e reagentes de fácil acesso experimentos laboratoriais, pelos estudantes das Escolas Secundárias do Moçico?*

Assim, em função da pergunta de partida, a pesquisa propõe-se organizar o processo de ensino-aprendizagem, em condições de carência de dotação laboratorial, que facilite a compreensão e aplicação dos conteúdos por parte dos estudantes, visando à conciliação da teoria com a prática.

Importa salientar que o presente trabalho foi desenvolvido aplicando as técnicas de investigação empírica e identificou o problema didáctico-metodológico por falta de protocolos

experimentais ajustados aos programas das unidades curriculares de Química em distintas classes, de laboratórios para a realização dos experimentos nas aulas; assim como a formação limitada por parte dos professores sobre as características organizativas para administração da prática de laboratório.

Estas deficiências no processo de ensino-aprendizagem da Química (PEAQ), além de condições financeiras limitadas das instituições e de preocupação de preservação ambiental com uso de reagentes menos poluentes, levaram a aplicação dos experimentos de laboratório em Química, usando várias alternativas consoante a disponibilidade de reagentes e utensílios para alcançar os objectivos do perfil de saída da formação. Entendeu-se assim que a utilização de métodos de ensino como a demonstração, usando materiais de fácil acesso, podem favorecer a aprendizagem dos conteúdos de Química.

Neste trabalho, foram propostos os experimentos da reacção completa e incompleta, velocidade da reacção catalítica e factores que influenciam na velocidade de uma reacção ou dissolução química tomados de Pereira e Nunes (2018), que foram adaptados pelos autores deste trabalho.

1. Métodos

No presente estudo, utilizou-se o método de observação para as visitas feitas às escolas nas aulas sobre as reacções químicas, fenómenos físicos dos experimentos. Foram aplicados também questionários e entrevistas, que permitiram a recolha de dados aos estudantes, professores de Química e gestores da Instituição sobre o PEAQ e a dotação laboratorial existente em cada estabelecimento de ensino.

1.1. Proposta de protocolos de experimentos laboratoriais com utensílios e reagentes de fácil acesso

1.1.2. Aula experimental sobre a reacção de combustão

Tema: Reacções Químicas

Subtema: Reacções completas e incompletas

Objectivo: Identificar a reacção completa e incompleta de combustão do álcool etílico molhada na ligadura hospitalar e do fio da vela molhado de parafina a partir da coloração da chama.

Medidas de segurança a observar:

- 1-Ter extintor na proximidade;
- 2-Colocar os reagentes dentro do aspirador de gás com protecção de vidro;
- 3-Usar bata e luvas de amianto;
- 4-Introdução das mãos na abertura do vidro do aspirador de gás para manuseamento dos utensílios;
- 5-Utilizar o pano de pó para o suporte colocado por cima das chamas.

Utensílios e reagentes:

- 1-Frasco de álcool etílico (etanol), C_2H_5OH ;
- 2-Ligadura hospitalar;
- 3-Prato de vidro (esmalte ou alumínio);
- 4-Caixa de fósforo;
- 5-Prato de vidro com fundo branco;
- 6-Vela (parafina-cera).

Procedimento experimental:

Vão observar-se dois experimentos: o primeiro é sobre a combustão de álcool etílico molhado na ligadura hospitalar e o segundo, a combustão do fio da vela coberta pela cera.

O primeiro experimento consiste em:

- a. Colocar a ligadura hospitalar no prato sobre uma mesa de trabalho;
- b. Molhar a ligadura hospitalar contido no prato com o álcool etílico (etanol), C_2H_5OH ;
- c. Acender com fósforo ou isqueiro e colocar sobre a ligadura hospitalar;
- d. Colocar o prato esmalte com fundo branco sobre a chama;
- e. Observar o fundo do prato que se mantém branco.

Figura 1. Prato que se mantém branco depois de ser colocado sobre a chama



O segundo experimento consiste em:

- a. Colocar a vela na posição vertical sobre o prato na mesa de trabalho;
- b. Acender com o fósforo ou isqueiro o fio da vela contido na parafina;

- c. Colocar o prato esmalte com fundo branco sobre a chama;
- d. Observar o fundo do prato que contém uma mancha preta.

Figura 2. O fundo do prato que muda para preto após colocá-lo sobre a chama da vela



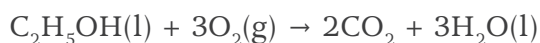
Explicação de resultados e discussão:

Para observar e explicar os câmbios químicos, o ponto de partida serão as seguintes perguntas:

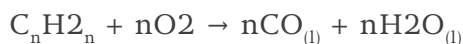
- 1- Que aconteceu com o fundo do prato após ter sido colocado sobre a chama da vela?
- 2- Que diferença existe entre a chama da ligadura hospitalar e a chama do fio da vela?

No primeiro experimento, observou-se que, depois de colocar o prato sobre a chama, o seu fundo se manteve branco. Quimicamente traduz-se que não há liberação de monóxido de carbono nem dos hidrocarbonetos provenientes da celulose das fibras do fio da ligadura hospitalar. Acontecendo,

assim, uma combustão completa do álcool etílico representado pela seguinte reacção:



Quanto ao segundo experimento, observou-se uma mancha preta no fundo do prato que traduz a libertação do monóxido de carbono e de prováveis hidrocarbonetos provenientes do fio da vela e da própria parafina, traduzido pela seguinte reacção:



Nota-se, então, que a reacção de combustão completa é caracterizada pela libertação do dióxido de carbono, enquanto a reacção de combustão incompleta libera monóxido de carbono e certos hidrocarbonetos, a mancha preta é um conjunto de partículas de hidrocarbonetos que ficam no prato através da humidade da água.

1.1.3. Aula experimental sobre a velocidade das reacções de dissolução

- Subtema: Factores que influenciam a velocidade de uma reacção.
- Objectivo: Perceber (os estudantes) a influência da temperatura e da superfície de contacto de reagentes sobre a velocidade das reacções de dissolução ou ionização.

Medidas de segurança a observar:

- 1-Ter cuidado com a água quente;
- 2-Colocar os reagentes dentro do aspirador de gás com protecção de vidro;

3-Usar bata e luvas amianto;

4-Introdução das mãos na abertura do vidro do aspirador de gás para manuseamento da operação;

Utensílios e reagentes:

1-Dois copos de vidro ou descartáveis, transparentes;

2 -Água quente com temperatura entre 60 °C a 80 °C, (Copo 1);

3 -Água fresca com temperatura entre 3 °C a 7 °C, (Copo 2) (Copo 1) $C_6H_8O_6$;

4 -Comprimidos efervescentes de vitamina C ou ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$)

5 -Um cronómetro (pode-se utilizar o do telemóvel);

6 -Uma proveta de 100 mL.

Figura 3. Ilustração dos utensílios e reagentes a utilizar



Procedimento experimental primeiro caso:

Na primeira fase:

- Colocar os dois copos sobre a mesa de trabalho e enumerá-los (1 e 3);
- Verter a água quente no copo nº 3 e no copo nº 1 água fresca;

- c. Meter em simultâneo o ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$) completo nos copos n.º 1 de água quente e no copo n.º 2 de água fresca;
- d. Ligar o cronómetro para marcar o tempo que ocorrerá a ionização.

Figura 4. O processo de dissolução com água fresca (comprimido completo)

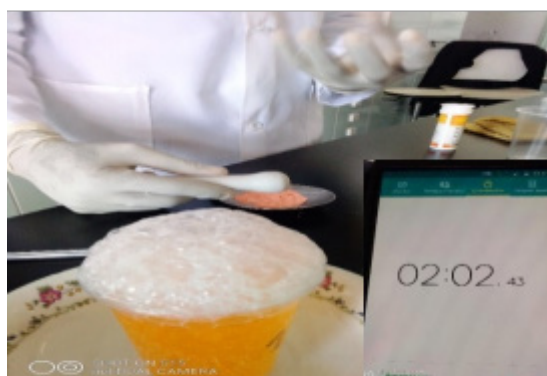
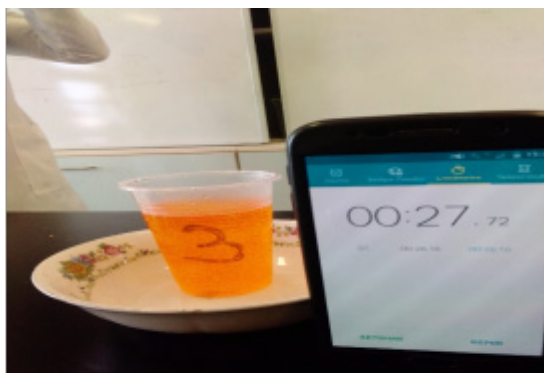


Figura 5. O processo de dissolução com água quente (comprimido completo)



Na segunda fase:

- Colocar os dois copos (1 e 2) sobre a mesa;
- Colocar a água quente no copo n.º 1;

- Colocar no copo n.º 2 água fresca;
- Verter em simultâneo, no copo n.º 3 o ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$) completo e no copo n.º 2 o ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$) triturado;
- Ligar o cronómetro para marcar o tempo que ocorrerá a reacção.

Na terceira fase:

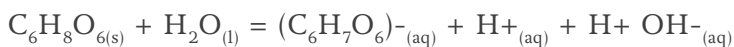
- Colocar os dois copos (1 e 2) sobre a mesa;
- Verter água nos copos n.º 1 e 2 com mesmo volume e temperatura;
- Colocar em simultâneo os comprimidos do ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$), no copo n.º 1 colocar o ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$) comprimido completo e no copo n.º 2, colocar um ácido ascórbico ($C_6H_8O_6$) comprimido triturado;
- Ligar o cronómetro para marcar o tempo que ocorrerá a reacção.

Explicação de resultados e discussão:

Para observar e explicar os câmbios químicos, o ponto de partida serão as seguintes perguntas:

- 1- Qual dissolução em que o comprimido dilui com maior rapidez?
- 2- Por que razão no copo n.º 1 a dissolução ocorre com maior rapidez?

A reacção de ionização é caracterizada pela transformação dos moles em iões. Assim, sendo, a reacção de ionização do ácido ascórbico é a seguinte:



No primeiro experimento, observa-se uma ionização muito rápida do ácido ascórbico na água quente no tempo de vinte e sete segundos em relação à água fria no tempo de dois minutos e dois segundos. Isto indica que a velocidade de ionização é acelerada pelo mecanismo reaccional da ruptura do ião hidrogénio a molécula do ácido ascórbico por diminuição da energia de ligação pela alta temperatura. Pode se explicar também, da diminuição da energia de activação da reacção de ionização pelo aumento da temperatura. Indica também que a reacção de dissolução (ionização) é endotérmica.

