



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E
ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTEXTOS EDUCATIVOS)

A (Des)Motivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo

Dissertação de Mestrado apresentada a provas publicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa.

Cecilia Domingas Mafuta Nduli Savikeia. a22212978

Lisboa

2025

**UNIVERSIDADE
LUSÓFONA**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO.
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTEXTOS EDUCATIVOS)

**A (Des)Motivação dos Docentes nos Cursos de Saúde
em Angola: O Caso da Província do Huambo**

(VERSÃO FINAL)

Dissertação defendida em provas publicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 28 de março de 2025 perante o Júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 89/2025 de 05 de fevereiro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Carla Cristina Marques Galego;

Arguente: Professora Doutora Ana Sofia Pereira Amaral António;

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa.

Cecilia Domingas Mafuta Nduli Savikeia. a22212978

Lisboa

2025

Não te ordenei que fosses corajoso e forte? Não fiques apavorado nem tenhas medo, pois Jeová, teu Deus, estará contigo por onde quer que vás.

Josué. 1:9

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Jeová Deus por ser meu criador longânimo, grande em benignidade, por ser meu amigo fiel em todo o tempo, e no qual encontrei descanso, paz e refúgio nas horas de preocupação.

Ao meu pai José Nduli, à minha mãe Helena Mafuta Nduli e à minha tia Amélia Sunda, pelo sustento, educação e apoio, força e condições para eu alcançar os meus sonhos.

Aos meus irmãos, Pedro Nicolau Mafuta Nduli, Maria Engrancia Nduli Pobre, Augusto Patrício Mafuta Nduli, Helsa José Mafuta Nduli, Hermelinda Mafuta Nduli Lelo, Maria José Mafuta Nduli, por através deles ter tido a oportunidade de conhecer a importância do amor e o bem estar que traz a unidade de uma família.

Aos meus filhos, Lucélio Nduli Savikeia, Luziano Nduli Savikeia, Celena Nduli Savikeia e Patrícia Isabel Nduli, que são a razão das minhas conquistas em todas as lutas da vida que enfrentei e enfrento, o denominador das minhas motivações.

Ao meu esposo, Lucas Zacarias Savikeia, companheiro sem igual, o qual devo muito apreço, carinho, dedicação e amor. Não menos importante, a minha gratidão pela força e ajuda que me tem proporcionado.

Aos meus amigos, que apesar de estarem longe, sempre me deram bons conselhos e me proporcionaram momentos de alegria

AGRADECIMENTO

Á Jeová Deus o todo poderoso, pela sabedoria, saúde e força para superar todas as dificuldades ao longo deste período.

A todos os meus familiares, aos meus irmãos e em especial aos meus pais José e Helena, já que pelo vosso amor e educação hoje sou bem sucedida nos meus estudos e na minha vida social.

Ao meu querido esposo Lucas e aos meus filhos, por todo o apoio e ajuda em todas as circunstâncias e etapas desta fase da minha vida, causa das vitórias das minhas incertezas no percurso desta jornada.

Ao meu orientador Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, por todo apoio, atenção, orientação sem medir esforços e ensinamentos ao longo da formação em Ciências da Educação, onde eu aprendi valiosas lições profissionais e pessoais.

A todos os amigos e colegas que sempre apoiaram-me nas circunstâncias difíceis, especialmente à minha colega Juelma Jone, por juntas trilhamos esta jornada, e por me ter convencido a não desistir.

À Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, por proporcionar infraestruturas e professores altamente qualificados.

RESUMO

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconómico de qualquer país, onde os professores servem de eixo para transmitir conhecimentos e competências aos alunos. Neste sentido, o sucesso do sistema educativo em geral e dos alunos em particular, é influenciado por diversos fatores, entre eles, pela qualidade do ensino, pela competência dos professores para promover aprendizagens e pela organização do sistema de ensino. No contexto dos cursos de saúde, onde os riscos são particularmente elevados devido à natureza crítica da área, a motivação dos professores torna-se crucial para promover um ambiente de aprendizagem propício, na medida em que os alunos, futuros profissionais da área da saúde, irão lidar com a vida humana ao longo da sua prática profissional. Neste sentido, através deste estudo procurou-se identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da (des)motivação dos docentes dos cursos superiores de saúde do Instituto Politécnico da UJES “Universidade Jose Eduardo Dos Santos”, e os seus impactos na qualidade da educação na saúde. Para tal, adotou-se a metodologia qualitativa, tratando-se de um estudo de caso que conta com a participação de dois grupos distintos de sujeitos: docentes e discentes dos cursos de saúde ministrados no Instituto Politécnico da UJES. Tendo em conta os objetivos do estudo e a disponibilidade dos sujeitos participantes, utilizaram-se dois instrumentos de recolha de dados: a entrevista semi-estruturada (através de um questionário) para os docentes e o inquérito por questionário para os discentes. Os resultados permitiram apurar que embora os professores se mostrem motivados e os alunos também os considerem motivados, a verdade é que se nota que ainda há um longo caminho a percorrer e muitas melhorias a implementar. Espera-se, assim, com este estudo, contribuir para a melhoria do ensino em Angola, nomeadamente, nos cursos superiores de saúde da Província de Huambo.

Palavras-chave: Ensino Superior em Angola; Profissão Docente em Saúde; (Des)motivação Docente.

ABSTRACT

Education plays a fundamental role in the socioeconomic development of any country, where teachers serve as a hub for transmitting knowledge and skills to students. In this sense, the success of the educational system in general and of students in particular, is influenced by several factors, including the quality of teaching, the competence of teachers to promote learning and the organization of the education system. In the context of health courses, where risks are particularly high due to the critical nature of the area, teacher motivation becomes crucial to promote a conducive learning environment, as students, future health professionals, will deal with human life throughout their professional practice. In this sense, through this study we sought to identify and understand the main cause(s) of (de)motivation among teachers of higher education health courses at the Polytechnic Institute of UJES "José Eduardo Dos Santos University, a branch of the Universidade Lusófona, and its impacts on quality of health education. To this end, the qualitative methodology was adopted, being a case study that involves the participation of two distinct groups of subjects: teachers and students of health courses taught at the Polytechnic Institute of UJES. Taking into account the objectives of the study and the availability of the participating subjects, two data collection instruments were used: the semi-structured interview (through a questionnaire) for teachers and the questionnaire survey for students. The results showed that although the teachers are motivated and the students also feel motivated, the truth is that there is still a long way to go and many improvements to be made. It is therefore hoped that this study will contribute to improving teaching in Angola, particularly in higher education health courses in Huambo province.

Keywords: Higher Education in Angola; Health Teaching Profession; Teacher (De)motivation.

SIGLAS

AFAN – Academia da Força Aérea Nacional
APA – American Psychiatric Association
AMEx – Academia Militar do Exército
ANA – Academia Naval Angolana
DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
ESGA – Escola Superior de Guerra de Angola
EGU – Estudos Gerais Universitários
EMAFAN – Escola Militar Aeronáutica da Força Aérea Nacional
ENPCB – Escola Nacional de Proteção Civil e Bombeiros
ENPPI – Escola Nacional de Polícia de Proteção e Intervenção
ESPB – Escola Superior Pedagógica do Bengo
ESP-Bié – Escola Superior Pedagógica do Bié
ESPCN – Escola Superior do Cuanza Norte
I&D – Inovação e Desenvolvimento
IES – Instituições do Ensino Superior
ISGN – Instituto Superior Naval de Guerra
ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação
ISSS – Instituto Superior de Serviço Social
ISTM – Instituto Superior Técnico Militar
ISUTIC – Instituto Superior para as Tecnologias da Informação e Comunicação
IP – Instituto Politécnico
LBSEE – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MESCTI – Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Informação
OMS – Organização Mundial da Saúde
UAN – Universidade Agostinho Neto
UC – Unidade Curricular
UCC – Universidade Cuito Cuanavale
UJES – Universidade José Eduardo dos Santos
UKB – Universidade KatavalaBwila
ULAN – Universidade LuejiA’Nkonde
UMN – Universidade Mandume ya Ndemufayo

UNIKIVI – Universidade Kimpa Vita

UON – Universidade de 11 de Novembro

ÍNDICE

Contents

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
SIGLAS.....	iii
ÍNDICE DE TABELAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	ix
INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1.1. O Ensino Superior em Angola	3
1.1.1. História do Ensino Superior	3
1.1.2. Caracterização do Ensino Superior	8
1.1.3. Desafios do Ensino Superior em Angola	15
1.2. A Profissão Docente na Saúde	18
1.2.1. O Contexto Atual da Profissão	18
1.2.2. A Saúde e o Bem-Estar Docente	23
1.2.2.1. As Perturbações Emocionais	23
1.2.2.1.1 Ansiedade	23
1.2.2.1.2 Depressão	23
1.2.2.1.3 Stress Laboral/ Ocupacional.....	23
1.2.2.2. As Perturbações de Pânico	32
1.2.2.3. O <i>Burnout</i>	35
1.3. A Motivação/Desmotivação dos Docentes.....	37
1.3.1. Conceito de Motivação.....	37
1.3.2. Razões da Desmotivação Docente	39
1.3.2.1. O Que se Exige do Professor.....	39
1.3.2.2. A Imagem do Professor	41
1.3.2.3. As Mudanças Sociais.....	42

1.3.2.4.	A Sistema Burocrático.....	44
1.3.2.5.	A Relação com os Órgãos de Gestão	45
1.3.2.6.	A Relação do Professor com os Pares	46
1.3.2.7.	A Relação dos Professores com os Alunos	46
2.	PROBLEMÁTICA.....	48
2.1.	Questão de Partida.....	49
2.2.	Objetivos	50
3.	METODOLOGIA	52
3.1.	Método e Tipo de Pesquisa	52
3.2.	Sujeitos.....	55
3.3.	Instrumento e Técnica de Análise dos Dados	55
3.4.	Procedimentos	58
4.	RESULTADOS	60
4.1.	Resultados do Inquérito por Questionário.....	60
4.1.1.	Caracterização Sociodemográfica dos Docentes.....	60
4.1.2.	Respostas dos Docentes às Questões de Orientação	61
4.1.3.	Caracterização Sociodemográfica dos Discentes	72
4.1.4.	Respostas dos Discentes ao Questionário	72
4.2.	Discussão dos Resultados.....	87
	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	ANEXOS.....	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Descrição dos Vários Tipos de Institutos Superiores e Escolas Superiores	11
Tabela 2: Universidades e Institutos Públicos de Angola	13
Tabela 3: Universidades e Institutos Privados de Angola	14
Tabela 4: Razão da escolha por lecionar no ensino superior na área da saúde	61
Tabela 5: Acumulação com mais alguma função.....	62
Tabela 6: Se se sente feliz com a profissão	62
Tabela 7: Motivação para ser professor	63
Tabela 8: Fatores que desmotivam a ser professor.....	63
Tabela 9: Descrição dos fatores que desmotivam a ser professor	64
Tabela 10: Soluções para ultrapassar os problemas identificados.....	65
Tabela 11: Principais consequências da desmotivação docente.....	66
Tabela 12: Impacto da desmotivação no desempenho docente.....	66
Tabela 13: Impacto da desmotivação no ensino.....	67
Tabela 14: Resposta à pergunta “acha que é bem remunerado?”	67
Tabela 15: Oportunidade de progressão na carreira	68
Tabela 16: Impacto da profissão na saúde mental.....	68
Tabela 17: Existência de formação contínua.....	69
Tabela 18: Última vez que participou numa formação contínua.....	69
Tabela 19: Descrição da relação com os alunos.....	70
Tabela 20: Opinião sobre a relação com os alunos ser um fator desmotivante	70
Tabela 21: Aspetos que podem ser melhorados ao nível da educação no ensino superior	71
Tabela 22: Aspetos que podem ser melhorados ao nível da profissão docente.....	71
Tabela 23: Principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente.....	71
Tabela 24: Impacto da desmotivação no ensino.....	71
Tabela 25: Impacto da desmotivação nos discentes	71
Tabela 26: Opinião sobre o Estado promover a formação contínua dos docentes	76
Tabela 27: Relação com os professores	77

Tabela 28: Estado de felicidade face ao desempenho do corpo docente.....	79
Tabela 29: Perceção sobre se os docentes estão felizes na profissão	80
Tabela 30: Perceção e sinais da motivação/desmotivação dos docentes.....	81
Tabela 31: Causas da desmotivação docente	83
Tabela 32: Perceção sobre a relação com os professores poder ser um fator desmotivante	84
Tabela 33: Sugestões de melhoria ao nível da educação no ensino superior	85
Tabela 34: Sugestões de melhoria ao nível da profissão docente	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Consentimento Informado	105
Anexo 2 – Guião do Questionário Realizada aos Docentes	108
Anexo 2.1- Questionário Realizado aos Docentes	110
Anexo 3 – Inquérito por Questionário Realizado aos Discentes.....	117
Anexo 3.1 - Questionário Realizado aos Discentes	121

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconómico de qualquer país, com os professores a servirem de eixo para transmitir conhecimentos e competências à próxima geração.

No contexto dos cursos de saúde, onde os riscos são particularmente elevados devido à natureza crítica da área, a motivação dos professores torna-se crucial para promover um ambiente de aprendizagem propício, na medida em que os alunos, futuros profissionais da área da saúde, lidam com a vida humana. Esta dissertação de mestrado procura aprofundar a intrincada dinâmica que envolve os níveis de motivação dos professores dos cursos de saúde da província do Huambo, Angola.