O segundo experimento mostra que o comprimido triturado apresenta pequenas partículas dispersas na água, aumentando, assim, a área de contacto reaccional. Este aumenta também a velocidade de ionização, mas não atinge o valor mínimo da energia de activação da mesma como o caso do aquecimento que se realiza em um tempo de um minuto e trinta segundo e o aquecido a menos de trinta segundos. Isto representa claramente a influência da temperatura e da área de contacto entre partículas sobre a velocidade de uma reacção.

No terceiro experimento, verifica-se que o comprimido triturado apresenta partículas dispersas na água aumentando a sua superfície de contacto, quanto maior é a superfície de contacto, maior será a velocidade de reacção, tendo em conta que os dois processos se realizam na mesma temperatura, isto é, a reacção foi realizada no tempo em um minuto e trinta

segundos. Já no caso do comprimido completo, as partículas estão compactadas em que a superfície de contacto será ínfima apresentando, assim, um tempo de mais dois minutos.

1.1.4. Aula experimental sobre a velocidade das reacções

Subtema: Cinética Química-catalisadores

Objectivo: Perceber a influência dos catalisadores (enzimáticos) sobre a velocidade das reacções de dissolução

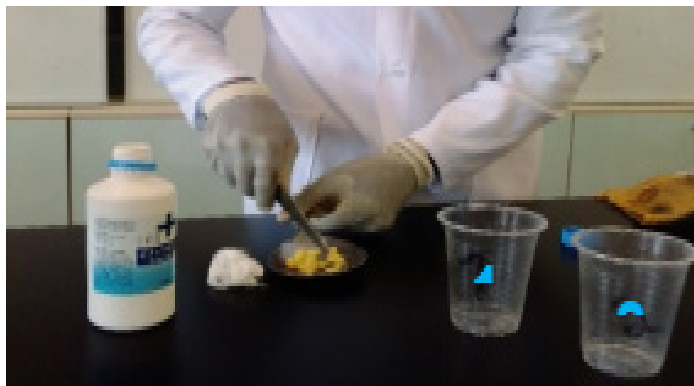
Medidas de segurança a observar:

- 1-Ter cuidado ao cortar os cubinhos de batata;
- 2-Usar luvas amianto;
- 3-Manter o peróxido de hidrogénio (H_2O_2) longe do alcance dos olhos.

Utensílios e reagentes:

- 1-Peróxido de hidrogénio (H_2O_2) 10 Volumes;
- 2-Dois (2) copos transparentes;
- 3-Uma (1) faca de cozinha;
- 4-Cubinhos de batata rena crua;
- 5-Uma (1) colher pequena.

Figura 10. Ilustração e preparação dos utensílios e reagentes a utilizar



Procedimento experimental:

- Pousar os dois copos enumerados (1 e 2) sobre uma mesa plana;
- Colocar aproximadamente 5 mL a 10 mL do peróxido de hidrogénio (H_2O_2) em cada copo;
- No copo n.º 1 não se pode adicionar nada;
- No copo n.º 2, adicionam-se os cubinhos de batata crua;
- Verificar o que acontecerá com o copo n.º 1.

Figura 11. Resultado do processo



2. Explicação de Resultados e Discussão:

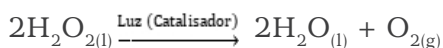
Para observar e explicar os câmbios químicos, pode-se apoiar nas perguntas seguintes:

1-O que acontece com o copo n.º 2 após colocar os cubinhos de batata?

2-O que se verifica durante o processo da reacção?

A luz solar decompõe o peróxido de hidrogénio (H_2O_2). Entretanto, esta reacção ocorre tão lentamente que é imperceptível aos olhos humanos.

Neste caso, a batata serve como catalisador. Isso ocorre porque a batata tem uma enzima chamada catalase, que em contacto com o peróxido de hidrogénio (H_2O_2) acelera o seu processo de decomposição, diminuindo, assim, a energia de activação e aumentando a velocidade da reacção, conforme a reacção abaixo:



Neste sentido, é possível os estudantes aprenderem como os catalizadores influenciam nas velocidades das reacções químicas como, por exemplo, a batata-rena.

Conclusões

Os marcos teóricos indicaram a possibilidade de se criar estratégias de organização do processo de ensino-aprendizagem com o uso de reagentes e materiais de fácil acesso na sistematização dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de experimentos de laboratório no contexto educativo local.

Os protocolos propostos, contendo as orientações metodológicas para a realização de experimentos laboratoriais com materiais alternativos ou de fácil acesso, podem contribuir à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos da Química no Ensino Secundário ao nível da Província de Moxico, em Angola.

Referências

Cárdenas, F. R.; Herrera, B. R.; Lomas, M. L.; Uribe, P. L. y Zepeda, M. M. (2021). El aprendizaje de la reacción química:

el uso de modelos en el laboratorio. Revista Enseñanza de las Ciencias. 39 (2), 103-122. DOI: doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3229

Vasconcellos, C. D. (1995). Planejamento: plano de ensino: aprendizagem e Projeto educativo. São Paulo: Libertad.

PAINEL III

ENSINO E CUIDADOS
PRIMÁRIOS DE SAÚDE.
PROMOÇÃO DE ESTILO
DE VIDA SAUDÁVEIS



FACTORES

QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA DO CONTRACEPTIVO EM MULHERES, NAS UNIDADES SANITÁRIAS DO MUNICÍPIO DO MOXICO, PROVÍNCIA DO MOXICO – 2023

 Isabel Pezo SONHI

Resumo

O planeamento familiar permite às usuárias terem uma vida sexual satisfatória, segura e decidir, quando e com que frequências têm filhos. Pois que o mesmo pressupõe o direito de cada indivíduo a ser informado e a ter acesso a métodos contraceptivos de sua escolha, que sejam seguro, eficazes e aceitáveis. O presente estudo tem como objectivo de identificar os factores implicados na escolha dos métodos contraceptivos em mulheres, com idade média de 28,9 anos, Para tal foi desenvolvido um estudo descritivo com abordagem qualitativa, sem manipulação das variáveis, Os dados revelam amostra de 70 mulheres entrevistadas, onde a Maternidade Provincial, oferece todos métodos contraceptivos disponíveis, 34,3% frequentam o 2º ciclo, ser Doméstica é a ocupação com 37,1%, relativamente ao rendimento familiar 51,4% delas tinham rendimento de 39,5 Kz em média, onde o método injectável foi o mais usado, 78,5% de utentes tinham em média

6,5 filhos, 81% das entrevistadas tiveram a opinião de outra pessoa como factor preponderante na escolha do método contraceptivo, contra 43% que referiu segurança. A oferta simples do método contraceptivo, nos serviços de saúde não é o suficiente para que a escolha seja feita adequadamente pelas utentes nos serviços de planeamento familiar, fraca educação para saúde individual e colectivo, mais unidades sanitárias com deficiência na oferta dos métodos contraceptivos.

Palavras-chave: planeamento familiar; métodos contraceptivos; contracepção; profissional de enfermagem.

Abstract

Family planning allows users to have a satisfying, safe sex life and to decide when and how often they have children. Because it presupposes the right of each individual to be informed and to have access to contraceptive methods of their choice, which are safe, effective and acceptable. The present study aims to identify the factors involved in the choice of contraceptive methods in women, with a mean age of 28.9 years, To this end, a descriptive study was developed with a qualitative approach, without manipulation of the variables, The data reveal a sample of 70 women interviewed, where the Provincial Maternity Hospital offers all available contraceptive methods, 34.3% attend the 2nd cycle, being a Domestic is the occupation with 37.1%, regarding family income 51.4% of them had an income of 39.5 Kz on average, where the injectable method was the most used, 78.5% of patients had an average of 6.5 children. 81% of the interviewees had the opinion of another person as a preponderant factor in the

choice of contraceptive method, against 43% who reported safety. The simple offer of the contraceptive method in health services is not enough for the choice to be made adequately by users in family planning services, poor education for individual and collective health, more health units with deficiencies in the supply of contraceptive methods.

Key words: family planning; contraceptive methods; contraception; professional.

Introdução

A escolha dos métodos contraceptivos pode gerar muitas dúvidas, como segurança, eficácia e efeitos. Esses são entre outros os factores para considerar na hora de escolher a melhor opção.

O planeamento familiar contribui para uma prática sexual mais saudável e constitui-se em um direito, devendo considerar o contexto de vida individual e suas decisões, conforme suas necessidades.

O mundo regista um total de 926 milhões em idade fértil nos 69 países mais pobres do mundo, que usam contraceptivos modernos (como camisinha, pílula e implante). Esse número representa um aumento de 53 milhões. 3

O método mais usado é o DEPO – método contraceptivo hormonal injectável de acção prolongada, composto por uma hormona sintética semelhante à progesterona.

O Governo de Angola considera que o uso de contraceptivos modernos é, ainda, reduzido por varias razões, pois as mulheres que não usam a contracepção, a maioria afirma que

isso se deve a elas (46 %), os seus parceiros não o pretendem fazer (7 %). Apenas uma minoria muito reduzida (5 %) é que não usa contraceptivos por pretender ter filhos. Também se nota que apenas 41% das mulheres conhecem pelo menos um método de Planeamento Familiar.

O município do Moxico 54% das mulheres não tem nenhum nível de escolaridade. No total, 19% dos homens e 6% das mulheres na Província do Moxico têm usado Internet. Os nascimentos com espaço intergenérico inferior a 24 meses, estão em torno de 27 %, o que representa maior risco para a saúde da mãe e criança, a Taxa de Prevalência Contraceptiva para Moxico é de 4 %. Os métodos contraceptivos modernos mais usados pelas mulheres são as injeções (2%), a pílula e o preservativo masculino (1%) 1 % usa um método tradicional 5.

Métodos Contraceptivos/anticonceptivos: São maneiras, medicamentos, objectos e cirurgias usados pelas pessoas para evitar a gravidez. Existem métodos femininos e masculinos. Existem métodos considerados reversíveis, que são aqueles em que a pessoa, após parar de usá-los, volta a ter a capacidade de engravidar. (Métodos comportamentais; barreira; Dispositivos intra-uterinos; hormonais), existem métodos considerados irreversíveis, como a ligadura de trompas uterinas e a vasectomia, porque, após utilizá-los, é muito difícil a pessoa recuperar a capacidade de engravidar.

O conhecimento sobre os vários métodos contraceptivos disponíveis contribui para que as utentes escolham, de forma autónoma e consciente, o método que mais se adequa às suas condições de saúde, às suas necessidades e às suas expectativas e, depois disso, que o utilizem de forma correcta, permitindo,

assim, prevenir gravidezes indesejadas, interrupções voluntárias da gravidez e a descontinuação do método contraceptivo escolhido.

Os critérios de elegibilidade clínica para uso dos métodos anticoncepcionais foram definidos pela Organização Mundial da Saúde, para orientar o/a usuário/a no processo de escolha do método anticoncepcional 3 e classificados em 4 categorias, conforme descritas a seguir:

- Categoria 1: Usar o método em qualquer circunstância;
- Categoria 2: Geralmente usar: As vantagens suplantam os riscos;
- Categoria 3: Geralmente não usar: Os riscos suplantam as vantagens;
- Categoria 4: Não usar o método.