A Província do Huambo, localizada no coração de Angola, acolhe diversas instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos na área da saúde. Compreender os fatores que influenciam a motivação dos professores neste contexto específico é fundamental para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, do sistema de saúde na região.

Ao realizarmos esta investigação, é essencial reconhecer que professores motivados e empenhados contribuem significativamente para o sucesso global das instituições educativas, como o caso das IES. Por outro lado, professores desmotivados podem ter um impacto negativo na experiência de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade dos profissionais de saúde preparados. Ao centrarmo-nos na Província do Huambo, pretendemos fornecer conhecimentos que possam informar decisões políticas, práticas institucionais e mecanismos de apoio aos professores adaptados aos desafios específicos enfrentados pelos professores da área de saúde nesta região.

Através de uma exploração abrangente dos fatores que contribuem para a desmotivação dos professores do ensino superior, esta dissertação procura não só identificar os desafios, mas também propor recomendações para os enfrentar. Prevê-se que os resultados deste esforço de investigação contribuam significativamente para o discurso sobre a motivação dos professores na educação para a saúde, com implicações para a política educativa, o desenvolvimento profissional e a melhoria geral do panorama do ensino superior na província do Huambo, Angola.

Este estudo tem como objetivo identificar e compreender as principais causas da desmotivação docente nos cursos de saúde do ensino superior na província do Huambo. De

facto, ao abordar e identificar as causas da desmotivação dos docentes do ensino superior dos cursos de saúde na Província de Huambo, pode dizer-se que este estudo procura fornecer uma compreensão dos desafios com que os docentes se defrontam, permitindo aferir informações valiosas e que poderão contribuir para o desenvolvimento de estratégias que visem aumentar a motivação dos professores e, conseqüentemente, aumentar a qualidade da educação e dos serviços de saúde no país e na Província do Huambo, em particular.

No que concerne à estrutura do trabalho, este encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro é de pendor teórico e inicia-se com uma breve contextualização do ensino superior em Angola, ou seja, aborda-se a história do ensino superior no país (o passado), procede-se à sua caracterização (o presente) e identificam-se os seus desafios (o futuro).

Após a breve abordagem ao ensino superior em Angola, e ainda no primeiro capítulo, é feita referência a vários constructos teóricos em foco no trabalho. Assim sendo, aborda-se o contexto atual da profissão e a saúde e o bem-estar docente, apontando-se as principais perturbações emocionais, de pânico e o *burnout* como sendo das principais efemeridades que acometem este público específico (docentes do ensino superior).

Para encerrar o capítulo da fundamentação teórica, apresenta-se o conceito de motivação e as razões que podem conduzir à desmotivação do docente: o que é exigido a este profissional; a imagem que existe acerca do professor; as mudanças sociais e que impactam na profissão docente; o sistema burocrático; a relação do professor com os órgãos de gestão, com os pares e com os próprios alunos.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação da problemática de investigação, ao problema, à questão de partida e aos objetivos de investigação – geral e específicos.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia, isto é, o método e o tipo de pesquisa, os sujeitos de investigação, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e os procedimentos adotados ao longo da realização do estudo.

Por sua vez, no quarto capítulo apresentam-se os resultados recolhidos relativamente aos professores e aos alunos e confrontam-se os resultados obtidos com a teoria e outros estudos acerca do mesmo tema.

Para terminar, apresentam-se as principais conclusões do estudo, bem como as suas implicações para a investigação e para a prática de ensino no ensino superior e ainda se deixam algumas sugestões para fins futuros de investigação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é de pendor exclusivamente teórico e o seu objetivo passa por contextualizar conceitos sobre a qual o estudo disserta. Neste sentido, começa-se por fazer referência ao ensino superior em Angola, relembrando a sua história mas também caracterizar o atual ensino superior angolano, procurando apontar os desafios que se colocam ao mesmo.

Ainda neste capítulo, e para fazer jus à finalidade com que este capítulo é realizado, aborda-se o contexto atual da profissão docente, as perturbações mais associadas à profissão e aos fatores desestabilizadores da saúde e do bem-estar dos mesmos. Além disso, é ainda feita referência ao conceito de motivação e às razões que concorrem para a desmotivação docente.

1.1. O Ensino Superior em Angola

1.1.1. História do Ensino Superior

A história do ensino superior em Angola está associada à história do próprio país e segundo Artigas et al. (2022), até à segunda metade do século XX o ensino superior em Angola era inexistente, pelo que a principal opção para ingressar neste nível de ensino era através de Portugal. A história do ensino superior inicia-se quando, em 1958, a Igreja Católica abriu instituições em Luanda e Huambo (Artigas et al., 2022).

A criação e o desenvolvimento do ensino superior angolano foi um processo demorado, sendo de referir que a 21 de abril de 1962 foi aprovado, pela Assembleia Legislativa de Angola, o Diploma Legislativo n.º 3235 o qual instituía os Centros de Estudos Universitários, os Institutos de Investigação e o Laboratório de Engenharia de Angola (Carvalho, 2012).

De acordo com Liberato (2019), o percurso do ensino superior em Angola encontra-se dividido em duas fases: a fase colonial e a fase pós-colonial. Não se pode esquecer o contexto político e social existente em Angola neste período inicial, onde existiam dois sistemas ideológicos opostos: o capitalista e o socialista. E foi neste clima de instabilidade que, em 1962, surgiu o Plano Deslandes, plano que propunha a urgente e necessária criação do Ensino Superior em Angola (Jacob, 2018). A este respeito, Liberato (2019) destaca, na fase colonial, a criação e implementação do ensino superior (1962-1974) e que ficou marcado

pela criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU) e pelo fim da presença colonial portuguesa no país. A fase pós-colonial iniciou-se, imediatamente, em 1975 com a conquista da independência. Angola procurou implementar um novo sistema de educação em 1978 e em 2005 (Liberato, 2019).

Com a criação dos EGU, supervisionada pelo Ministério do Ultramar e pelo Ministério da Educação, surgiu em Luanda uma instituição notável, especializada nas áreas da medicina, ciência e engenharia. Simultaneamente, outra instituição no Huambo concentrou-se nos estudos de agronomia e veterinária, enquanto uma no Lubango direcionou o seu foco para a literatura, geografia e pedagogia. Segundo Patatas (2016), os primeiros dois anos de ensino ocorreram em Angola, tendo os anos subsequentes ocorrido em Portugal. Este acordo, no entanto, tornou o Ensino Superior fora do alcance de um segmento substancial da população angolana.

Sobre a criação dos EGU, Liberato (2019) afirma que, com a sua criação, o início do ano letivo inaugural no Ensino Superior contou com a matrícula de 286 alunos. Esses alunos realizaram cursos em diversas áreas, incluindo Medicina, Engenharia, Veterinária, Agronomia, Silvicultura e Ciências Pedagógicas.

Segundo Manuel (2017), antes da implementação do ensino superior em Angola, alguns membros da comunidade evangélica, beneficiados por bolsas de estudo, optaram por prosseguir estudos de formação superior no estrangeiro. Esses indivíduos aventuraram-se em universidades localizadas na Suíça, nos Estados Unidos da América e em Portugal.

Na fase colonial, os professores eram oriundos de universidades metropolitanas (Manuel, 2013). A criação da Universidade Pública de Angola fez parte das iniciativas estratégicas da administração colonial, sendo que o seu objetivo principal era aumentar o nível de educação nas províncias ultramarinas, atender aos descendentes da burguesia colonial sem necessitar de deslocalização e influenciar o processo revolucionário em Angola.

No que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, este permaneceu limitado a um seleto segmento da população, com uns surpreendentes 90% de analfabetos (Manuel, 2013). Consequentemente, a entrada era reservada exclusivamente aos indivíduos dos escalões superiores da hierarquia social, pelo que essa admissão dependia de fatores como local de nascimento, local de residência e posição social, o que reproduziu, para as gerações seguintes, a estratificação social de uma Angola colonial (Carvalho, 2012; Santomé, 2010).

Conforme descrito no relatório de Amadeu Castilho Soares (2004), que na altura era Secretário Provincial da Educação, o objetivo principal por trás da criação do Ensino Superior Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

era formar e melhorar as competências dos técnicos agrícolas, profissionais médicos, engenheiros e professores do ensino secundário. Esta iniciativa procurou dotar Angola da capacidade de formar profissionais qualificados e colaboradores essenciais para o avanço do desenvolvimento económico e social da região. De facto, não se pode esquecer que as IES desempenham diversas funções sociais e económicas e que são de elevada importância para o Estado (Morgado, 2009). São elas que tornam possível a criação de conhecimento e de capital humano, onde discentes e docentes/investigadores desenvolvem competências, são proporcionadas as condições para a transferência de *Know-how* e surge a possibilidade de se aplicar o conhecimento na resolução de problemas sociais e económicos (Drucker & Goldstein, 2007).

As Universidades da Metrópole, segundo Soares (2004), foram consideradas incapazes de dar resposta a essa necessidade com rapidez ou com o nível de qualidade desejado. Além disso, Soares (2004) afirma ainda que o impulso para a criação do Ensino Superior partiu do Professor Adriano Moreira, Ministro do Ultramar. Moreira enfrentou desafios que dificultaram a implementação de reformas na política externa do Governo Central sendo que a situação do Ministro serviu de pretexto, segundo Inocêncio (2017), para orquestrar a retirada de uma figura contenciosa do cenário político, situação esta que proporcionou visibilidade e promoveu popularidade significativa junto da opinião pública.

Em 1968, os EGU transformaram-se na Universidade de Luanda e um ano depois, em 1969, deu-se a inauguração do Hospital Universitário (Carvalho, 2012). Contudo, quando rebentou a guerra civil, imediatamente a seguir à independência de 1975, muitos professores abandonaram o seu país e o desenvolvimento do ensino superior preconizado, estagnou. Apesar do esforço governamental para manter alguma atividade no ensino superior no decorrer da guerra civil, a verdade é que o país vivia uma dura realidade, marcada pela falta de segurança e onde as infraestruturas estavam destruídas e os recursos pedagógicos eram escassos, assim como os recursos económicos (Filho & Aleaga, 2021).

Os anos que se seguiram, foram cruciais para o desenvolvimento do ensino superior tal como o conhecemos hoje. Ou seja, em 1976, coincidindo com o fim da colonização, a Universidade de Angola passou a ser um órgão tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência e o seu principal objetivo passava pela formação, investigação e expansão e era também sua responsabilidade a definição das linhas gerais políticas, passando a abranger três Centros Universitários: o de Luanda, Huambo e Lubango. Este aspeto, foi fundamental para a formação do proletário intelectual, para o planeamento do desenvolvimento de Angola e para Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

consolidar a independência do país (Manuel, 2013). De facto, antes de 1997 o investimento em investigação era extremamente baixo, tendo culminado na separação entre o ensino e a investigação (Artigas et al., 2022).

Em meados da década de 80, e em decorrência da aprovação, por parte do primeiro conselho universitário, da proposta de alteração do nome em abril de 84, a Universidade de Angola assumiu uma nova designação – Universidade Agostinho Neto (UAN). Numa altura em que, para o país se reerguer, era necessário apostar na ciência e na tecnologia, constata-se que, até 2009, a UAN era a única universidade pública e por isso mesmo, é considerada a universidade principal entre as universidades angolanas, na medida em que a partir dela surgiram seis novas universidades públicas e difundidas pelo território nacional, em sete regiões académicas (Mendes, 2013).

Em 2002, com o término da guerra civil, Angola dava início a uma nova fase na vida do país e do ensino superior em particular. No rescaldo da guerra civil, era clara a necessidade de aumentar o nível educacional da população angolana com a finalidade de aumentar os níveis de qualificação e também os níveis salariais, sendo que a melhoria do sistema educacional era vista como essencial para a reconstrução do país (Jacob, 2018). Para tal, assistiu-se a “um grande esforço do Governo para expansão da UAN (a única instituição de Ensino Superior pública) a nível nacional. Assim, a UAN esteve, até 2002, em 7 das 18 províncias de Angola: Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Cuanza-Sul. Funcionavam, até à altura, 31 cursos de licenciatura” (Africano, 2016, p. 316).

Já em 2004, é criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Direção Nacional de Ensino Superior e em 2005, mediante a necessidade de mudança, o governo criou e aprovou as Linhas Mestras do Ensino Superior, através da Resolução n.º 4/07 de 2 de fevereiro. Estas Linhas Mestras previam a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior, apresentando como grande finalidade a melhoria da oferta educativa e a expansão das redes de IES, tendo em vista a descentralização da UAN, assim como a criação de bolsas de estudo.

Em 2007 dá-se outro grande marco na história do ensino superior angolano. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 5/07 de 5 abril, ocorre a separação do ensino superior do ensino geral, tendo sido criada a Secretaria do Ensino Superior. E como salienta Mendes (2013), a missão era a obtenção de altos padrões de qualidade ao nível da investigação, da técnica e da cultura, por forma a se obter excelência, mérito e o reconhecimento da importância de se promover a qualidade do ensino superior. De facto, não se pode descurar o facto de que uma IES assume grande valor social para a sociedade, uma vez que concorre para Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

a obtenção de profissionais qualificados, sendo a elevada qualificação uma característica qualitativa da atividade de uma IES (Sobrinho, 2010).