O presente estudo tem como objectivo identificar os factores implicados na escolha dos métodos contraceptivos utilizados pelas mulheres em idade fértil atendidas nas 4 Unidades Sanitárias do Município do Moxico de Setembro a Outubro de 2024.

Objectivos

- Geral

Identificar os factores implicados na escolha dos métodos contraceptivos utilizados pelas mulheres de 20-45 anos de idade, atendidas nas 4 Unidades Sanitárias do Município do Moxico de Setembro a Outubro de 2024.

Objectivos específicos

- Caracterizar as mulheres quanto aos dados sociodemográficos e económicos;
- Identificar os métodos contraceptivos mais utilizados pelas mulheres;
- Identificar as motivações que estão na base da escolha do método contraceptivo;
- Verificar a diversidade de métodos contraceptivos disponível nas Unidades Sanitárias.

1. Justificativa

No Município do Moxico, os métodos contraceptivos modernos mais usados pelas mulheres atendidas nos serviços de planeamento familiar, são os métodos hormonais (injecções e orais), conforme consta dos relatórios daquela unidade sanitárias. Este estudo justifica-se pela experiência profissional vivida no programa provincial de Saúde Sexual e Reprodutiva, o que possibilitou a constatação de registo do uso de mais métodos injectáveis, em relação a outros, desta feita, motivou a autora a realizar o presente estudo com o intuito de identificar as razões que possam estar na base da escolha de determinados métodos em detrimento de outros.

2. Métodos

2.1. Tipo de estudo

Trata-se de um estudo descritivo, prospectivo com abordagem de análise qualitativa. Esta pesquisa preocupa-se com o estado mais profundo, relacionado com as crenças, aspirações e atitudes de cada indivíduo, onde será feito um estudo

críterioso do objecto a ser investigado 8. Também aquele no qual o pesquisador não manipula variáveis, limitando-se a descrever o fenómeno tal qual ocorre, estabelecendo relação entre as variáveis.

2.2. Local de Estudo

O Município do Moxico é uma das nove (9) circunscrições da Província com o mesmo nome, está limitado a noroeste da Província, com a sede na cidade do Luena. A população estimada em 468.368, onde 103.041 são mulheres em idade fértil, correspondentes a 22% da população total.

2.3. População ou universo e amostra

A população-alvo foi de 216 mulheres em idade fértil, tratada como média de mulheres atendidas mensalmente no período de 2024, com idades compreendidas entre os 20 e 45 anos, com consulta de planeamento familiar programada no período considerado. A amostragem foi feita de forma aleatória, até se atingir uma amostra de 70 mulheres, correspondente a 65% do universo.

2.3.1. Critérios de inclusão

Foram incluídas as utentes de retorno e presentes na consulta de planeamento familiar e que concordaram em participar para inquérito, isto é, em cada unidade sanitária.

2.3.2. Critérios de exclusão

Excluídas as mulheres presentes e que recusaram participar do trabalho e aquelas que estiveram na sua primeira consulta de planeamento familiar.

2.3.3. Variáveis

Variáveis qualitativas: estado civil, ocupação, nível de escolaridade, renda familiar, contraceptivo actual, tipo de aborto, intervalo entre filhos e os factores que podem influenciar na escolha do método contraceptivo.

- Variáveis quantitativas: idade, número de filhos e nº de abortos.

2.4. Recolha de dados

Os dados foram colectados no período de Setembro a Outubro de 2024, após à correcção do instrumento de pesquisa pelos tutores e a validação do projecto pelo comité de ética e, concomitantemente, autorização da instituição onde se realizou a pesquisa, por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturado, elaborado pelo pesquisador.

2.4.1. Aspectos éticos

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comité de Ética do Instituto Superior Politécnico da Caála e a assinatura de um consentimento livre e esclarecido.

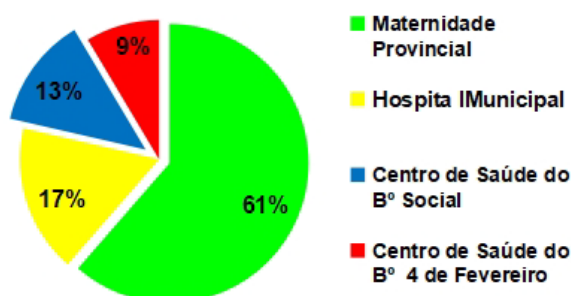
2.5. Análise e tratamento dos dados

Foram utilizados métodos de transcrições de entrevistas, caracterizando a amostra em categorias de respostas, para se chegar a um sentido em comum, com relação ao conhecimento da mulher sobre a escolha do método contraceptivo e contribuir para o desenvolvimento de teorias e conhecimentos.

3. Resultados e Discussão

As 70 mulheres atendidas nos Serviços de Planejamento Familiar constituem a amostra do estudo. A seguir, apresenta-se a caracterização da população.

Gráfico 1. Frequência de mulheres segundo a unidade de atendimento. Moxico 2024



Participaram neste estudo um total de 70 mulheres, 43 mulheres correspondentes a 61%, atendidas na Maternidade Provincial, 12 mulheres com uma proporção de 17% atendidas no Hospital Municipal, no Centro de Saúde do Bairro Social, foram atendidas 9 mulheres que corresponde a 13%, e as 6 mulheres atendidas no Centro de Saúde do Bairro 4 de Fevereiro, corresponderam a 9%, todas as unidades sanitárias citadas anteriormente estão localizadas no Município do Moxico.

Tabela 1. Características sociodemográficas das mulheres atendidas nos serviços de planeamento familiar. Moxico 2024.

Variáveis	Frequência Absoluta	%
Faixa etária		
20-24 Anos	6	9
25-29 Anos	37	53
30-34 Anos	16	23
35-39 Anos	6	9
40- 44 Anos	4	5
45 Anos	1	1
Total	70	100
Estado Civil		
Casada	1	1,4
Solteira	26	34,3
Marital	42	60,0
Divorciada	2	2,9
Viúva	1	1,4
Total	70	100
Escolaridade		
Ensino Primário	12	17,1
1º Ciclo	22	31,4
2º Ciclo	24	34,3
Licenciatura	12	17,1
Total	70	100

O nível de escolaridade influencia na compreensão dos métodos usados, na busca de conhecimento e informações sobre o planeamento familiar, onde quanto menor for o nível de escolaridade, há diminuição da perspectiva do entendimento sobre a família e a importância da saúde reprodutiva .

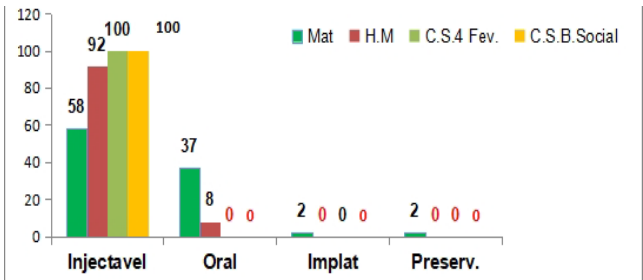
Tabela 2. Distribuição das mulheres atendidas nos serviços de planeamento familiar, em relação à ocupação e renda média mensal. Moxico 2024.

Variáveis	Frequência Absoluta	%
Ocupação		
Doméstica	26	37,1
Vendedora Ambulante	21	30,0
Professora	15	21,4
Enfermeira	8	11,4
Total	70	100
Renda média/mês em Kzs		
Menos de 30 mil	25	35,7
30 - 49 mil	11	15,7
50 - 69 mil	5	7,1
70 - 89 mil	6	8,6
90-100 mil	4	5,7
100 mil	19	27,1
Total	70	100

Fonte: dados da pesquisa.

Para o contexto importante quando se leva em consideração o rendimento médio mensal domiciliar *per capita*, é que se observa que aquelas mulheres mais pobres chegam “em média, 4.3 filhos a mais do que aquelas no extremo do gradiente de rendimentos”, e que mesmo que essa diferença tenha reduzido nos anos dois mil, ela ainda é de 3.5 filhos o que evidencia um distanciamento no planeamento entre as condições económicas e a quantidade de filhos.

Gráfico 2. Frequência de oferta dos contraceptivos e a unidade de atendimento, Moxico 2024.



Legenda:

Mat: Maternidade Provincial

H.M: Hospital Municipal

C.S. 4 Fev.: Centro de Saúde 4 de Fevereiro

C.S. B. Social: Centro de Saúde, Bairro Social

Foi definido como padrão de atendimento ao planeamento familiar o seguinte: Posto de saúde, promove o uso de contraceptivo e distribuição contraceptivos orais e preservativos, Centro de Saúde tipo 1, o mesmo que o posto, porém, pode efectuar inserção do DIU e contraceptivos injectáveis. O centro de saúde do tipo II para além dos procedimentos anteriores deve oferecer os implantes.

Tabela 3. Distribuição das mulheres inquiridas em relação ao aborto e ao tipo de aborto. Moxico 2024.

Variáveis	Frequência Absoluta	%
Abortos		
Sim	21	30
Não	49	70
Total	70	100
Tipo de aborto		
Espontâneo	18	85,7
Provocado	3	14,3
Total	70	100

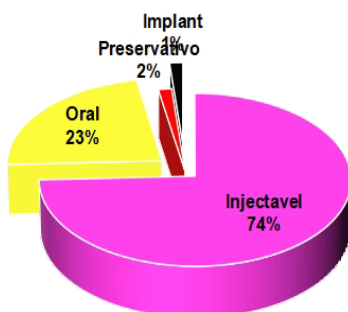
Os serviços de planeamento familiar são um instrumento materno-infantil, direccionando a sua função para a saúde reprodutiva com responsabilidade exclusivamente¹⁰.

Tabela 4. Distribuição das mulheres em relação ao número de filhos, intervalo entre filhos. Moxico 2024.

Variáveis	Frequência Absoluta	%
Número de filhos		
1-2	8	11,5
3-4	6	8,5
5-6	16	22,8
7-8	40	57,2
Intervalo entre filhos		
1 ano	47	67
2 anos	16	23
3 anos	5	7
+ 3 anos	2	3
Total	70	100

Angola tem das taxas de fecundidade mais elevadas do mundo, estimada em 6.2, na qual cada mulher sexualmente activa tem entre dois a seis filhos, revelou o Ministério da Saúde, num estudo sobre a Estratégia Nacional de Planeamento Familiar no período de 2017-2021. De acordo com o estudo, a taxa de fecundidade em Angola varia de 5.3 na área urbana, ou seja, cada mulher sexualmente activa tem três a cinco filhos, e 8.2 na área rural.

Gráfico 3. Distribuição de mulheres segundo o método contraceptivo actual. Maternidade. 2024.



Fonte: dados da pesquisa

Assim como mostra o relato do atendimento a nível da Maternidade Augusto Ngangula, a área de Planeamento Familiar atendeu 3.572 pacientes, com idades compreendidas entre os 25 e 35 anos, que optam mais pelos métodos da pílula combinada e injectável.

Tabela 5. Distribuição das mulheres em relação a factores que influenciaram na escolha do Método contraceptivo. Moxico 2024.

Factor de escolha do método	Freq. Absoluta	%
Seguro	30	43
Pratico	27	39
Eficácia	13	19
Duração	24	34
Acessibilidade	29	41
Evitar perdas sanguíneas	1	1
Não provoca efeitos colaterais	3	4
Opinião do médico	1	1
Opinião da família	1	1
Opinião de outra pessoa	57	81

Fonte: Dados da pesquisa.

O processo de escolha informado na regulação da fecundidade baseia-se nos princípios de proporcionar bem-estar às

pessoas, quanto à sua autonomia, expectativas, necessidades e poder de decisão, uma vez que, para adoptar um método contraceptivo de forma livre e informada, cada indivíduo precisa conhecer e ter acesso sobre cada tipo de método disponível.

De acordo com o conhecimento produzido na literatura científica, a falta de orientação é o principal factor que interfere na escolha do método contraceptivo, pois a mulher desconhece a política do planeamento familiar, os métodos disponíveis de contracepção, os seus efeitos adversos e os seus benefícios .

Os Critérios Médicos de Elegibilidade ajudam na identificação dos métodos contraceptivos que podem ser usados em segurança na presença de uma determinada característica individual ou estado clínico. Por esse motivo, os provedores devem ser capacitados para identificar factores de risco, orientar e realizar a conduta adequada no contexto do planeamento reprodutivo, a fim de evitar possíveis escusas de métodos de longa duração e não só .

Conclusão

O presente estudo que objectivou identificar os factores que influenciam a escolha de métodos contraceptivos, onde se conclui que:

1. Metade de utentes atendidas tinha em média 28,9 anos, e um nível de escolaridade baixo, também maioritariamente vivendo em união de factos;
2. 74% de mulheres são usuárias de método injectável;

3. Os factores que as mulheres consideram mais importantes no momento da decisão são: a opinião de outra pessoa (81%) das mulheres e a segurança do método (43%). A opinião do médico, reforçando a importância das consultas de planeamento familiar e o papel do mesmo no processo de decisão do método contraceptivo, não foi bastante valorizada, com 1% das mulheres a considerarem-na menos importante.
4. Ineficiente educação para saúde individual e colectivo durante as sessões.
5. Actividades de educação em saúde na sala de espera com as intervenções realizadas em grupo são medidas cabíveis e passíveis de execução dos profissionais de saúde envolvidos na desconstrução dos paradigmas enraizados pelo grupo-alvo e não só.

Referências Bibliográficas

- Cunha *et al.*, Factores que influenciam a escolha do contraceptivo na mulher, 2022. Disponível em: <https://rpmgf.pt>. 2022. acesso em 4 Ago. 2024.
- Ferreira et al. Social determinants of health and their influence on the choice of birth control methods. *Rev Bras Enferm* 2018. Brasil Disponível em: <https://www.dx.doi.10.1590/0102-311XPT229322>. Acesso em 17 Jan. 2024.
- OMS. Métodos Contraceptivos. Volume 2: Eficácia, Vantagens e Desvantagens. 2021.
- Angola. Proposta de estratégia de planeamento familiar. OMS. Luanda, 2016. Disponível em: <https://www.pdf>. Acesso em: 4 Ago. 2024.

- INE. Projectão da População Província do Moxico-Luanda. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao> 2017. acesso em: 4 Ago. 2024.
- Brasil. Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica: Ministério da Saúde. Brasília; 2019. Disponível em: <https://www.pdf>. Acesso em 29 Jan. 2024
- Brasil. Determinantes Sociais da Saúde e sua influência na escolha do método contraceptivo. Artigo Original. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.dx.doi.org/101590/0034-7167.2017.0574>. Acesso em: 26 Nov. 2024.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. Metodologia do trabalho científico: projectos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, tese de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Livro electrónico. Disponível em: <https://www.integrada.minha-biblioteca.com.br>. Acesso em 20 Dez. 2024..
- Angola INE, MINSA, MINPLAN e ICF. Disponível em: <https://www.DHSprogram.com>. 2021. Acesso em: 4 Ago. 2024.
- Passarinho *et al.*, Com 55% de gestações não planejadas, Brasil falha na oferta de contracepção eficaz. 2018. Matéria. Londres e São Paulo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44549368>. Acesso em: 7 Out. 2024.
- Santos F. *et al.*, Fatores que Interferem a escolha do Método Contraceptivo pelo Casal: Revisão Integrativa. Artigo de Revisão. Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 Jan. 2024.



Nascimento et al.,Planejamento familiar na estratégia de saúde da família.Trabalho de Conclusão de Curso.Belo Horizonte / Minas Gerais, Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org.br> acesso em: 21 Nov. 2024.

IMPACTO

DA INFORMATIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR. INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO MOXICO



Alda Piedade F. M. MENDES



Ana Iris S. ROMERO



Aldo Jesús Scrich VÁZQUEZ



aldamarques27@gmail.com



Feliciano A. T. FRANCISCO



aldo@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de revisão sobre o impacto da informatização na área da Saúde no Ensino Superior, decorrente de uma investigação vinculada ao projecto sociocultural MOXISAÚDE, actualmente em execução no Instituto Superior Politécnico do Moxico. Uma das principais tarefas dessa investigação é a definição de um modelo de avaliação da qualidade, contextualizado à incorporação de ferramentas virtuais no modelo formativo presencial. A informatização da área da Saúde no contexto do Ensino Superior representa uma das transformações mais significativas na formação de profissionais da Saúde, nas últimas décadas. Com o avanço e a crescente incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as Instituições de Ensino Superior têm reconfigurado os seus métodos pedagógicos, ambientes de aprendizagem prática e sistemas de gestão da informação clínica. A utilização dessas tecno-

logias tem permitido uma maior integração entre teoria e prática, oferecendo às estudantes ferramentas inovadoras que aproximam a formação académica da realidade dos serviços de saúde contemporâneos. A adopção de recursos como simuladores, plataformas de ensino a distância, sistemas de registo electrónico de saúde (RES) e outras tecnologias de ponta tem transformado os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos e interactivos. Isso possibilita a personalização do aprendizado e facilita a realização de práticas laboratoriais e clínicas em ambientes virtuais, promovendo o acesso a uma formação mais flexível e acessível. Além disso, o uso das TICs contribui para a melhoria na gestão da informação clínica, assegurando que os futuros profissionais adquiram as habilidades necessárias para lidar com dados médicos e administrativos de maneira eficiente, ética e segura. Com isso, a informatização não só aprimora a qualidade da formação, mas também prepara os alunos para o exercício das suas funções profissionais em um ambiente cada vez mais digitalizado, promovendo uma abordagem mais eficaz e integrada nos cuidados de saúde.

Palavras-chave: informatização, área da Saúde, Ensino Superior.

Abstract

This article presents the results of a review study on the impact of computerization in the health field in Higher Education, resulting from a research linked to the socio-cultural project MOXISAÚDE, currently being carried out at the Instituto Superior Politécnico do Moxico. One of the

main tasks of this research is to define a quality assessment model, contextualized to the incorporation of virtual tools in the face-to-face training model. The computerization of the health field in the context of Higher Education represents one of the most significant transformations in the training of health professionals in recent decades. With the advancement and increasing incorporation of Information and Communication Technologies (ICTs), higher education institutions have reconfigured their pedagogical methods, practical learning environments and clinical information management systems. The use of these technologies has allowed greater integration between theory and practice, offering students innovative tools that bring academic training closer to the reality of contemporary health services. The adoption of resources such as simulators, distance learning platforms, electronic health record (EHR) systems and other cutting-edge technologies has transformed teaching and learning processes, making them more dynamic and interactive.

This enables personalized learning and facilitates the performance of laboratory and clinical practices in virtual environments, promoting access to more flexible and accessible training. In addition, the use of ICTs contributes to improving the management of clinical information, ensuring that future professionals acquire the skills necessary to handle medical and administrative data efficiently, ethically and safely.

As a result, computerization not only improves the quality of training, but also prepares students to perform their professional duties in an increasingly digitalized environ-

ment, promoting a more effective and integrated approach to health care.

Keywords: Computerization, Health sector, Higher Education.

Introdução

A utilização de recursos como plataformas virtuais de aprendizagem, simuladores clínicos digitais, prontuários electrónicos e bases de dados científicas tem-se tornado cada vez mais frequente nas Instituições de Ensino Superior. Essas ferramentas não apenas facilitam a compreensão de conteúdos complexos, mas também promovem a autonomia dos estudantes, ampliam o acesso ao conhecimento actualizado e desenvolvem habilidades essenciais para a actuação profissional em um contexto de saúde informatizado (Faria *et al.*, 2021; Oliveira & Borges, 2020). Além disso, favorecem a integração entre teoria e prática, fortalecendo a formação de profissionais mais bem preparados para responder aos desafios do sistema de saúde contemporâneo.

No Instituto Superior Politécnico do Moxico (ISPM), observa-se um movimento progressivo de adopção dessas tecnologias como parte integrante do processo de inovação pedagógica, especialmente nos cursos da área da saúde. A implementação de recursos digitais tem promovido melhorias significativas na organização do ensino, na interacção entre docentes e discentes, bem como na preparação dos estudantes para contextos clínicos reais, que já operam com sistemas informatizados. No entanto, apesar dos avanços observados,

ainda é necessário aprofundar a análise sobre os impactos dessa informatização na qualidade da formação académica, na motivação discente e na adequação das práticas educativas às exigências tecnológicas dos serviços de saúde.

Antecedentes e justificativa

Estudos apontam que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Ensino Superior em Saúde tem o potencial de melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, desde que realizada de maneira planificada e contextualizada (Oliveira & Borges, 2020). No entanto, há lacunas na literatura sobre como essa integração ocorre em contextos específicos, como o do ISPM, e quais são os seus efeitos reais na formação dos profissionais da Saúde.

A investigação justifica-se pela necessidade de compreender como a informatização afecta os métodos pedagógicos, o desempenho académico e a preparação prática dos estudantes em um cenário onde a digitalização dos serviços de Saúde se intensifica. Avaliar essa realidade é fundamental para subsidiar a formulação de políticas pedagógicas e estratégias de formação mais eficazes, especialmente em instituições de regiões menos estudadas.

Objectivo

Este estudo tem como objectivo analisar o impacto da informatização na área da Saúde, no Ensino Superior, com ênfase na experiência do Instituto Superior Politécnico do Moxico.