Até 2009 a UAN era a única universidade pública, mas nos anos que se seguiram surgiram novas instituições públicas e as quais se situavam em diferentes regiões (Patatas, 2016). A partir de 2002, a evolução do ensino superior em Angola foi notável e se em 2002 a UAN tinha matriculado cerca de 9000 alunos, em 2010 estes já eram mais de 60000 e estavam matriculados pelos 18 campus universitários (Artigas et al., 2022). Assim sendo, em 2010, a rede de IES era composta por 12 IES privadas, das quais 10 eram universidades e dois eram institutos superiores, ministrando quase 100 cursos no seu total (Mendes, 2013).

Tendo por base o Decreto Presidencial 201/11 de 20 de julho de 2011, que previa a implementação de indicadores de ciência, tecnologia e inovação pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Informação (MESCTI), anos mais tarde, já em 2018, assiste-se a uma alteração das regras da carreira académica no MESCTI, incentivando-se os professores do ensino superior a realizarem trabalhos de investigação e a procederem à publicação dos mesmos.

Portanto, atualmente, o ensino superior angolano conta com IES públicas e privadas em várias províncias e o interesse e preocupação pelo desenvolvimento do ensino superior do país encontra-se espelhado em vários documentos, nomeadamente, no Programa Nacional de Desenvolvimento (2018–2022) e o qual apresenta os passos e políticas nacionais para desenvolver o país em todas as áreas e no que concerne ao ensino superior pode ler-se que se pretende:

- Melhorar a rede de IES, aumentar os cursos e os graduados, aumentar a oferta de pós-graduações e melhorar a qualidade do ensino ministrado com o reforço da qualificação de mestres e doutores;
- Desenvolver o sistema de avaliação e certificação do Ensino Superior;
- Promover a I&D (Inovação e Desenvolvimento) nas universidades e nos centros de investigação do País, com investigadores de carreira, laboratórios apetrechados e conexão com redes internacionais de investigação e de divulgação, partilha e acesso a dados, nacionais e internacionais (Ministério da Economia e Planeamento do Governo de Angola, 2018, p. 74).

Atualmente, Angola possui um sistema de ensino superior que inclui universidades (públicas e privadas), institutos (públicos e privados) e outras instituições de ensino superior

como a Escola Superior Agrária do Kwanza-Sul e o Centro de Instrução Técnica Angolana de Língua e Ensino Lda (Cital de Base) Privada, Luanda.

Não existem dúvidas de que o sistema de ensino superior angolano enfrentou sérios desafios, não só devido às consequências da sua colonização, mas também da guerra civil que perdurou até ao ano de 2002, o que dificultou o desenvolvimento de um sistema de ensino superior em percurso. No entanto, o governo de Angola reconheceu a importância da educação e implementou diversas reformas como forma de dar resposta aos obstáculos que foram surgindo ao longo do tempo, tendo sido feitos investimentos para melhorar as infraestruturas, atrair docentes qualificados e melhorar a qualidade geral da educação. E como ficou perceptível ao longo deste ponto, têm sido realizados vários esforços que visam a reconstrução do ensino superior, com vista à melhoria das infraestruturas (que até então eram insuficientes) e da qualidade da educação, uma vez que os recursos eram limitados e acompanhados da falta de docentes qualificados. Entre as principais universidades de Angola, destaca-se a UAN, que é a maior e a mais antiga universidade pública do país, mas outras instituições incluem a Universidade Katyavala Bwila e a Universidade Óscar Ribas.

1.1.2. Caracterização do Ensino Superior

Em termos legislativos, o ensino superior angolano, inicialmente, era regulado pela Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, a qual estabelecia a Lei de Bases do Sistema de Educação. No entanto, ao longo do tempo, a legislação foi sofrendo alterações, pelo que, à data, o ensino superior, melhor dizendo, o subsistema de ensino superior é regulado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) – Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – a qual revogou a Lei n.º 13/01 e procedeu a alterações na Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (a qual aprovou a LBSEE).

À luz da LBSEE, particularmente do artigo 61º, o subsistema de ensino superior é descrito como “o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana”. E no que concerne à sua estrutura, a LBSEE deixa claro que o subsistema de ensino superior “ministra cursos de graduação e de pós-graduação que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do País, com os Planos de Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

Desenvolvimento Provinciais e das Instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o Sistema de Educação e Ensino” (artigo 67.º da LBSEE).

No mesmo diploma legal, são expressos os objetivos gerais do subsistema de ensino superior, podendo ler-se, no artigo 63.º, que o ensino superior visa:

- Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento;
- Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do País e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia;
- Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na atividade económica para o benefício da sociedade;
- Ministrando cursos de graduação e pós-graduação para a formação de quadros e técnicos de nível superior;
- Ministrando cursos de especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de nível superior;
- Promover a investigação científica, a divulgação e aplicação dos seus resultados, para o enriquecimento da ciência e do desenvolvimento multidimensional do País;
- Promover a extensão universitária, através de ações que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida;
- Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional com vista ao exercício de uma profissão.

A existência de IES universitário e politécnico espelha a natureza binária do subsistema de ensino superior, a qual se caracteriza pela:

- Organização autónoma: traduz-se na implantação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário e ensino superior politécnico não dependem umas das outras (n.º 3, artigo 64.º da LBSEE);
- Organização unificada: passa pela implantação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário integram, no seu seio, as instituições de ensino politécnico (n.º 4, artigo 64.º da LBSEE).

Ainda a este respeito, e antes de se caracterizar o ensino superior angolano, é de a maior importância esclarecer as diferenças entre o ensino universitário e o ensino politécnico, o que também está claramente expresso na LBSEE.

Assim sendo, de acordo com o artigo 65.º, pode constatar-se que o ensino universitário “é vocacionado para a formação científica sólida, numa perspetiva de realização de atividades de investigação científica fundamental, aplicada e de desenvolvimento experimental, visando assegurar uma formação científico-técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais, participando na resolução dos diversos problemas da sociedade” (n.º 1). Ainda à luz do referido artigo, percebe-se que este tipo de ensino é ministrado nas Academias de Altos Estudos, Universidades, Institutos Superiores Universitários e Escolas Superiores Universitárias, habilitando os alunos para a obtenção dos graus académicos de Licenciados, Mestres e Doutores (n.ºs 2 e 3, artigo 65.º).

Por sua vez, o ensino superior politécnico “é vocacionado para a formação técnica avançada, orientada profissionalmente, numa perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visando proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior” (n.º 1, artigo 66.º, LBSEE). E relativamente às instituições em que o ensino superior politécnico é ministrado, destacam-se os Institutos Superiores Técnicos e Politécnicos e as Escolas Superiores Técnicas e, à semelhança do ensino universitário, também o politécnico habilita para a obtenção dos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor (n.ºs 2 e 3, artigo 66.º).

De acordo com a LBSEE, as IES podem assumir uma natureza variada – pública privada ou público-privada (artigo 71.º) –, consistindo em “centros vocacionados para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária, com personalidade jurídica própria” (n.º 1, artigo 70.º).

Contabilizando as IES existentes em Angola, isto é, as universidades e os institutos públicos e privados do ensino superior de Angola, somam-se 45 estabelecimentos de ensino. Contudo, antes de se afunilar ainda mais a caracterização do ensino superior de Angola, entende-se que é necessário, antes de mais, explicar o tipo de IES existentes e o que caracteriza cada uma delas (artigo 72.º da LBSEE):

- Academias de Altos Estudos: IES que se dedicam à formação pós-graduada do mais elevado padrão científico ou tecnológico numa única área do saber, visando a criação, transmissão e divulgação do conhecimento e da tecnologia, tendo por base a investigação científica fundamental e aplicada e no desenvolvimento experimental;

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

- **Universidades:** IES que se dedicam à formação graduada e à formação pós-graduada, em mais de três áreas do saber, focando-se na criação, transmissão e divulgação do conhecimento, assentando na investigação científica fundamental e aplicada, no desenvolvimento experimental e na extensão universitária;
- **Institutos Superiores:** IES que se dedicam à formação graduada e pós-graduada, bem como à investigação científica e à extensão universitária em duas ou mais áreas do saber;
- **Escolas Superiores:** este tipo de IES foca-se na formação graduada, na investigação científica e na extensão universitária numa só área do saber.

No entanto, e à luz da LBSEE, verifica-se que existem três tipos de institutos superiores (n.º 2, artigo 72.º) e dois tipos de escolas superiores (n.º 3, artigo 72.º), os quais se encontram especificados na tabela seguinte.

Tabela 1: Descrição dos Vários Tipos de Institutos Superiores e Escolas Superiores

Institutos Superiores	Institutos Superiores Universitários: dedicam-se à formação graduada e pós-graduada académica e profissional, orientadas profissionalmente e vocacionadas para a transmissão do conhecimento, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária, em até três áreas do saber, com particular incidência nas Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Médicas e da Saúde, Ciências Agrárias e Veterinárias, Ciências Sociais e Humanidades.
	Institutos Superiores Politécnicos: IES que se dedicam à formação graduada e pós-graduada, orientadas profissionalmente, em duas ou mais áreas do saber, vocacionadas para a transmissão do conhecimento, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, com incidência nas Engenharias e Tecnologias.
	Institutos Superiores Técnicos: dedicam-se à formação graduada e pós-graduada, orientadas profissionalmente, numa área do saber, vocacionadas para a transmissão do conhecimento, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, com incidência nas Engenharias e Tecnologias.
Escolas Superiores	Escolas Superiores Universitárias: dedicam-se à formação graduada, orientadas profissionalmente e vocacionadas para a transmissão do conhecimento, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária, numa área do saber, com incidência nas Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Médicas e da Saúde, Ciências Agrárias e Veterinárias, Ciências Sociais e Humanidades.
	Escolas Superiores Técnicas: dedicam-se à formação graduada numa área do saber, orientadas profissionalmente e vocacionadas para a transmissão do conhecimento, à

	investigação científica aplicada e à extensão universitária, com incidência nas Engenharias e Tecnologias.
--	--

Fonte: N.ºs 2 e 3, artigo 72.º, LBSEE.

Uma vez que as diferentes IES apresentam diferentes níveis gradativos, é de extrema importância esclarecer que a formação graduada compreende o nível de Licenciatura, a qual “corresponde a cursos com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo permitir, ao candidato que tenha concluído o II Ciclo do Ensino Secundário, a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e práticas fundamentais dentro de um ramo do conhecimento específico e a subsequente formação profissional ou académica específica” (artigo 68.º, LBSEE).

Por sua vez, a pós-graduação oferece dois níveis gradativos – Mestrado e Doutoramento – sendo que o primeiro tem uma “duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o aprofundamento da competência científica dos licenciados” (n.º 3, artigo 69.º, LBSEE).; já o segundo tem uma “duração de quatro a cinco anos, é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em Cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da Humanidade” (n.º 4, artigo 69.º, LBSEE).

Por fim, as IES podem ainda oferecer programas de Pós-Doutoramento, não conferente de grau académico, permitindo aos candidatos aprofundar as suas competências de realização de investigação científica autónoma e a Pós-Graduação, não conferente de grau académico, visa o aperfeiçoamento técnico do indivíduo que tenha concluído um dos níveis da formação graduada, abrangendo a capacitação profissional, com cursos de duração diversa e a especialização, com cursos de duração mínima de um ano, de acordo com as áreas do conhecimento (n.ºs 5 e 6, artigo 69.º, LBSEE).

No que concerne ao ensino superior público existem, atualmente, universidades públicas, instituições universitárias públicas, institutos politécnicos públicos e instituições superiores públicas.

Para uma melhor compreensão e explicitação do panorama geral do ensino superior público angolano, na tabela que se segue identificam-se as universidades, os institutos superiores universitários, os institutos superiores politécnicos e os institutos superiores militares.

Tabela 2: Universidades e Institutos Públicos de Angola

	Nome/Ano de Fundação	Pólos Universitários
Universidades	Universidade Agostinho Neto (UAN) / 1962	Talatona (sede); Caxito; Luanda; Viana
	Universidade Cuito Cuanavale (UCC) / 2014	Menongue (sede); Cuito; Cuanavale; Calai; Ondijiva
	Universidade José Eduardo dos Santos (UJES) / 2009	Huambo (sede); Cuíto; Luena
	Universidade KatavalaBwila (UKB) / 2009	Benguela (sede); Sumbe; Lobito
	Universidade Kimpa Vita (UNIKIVI) / 2009	Uíge (sede); Nadalatando
	Universidade LuejiA’Nkonde (ULAN) / 2009	Dundo (sede); Malanje; Saurimo
	Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) / 2009	Lubando (sede); Moçâmbes
	Universidade de 11 de Novembro (UON) / 2009	Cabinda (sede); Mabanza; Congo; Buco-Zau; Soio
Institutos Superiores Universitários	Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED-Huambo) / 2009	Huambo
	Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED – Luanda) / 2009	Belas (sede); Luanda
	Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (ISCED – Uíge) / 2009	Uíge
	Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED – Huíla) / 2009	Lubango
	Instituto Superior de Artes ISArt / 2013	Belas
	Instituto Superior de Serviço Social (ISSS) / 2009	Talatona
	Instituto Superior para as Tecnologias da Informação e Comunicação (ISUTIC) / 2009	Luanda
	Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB) / 2009	Caxito
	Escola Superior Pedagógica do Bié (ESP-Bié) / 2009	Cuíto
	Escola Superior do Cuanza Norte (ESPCN) /	Nadalatando

	2009	
Institutos Superiores Politécnicos	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul / 2009	Sumbe
	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul / 2009	Malanje
Institutos Superiores Militares	Escola Superior de Guerra de Angola (ESGA) / 2016	Luanda
	Escola Militar Aeronáutica da Força Aérea Nacional (EMAFAN) / 1985	Lobito
	Academia Militar do Exército (AMEx) / 2009	Lobito
	Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) / 2007	Luanda
	Academia Naval Angolana (ANA) / --	Luanda
	Instituto Superior Naval de Guerra (ISGN) / --	Ambriz
	Escola Nacional de Polícia de Proteção e Intervenção (ENPPI) / --	Luanda
	Escola Nacional de Proteção Civil e Bombeiros (ENPCB) / --	Luanda
	Academia da Força Aérea Nacional (AFAN) / 2015	Catumbela

Como se referiu no ponto anterior, acerca da evolução do ensino superior em Angola, hoje o ensino superior privado também é uma possibilidade no país e veio aumentar a oferta educativa. Nesta ordem de ideias, contabilizaram-se oito universidades privadas, três institutos superiores universitários e cinco institutos superiores politécnicos. Atente-se à tabela que se segue.

Tabela 3: Universidades e Institutos Privados de Angola

	Nome/Ano de Fundação	Pólos Universitários
Universidades	Universidade Católica de Angola / 1999	Luanda
	Universidade de Belas / 2007	Belas
	Universidade Independente de Angola /	Luanda

	2004	
	Universidade Jean Piaget de Angola / 2001	Luanda
	Universidade Lusíada de Angola / 1998	Luanda (sede); Luanda – Sul; Benguela; Cabinda; Huambo
	Universidade Metodista de Angola / 2007	Luanda
	Universidade Privada de Angola / 2000	Luanda
	Universidade Técnica de Angola / 2007	Luanda
Institutos Superiores Universitários	Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais / 2008	Talatona
	Instituto Superior Deolinda Rodrigues / --	Luanda
	Faculdade Adventista de Teologia de Angola / --	Bongo
Institutos Superiores Politécnicos	Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela / 2004	Benguela
	Instituto Superior Técnico de Angola / 2007	Viana
	Instituto Superior Politécnico do Cazenga / 2011	Luanda
	Instituto Superior Politécnico da Tundavala / 2005	Lubango
	Instituto Superior Politécnico Dom Alexandre Cardeal do Nascimento / 2017	Malanje

1.1.3. Desafios do Ensino Superior em Angola

Desde o seu início, que o percurso do ensino superior em Angola foi alvo de grandes constrangimentos, o que também se deveu, em grande parte, à situação sócio-económica em que o país se encontrava em cada fase. O seu desenvolvimento não foi fácil, primeiro a colonização de Angola por parte de Portugal e depois, após conquistar a sua independência, seguiu-se uma guerra civil que viria a durar até ao ano de 2002. Naturalmente, a reconstrução de um país e a sua reorganização não se deu de um momento para o outro e para chegar ao momento em que hoje se encontra, o país e o ensino superior em particular, tiveram que ultrapassar muitas etapas.

Assim sendo, como principais desafios importa destacar:

- **Infraestrutura e Recursos:** Infraestruturas insuficientes, instalações obsoletas e falta de recursos podem prejudicar a qualidade do ensino e da investigação nas instituições de ensino superior, já para não se mencionar, como sublinha Carvalho (2012), da promoção de uma cultura de facilidade, assistindo-se à admissão de estudantes com zero valor e à impunidade da fraude académica;
- **Qualidade da Educação:** Manter e melhorar a qualidade da educação é um desafio, incluindo a necessidade de professores qualificados, currículos relevantes e métodos de ensino modernos. Pode-se ainda acrescentar outros constrangimentos, nomeadamente, a aplicação de modelos de gestão descontextualizados, a ausência quase total de investigação científica, falta de investimento em bibliotecas e laboratórios, bem como na formação docente atualizada docente, a promoção de docentes com critérios subjetivos, a existência de currículos desajustados às necessidades do mercado de trabalho angolano, falta de rigor nas aulas e defesas de trabalho de fim de curso (Carvalho, 2012);
- **Restrições de financiamento:** As restrições financeiras podem limitar a capacidade das instituições de investir em investigação, infraestruturas e desenvolvimento do corpo docente.
- **Empregabilidade e incompatibilidade de competências:** Garantir que os diplomados desenvolvam competências que correspondam às necessidades do mercado de trabalho é um desafio comum, por isso é importante que não haja uma lacuna entre as competências adquiridas no ensino superior e as competências exigidas pelos empregadores;
- **Disparidades de acesso:** Embora sejam feitos esforços para aumentar o acesso ao ensino superior, ainda existem disparidades, especialmente nas zonas rurais onde o acesso ao ensino superior continua a ser um desafio. Além disso, Carvalho (2012) destaca ainda a admissão ao ensino superior de estudantes com negativa no exame de acesso;
- **Estabilidade Política e Económica:** A estabilidade política e económica são cruciais para o desenvolvimento sustentado do ensino superior, na medida em que a instabilidade pode perturbar as instituições de ensino e afetar o ambiente geral de aprendizagem. A este respeito, Liberato (2019) sublinha a falta de autonomia, na medida em que o subsistema de ensino superior e as IES dependem da agenda política, o que coloca em causa a missão, visão e valores do ensino superior, concorrendo, entre outros, para a falta de quadros competentes e de reconhecimento social. Carvalho (2012) acrescenta ainda a promoção da corrupção espelhada no pagamento para admissão e elaboração de trabalhos de final de

curso de licenciatura e aprovação em unidades curriculares e o combate organizado a quem exige rigor e que faz investigação científica;

- Pesquisa e Inovação: A promoção de uma cultura de investigação e inovação pode ser um desafio, exigindo investimento em infraestruturas de investigação, incentivos para o corpo docente e colaboração com a indústria. Sobre este aspeto, Carvalho (2012) aponta diversos obstáculos, nomeadamente, a ausência de investigação científica e de publicação de livros e revistas científicas, a aquisição de diplomas sem as devidas competências académicas e profissionais, a despreocupação com a publicação dos poucos estudos feitos,
- Idioma das instruções: A língua de ensino pode ser um desafio, pois alguns alunos podem enfrentar dificuldades se não forem proficientes na língua utilizada para ensinar, recordando-se que até há um tempo atrás, a maioria da população angolana era analfabeta.

Acerca dos constrangimentos para o ensino superior angolano e que podem comprometer o seu desenvolvimento, Mendes (2013) refere a instabilidade política, a falta de preparação dos docentes, a falta de recursos humanos, o impasse ao nível da investigação, a falta de financiamento, infraestruturas frágeis, a inflação de diplomas, a valorização de títulos académicos, a inadequação do perfil de professores face à formação pedagógica e do perfil dos alunos face ao perfil exigido pelas IES. O mesmo é salientado por Correia Filho (2020), que destaca a perfil do docente universitário e o qual está desajustado com os padrões qualitativos exigidos pela sociedade. Verificou ainda, no seu estudo, que a maioria dos docentes do ensino superior possui a Licenciatura e em baixa percentagem, possuem o Mestrado e o Doutoramento.

Por outro lado, o ensino superior de Angola tem vindo a desenvolver-se de forma adequada, destacando-se como perspetivas de futuro para o ensino:

- Maior acesso à educação: Têm sido feitos esforços para melhorar o acesso ao ensino superior, com o governo a trabalhar para aumentar as taxas de alunos matriculados e tornar a educação mais acessível a uma parcela maior da população;
- Colaboração Internacional: As colaborações com instituições e parcerias internacionais podem trazer conhecimentos, recursos e perspetivas diversas para o sistema de ensino superior angolano;
- Diversificação Económica: O ensino superior desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma mão-de-obra qualificada e na promoção da inovação, contribuindo para a diversificação económica para além dos setores tradicionais.

- Integração tecnológica: A integração da tecnologia no ensino superior pode melhorar as experiências de aprendizagem e proporcionar acesso a uma gama mais ampla de recursos educacionais.

1.2. A Profissão Docente na Saúde

1.2.1. O Contexto Atual da Profissão

Ao professor do ensino superior é exigido um conjunto de qualificações, habilidades e responsabilidades. Ou seja, este profissional deve ser detentor de qualificações educacionais, devendo possuir uma formação avançada (Mestrado ou Doutoramento) na área de estudo em que exerce. No entanto, Cadório e Simão (2012, p. 85) desde logo apontam um conjunto de características que o professor universitário deve possuir: “sinceridade; esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro”.

No que diz respeito às habilidades de ensino, o professor do ensino superior deve ser capaz de planear e realizar palestras, seminários e *workshops*, mas não só. Espera-se também que o professor tenha capacidade e conhecimento para criar e implementar um currículo, não descurando os materiais de curso e as respetivas avaliações de curso, sendo que ao longo do processo de ensino-aprendizagem este profissional deve recorrer a diferentes métodos de ensino, por forma a acomodar diversos estilos de aprendizagem. E como realçam Gaeta e Masetto (2013), deve promover o pensamento crítico, conceber planos de estudos que gerem aprendizagem para a realidade dos alunos e desenvolver e implementar projetos que tenham impacto em vários setores da comunidade.

Um professor universitário tem uma especialização na sua área de ensino e de estudo, pelo que deve possuir um profundo conhecimento e experiência na área específica de estudo. Por isso mesmo, este profissional procura uma atualização constante do seu conhecimento, aliás, espera-se que este seja capaz de aguçar a sua própria curiosidade, com vista ao desenvolvimento das suas práticas de ensino (Fullan, 2001). É fundamental que este profissional seja capaz de arriscar, ser criativo e enfatizar a resolução de problemas, na medida em que ao arriscar “abre horizontes e identifica novas soluções” (Fullan, 2001, p. 260).

O professor do ensino superior, pelo nível de ensino em que exerce, deve: investir pesquisar, investigar e publicar trabalhos científicos, com a finalidade de contribuir ativamente para a pesquisa académica através da publicação dos seus estudos em periódicos, revistas científicas, livros ou apresentações em conferências. De acordo com Fullan (2001), o professor deve fazer investigação, aprofundar o seu conhecimento e melhorar a sua capacidade de julgamento, adotando, no seu ensino, novas ideias e novas teorias.

Além disso, deverá incentivar e orientar os seus alunos em projetos de investigação. A utilização de tecnologia e o recurso a métodos inovadores de ensino também são habilidades esperadas de um professor do ensino superior, esperando-se que este vá atualizando o seu conhecimento sobre os avanços tecnológicos relevantes para a área. Por isso mesmo, o professor universitário fornece orientação e apoio aos alunos e aconselhamento académico e de carreira, sendo que também orienta os mesmos na pós-graduação e apoia-os nas suas atividades de investigação. Nesta ordem de ideias, concorda-se com Ramírez-Montoya et al. (2021) quando afirmam que o perfil do professor deve ir de encontro às novas exigências da atualidade e por isso, ser diferente do perfil do professor tradicional. Os mesmos autores acrescentam ainda que é necessário que haja um equilíbrio entre habilidades sociais e competências tecnológicas e que o professor possua competências que lhe permitam: solucionar problemas, o desenvolvimento lúdico e de atividades práticas, criatividade, investigação, acompanhamento e formação e habilidades com dispositivos de ensino à distância (Ramírez-Montoya et al., 2021).

É igualmente importante que o professor comunique de forma eficaz e deve fazê-lo tendo em conta os diferentes níveis de compreensão dos alunos, sendo que também deve demonstrar habilidades interpessoais na interação com os seus alunos, com os seus colegas de profissão e administradores. Desta forma, é crucial que o professor integre novas tecnologias (Fullan, 2001), criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio que valoriza a diversidade e respeita diferentes perspetivas, pois só assim será capaz de aceitar o outro (Cadório & Simão, 2012). Além disso, e em decorrência da democratização do acesso à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à educação, o professor do ensino superior deve ter em conta a multiculturalidade (Flores, 2016a), por forma a retirar o maior proveito da diversidade cultural (Fullan, 2001), promovendo uma cultura de equidade e inclusão referente aos alunos e às responsabilidades docentes e administrativas. Assim sendo, ao primar por uma educação inclusiva, o professor proporcionará um processo de ensino-aprendizagem que respeita a diversidade (Flores, 2016a; Fullan, 2001).

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

De facto, como se pode constatar, ao professor do ensino superior é exigida uma série de competências diversificadas, nomeadamente: ter pensamento crítico e criativo; capacidade de investigação; conhecimento do assunto; organização; senso humano; empatia; capacidade de avaliação; autogestão; compromisso ético e cidadão; transformação digital; inteligência social e inovação (Ramírez-Montoya et al., 2021).

Por fim, um professor universitário deve atuar em respeito pelos padrões éticos em investigação, ensino e interações com os alunos, demonstrando compromisso com a integridade e honestidade académica.

Após uma breve apresentação do perfil do professor do ensino superior, onde se expôs aquilo que é esperado deste profissional de educação, as suas características, competências e habilidades, entende-se ser necessário explicar que a relação entre esta profissão e a saúde é complexa, uma vez que pode variar consideravelmente em função das circunstâncias individuais, dos fatores institucionais e dos mecanismos pessoais de *coping*.