Resultados esperados

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a identificação de boas práticas no uso das TICs no ensino da Saúde, bem como para o desenvolvimento de um modelo de avaliação da qualidade da formação académica contextualizado à realidade tecnológica dos serviços de Saúde. Além disso, os achados poderão orientar a adopção de políticas institucionais que fortaleçam a integração entre educação e tecnologia, com vista à melhoria contínua dos processos formativos.

1. Fundamentação Teórica

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Ensino Superior em Saúde tem sido reconhecida como um factor crucial para a modernização dos processos educativos e para a preparação de profissionais aptos a actuar em ambientes clínicos cada vez mais digitalizados. A utilização de plataformas virtuais de aprendizagem, simuladores clínicos digitais, prontuários electrónicos e bases de dados científicas tem-se tornado cada vez mais frequente nas Instituições de Ensino Superior, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e promovendo a autonomia dos estudantes (Faria *et al.*, 2021).

Em Angola, a pandemia da COVID-19 acelerou a adopção de TICs no Ensino Superior, evidenciando a necessidade de reconfigurar métodos pedagógicos e ambientes de aprendizagem para atender às demandas de uma sociedade em transformação digital (Faustino *et al.*, 2021). No entanto, desafios persistem, como a falta de infra-estrutura adequada, capa-

citação docente e integração curricular efectiva das TICs (Afonso & Bento, 2021).

No contexto específico da formação em Saúde, a informatização dos serviços ainda é um desafio abrangente em Angola, com muitos hospitais públicos e privados carecendo de bases de dados estruturadas e sistemas de informação eficientes (Manuel, 2023).

A inclusão de disciplinas de Informática Médica nos currículos de formação é apontada como uma estratégia para preparar os estudantes para a realidade dos serviços de Saúde contemporâneos (Catumbela, 2021).

2. Fundamentação Metodológica

Este estudo adoptou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, visando analisar o impacto da informatização na área da Saúde no Ensino Superior, com ênfase na experiência do Instituto Superior Politécnico do Moxico (ISPM). Foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica e documental, bem como a análise de dados secundários provenientes de relatórios institucionais e artigos científicos relevantes.

A selecção das fontes seguiu critérios de relevância, actualidade e pertinência do tema, priorizando estudos realizados em Angola e em contextos similares. A análise dos dados foi conduzida por meio de categorização temática, permitindo identificar padrões e relações entre a integração das TICs e os processos de ensino-aprendizagem na formação em Saúde.

3. Desafios e Perspectivas Futuras da Informatização na Formação Superior em Saúde

Embora os avanços na informatização da formação em Saúde sejam inegáveis, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que essa transformação ocorra de maneira equitativa, sustentável e eficaz. No contexto do Instituto Superior Politécnico do Moxico, observam-se conquistas importantes, mas também persistem obstáculos estruturais, como a limitação de recursos tecnológicos, a fragilidade da conectividade e a necessidade de maior integração curricular das TICs.

A superação desses desafios exige uma abordagem sistémica, que envolva o comprometimento das lideranças institucionais, o engajamento dos docentes e a escuta activa dos estudantes. Além disso, é fundamental que a informatização não seja tratada apenas como modernização técnica, mas como uma oportunidade de repensar os fundamentos pedagógicos da formação em Saúde, centrando o processo educativo no estudante e na construção colaborativa do conhecimento (Freire, 1996).

A médio e longo prazos, espera-se que a Instituição avance na criação de um ecossistema digital de aprendizagem, com plataformas integradas, laboratórios virtuais interactivos, mecanismos de tutoria digital e espaços de aprendizagem híbridos.

A articulação com o sector da Saúde local também poderá fortalecer a integração entre ensino e serviço, promovendo práticas educativas mais contextualizadas e socialmente relevantes.

Por fim, a avaliação contínua das estratégias de informatização será essencial para garantir a sua qualidade, pertinência e impacto real na formação dos futuros profissionais da Saúde. Isso implica o uso de indicadores pedagógicos, tecnológicos e éticos que permitam medir os resultados e orientar decisões baseadas em evidências (Garrison & Vaughan, 2008).

4. Apresentação dos Resultados

A análise dos dados revelou que o ISPM tem promovido a adoção gradual de tecnologias digitais como parte do processo de inovação pedagógica, especialmente nos cursos da área da Saúde. A implementação de recursos digitais tem proporcionado melhorias na organização do ensino, na interação entre docentes e discentes, e na preparação dos estudantes para contextos clínicos reais que já operam com sistemas informatizados.

No entanto, foram identificados desafios significativos, como a necessidade de capacitação contínua dos docentes para o uso eficaz das TICs, a adequação das infra-estruturas tecnológicas e a integração curricular efectiva das tecnologias digitais. Além disso, a falta de políticas institucionais claras e de investimentos sustentáveis em tecnologia foram apontados como obstáculos à plena informatização dos processos educativos (Faustino et al., 2021; Afonso & Bento, 2021).

Os resultados também indicam que a informatização contribui para a melhoria da qualidade da formação, preparando os alunos para o exercício das suas funções profissionais em um ambiente cada vez mais digitalizado. A adoção de

recursos como simuladores, plataformas de ensino a distância e sistemas de registo electrónico de Saúde tem transformado os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos e interactivos (Faria *et al.*, 2021).

4.1. Resultados

No Instituto Superior Politécnico do Moxico (ISPM), a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos cursos da área da Saúde tem representado um esforço contínuo para modernizar os processos formativos, tornando-os mais interactivos, acessíveis e alinhados com as exigências de um mercado de trabalho em constante digitalização. Essa iniciativa acompanha uma tendência observada globalmente, em que o uso de TICs no Ensino Superior em Saúde tem promovido maior integração entre teoria e prática, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para os desafios contemporâneos (Faria *et al.*, 2021; Oliveira & Borges, 2020).

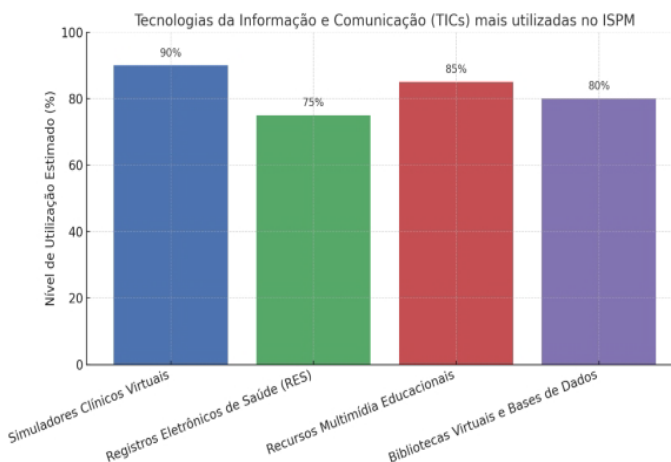
Entre as TICs mais frequentemente utilizadas na Instituição, destacam-se:

- **Simuladores Clínicos:** utilizados para o desenvolvimento de habilidades práticas em ambientes controlados e seguros, esses recursos permitem que os estudantes pratiquem procedimentos técnicos por meio de softwares que simulam situações clínicas reais. Essa estratégia contribui significativamente para a consolidação da aprendizagem e para a integração entre teoria e prática;

- **Registos Electrónicos de Saúde (RES):** alguns módulos curriculares já incorporam a simulação de sistemas de prontuário electrónico, com o objectivo de familiarizar os estudantes com a realidade informatizada dos serviços de Saúde, bem como com os princípios éticos e legais relacionados com a gestão segura das informações clínicas;
- **Recursos Multimídia Educacionais** (vídeos, animações, podcasts): esses materiais complementares são amplamente utilizados para reforçar os conteúdos ministrados em sala de aula, atender a diferentes estilos de aprendizagem e ampliar o acesso a explicações visuais e auditivas de conceitos complexos. A sua aplicação tem demonstrado impacto positivo na motivação e no engajamento dos estudantes;
- **Bibliotecas Virtuais e Bases de Dados Científicas:** O acesso a repositórios como PubMed e Google Académico é incentivado como parte da formação em pesquisa científica.

A implementação dessas tecnologias tem promovido a transformação dos ambientes de aprendizagem em espaços mais colaborativos, tecnológicos e conectados à prática profissional. Contudo, persistem desafios, como a limitação da infra-estrutura tecnológica, a necessidade de capacitação docente para uso efectivo das TICs e a desigualdade no acesso a dispositivos e conectividade entre os estudantes (Manuel, 2023).

Figura 1. Nível de utilização estimada das TICs nos cursos da área da Saúde do ISPM



Sublinhe-se que os percentuais referem-se à frequência de utilização de cada recurso tecnológico nos cursos da área da Saúde, podendo um mesmo curso empregar múltiplos recursos simultaneamente.

4.1.1. Transformações pedagógicas e ambientes de aprendizagem na formação superior em Saúde a partir da informatização

A informatização tem promovido mudanças estruturais nos métodos pedagógicos no Ensino Superior em Saúde, introduzindo abordagens mais activas, centradas no estudante e mediadas por tecnologias digitais. A adopção de metodologias como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), o ensino híbrido e a simulação clínica digital ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem, permitindo maior personalização, flexibilidade e autonomia no processo formativo (Garrison & Vaughan, 2008; Hew & Lo, 2018).

Os ambientes de aprendizagem também têm sido profundamente impactados pela digitalização. A tradicional sala de aula presencial passou a ser complementada — ou mesmo substituída — por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os quais oferecem acesso remoto a conteúdos, fóruns de discussão, avaliações e recursos multimídia. Essa transformação foi acelerada especialmente após a pandemia da COVID-19, que evidenciou a necessidade de soluções digitais para garantir a continuidade do ensino (Hodges *et al.*, 2020).

Além disso, o uso de simulações clínicas baseadas em softwares e tecnologias como realidade aumentada tem permitido aos estudantes vivenciar cenários clínicos complexos sem riscos aos pacientes, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e raciocínio clínico (Cook *et al.*, 2011). A informatização também favorece o acompanhamento do desempenho discente por meio de plataformas de gestão acadêmica, que registam a evolução do aprendizado e permitem intervenções pedagógicas mais direcionadas (Philipsen *et al.*, 2019).

Contudo, a integração efetiva das TICs na formação em Saúde exige investimentos contínuos em infra-estrutura tecnológica, capacitação docente e políticas institucionais de inovação pedagógica. A falta de familiaridade de alguns docentes com as ferramentas digitais, bem como as desigualdades de acesso entre os estudantes, ainda constituem desafios significativos para a consolidação de uma prática educativa verdadeiramente informatizada (Bozkurt *et al.*, 2020).

Além dos benefícios pedagógicos, a informatização também tem impulsionado a interdisciplinaridade e o trabalho cola-

borativo no Ensino Superior em Saúde. Plataformas digitais permitem a realização de actividades integradoras entre diferentes áreas do conhecimento, como Enfermagem, Medicina, Fisioterapia e Saúde Pública, simulando o trabalho em equipas multiprofissionais. Essa abordagem prepara os estudantes para a actuação em contextos reais de cuidado, onde a comunicação e a integração entre profissionais são essenciais para a qualidade da assistência (World Health Organization [WHO], 2010). Assim, a utilização das TICs não apenas melhora os processos de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de profissionais mais colaborativos e preparados para os desafios contemporâneos da Saúde.