Facto é que, até há bem pouco tempo, a literatura acerca das condições trabalho e saúde do professor, particularmente, do professor do ensino superior, era muito pouca (Lima & Lima-Filho, 2009), contudo, este tornou-se um trabalhador intelectual na área de serviços (Oliveira, 2006). E este trabalho é importante para o professor, pois, “de um lado, é um espaço de reafirmação da autoestima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. De outro lado, o ambiente de trabalho pode produzir ‘enfermidades ocupacionais’, comprometendo a saúde física e mental do indivíduo (Araújo et al., 2005)” (Lima & Lima-Filho, 2009, p. 64).

De facto, “a profissão docente vive tempos complexos e desafiadores decorrentes não só de transformações sociais, culturais e políticas, mas também de aspetos relacionados com a cultura profissional dos professores” (Flores, 2016b, p. 334). Não se pode esquecer que o trabalho do professor do ensino superior é realizado em contextos exigentes, não só em termos de conhecimento, como em termos de gestão da sala de aula e destreza de ensino, o que torna esta profissão desafiadora do ponto de vista emocional e intelectual (Day, 2004).

Atualmente, vários aspetos impactam a saúde dos professores universitários, constatando-se que “a orientação dominante na política educacional impõe à universidade pública constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para adequá-la à lógica do mercado, até a ameaça pura e simples de privatização. São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (Resende, 2005)” (Lima & Lima-Filho, 2009, p. 63).

Na verdade, as exigências do trabalho e o *stress* provocado pela própria profissão de docente universitário acarretam consequências para a saúde do próprio professor. Isto é, frequentemente, os professores do ensino superior são confrontados com altas demandas de trabalho (por exemplo, ensino, investigação e responsabilidades administrativas), pelo que a pressão para publicar estudos, garantir financiamento para investigação e destacar-se no ensino, quando têm a seu cargo inúmeras turmas, pode concorrer para o desenvolvimento de *stress* e, num cenário mais gravoso, para um esgotamento. A este respeito, Esteve (1999) e Nóvoa (1999) fazem referência ao conceito de mal-estar docente, fenómeno que se relaciona com o ambiente profissional do professor e onde estão presentes lacunas ao nível das condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aula e esgotamento físico.

Também as dificuldades em conciliar a vida profissional com a vida pessoal, podem ter um forte impacto na saúde dos professores, causando-lhes um maior *stress*, ansiedade e o sentimento de não estar a cumprir com os seus deveres no prisma pessoal, em prol das exigências profissionais que se lhe são feitas. De facto, ter trabalho e não perder o seu rendimento é uma preocupação de qualquer profissional, independentemente da área em que atua, contudo, o processo de estabilidade e promoção na instituição de ensino pode ser *stressante*, uma vez que a necessidade de cumprir os critérios de progressão na carreira, a par da natureza competitiva do meio académico, pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade e *stress* relacionado com o trabalho.

Por outro lado, as pressões institucionais também podem concorrer para o *stress* no professor universitário e também entre professores, devido a restrições orçamentais, alterações na liderança e mudanças nas prioridades institucionais. Como consequência, e fazendo referência ao mal-estar docente, Oliveira (2006) refere que este mal-estar se traduz no desinteresse, apatia, desmotivação e sintomas psicossomáticos: angústia, fobias, ataques de pânico. Estes sintomas, tal como referido por diferentes teóricos, são característicos da síndrome de *burnout* (Oliveira, 2006; Reis et al., 2006; Tavares et al., 2007).

A par do que foi acima exposto, vale também referir a falta de apoio com que os professores do ensino superior se podem confrontar, uma vez que a falta de apoio da instituição, dos colegas ou dos mentores pode ter um impacto negativo na saúde mental. Desta Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

forma, sistemas de apoio adequados, incluindo programas de orientação e recursos para desenvolvimento profissional, podem contribuir para um ambiente de trabalho positivo.

No seguimento das dificuldades em conciliar a vida profissional com a vida pessoal, importa também referir os desafios de investigação com que os professores universitários se defrontam. Ou seja, a natureza competitiva do meio académico, a par da pressão para produzir conhecimento através da realização de investigações, podem ser *stressantes*. Isto é, os professores do ensino superior, instigados a realizarem estudos e a publicá-los, podem ter que lidar com a rejeição de revistas científicas, verem os seus estudos serem submetidos a processos de revisão por pares, o que pode ser extenuante, e com obstáculos de financiamento, pode ter um forte impacto na saúde mental dos professores.

A satisfação no trabalho também pode exercer influência na saúde do professor universitário, pois, embora muitos professores considerem seu trabalho intelectualmente gratificante, a satisfação no trabalho pode variar e fatores como um ambiente de trabalho favorável, reconhecimento pelas realizações e oportunidades de desenvolvimento profissional podem impactar, positivamente, a satisfação geral no trabalho e o bem-estar mental. Segundo vários estudos (Araújo et al., 2005; Bosi, 2007; Gasparín et al., 2005; Mancebo et al., 2006) são múltiplos os aspetos relacionados com a profissão de professor do ensino superior que impactam a saúde deste profissional, sendo de salientar: a precarização do trabalho de professor; a desvalorização da imagem do professor; os baixos salários; a intensidade de exposição a agentes de risco; a carência de recursos materiais e humanos; eo aumento do ritmo e intensidade do trabalho. Ora, “se, por um lado, os professores têm de desenvolver o seu trabalho num sistema, em grande parte, dominado por uma lógica centralizadora e burocrática, por pseudo-regimes de autonomia, e pela profusão de textos normativos que invadem as escolas, um “verdadeiro tsunami” legislativo, como nos referia um professor num estudo recente; por outro, têm de lidar com a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira, numa sociedade que espera (e exige) tudo da escola e dos professores, desde a aprendizagem e os resultados académicos dos alunos, até ao apoio social, que se transformou numa acrescida exigência para as escolas e os professores no contexto da crise financeira, económica e social (Flores, Ferreira e Parente, 2014)” (Flores, 2016b, p. 3).

As interações com os alunos também podem ser gratificantes ou desafiadoras, pelo que lidar com diversas necessidades dos alunos, gerir e acompanhar turmas de grandes dimensões e lidar com questões relacionadas aos alunos pode ser emocionalmente exigente para o professor universitário. Na verdade, constata-se que, nos dias de hoje, a profissão de Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

docente universitário levanta novos desafios, tratando-se “de um contexto que coloca novos e mais desafios aos professores e que se repercute na forma como estes vivem a profissão e enfrentam o quotidiano profissional” (Flores, 2016b, p. 3).

1.2.2. A Saúde e o Bem-Estar Docente

1.2.2.1. As Perturbações Emocionais

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), as doenças relacionadas ao trabalho são multifatoriais e multicausais, sendo influenciadas por fatores físicos, organizacionais, individuais e socioculturais (Barbosa et al, 2012). A mesma entidade salienta ainda que as perturbações mentais mais comuns correspondem a 13% do total de todas as doenças, afetando, aproximadamente, 700 milhões de indivíduos em todo o mundo, e devido à sua multicausalidade e multifatorialidade, exibem diferentes tipos de sinais e sintomas destacando-se como os mais prevalentes a ansiedade, a depressão e o *stress* (Santana et al., 2016).

A saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior podem ser seriamente afetados por perturbações emocionais, abrangendo um conjunto de fatores de *stress*, desafios e experiências emocionais.

Segundo Derogatis e Melisaratos (1983) e Canavarro (2007), o diagnóstico de uma perturbação emocional requer a presença de vários sintomas psicopatológicos e os quais estão agrupados em nove dimensões:

- 1) Somatização: mal-estar psicológico como resultado da perceção do funcionamento somático, queixas somáticas;
- 2) Obsessões-compulsões: presença de cognições, impulsos e comportamentos percecionados como persistentes aos quais, embora indesejados, a pessoa não consegue resistir;
- 3) Sensibilidade interpessoal: sentimentos de inadequação pessoal e de inferioridade;
- 4) Depressão: sintomas de afeto e humor disfórico, perda de interesse nas atividades e perda de energia vital;
- 5) Ansiedade: sintomas de ansiedade generalizada e ataques de pânico, nervosismo, tensão e inquietação;
- 6) Hostilidade: pensamentos, emoções e comportamentos associados a um estado afetivo negativo de cólera/raiva;

- 7) Ansiedade fóbica: medo persistente, irracional e desproporcionado em relação ao convívio com pessoas, locais e situações sociais específicas;
- 8) Ideação paranóide: pensamento projetivo, delírios;
- 9) Psicoticismo: isolamento, estilo de vida esquizóide e alucinações.

Na verdade, as perturbações emocionais refletem uma abrangente categoria de perturbações de saúde mental que afetam, principalmente, o bem-estar emocional, o comportamento e o funcionamento mental geral de um indivíduo. Ou seja, as perturbações emocionais interferem, frequentemente, com a capacidade de o indivíduo lidar com a vida quotidiana e de manter relacionamentos saudáveis.

Entre as várias perturbações emocionais existentes destacam-se como principais, e também as que mais afetam os professores do ensino superior, as perturbações de ansiedade, as perturbações depressivas e as perturbações de *stress*.

1.2.2.1.1. Ansiedade

No que concerne à ansiedade, esta é descrita como “uma perturbação emocional de adaptação ao *stress*, podemos dizer que é uma reação emocional a um determinado estímulo e é também a expressão de um traço da personalidade de cada sujeito, uma vez que diferentes sujeitos reagem de diferentes maneiras relativamente a um mesmo estímulo” (Figueiredo, 2007, p. 66). Ao pensar-se a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e relacioná-los com a ansiedade é necessário referir que se trata de uma relação complexa e a qual é influenciada por diferentes fatores:

- Demandas de trabalho e *stress*: Os professores do ensino superior confrontam-se, com frequência, com altas exigências profissionais – ensino, investigação, responsabilidades administrativas e pressão para satisfazer as expectativas institucionais – pelo que o *stress* associado a essas demandas pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade associado à profissão;
- Carga de trabalho e pressão de tempo: As cargas de trabalho associadas à pressão do tempo e à necessidade de conciliar múltiplas responsabilidades podem contribuir para a ansiedade, afetando o bem-estar geral dos professores;
- Desafios de ensino: Ensinar pode ser desafiador, nomeadamente, quando se tem turmas de grandes dimensões e compostas por alunos com diferentes necessidades e graus de

aprendizagem. Deste modo, a ansiedade pode ter origem na pressão para gerir diferentes turmas, as interações dos e com os alunos e avaliar o seu desempenho académico;

- Insegurança no trabalho e pressões institucionais: Por um lado, a insegurança no emprego, as preocupações com a estabilidade e a natureza competitiva do meio académico podem ser fontes de ansiedade, mas, por outro, também as pressões institucionais (por exemplo, a necessidade de publicar investigação e garantir financiamento), podem ser geradoras de ansiedade;
- Isolamento e falta de apoio: A natureza solitária do trabalho de investigação a par da falta de apoio institucional pode contribuir para a ansiedade, uma vez que os professores podem sentir-se sem apoio na gestão das suas responsabilidades;
- Medo de falar em público: Falar em público é um aspeto significativo da profissão académica, pelo que o medo de se apresentar diante de turmas de grandes dimensões pode contribuir para a ansiedade do professor.

Segundo Brandtner e Bardagi (2009), a ansiedade caracteriza-se por um vasto leque de sintomas somáticos – tremores, hipotonia muscular, hiperventilação, sudorese, palpitações – e de sintomas cognitivos – apreensão, inquietação, perda de concentração, insónias.

No entanto, a ansiedade não é algo necessariamente mau, apenas o é (e aí passa a ser patológica) quando toma conta do indivíduo e o impede de prosseguir em frente com a sua vida, dando origem ao desenvolvimento de medos e fobias irracionais que inibem a sua ação (Figueiredo, 2007).

Num estudo sobre as condições de trabalho e saúde do professor universitário, a ansiedade surge como o terceiro sintoma psicossomático de maior prevalência (42,9%) (Lima & Lima-Filho, 2009) e a qual são causados pelo *stress* associado à profissão docente (Reis et al., 2006).

Por isso mesmo, e no que concerne à profissão docente, concorda-se com Figueiredo (2007, p. 72), quando refere que a profissão docente é “uma profissão sujeita a situações geradoras de altos níveis de ansiedade, senão vejamos: segundo alguns estudos e também a partir da nossa experiência, as alterações sociais com as novas exigências à escola, o confronto com as novas tecnologias que se vêm impondo (e às vezes sobrepondo) às escolas, a interação com os pares, com os alunos, com as famílias e com os superiores hierárquicos, as constantes alterações curriculares, as constantes alterações ao nível da legislação, a incerteza relativamente ao futuro etc., criam situações de stress que, por sua vez, levam ao

desenvolvimento de episódios ansiosos e estados de ansiedade, que se vão repercutir na vida dos professores, das escolas e consequentemente na vida dos alunos”.

Nesta ordem de ideias, considera-se que abordar a relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e a ansiedade envolve a criação de ambientes de apoio nas instituições académicas, a promoção da sensibilização para a saúde mental e o fornecimento de recursos para a gestão do *stress*.

1.2.2.1.2. Depressão

Associada à ansiedade, ou não, a depressão é, provavelmente a mais frequente e antiga das perturbações psiquiátricas diagnosticadas (Townsend, 2011; Veigas & Gonçalves, 2009).

Trata-se, segundo Veigas e Gonçalves (2009), de uma condição psicológica e física marcada pela incapacidade de um indivíduo se envolver com a vida em geral ou, mais especificamente, com o seu ambiente ocupacional, social e familiar, sendo um estado caracterizado por emoções de descontentamento, tristeza, desmoralização, irritabilidade, apatia, apreensão, desânimo, desesperança e fadiga. Ou, como refere Valente (2009), de um estado patológico de sofrimento psíquico consciente e de culpa, acompanhado de uma significativa diminuição da atividade psicomotora e orgânica, bem como dos valores pessoais.

Um pouco à semelhança do que acontece com a ansiedade, também a relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e a depressão é complexa, sendo influenciada por uma vasta combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais:

- Demandas de trabalho e *stress*: Os professores do ensino superior enfrentam, com frequência, grandes exigências profissionais – ensino, investigação, responsabilidades administrativas e pressão para satisfazer as expectativas institucionais – sendo que o *stress* prolongado e intenso provocado pelo trabalho pode contribuir para o desenvolvimento ou exacerbação da depressão nesta categoria profissional;
- Carga de trabalho e esgotamento: A carga de trabalho dos professores universitários é exigente e pode mesmo ser esmagadora, devido às longas horas de trabalho, aos curtos prazos para avaliações e para a realização de estudos, não se descurando a pressão que é feita para os professores realizarem estudos e publicá-los. Ora, o *stress* contínuo e o esgotamento provocado pela profissão podem contribuir para o desenvolvimento de sintomas depressivos;

- Desafios do ensino: O ensino coloca sérios desafios aos professores universitários, desde a gestão de turmas com um grande número de alunos (às vezes, até de mais), o atendimento às diversas necessidades dos diversos alunos e o tratamento de problemas de desempenho académico. E a dificuldade em lidar com estes desafios pode ter um efeito negativo no bem-estar mental dos professores e contribuindo para o surgimento de sintomas depressivos;
- Insegurança no trabalho e pressões institucionais: As preocupações com a segurança no emprego (cada vez mais são os casos de professores agredidos, seja por alunos, seja por familiares dos alunos), a estabilidade e a natureza competitiva do meio académico podem contribuir para o *stress* crónico e o medo da perda do emprego e a pressão para cumprir com os objetivos institucionais podem contribuir para sentimentos depressivos;
- Isolamento e falta de apoio: A natureza solitária do trabalho de investigação pode contribuir significativamente para o isolamento da pessoa, especialmente se esta não tiver o apoio de colegas ou mentores. Por isso mesmo, a falta de apoio institucional pode contribuir para sentimentos de solidão e aumentar os sintomas depressivos;
- Adaptação à mudança: As IES estão sujeitas a mudanças constantes, seja ao nível da tecnologia, dos métodos de ensino e/ou das políticas institucionais, pelo que a dificuldade de adaptação a essas mudanças pode contribuir para uma sensação de desamparo e intensificar os sentimentos depressivos;
- Interações dos alunos: Os alunos podem ser um público difícil, pelo que as interações dos e com os alunos podem ser emocionalmente desgastantes para os docentes, contribuindo assim para uma exaustão emocional e para o surgimento da depressão;
- Perda da paixão pela prática de ensino: A perda de interesse e de motivação pode afetar o bem-estar geral dos professores do ensino superior, pelo que a perda de paixão pela sua profissão pode ser um sintoma de depressão;
- Vulnerabilidade pessoal: As diferenças individuais na vulnerabilidade à depressão desempenham um papel importante, na medida em que as pessoas com predisposição para perturbações depressivas se tornam mais suscetíveis para o desenvolvimento de uma depressão. Assim sendo, fatores pessoais como estilos de enfrentamento, resiliência e experiências anteriores, influenciam a forma como os professores respondem aos fatores e eventos stressantes;

- Mecanismos de enfrentamento (*coping*): As eficácias dos mecanismos de enfrentamento exercem influência na forma como os professores gerem os sintomas depressivos. Por isso mesmo, estratégias de sobrevivência saudáveis como a procura de apoio social, o envolvimento em práticas de autocuidado e a procura de ajuda profissional, podem ter um impacto positivo no bem-estar mental do indivíduo.

Conforme realça Figueiredo (2007, p. 76), “as pessoas deprimidas são capazes de desempenhar as suas tarefas se lhes forem facultadas estratégias adequadas, mas se deixadas sozinhas podem não conseguir encontrar a, ou as estratégias apropriadas, pois revelam uma tendência para a falta de iniciativa”. Desta forma, abordar a relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e a depressão exige que se criem ambientes de apoio nas IES, mas é igualmente necessária a promoção da sensibilização para a saúde mental e o fornecimento de recursos para a gestão do *stress* e aconselhamento. Além disso, pessoas deprimidas têm uma tendência para olhar o futuro de forma mais pessimista, dando mais importância a eventos negativos do que aos positivos (Oatley & Jenkins, 2002).

É importante realçar de que os professores podem beneficiar do desenvolvimento de estratégias de sobrevivência eficazes, da procura de apoio profissional e do envolvimento em práticas de autocuidado para gerir os seus sintomas depressivos, recuperar da sua depressão e manter o seu bem-estar geral. Até porque, como verificaram Silva et al. (2018), os professores são um grupo vulnerável ao *stress* e ao *burnout*, o que coloca em evidência a necessidade de existirem medidas de prevenção que visem o seu bem-estar. Além do mais, devido à característica relacional que a própria profissão docente tem inerente, professores com depressão ou em *burnout* vêem a sua saúde (não só mental) prejudicada e tal situação pode interferir no seu relacionamento com os alunos e na sua prática docente (Silva et al., 2018).

Por isso mesmo, o *stress* ocupacional pode ter um efeito negativo não só para o professor, como para a própria IES pois, por um lado, pode contribuir para o desenvolvimento, entre outras, de perturbações psicológicas como a depressão e a ansiedade, como também afetam o ensino que é ministrado na própria instituição (Silva, 2010). O mesmo é salientado por outros estudos: Gouveia (2010) verificou que os professores que sofrem de *burnout* estão mais propensos a altos níveis de ansiedade e de depressão; D'Oliveira et al. (2017), num estudo sobre a perspetiva de docentes de enfermagem face ao prazer e ao sofrimento no trabalho, evidenciou que as situações de sofrimento vividas constituem fatores desencadeadores de várias doenças, entre elas, a depressão.

1.2.2.1.3. Stress Laboral/Ocupacional

Não é novidade que, ao longo do tempo, o ambiente de trabalho tem vindo a sofrer profundas e significativas mudanças, tornando-se cada vez mais exigente e competitivo e no meio académico, a realidade profissional dos professores do ensino superior, não é exceção.

O *stress* começou por ser definido como uma resposta não específica do corpo mediante uma exigência e o *stressor* como o elemento/fator que produz *stress* (Selye, 1976). No entanto, ao longo do tempo, e devido à produção de conhecimento, o *stress* passou a ser entendido como uma perda do equilíbrio homeostático do organismo (Teixeira, 2008). Isto porque, o *stress* é um processo em que acontecimentos ambientais e/ou psicológicos interferem na vida do indivíduo, atuando como possíveis ameaças à sua segurança e bem-estar (Baum et al., 1982).

Na literatura que versa sobre o assunto é possível encontrar várias definições de *stress*, contudo, atualmente, este é assumido como um conceito transacional que abrange a situação, as respostas do indivíduo mediante determinado acontecimento/evento e a forma como a situação é vivenciada (Frasquilho, 2009). No entanto, como Maslach e Jackson (1986) afirmam, ainda que existam diferentes definições de *stress*, existem três categorias através das quais se podem descrever o *stress*:

- O *stress* enquanto estímulo com relevância para os acontecimentos do meio ambiente que provocam *stress* para o indivíduo;
- O *stress* enquanto resposta interna do indivíduo face a elementos externos stressores;
- O *stress* definido como um processo de interação ou transação entre os diferentes estímulos ambientais e as respostas individuais.

Por estas razões, o *stress* tem sido entendido como estímulo, como resposta ou como interação entre estímulo e resposta e que se apresenta sob a forma de um tipo de desequilíbrio entre o indivíduo e o meio em que o mesmo está inserido (Pereira, 2007).

Pode dizer-se que o *stress* é uma construção mental e a qual espelha a relação do indivíduo com as situações do seu quotidiano (Frasquilho, 2009), sendo um fenómeno biológico, psicológico e social. Este pode ser entendido como a resposta a um ataque, a resposta psicológica mediante a sensação de incapacidade em lidar com problemas, ou a resposta a mudanças do ambiente (Stranks como citado por Leite & Uva, 2010).

Quando provocado pelo trabalho, designa-se de *stress* laboral ou ocupacional e o qual é descrito por Cooper (1993, p. 4) como “um problema de natureza percetiva, resultante da incapacidade de lidar com as fontes de pressão no trabalho, tendo como consequências problemas na saúde física, mental e na satisfação no trabalho, afetando o indivíduo e as organizações”.

O *stress* ocupacional é um conceito que faz parte do dia-a-dia que compõe a literatura social e organizacional (Maslach et al., 2001), resultando da “interação das condições de trabalho com as características do trabalhador, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas” (Ross & Atmaier, 1994, p. 23).

No que diz respeito à relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e o *stress*, desde logo, e pelo que foi mencionado anteriormente, se percebe que é uma relação complexa e onde a multifatorialidade está presente. Por isso mesmo, para se compreender esta relação é necessário ter em linha de conta vários aspetos individuais e organizacionais:

- Demandas de trabalho e carga de trabalho: Os professores do ensino superior enfrentam, diariamente, grandes exigências (como já referido anteriormente), pelo que a carga de trabalho a par da necessidade em conciliar diversas responsabilidades contribuem para o *stress* em professores do ensino superior;
- Desafios do ensino: As exigências do ensino, nomeadamente a atribuição de notas e as interações dos alunos, podem contribuir para o *stress* relacionado com o trabalho. Até porque, gerir turmas de grandes dimensões, dar resposta às várias necessidades dos diferentes alunos e garantir resultados de aprendizagem eficazes pode ser um desafio e, concomitantemente, contribuir para um maior *stress*;
- Pressões de investigação: Conciliar os compromissos de investigação com as responsabilidades docentes pode ser desgastante e aumenta o *stress* vivido pelos professores do ensino superior, não se descurando a sua preocupação em corresponder às expectativas de publicação de estudos e em garantir financiamento para a realização dos mesmos;
- Pressões institucionais: A natureza competitiva do meio académico e a pressão para cumprir critérios específicos de progresso podem exacerbar os níveis de *stress*, além das

preocupações com a segurança no emprego, a estabilidade e as expectativas de desempenho institucional;

- Equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional: Na profissão de docente do ensino superior, conseguir um equilíbrio saudável entre a vida pessoal e a vida profissional pode ser um desafio e por isso, constituir um fator potenciador de *stress*;
- Insegurança no trabalho: A incerteza sobre a estabilidade no emprego, especialmente para docentes não efetivos, pode ser um fator de *stress* significativo;
- Isolamento e falta de apoio: A natureza solitária do trabalho de investigação e a falta de apoio social ou orientação profissional podem contribuir para sentimentos de isolamento e para intensificar o *stress*;
- Adaptação à mudança: As IES estão em constante mudança, pelo que a dificuldade de adaptação a essas mudanças pode contribuir para o *stress*;
- Interações dos alunos: Lidar com diversas necessidades dos alunos e problemas de desempenho académico pode contribuir para o *stress* do professor;
- Mecanismos de enfrentamento (*coping*): Os mecanismos individuais de enfrentamento desempenham um papel significativo na gestão do *stress*, pelo que a falta deles potencia o seu aparecimento;
- Oportunidades de desenvolvimento profissional: As oportunidades de desenvolvimento profissional e formação podem influenciar a forma como os professores lidam com o *stress*.

Segundo Lima e Lima-Filho (2009), os fatores ambientais, a par das exigências físicas e mentais são considerados fatores geradores de *stress* no trabalho e que concorrem para o mal-estar docente. Estes referem ainda que, “com referência às condições ambientais, ruído, temperatura, vibração, iluminação e poluição têm sido apontadas como estressores produzidos no ambiente de trabalho. Com relação à organização do trabalho, atividades monótonas, repetitivas e fragmentadas predis põem ao estresse mais que outras. Além disso, sobrecarga, conflito e ambigüidade de papel também são ressaltados como possíveis estressores no trabalho” (Lima & Lima-Filho, 2009, p. 69).

De facto, o mal-estar docente é definido como o fenómeno que tem origem na mudança na política educacional, estando associado ao ambiente profissional do professor e onde se encontram lacunas ao nível das condições de trabalho, da carência de recursos humanos e materiais, da segurança no trabalho (violência nas salas de aula) e esgotamento

físico (Esteve, 1999; Nóvoa, 1999). Tal realidade, e a qual estão espelhadas nos *media* e tem sido o fundamento para diversas greves, tem contribuído para o surgimento de diversas doenças, nomeadamente, perturbações mentais e *stress* (Rocha & Sarrierra, 2006). Aliás, no estudo de Lima e Lima-Filho (2009), o *stress* surge como o segundo sintoma psicossomático mais prevalente em professores universitários, com o cansaço mental a ocupar o primeiro lugar. E no estudo de Paiva et al. (2002), fica perceptível o elevado nível de *stress* entre os professores universitários.