5. Discussão

Os resultados da investigação indicam que o processo de informatização no Instituto Superior Politécnico do Moxico (ISPM) tem provocado transformações relevantes na formação superior em Saúde, tanto no plano pedagógico quanto na organização dos ambientes de aprendizagem. A elevada utilização de recursos como simuladores clínicos virtuais e registos electrónicos de Saúde evidencia um movimento consistente de aproximação entre o ambiente académico e as práticas profissionais mediadas por tecnologia, alinhando-se às exigências do mercado de trabalho contemporâneo (Cook *et al.*, 2011).

A forte presença de multimédia educacional e de bases científicas digitais nos cursos revela também um compromisso crescente com o acesso à informação actualizada e com a diversificação dos estilos de aprendizagem, aspectos funda-

mentais para o desenvolvimento da autonomia estudantil e da competência crítica na área da Saúde (Philipsen et al., 2019). Tais práticas reflectem as tendências globais de digitalização do Ensino Superior, impulsionadas pela necessidade de manter a continuidade educacional por meio de tecnologias digitais.

No entanto, a discussão não pode ignorar os desafios ainda enfrentados na implementação plena das TICs. Conforme apontado por Bozkurt *et al.* (2020), a infra-estrutura digital limitada, a insuficiente formação tecnológica de docentes e a desigualdade de acesso por parte dos estudantes são barreiras persistentes que comprometem a equidade e a eficácia da informatização no Ensino Superior. No contexto do ISPM, tais desafios são perceptíveis, sobretudo em relação à conectividade à Internet, à disponibilidade de equipamentos e à capacitação pedagógica contínua.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da informatização na qualidade do ensino e na preparação prática dos futuros profissionais. Embora os dados apontem uma percepção positiva quanto à inovação e à interactividade promovidas pelas TICs, ainda é necessário aprofundar a avaliação de sua efectividade real nos resultados académicos e nas competências clínicas adquiridas, conforme propõe Garrison e Vaughan (2008). A simulação digital, por exemplo, não substitui completamente a experiência presencial com pacientes reais, mas funciona como um importante complemento para o raciocínio clínico e a tomada de decisão em situações complexas (Cook *et al.*, 2011).

Dessa forma, a discussão reforça que a informatização na formação em saúde deve ser compreendida como um processo dinâmico, que exige planeamento estratégico, investimento contínuo e monitoramento sistemático. O sucesso dessa transformação depende não apenas da introdução de tecnologias, mas da capacidade institucional de integrá-las de maneira pedagógica, ética e contextualizada à realidade dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos.

Conclusões

A análise realizada neste estudo permite concluir que a informatização tem desempenhado um papel significativo na modernização da formação em Saúde no Ensino Superior, particularmente no contexto do Instituto Superior Politécnico do Moxico. A incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) — como simuladores clínicos, registos electrónicos de Saúde, plataformas virtuais de aprendizagem e bibliotecas digitais — tem contribuído para a diversificação metodológica, a ampliação do acesso ao conhecimento e o fortalecimento das competências técnicas e digitais dos estudantes.

Observa-se que as TICs favorecem a integração entre teoria e prática, promovem a aprendizagem activa e facilitam a aproximação dos estudantes com a realidade profissional contemporânea. Tais resultados estão em consonância com a literatura actual, que aponta para os benefícios das abordagens híbridas e digitais no desenvolvimento de uma educação mais eficaz e contextualizada (Hew & Lo, 2018; Philipsen *et al.*, 2019).

Contudo, persistem desafios importantes relacionados à infra-estrutura tecnológica, à formação contínua dos docentes e à equidade no acesso às ferramentas digitais. Esses factores limitam a plena implementação da informatização e exigem acções coordenadas por parte das instituições de ensino, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas (Bozkurt *et al.*, 2020).

Diante disso, recomenda-se:

- Investimento em infra-estrutura tecnológica: ampliação do acesso à Internet, aquisição de equipamentos e manutenção de plataformas digitais para garantir a inclusão digital de todos os estudantes e docentes;
- Formação docente contínua: implementação de programas regulares de capacitação pedagógica e tecnológica, voltados ao uso efectivo das TICs nos processos de ensino-aprendizagem;
- Desenvolvimento de políticas institucionais de inovação educacional: criação de directrizes que integrem a tecnologia ao currículo de forma estratégica, ética e baseada em evidências;
- Avaliação sistemática dos impactos da informatização: realização de pesquisas contínuas que permitam monitorar os efeitos das TICs sobre o desempenho académico, a motivação estudantil e a inserção profissional dos egressos.

Em síntese, a informatização representa uma oportunidade estratégica para aprimorar a qualidade da formação em Saúde,

desde que integrada com consciência pedagógica, responsabilidade social e compromisso institucional com a equidade e a excelência.

Referências

- Afonso, M., & Bento, F. (2021). COVID-19 e condicionantes do processo de ensino-aprendizagem em instituições de ensino superior angolanas. *Revista Sol Nascente*, 1(1), 1–15. <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/156>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Catumbela, E. (2021). Tecnologias de informação em saúde, desafios e perspectivas da educação médica no século XXI. *Revista Científica da Clínica Sagrada Esperança*, 1(1), 1–10. <https://revistacientificacse.ao/index.php/revista/article/view/134>
- Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., ... & Hamstra, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: a systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 306(9), 978–988. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1234>
- Faria, C. L. B., Reis, R. K., Massaroni, L., & Soares, A. A. (2021). Tecnologias digitais no ensino em saúde: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), e105. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200105>

- Faustino, A., Herrera-Cuesta, S. R., Davis-Blanco, D., & Wongo-Gungula, E. (2021). Para uma transformação da sociedade angolana: As TIC e o COVID-19 na Educação Superior. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.25>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Manuel, F. (2023). Saúde: informatização dos serviços ainda é um desafio abrangente em Angola. *Portal de T.I.* <https://pti.ao/saude-informatizacao-dos-servicos-ainda-e-um-desafio/>
- Oliveira, M. C. B., & Borges, M. C. (2020). O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino em saúde: contribuições para a formação docente. *Cadernos ESP*, 14(1), 28–39. <https://doi.org/10.29397/reciis.v14i1.2106>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional develop-

ment for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>

Silva, F. C., Rocha, D. L., & Lima, C. S. (2022). Simuladores virtuais no ensino da saúde: percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências clínicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(1), e014. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20220014>

CAPACITAÇÃO

PEDAGÓGICA. NECESSIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS DE LUENA, PROVÍNCIA DO MOXICO



Yusely del Pilar Casillo GARCÍA



yuselydelpilarcastillogarcia@gmail.com

Resumo

A preparação pedagógica dos professores de Enfermária é fundamental para garantir uma formação de qualidade. Estes profissionais não só devem dominar os conhecimentos clínicos, mas também metodologias de ensino efectivos que promovam a aprendizagem significativa dos estudantes. Uma sólida preparação pedagógica melhora a capacidade de preparar classes, avaliar as competências e adaptar-se a diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, fomenta o uso de ferramentas inovadoras e enfoque centrados no estudante, essenciais em um campo tão dinâmico como a enfermária. Sem esta preparação se limita a eficácia educativa e a qualidade dos futuros profissionais da Saúde. Investir na capacitação docente é chave para fortalecer a formação em Enfermária e, em consequência, melhorar os padrões de atenção sanitária. O trabalho que se apresenta tem como objectivo elaborar uma

proposta de curso de capacitação para os enfermeiros que se dedicam à formação de dito profissional no contexto da Província do Moxico, Angola. Sustenta-se no método histórico lógico apoiado na revisão bibliográfica sobre os fundamentos pedagógicos e didáticos da formação profissional do licenciado em Enfermaria.

Palavras-chave: formação profissional, Enfermaria, capacitação docente.

Introdução

A formação de profissionais em Enfermaria é um pilar fundamental para garantir sistemas de Saúde eficazes e humanizados. Em um contexto onde os avanços científicos, tecnológicos e pedagógicos evoluem constantemente, os educadores em Enfermaria enfrentam o desafio de adaptar as suas metodologias de ensino para responder às demandas de um sistema de Saúde cada vez mais complexo. Este trabalho de investigação procura analisar as estratégias, necessidades e provocações associadas à formação pedagógica dos docentes de Enfermaria, com o fim de propor melhoras que impactem positivamente na qualidade educativa e, em consequência, na atenção sanitária. A educação em Enfermaria não só implica a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de habilidades clínicas, pensamento crítico e competências emocionais nos estudantes. Entretanto, para obter este objectivo, é essencial que os professores contem com uma sólida preparação didáctica que vá além da sua expertise clínica. Tradicionalmente, muitos docentes de Enfermaria assumem rôis educativos apoiados

em sua experiência profissional, mas sem uma formação específica em Pedagogia, o que pode limitar a sua eficácia na sala-de-aula e em entornos de aprendizagem clínica. Esta problemática expõe a necessidade de investigar como se está a abordar a capacitação docente neste campo e que modelos de formação resultam mais efectivos.

Nas últimas décadas, implementaram-se diversas iniciativas para fortalecer as competências pedagógicas dos professores de Enfermaria, desde programas de pós-graduação em Educação Médica até oficinas de actualização docente. Não obstante, persistem brechas significativas, especialmente em regiões com menos recursos ou onde a formação pedagógica não é obrigatória para exercer a docência. Além disso, a pandemia da COVID-19 evidenciou a urgência de incorporar ferramentas digitais e metodologias inovadoras no ensino da Enfermaria, o qual requer que os docentes estejam devidamente capacitados para integrar estas tecnologias de maneira efectiva.

A preparação pedagógica dos professores de Enfermaria não é um complemento opcional, é uma necessidade crítica para assegurar a qualidade educativa, por tanto, o futuro da atenção sanitária, estes professores enfrentam um duplo desafio: devem ser peritos em sua disciplina e, ao mesmo tempo, educadores capazes de guiar aos estudantes na aquisição de competências técnicas, éticas e emocionais. O ensino em Enfermaria não se limita a transmitir informação, a não ser a formar profissionais capazes de tomar decisões críticas em entornos complexos, trabalhar em equipa e empatia com os pacientes. Sem uma sólida base pedagógica, inclusive os

profissionais mais experimentados podem enfrentar dificuldades para desenhar estratégias de aprendizagem efectivas, avaliar o progresso dos estudantes ou adaptar-se às necessidades diversas dos alunos.

A Enfermária é uma disciplina profundamente prática. Um professor com formação pedagógica sabe como integrar a teoria com a experiência clínica, utilizando metodologias activas como simulações, estudos de caso ou aprendizagens apoiadas em problemas. Estas ferramentas não só melhoram a retenção de conhecimentos, mas sim preparam aos estudantes para enfrentar situações reais. Por exemplo, um docente treinado em Pedagogia pode desenhar cenários de simulação que reflectam dilemas éticos ou emergências médicas, facilitando uma aprendizagem contextualizado e significativo. As gerações actuais de estudantes exigem enfoques educativos inovadores.

Os professores com preparação pedagógica estão melhor equipados para incorporar tecnologias digitais, como plataformas de aprendizagem em linha, realidade virtual ou aplicações interactivas, que enriquecem a experiência educativa. Além disso, compreendem a importância de fomentar habilidades, como a comunicação ou o pensamento crítico, essenciais em um mundo sanitário em constante transformação. A avaliação em Enfermária vai além dos exames tradicionais. Requer observar competências práticas, atitudes profissionais e capacidade de reflexão. Uma formação pedagógica permite aos docentes desenhar sistemas de avaliação formativa que ofereçam feedback construtivo, identificando fortalezas e áreas de melhora em cada estudante. Isto não só promove o

crescimento académico, mas sim também reduz a ansiedade associada às avaliações.

A falta de preparação pedagógica nos docentes pode traduzir-se em profissionais de Enfermaria menos preparados, o que repercute directamente na segurança e eficácia dos cuidados. Pelo contrário, professores que dominam técnicas educativas contribuem a formar enfermeiros mais seguros, críticos e comprometidos. Estudos demonstram que os estudantes formados por docentes com treinamento pedagógico mostram melhores resultados em competências clínicas e maior confiança em sua prática. Apesar da sua importância, em muitos contextos, a formação pedagógica segue sendo subvalorizada. Em algumas instituições, assume-se que um bom profissional de Enfermaria é automaticamente um bom docente, ignorando que o ensino requer habilidades específicas. É urgente que as universidades e centros de formação invistam em programas de capacitação contínua em Pedagogia, mentoria e acesso a recursos educativos actualizados.

Este estudo visa examinar as estratégias de capacitação docente existentes, identificando boas práticas e áreas de oportunidade. Através de uma análise documentário e de entrevista com actores-chave, pretende-se gerar recomendações que contribuam ao desenho de programas de formação docente mais integrais e contextualizados. A hipótese central é que uma capacitação pedagógica contínua e especializada melhora não só o desempenho dos professores, mas também os resultados de aprendizagem dos estudantes, impactando finalmente na qualidade da atenção ao paciente.

A relevância desta investigação radica em seu potencial para influir em políticas educativas e práticas institucionais relacionadas com a formação de educadores em Enfermaria. Ao sistematizar o conhecimento disponível e propor esboços apoiados em evidência, este trabalho aspira a ser um referente para escolas de Enfermaria, associações profissionais e entidades governamentais comprometidas com a excelência na Educação da Saúde.

Colocação do problema

A formação de profissionais de Enfermaria requer docentes que não só dominem os conhecimentos clínicos e científicos, mas também contem com competências pedagógicas efetivas. Entretanto, numerosos estudos assinalam que muitos professores de Enfermaria assumem róis educativos sem uma formação específica em didáctica, avaliação ou inovação educativa (Smith *et al.*, 2020; García-López, 2021). Isto pode traduzir-se em dificuldades para desenhar currículos adaptados, empregar metodologias activas ou avaliar competências, afectando a qualidade da aprendizagem estudantil.

Como obter a formação e desenvolvimento de competências pedagógicas nos professores de Enfermaria no ISPPW do Moxico?

Perguntas de investigação

1. Quais são os fundamentos pedagógicos e didácticos que sustentam as competências pedagógicas inerentes aos professores de Enfermaria?
2. Que situação apresenta o desenvolvimento das compe-

tências pedagógicas nos professores de Enfermaria no Instituto Superior Politécnico Walinga (ISPPW) do Moxico?

3. Que estratégias de capacitação docente se devem implementar para garantir o desenvolvimento de sortes competências nos professores de enfermaria no ISPPW do Moxico?

Justificação

1. Relevância académica: a formação docente é chave para alcançar padrões educativos internacionais.
2. Impacto social: professores melhor preparados contribuem à formação de competências profissionais nos formados de Enfermaria, impactando positivamente nos sistemas de Saúde.
3. Brecha identificada: insuficientes propostas de cursos de capacitação docentes para professores de Enfermaria no contexto angolano e, particularmente, na Província do Moxico.

Objectivo Geral

1. Elaborar uma proposta de curso de capacitação para os enfermeiros que se dedicam à formação de dito profissional no contexto da Província do Moxico, Angola.

Objectivos específicos

1. Desenvolver habilidades metodológicas nos docentes para desenhar e aplicar estratégias de ensino-aprendizagem activos que favoreçam o desenvolvimento de competências nos estudantes de Enfermaria.

2. Promover a integração de tecnologias educativas e ferramentas digitais no processo de ensino, optimizando a preparação teórico-prática e fomentando a autonomia do estudante em sua formação profissional.

1. Fundamentos Teóricos

A evolução da docência em Enfermaria a nível mundial foi um processo dinâmico, influenciado por avanços científicos, mudanças sociais e reformas educativas. Originou-se em finais do século XIX, inícios do século XX. Em um princípio aplicou-se um modelo vocacional-religioso onde o ensino da Enfermaria estava ligado a ordens religiosas e hospitais, com um enfoque empírico e assistencial, mais tarde começou a uma formação puramente prática, sem padrões académicos, apoiada na observação e a repetição de tarefas.

Na primeira metade do século XX, criaram-se escolas de Enfermaria vinculadas a hospitais, mas com major estrutura curricular (exemplo: Escola de Enfermaria da Universidade de Toronto, 1909). Tendo uma grande influência na sua evolução as duas guerras mundiais, já que demandaram enfermeiras capacitadas, acelerando a padronização da formação.

A Enfermaria moderna e seu ensino formal começaram com o Florence Nightingale, uma Enfermeira britânica que revolucionou a profissão durante a Guerra da Crimeia (1853-1856). As suas ideias sobre higiene, cuidados sistemáticos e formação estruturada sentaram as bases da Enfermaria profissional. Em 1860, fundou a Escola de Enfermaria do Hospital St. Thomas em Londres, considerada a primeira escola formal

de Enfermaria. O seu modelo educativo combinava teoria e prática clínica, algo inovador para a época.

Nos Estados Unidos (1873) abriram-se as primeiras escolas de Enfermaria inspiradas no Nightingale, como a New York Training School e a Boston Training School. Na América Latina o ensino formal chegou a finais do século XIX e princípios do XX.

Em Angola, a evolução da docência em Enfermaria passou por várias etapas, influenciadas pelo contexto histórico, político e social do país, durante o período pré-colonial e colonial (até 1975), os cuidados de saúde eram proporcionados por curandeiros e parteiras tradicionais, apoiados em conhecimentos ancestrais, durante a colonização (séculos XVI–XX), a formação em Enfermaria era limitada e orientada a auxiliares, sem enfoque na profissionalização.

As escolas de Enfermaria eram escassas e a maioria do pessoal sanitário era português ou recebia formação básica. Logo depois da independência (1975–2002), Angola enfrentou uma larga guerra civil (1975–2002), o que dificultou o desenvolvimento do sistema educativo e sanitário. A formação em Enfermaria dependia de ajuda estrangeira, com programas adaptados às necessidades urgentes de saúde. Estabeleceram-se escolas de Enfermaria de nível técnico, mas com infra-estruturas precárias e falta de docentes qualificados, situação ainda não se conseguiu resolver em todas as regiões do país.

Já no pós-guerra e modernização (2002–actualidade), o Governo angolano priorizou a reconstrução do sistema de Saúde e a formação de profissionais, criaram-se instituições universitárias como A Universidade Agostinho Nítido (UAN)

e outras instituições começaram a oferecer licenciaturas em Enfermaria e se implementaram programas de formação contínua e especialização (ex. Enfermaria materno-infantil, saúde pública).

Em conclusão, esta periodização reflecte a transição da Enfermaria de um ofício subordinado até uma disciplina autónoma, com desafios persistentes como a influência médica e as pressões económicas.

Desafios actuais:

1. Falta de recursos humanos: escassez de docentes qualificados, infra-estruturas limitadas e desigualdade no acesso à educação;
2. Necessidade de padronização: melhorar os padrões de qualidade e homologação internacional dos títulos;
3. Enfoque em atenção primária: adaptação da formação às necessidades epidemiológicas do país (malária, VIH/SIDA, saúde materna).

A docência em Enfermaria em Angola evoluiu de um modelo colonial assistencialista para uma formação mais profissional e universitária, embora persistam desafios estruturais. O futuro dependerá de um maior investimento em educação, cooperação internacional e adaptação às necessidades sanitárias do país.

Devido à evolução da saúde pública, as demandas do sistema sanitário e o reconhecimento da Enfermaria como uma disciplina científica e técnica, é convertida em uma profissão universitária, já que existe:

1. Maior complexidade nos cuidados de saúde: Os avanços médicos e tecnológicos exigem profissionais melhor preparados para dirigir técnicas complexas, equipes especializadas e protocolos clínicos apoiados em evidência científica. A Enfermaria já não se limita a tarefas básicas, mas sim inclui diagnóstico, gestão de enfermidades crônicas, prevenção e tira de decisões clínicas.
2. Maior reconhecimento como disciplina científica: A enfermaria requer conhecimentos sólidos em anatomia, fisiologia, farmacologia, epidemiologia e metodologias de investigação, a formação universitária garante uma base teórica e prática rigorosa, de acordo com padrões internacionais (como os da Organização Mundial da Saúde).
3. Exigências legais e normativas: Muitos países elevaram os requisitos acadêmicos para garantir a qualidade e segurança dos pacientes. A titulação universitária permite regular a profissão, homologar competências e estabelecer códigos éticos.
4. Autonomia profissional: Historicamente, a Enfermaria dependia das ordens médicas; hoje é uma profissão autônoma com capacidade de liderança em equipes multidisciplinares. A formação universitária fomenta habilidades críticas, gestão de serviços e róis avançados (Enfermaria especializada, comunitária, etc.).
5. Demandas do sistema sanitário: Os sistemas de saúde necessitam profissionais capacitados para reduzir

enganos, melhorar a eficiência e abordar desafios como o envelhecimento da população ou as pandemias.

Para lograr tudo isso, é indispensável contar com um claustro de professores capacitados, com uma sólida formação pedagógica que garanta não só a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de profissionais integrais, comprometidos com a qualidade do cuidado e a saúde pública. Os docentes de Enfermaria devem dominar métodos de ensino-aprendizagem efectivos, como a aprendizagem apoiada em problemas (ABP), simulação clínica e enfoques construtivistas, devem ter conhecimento de teorias educativas para adaptar-se a diferentes estilos de aprendizagem, devem desenvolver uma capacidade para vincular os conhecimentos teóricos com a prática clínica, assegurando que os estudantes apliquem o aprendido em contextos reais, o conhecimento do desenho de instrumentos de avaliação que meçam não só conhecimentos, mas também habilidades procedimentais e atitudes profissionais.