O *stress* tem sido associado a problemas de saúde em diversas profissões e entre elas, a de professor (Tavares et al., 2007; Witter, 2003). E de acordo com Tavares et al. (2007, p. 19), “Ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor”.

Assim sendo, abordar a relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e o *stress* envolve abordagens individuais e sistémicas. Por um lado, as IES podem contribuir de forma positiva ao criarem ambientes de apoio, ao proporcionarem recursos para a gestão do *stress* e ao promoverem um equilíbrio saudável entre vida pessoal e a vida profissional. Por outro, os professores também podem recorrer a estratégias de *coping* e solicitar apoio psicológico para lidar com o *stress* provocado pelo seu quotidiano profissional.

1.2.2.2. As Perturbações de Pânico

Os transtornos de pânico são considerados, pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V* (DSM-V, em português, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela *American Psychiatric Association* (APA) como sendo um transtorno de ansiedade. E segundo explica Figueiredo (2007, p. 69), “nas Perturbações de Pânico as situações são provavelmente mais inexplicáveis, na maior parte das vezes não é uma resposta imediata a uma situação objectiva e concreta. As crises de Pânico acontecem,

sem que aparentemente, haja motivos para que essa manifestação de ansiedade se manifeste, e, no entanto, ela acontece de forma inesperada, levando a pessoa a ter a sensação angustiante de morte iminente, apoderando-se de si um medo irracional, incontrolável e altamente incapacitante”.

De acordo com o DSM-V, um ataque de pânico consiste num “surto abrupto de medo intenso ou desconforto intenso que alcança um pico em minutos e durante o qual ocorrem quatro (ou mais) dos seguintes sintomas: 1. Palpitações, coração acelerado, taquicardia. 2. Sudorese. 3. Tremores ou abalos. 4. Sensações de falta de ar ou sufocamento. 5. Sensações de asfixia. 6. Dor ou desconforto torácico. 7. Náusea ou desconforto abdominal. 8. Sensação de tontura, instabilidade, vertigem ou desmaio. 9. Calafrios ou ondas de calor. 10. Parestesias (anestesia ou sensações de formigamento). 11. Desrealização (sensações de irrealidade) ou despersonalização (sensação de estar distanciado de si mesmo). 12. Medo de perder o controle ou “enlouquecer”. 13. Medo de morrer” (APA, 2014, p. 208).

Ao abordar o mal-estar docente, Oliveira (2006) refere que as crises de pânico fazem parte do vasto leque de sintomas psicossomáticos manifestados e os quais estão presentes na síndrome de *burnout*, sendo que o transtorno de pânico é definido como “uma situação de crises recorrentes de ansiedade/medo. As crises de Pânico são intensas, repentinas e inesperadas que provocam uma sensação de mal-estar mental e físico, associado a um comportamento de fuga do local onde a pessoa se encontra, seja para se dirigir ao hospital mais próximo, ou para pedir ajuda a alguém que encontre. Nestas situações a pessoa afectada tem sensação de morte iminente, sente que está prestes a ter um ataque cardíaco, tem suores frios e tremuras, tem medo de enlouquecer, quer sair urgentemente do lugar onde está, precisa de um médico e, sobretudo quer alguém conhecido a seu lado. A pessoa em crise, sente que o ar não lhe chega, sente-se ‘emparedada’ e é acometida por um grande desespero, o qual não consegue explicar. Frequentemente pensa ‘vou morrer aqui e ninguém me conhece, ninguém sabe quem sou... e agora?’ ” (Figueiredo, 2007, pp. 69-70).

Atendendo ao contexto da profissão de professor universitário, interessa sublinhar que a relação entre a saúde e o bem-estar docente e os transtornos de pânico implicam que se tenha em linha de conta as demandas da profissão, a suscetibilidade individual e os mecanismos de enfrentamento e como estes interagem uns com os outros.

Neste sentido, é importante perceber como diferentes aspetos influenciam a saúde e o bem-estar do professor universitário e como estes concorrem para intensificar crises ou ataques de pânico:

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

- Demandas de trabalho e *stress*: Os professores do ensino superior defrontam-se com grandes exigências profissionais, pelo que o intenso *stress* relacionado ao trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de transtornos de pânico;
- Carga de trabalho e pressão de tempo: A carga de trabalho no meio académico, especialmente em fases mais intensas como as de períodos de exames, entregas de trabalhos ou prazos de investigação, pode levar à pressão de tempo e ao aumento do *stress*, pelo que os transtornos de pânico podem ser desencadeados pelo aumento do *stress* associado à gestão de diversas responsabilidades;
- Incerteza e pressão institucional: A incerteza inerente ao meio académico, incluindo preocupações sobre estabilidade, promoções e financiamento, pode contribuir para a ansiedade e o pânico;
- Desafios do ensino: Os desafios do ensino, incluindo gestão e lecionação de turmas grandes, necessidades diversas dos alunos e a responsabilidade pelos resultados dos mesmos, podem ser fontes de *stress*, pelo que os transtornos de pânico podem manifestar-se, ou agravar-se, quando os professores se sentem sobrecarregados pelas exigências do ensino;
- Medo de falar em público: Para alguns professores, o medo de falar em público ou de se apresentar diante de grandes grupos pode ser um gatilho para ataques de pânico;
- Vulnerabilidade pessoal: Indivíduos com predisposição para transtornos de ansiedade podem ser mais vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos de pânico, pelo que os stressores e desafios das IES podem atuar como gatilhos para episódios de pânico naqueles que são mais suscetíveis;
- Mecanismos de enfrentamento: Os mecanismos individuais de enfrentamento desempenham um papel crucial na gestão do *stress* e também da ansiedade, pelo que estratégias de enfrentamento ineficazes ou a falta de consciência sobre a gestão dos sintomas de pânico podem contribuir para a persistência dos transtornos de pânico;
- Impacto na eficácia do ensino: Os transtornos de pânico podem afetar a capacidade de um professor ter um desempenho eficaz na sala de aula ou de se envolver em atividades de investigação, pois o medo de sofrer um ataque de pânico pode levar a um comportamento de evitação (evitar falar em público ou estabelecer interações sociais).

Abordar a relação entre a saúde e o bem-estar dos professores do ensino superior e os transtornos de pânico requer uma abordagem abrangente, mas, antes de tudo, preventiva.

Nesta ordem de ideias, considera-se que as IES podem e devem apoiar os seus ativos, realizando ações que sensibilizem para a saúde mental, fornecendo recursos para a gestão do *stress* e promovendo ambientes de apoio.

1.2.2.3. O *Burnout*

O *burnout* é um estado de exaustão física e emocional crónica, muitas vezes desencadeado pela exposição prolongada a fatores stressantes, principalmente no local de trabalho. Este caracteriza-se pela presença de sentimentos de fadiga extrema, desempenho reduzido e uma sensação de desapego ou cinismo em relação ao trabalho ou às responsabilidades. Pois *burnout*, quando traduzido para português, significa algo que deixou de funcionar devido a exaustão de energia (Oliveira, 2006), podendo ser entendido como a consequência dos aspetos negativos do trabalho que provocam uma diminuição da condição mental do indivíduo (Reis et al., 2006).

Indivíduos acometidos pelo *burnout* podem considerar difícil atender às demandas do seu trabalho e/ou da sua vida pessoal e sentem, com frequência, uma menor sensação de realização, pelo que esta síndrome apresenta uma multicausalidade ao combinar aspetos individuais, organizacionais e sociais (Carlotto, 2002).

Por norma, este fenómeno resulta da combinação de uma série de fatores, incluindo uma elevada carga de trabalho, falta de controlo sobre as próprias tarefas, apoio insuficiente e uma incompatibilidade entre os valores pessoais e as exigências do trabalho. O *burnout*, ou esgotamento, não é simplesmente uma crise temporária de *stress*, tratando-se de um estado mais prolongado e generalizado de esgotamento físico e emocional e que, de acordo com Pinto (2000), apresenta as seguintes características clínicas:

- Sensação de esgotamento físico, mental e afectivo (o sujeito perdeu capacidade de produzir, deixa de ter disponibilidade mental para o que quer que seja e sente-se vazio de sentimentos, incapaz de amar);
- Atitude fria e indiferente em relação aos outros; (fica incapaz de se relacionar em termos afectivos com os outros, ignora-os);
- Sensação de menor rendimento e inadequação no trabalho (o seu rendimento no trabalho é notoriamente mais baixo e desadequado).

De acordo com a psicóloga Christina Maslach, uma referência no assunto, são três principais componentes do *burnout* (Maslach et al., 2001) são:

- Exaustão/Cansaço/Esgotamento Emocional: Diz respeito às sensações de sobre-esforço e fastio emocional, ou seja, uma profunda sensação de fadiga e esgotamento de recursos emocionais em que os indivíduos se sentem emocionalmente esgotados e incapazes de lidar com as exigências das suas responsabilidades;
- Despersonalização (Cinismo): Desenvolver atitudes e sentimentos negativos em relação ao trabalho, colegas ou clientes, manifestando-se através de um maior distanciamento, cinismo e falta de empatia;
- Realização pessoal reduzida: Um declínio na competência percebida e na realização bem-sucedida no trabalho. Isto é, os indivíduos podem experimentar uma menor sensação de realização pessoal, perda de confiança e lutar para encontrar satisfação ou realização nas suas realizações profissionais.

É essencial reconhecer os sinais de esgotamento desde o início e tomar medidas para abordar as suas causas subjacentes. As estratégias de prevenção e intervenção podem incluir o estabelecimento de limites saudáveis entre vida profissional e pessoal, a procura de apoio social, a prática de técnicas de gestão do *stress* e a reavaliação e alinhamento de objetivos pessoais e profissionais.

Voltando o eixo da atenção para os professores universitários, constata-se que o esgotamento é um problema reconhecido e predominante entre este grupo de profissionais da educação. E segundo Carlotto (2002), o isolamento social e a falta de senso de comunidade, por norma, presentes no trabalho docente, contribuem para uma maior vulnerabilidade dos professores ao *burnout*.

De facto, a profissão académica pode ser exigente, onde os docentes se vêem perante uma combinação de fatores que contribuem para o *stress* e o esgotamento, nomeadamente:

- Carga de trabalho: O corpo docente do ensino superior lida, com frequência, com múltiplas responsabilidades, pelo que a pressão para se destacar em investigações, publicar artigos e garantir bolsas aumenta a carga de trabalho;
- Insegurança no emprego: Os professores universitários podem enfrentar incertezas sobre a sua situação profissional, especialmente se tiverem contratos temporários ou enfrentarem pressões relacionadas com a estabilidade;
- Falta de autonomia: Os professores que lecionam em IES podem sentir-se constrangidos por políticas institucionais, requisitos curriculares e decisões administrativas, reduzindo a sua perceção de autonomia e controlo sobre o seu trabalho;

- Stressores relacionados aos alunos: Lidar com diversas necessidades dos alunos, desafios académicos e questões interpessoais pode ser emocionalmente desgastante para um docente do ensino superior, especialmente se este não tiver um apoio ou recursos adequados;
- Pressões administrativas e burocráticas: As crescentes exigências administrativas – burocracia, reuniões e requisitos de conformidade – podem ocupar tempo que deveria ser dedicado ao ensino e/ou à investigação, contribuindo para o *stress*;
- Altas expectativas: A expectativa de se destacar tanto no ensino quanto na investigação, pode criar uma pressão constante para um desempenho de alto nível.

Diante desses desafios, sintomas de *burnout*, como exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, podem estar presentes em professores do ensino superior. Assim sendo, reconhecer e abordar o *burnout* é crucial tanto para o bem-estar dos professores como para a qualidade do ensino que as IES em que estes trabalham oferecem.

1.3. A Motivação/Desmotivação dos Docentes

1.3.1. Conceito de Motivação

Maslow (1954) foi um dos pioneiros na definição de motivação, estando o seu conceito associado às necessidades humanas.

Etimologicamente, o termo *motivação* encontra a sua origem no latim, derivando do termo *movere*, que significa *mover*, traduzindo a noção da passagem de um estado para outro (Rosa, 1994). A motivação está estritamente associada ao sistema cognitivo geral, consciente ou não, levando o individuo a ter vontade para agir e fazer algo, sendo “un estado interno que nos induce a hacer algo que nos proporcionará cierta satisfacción” (Saavedra, 1998, p. 50).

A motivação refere-se aos fatores internos e/ou externos que levam uma pessoa a agir, atingir objetivos ou a se envolver em determinados comportamentos, ou seja, é a força ou energia que inicia, orienta e sustenta o comportamento direcionado para objetivos. Por isso mesmo, concorda-se com Simpson (1993, p. 11) quando afirma que a motivação “é tudo aquilo que move as pessoas a fazerem qualquer coisa. (...) é o que as leva a empenharem-se com dedicação, esforço e energia naquilo que fazem”.

Há muito que a motivação vem sendo estudada e nos mais diversos contextos, caracterizando-se “por uma situação plena de energia, que leva a um esforço para atingir um determinado objetivo, por intermédio de seleção atenta dos dados relevantes e organização de uma sequência integrada de estratégias de ação, persistindo na atividade até que as metas iniciais sejam atingidas” (Davis et al., 2005, p. 210).