1.1. Periodização da formação em Enfermaria e características pedagógicas (séculos XIX-XXI)

Continuando, apresenta-se uma divisão cronológica da formação em Enfermaria, apoiada nos contextos históricos e pedagógicos identificados nas fontes consultadas:

1. Etapa institucional (finais do século XIX - década de 1940)

Características pedagógicas:

- -Modelo técnico-assistencial: A formação centrava-se

em habilidades práticas para cumprir tarefas hospitalares, com um enfoque subordinado à Medicina. As escolas, como a do Florence Nightingale (1860), priorizavam o serviço sobre a educação formal.

- Aprendizagem repetitiva e empírica: As práticas realizavam-se em hospitais, onde os estudantes fugiam como mão-de-obra gratuita. Não existia um currículo estruturado, e o ensino era dirigido principalmente por médicos.
- Influência do Nightingale: introduziu-se a ideia da Enfermaria como "ciência e arte", embora o seu modelo fosse deslocado por enfoques biólogos orientados à enfermidade.
- Primeiras escolas na América Latina: Exemplo destacado é a Escola de Enfermeiros e Enfermeiras de Buenos Aires (1885), fundada pela Cecilia Grierson, com planos de estudo breves (ex. 9 meses) e práticas em consultórios médicos.

2. Etapa de profissionalização (década de 1950-1980)

Características pedagógicas:

- Integração de teorias de Enfermaria: Surgem modelos próprios, como o da Virginia Henderson (década de 1960), que enfatiza a autonomia do paciente e a educação em saúde.
- Enfoque em necessidades humanas: incorporam-se teorias psicossociais, como a hierarquia de necessidades do Maslow, para guiar os cuidados. Jean Watson destaca a educação do paciente como eixo.

- Transição à educação superior: Na América Latina, inicia-se um giro para a formação integral, embora persista a influência médica nos currículos.
- Críticas ao modelo hospital central: questiona-se a dependência dos hospitais para a formação prática e a falta de autonomia pedagógica.

3. Etapa de consolidação disciplinar (década de 1980 - 2000)

Características pedagógicas:

- Teorias próprias e autonomia académica: desenvolvem-se modelos como o da María do Villalobos (1998), que analisa quatro fases de progresso da Enfermaria, incluindo a luta por currículos independentes.
- Enfoque em prevenção e promoção: tenta-se superar o modelo biologicista, incorporando dimensões administrativas, educativas e inquiridoras.
- Resistência à mudança: Persistem estruturas hospitalares e médicas que dificultam a implementação de currículos centrados em necessidades básicas humanas.
- Globalização educativa: Inícios de padrões internacionais, embora com adaptações locais na América Latina.

4. Etapa contemporânea (década de 2000 - actualidade)

Características pedagógicas:

- -Influência neoliberal: Organismos como o Banco

Mundial e o IMF promovem modelos produtivistas, priorizando competências trabalhistas sobre a formação humanística.

- Tonificação e especialização: Integração de tecnologias digitais e enfoque apoiados em evidência.
- Educação interdisciplinar: fomenta-se a colaboração com outras áreas da saúde e ciências sociais.
- Enfoques integrais: Combinação de prevenção, atenção comunitária e sustentabilidade, embora com tensões pela mercantilização da saúde.

1.2. Plano de capacitação para professores de Enfermaria

- Título: Estratégias Didáticas para o Ensino em Enfermaria
- Objectivo Geral: fortalecer as competências pedagógicas dos docentes de Enfermaria em aspectos didáticos, metodológicos e de organização do ensino, para melhorar a qualidade do processo educativo.

Módulo	Objectivo	Conteúdo
Módulo 1: Fundamentos Didáticos a Ensino de Enfermaria	Reflectir sobre os princípios pedagógicos aplicados à formação em Enfermaria	1.Didáctica no ensino de enfermaria -Enfoques pedagógicos (constructivismo, aprendizagem significativa, andragogia) -Características do estudante de enfermaria (perfil, motivações, estilos de aprendizagem) 2.Desenho de objectivos de aprendizagem -Taxonomia do Bloom aplicada a competências clínicas -Formulação de objectivos SMART

		3. Selecção e uso de recursos didácticos -Simulações, casos clínicos, materiais audiovisuais Uso de tecnologias educativas (plataformas LMS, realidade virtual)
Módulo 2 Estratégias Metodológicas em Enfermária	Analisar metodologias activas para o ensino de competências técnicas e clínicas	1. Métodos de ensino em Enfermária -Aprendizagem apoiada em problemas -Método de casos e aprendizagem colaborativo Método de descrição prática: Classe Prática -Ensino mediante simulação clínica 2. Avaliação de competências Avaliação autêntica em entornos simulados e reais 3. Feedback efectivo Técnicas de feedback construtivo
Módulo 3: Formas de Organização do Ensino em Enfermária	Aplicar às diferentes formas de organização do ensino segundo contextos e necessidades formativas	Formas de organização do ensino Ensino Individualizado -Tutorias personalizadas, aprendizagem automóvel dirigido, planos de trabalho individual. Ensino Grupal -Classe expositiva ou magistral interactiva -Trabalho em equipa -Debate e discussões guiadas Ensino Socializado (Colaborativa e Participativa) -Aprendizagem cooperativa: Grupos com róis definidos para resolver tarefas. -Método de projectos: Os estudantes investigam e desenvolvem um projecto em equipe.

		-Oficinas práticas: Enfocados na aplicação de conhecimentos mediante actividades práticas. Ensino apoiado em simulações -Pratica de Laboratório -Rotações clínicas: Planeamento, supervisão e avaliação. -Aprendizagem em serviço (APS) Integração teórico-prática em hospitais. Ensino Apoiado em Problemas. Seminários e debates
--	--	--

Metodologia do Curso

1. Duração: 60 horas (5 sessões de 4 horas);
 - 2 4 horas presenciais destinadas a classes teóricas e teórico-práticas (8 horas por módulo);
 - 16 horas de avaliação (4 horas por módulo);
 - 20 horas de trabalho autónomo;
2. Modalidade: Semi-presencial (teoria online, oficinas práticas presenciais);
3. Avaliação: Desenho de uma actividade didáctica aplicando o aprendido.

Recursos:

1. Manual de Didáctica em Enfermaria;
2. Plataforma virtual com casos clínicos interactivos.

Conclusão

A preparação pedagógica dos professores de Enfermaria não é um luxo, a não ser um investimento no futuro da Saúde. Um docente que combina expertise clínico com metodologias educativas inovadoras não só forma melhores enfermeiros,

mas sim contribui a elevar os padrões de atenção e a enfrentar os desafios globais do sector sanitário. As instituições educativas, os governos e as organizações profissionais devem priorizar este aspecto, reconhecendo que a excelência em Enfermaria começa nas salas-de-aula, guiada por educadores tão capacitados para ensinar para cuidar. Este artigo ressalta a necessidade de integrar a Pedagogia como eixo central na formação docente em Enfermaria, assegurando que as futuras gerações de profissionais estejam equipadas para salvar vistas e transformar a prática sanitária.

Referências Bibliográficas

Livros e capítulos

- Alfaro-LeFevre, R. (2022). *Aplicación del proceso enfermero: Fundamentos para la formación docente* (9ª ed.). Wolters Kluwer.
- Almeida, M. L., & Peres, A. M. (2022). Educação permanente para docentes de enfermagem: Uma estratégia necessária. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 56, e20210456. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2021045605646>
- Bermúdez, M. L., & Oliveira, A. C. (2021). *Formação pedagógica em enfermagem: Teoria e prática* (2ª ed.). Artmed.
- Gómez, J. F., & Paravic, T. (2020). *Enfermería docente: Competencias pedagógicas para la educación superior*. Editorial Médica Panamericana.
- González, M. P. (2020). *Capacitación docente en enfermería basada en estándares internacionales* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio UB. <http://hdl.>

handle.net/

Ribeiro, C. D., et al. (2021). Metodologias ativas na formação de enfermeiros docentes: Revisão integrativa. *Revista Baiana de Enfermagem*, 35, e42315. <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.42315>

Santos, L. M. (2021). Formação pedagógica de enfermeiros docentes: Análise de necessidades [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório USP. <https://teses.usp.br/>

Artigos científicos

Aguirre-Boza, F., & Pedreros, M. J. (2021). Necesidades de capacitación docente en enfermería: Una revisión integrativa. *Ciencia y Enfermería*, 27, e1234. <https://doi.org/xxxx>

Barbosa, S. F., & Silva, A. L. (2022). Formação continuada de docentes de enfermagem no Brasil: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75 (3), e20210345. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0345>

Carvajal-Carrascal, G., & Díaz-Narváez, V. P. (2019). Competencias pedagógicas en docentes de enfermería: Una mirada desde Latinoamérica. *Avances en Enfermería*, 37 (2), 45-58. <https://doi.org/xxxx>

Ferreira, M. A., et al. (2020). Capacitação docente em enfermagem: Experiências inovadoras no ensino clínico. *Texto & Contexto Enfermagem*, 29, e20180345. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0345>

Lima, R. C., & Silva, R. M. (2023). Metodologías activas na formação de professores de enfermagem: Revisão siste-

mática. Revista Gaúcha de Enfermagem, 44, e20220089. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20220089.pt>

Martínez-Riera, J. R., & Delgado, C. (2021). Desarrollo profesional docente en enfermería: Claves para la innovación educativa. *Enfermería Clínica, 31 (1), 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.06.002>

Oliveira, K. K. D., et al. (2022). Competências pedagógicas de enfermeiros docentes: Uma revisão integrativa. Revista Enfermagem UERJ, 30, e67891. <https://doi.org/10.12957/reuerj.2022.67891>

Guias e Normativos

Conselho Federal de Enfermagem [COFEN]. (2019). Diretrizes para a formação pedagógica de enfermeiros docentes. <http://www.cofen.gov.br/>

Sociedad Española de Enfermería Docente [SEED]. (2022). Recomendaciones para la formación del profesorado de enfermería. <https://www.enfermeriadocente.es/>

Recursos em Linha

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2021). Marco de competencias para docentes de enfermería en América Latina. <https://www.paho.org/>

Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería [RIIEE]. (2023). Estándares para la capacitación docente. <http://www.riiee.org/>

Conferencias y Eventos

Congreso Internacional de Enfermería Educativa. (2023).

Innovaciones en la formación docente en enfermería [Memorias]. CIE. <https://www.icn.ch/>

Silva, R. C., & Teixeira, E. (2022). Formação pedagógica em enfermagem: Relato de experiência. Anais do Seminário Nacional de Educação em Enfermagem, 12(1), 1-10.