A motivação pode ser classificada em diferentes categorias com base na fonte ou natureza do impulso, como fatores biológicos, emocionais, sociais ou cognitivos, sendo que a força e a persistência da motivação podem variar de pessoa para pessoa e mudar com o tempo. Por estes motivos, importa ressaltar que “a motivação não se observa diretamente. Os motivos não podem ser vistos, apenas inferidos; para ele o que se pode observar é uma multiplicidade de comportamentos e o resultado desses comportamentos” (Neves, 1998, p. 11).

Contudo, quando influenciada por fatores intrínsecos, a motivação intrínseca refere-se a uma motivação que vem do próprio indivíduo e que é dirigida pelo interesse ou prazer da tarefa em si, não dependendo de qualquer tipo de pressão externa. Ou seja, implica o envolvimento numa atividade por si só, porque é pessoalmente gratificante ou agradável.

Já a motivação extrínseca provém do exterior do indivíduo. Frequentemente, as motivações extrínsecas são recompensas, tais como, o dinheiro, as promoções, as coações e as ameaças de punição. Um exemplo deste caso é a competição, dado que incentiva o indivíduo a vencer os outros e não a desfrutar as recompensas que provém do prazer em realizar a actividade. As pessoas ficam extrinsecamente motivadas quando se envolvem em uma atividade para ganhar uma recompensa ou evitar uma consequência negativa.

A motivação no trabalho é um aspeto importante da realidade das organizações e as técnicas de motivação demonstram a importância de se valorizar os indivíduos que fazem parte da vida da organização. Pois na verdade, como explica Rocha (2010), a eficiência de uma organização é, em grande parte, explicada pelo nível de motivação, pelo que o problema da motivação dos colaboradores, aliás, a falta dela, foi um grande desafio para os gestores no decorrer de várias gerações.

De facto, os efeitos da desmotivação no trabalho têm grande impacto tanto nas organizações, como para os atores organizacionais. Por um lado, as organizações podem sofrer perdas ao nível dos padrões de qualidade, bem como produtividade e no que diz respeito aos trabalhadores, o impacto repercute-se ao nível da saúde física e mental, do *stress*,

absenteísmo, baixa produtividade e desempenho no trabalho, a acrescentar a falta de comprometimento e responsabilidade do funcionário para com a organização.

No âmbito do trabalho, a motivação é a grande propulsora que estimula e leva o colaborador a agir com vista à consecução das metas do seu grupo de trabalho (Carvalho & Oziléa, 2001).

Bilhim (2004, p. 317), apresenta a motivação como “a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objetivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos”. Este processo também pode ser entendido como “o processo que leva alguém a comportar-se para atingir os objetivos organizacionais, ao mesmo tempo em que procura alcançar também os seus próprios objetivos individuais” (Chiavenato, 1999, p. 593). Mediante esta ideia, tendo em consideração indivíduos, neste caso, docentes do ensino superior, os seus objetivos individuais podem ser os mais diversos e podem também alterar-se ao longo do tempo, pelo que faz todo o sentido estudarmos os fatores que motivam ou desmotivam os professores na prática de ensino e, uma vez que a motivação é influenciada por fatores externos e internos, a idade surge como um desses fatores internos e é necessário estudá-la, na medida em “os fatores internos levam a diferentes tipos de motivação nos seus participantes” (Alves, 2011, p. 18).

1.3.2. Razões da Desmotivação Docente

1.3.2.1. O Que se Exige do Professor

Os professores universitários, tal como os profissionais de qualquer outra área, podem sentir desmotivação por vários motivos. Alguns fatores que podem contribuir para a desmotivação dos professores universitários, e tendo em conta o anteriormente exposto, passam por:

- Falta de reconhecimento e apreciação: Se os professores sentirem que os seus esforços e contribuições não são adequadamente reconhecidos ou apreciados, pode contribuir para uma maior desmotivação. O reconhecimento pode ser feito de diferentes formas, nomeadamente, promoções, prémios ou reconhecimento pelo seu trabalho de ensino e investigação;

- Remuneração inadequada: Salários baixos ou incentivos financeiros inadequados podem levar à insatisfação e desmotivação dos professores universitários, isto porque, se sentirem que a sua remuneração não reflete as suas qualificações, experiência ou carga de trabalho, isso pode ter um impacto negativo na motivação;
- Oportunidades limitadas de crescimento na carreira: A falta de oportunidades de progressão na carreira ou desenvolvimento profissional dentro da universidade pode ser desmotivadora, já que os professores podem perder a motivação ao perceberem que não existem perspetivas futuras, o que resultará numa carreira estagnada e sem caminhos de crescimento;
- Carga de trabalho pesada e esgotamento: Cargas de trabalho excessivas, incluindo um grande número de aulas, responsabilidades administrativas e demandas de pesquisa, podem resultar num *burnout*. Quando os professores se sentem sobrecarregados e incapazes de manter um equilíbrio saudável entre a sua vida pessoal e a sua vida profissional, pode contribuir para a sua desmotivação;
- Liderança e gestão ineficazes: Uma má liderança, a par de uma comunicação ineficaz ou da falta de apoio da administração universitária são fatores que concorrem para a desmotivação dos professores;
- Recursos inadequados: Recursos insuficientes, incluindo materiais de ensino desatualizados, falta de acesso a instalações de investigação ou tecnologia inadequada, podem prejudicar o ensino e a investigação, o que pode desmotivar os professores que se sentem limitados na sua capacidade de se destacarem nas suas funções;
- Desafios no envolvimento dos alunos: Os professores podem sentir-se desmotivados quando confrontados com dificuldades em envolver os alunos ou se houver falta de interesse e participação dos mesmos no processo de aprendizagem;
- Restrições burocráticas: A burocracia excessiva, as políticas rígidas ou os procedimentos administrativos complicados podem ser desmotivadores para os professores que se sentem constrangidos por obstáculos administrativos no desempenho das suas funções.

Recorde-se, tal como explica Afonso et al. (1999), que o professor é a chave-mestra de uma arquitetura educacional que implica vários agentes, concentrando diferentes responsabilidades e funções que anteriormente não lhes eram atribuídas.

Atualmente constata-se que, e o que tem justificado as inúmeras greves que o corpo docente vem fazendo, que o professor se vê perante dificuldades na organização do ensino, desde dificuldades em organizar o processo de ensino-aprendizagem para um grande número de alunos, às dificuldades inerentes ao desajustamento dos programas (Nóvoa, 1995).

Seguindo esta linha de raciocínio, entende-se que é importante observar que os fatores específicos que contribuem para a desmotivação podem variar entre indivíduos e instituições. Contudo, quer-se realçar que a abordagem destas questões requer uma abordagem abrangente, incluindo uma liderança eficaz, canais de comunicação abertos, remuneração justa e oportunidades de crescimento e reconhecimento profissional. Isto porque, se acredita que as IES que priorizam o bem-estar e o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, terão ao seu dispor um capital humano mais motivado, envolvido e que contribuirá para uma maior qualidade do ensino.

1.3.2.2. A Imagem do Professor

De facto, a imagem que se tem do professor universitário pode contribuir para a desmotivação docente, principalmente se prevalecerem certas perceções ou estereótipos no ambiente académico.

Os estereótipos e as expectativas irrealistas acerca do professor das IES podem contribuir para a desmotivação do próprio professor. Isto porque, se houverem expectativas estereotipadas em relação ao comportamento, experiência ou estilo de vida dos professores universitários, isso pode criar pressão e desmotivação, principalmente quando se trata de expectativas irrealistas relacionadas à produtividade, às horas de trabalho ou à vida pessoal. Com a reforma do sistema educativo, os pedidos e as exigências feitas aos professores aumentaram bastante (Nóvoa, 1995) e hoje eles são responsabilizados pela qualidade da educação, dos seus métodos de ensino e por tudo o que acontece no espaço escolar (Lopes, 2001; Santomé, 2006).

Outro aspeto a realçar diz respeito às perceções de prestígio e ao *status*. Por outras palavras, não raras vezes, nas culturas académicas, o prestígio e o *status* percebidos associados a certas disciplinas ou categorias académicas podem levar à desmotivação entre professores que se sentem desvalorizados ou menos estimados. Deste modo, a falta de reconhecimento pode contribuir para uma perceção negativa do seu papel e, em última instância, para a sua desmotivação. Segundo Seco (2002), entre os vários fatores que

concorrem para um menor prestígio da profissão docente e, por inerência, do seu reconhecimento profissional e ausência de estima social, destacam-se a introdução do ensino obrigatório e a massificação do ensino.

A pressão pela produtividade da investigação também constitui um fator que impacta a motivação do professor do ensino universitário, até porque as IES priorizam e valorizam bastante a produtividade da investigação e os professores são frequentemente avaliados com base nos seus registos de publicações. Esta pressão pode levar à desmotivação no caso de o foco na investigação ofuscar a importância do ensino (que sai prejudicado) ou se houver um apoio limitado para outros aspetos das suas responsabilidades profissionais.

Também os desafios nas relações com os alunos podem ser um fator desmotivador para os próprios professores do ensino superior. Ou seja, se os professores enfrentarem dificuldades em construir relacionamentos positivos com os alunos, seja devido a barreiras de comunicação, diferenças geracionais ou outros fatores, isso pode afetar a sua motivação.

Por fim, mas não menos importante, considera-se que as expectativas em relação ao equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal também podem ser um fator desmotivador. Isto porque, se existe a expectativa de que os professores universitários priorizem o trabalho em detrimento da vida pessoal, isso pode contribuir para o seu esgotamento e para a sua desmotivação, impactando negativamente no seu desempenho.

Concluindo, para abordar estas questões, é essencial que as IES promovam uma cultura inclusiva e de apoio que valorize os diversos papéis e contribuições dos professores. Incentivar uma imagem realista e positiva do professor universitário, reconhecer as conquistas e proporcionar um equilíbrio entre as expectativas de ensino e investigação pode contribuir para um corpo docente mais motivado e engajado. Até porque, como realçam Afonso et al. (1999), os professores são apontados como sendo os responsáveis pela imagem social que é transmitida da sua profissão por meios dos órgãos de comunicação social.

Além disso, promover uma cultura de respeito e comunicação aberta pode ajudar a dissipar estereótipos negativos e promover um ambiente de trabalho mais saudável.

1.3.2.3. As Mudanças Sociais

As mudanças sociais podem, de facto, contribuir para a falta de motivação dos professores do ensino superior, já que estas mudanças, nomeadamente, as mudanças nos valores, expectativas e normas sociais, podem impactar o ambiente académico e as

experiências dos professores. Como sublinha Santomé (2006), nos últimos tempos assistimos a mudanças agrestes em todos os campos do conhecimento sem exceção e Lopes (2001) destaca, entre as várias mudanças na sociedade, as mudanças socioeducativas e que impactam as relações nas instituições educativa.

Relativamente à mudança na demografia dos alunos, verifica-se que à medida que a demografia dos alunos evolui, os professores do ensino superior podem encontrar um corpo discente mais diversificado, com necessidades e expectativas variadas. Assim sendo, adaptar métodos e abordagens de ensino para atender às mudanças demográficas pode ser um desafio e contribuir para sentimentos de frustração ou desmotivação.

Por outro lado, os rápidos avanços na tecnologia podem melhorar e complicar o ensino. Isto é, embora a tecnologia proporcione novas oportunidades para uma pedagogia inovadora, também exige que os professores atualizem continuamente as suas competências. Por isso mesmo, a pressão para integrar eficazmente a tecnologia no ensino pode ser stressante para os professores, levando à sua desmotivação.

Também as mudanças nas atitudes sociais e culturais podem influenciar a dinâmica dentro da sala de aula, pelo que os professores podem enfrentar desafios relacionados com a sensibilidade cultural, perspetivas diversas e a necessidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

Face às políticas educacionais em evolução, impera referir que as mudanças nas políticas, padrões e métodos de avaliação educacionais podem afetar a forma como o ensino superior é estruturado e ministrado, pelo que os professores podem sentir-se pressionados a adaptar-se a novos requisitos, levando potencialmente a um sentimento de frustração ou desmotivação se perceberem que estas mudanças prejudicam um ensino eficaz.

A perceção pública do ensino superior também pode afetar a motivação dos professores do ensino superior, principalmente se houver uma mudança negativa na perceção pública relativamente ao valor do ensino superior ou ao papel dos professores, os quais se podem sentir desvalorizados ou desmoralizados.

Os desafios económicos também podem constituir fatores que contribuem para adesmotivação dos professores do ensino superior. Isto porque, fatores económicos, como cortes de financiamento, medidas de austeridade ou desafios na obtenção de bolsas de investigação, podem criar um ambiente stressante para os professores, onde as pressões financeiras sobre instituições e indivíduos podem afetar a motivação e a satisfação no trabalho.

De facto, todas as mudanças sociais ocorridas contribuíram para um desajustamento do professor em relação às novas exigências sociais e profissionais (Afonso et al., 1999). Ao mesmo tempo, não se podem esquecer que estas mudanças e a escola moderna alteram o quadro escolar e aos professores são exigidas novas competências (Nóvoa, 1995).

Concluindo, para fazer face ao impacto das mudanças sociais na motivação dos professores do ensino superior, é crucial que as instituições proporcionem oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, apoio à adaptação e à evolução das necessidades dos alunos e recursos para gerir os desafios associados às mudanças sociais. Além disso, promover uma cultura de comunicação aberta, reconhecer e valorizar as contribuições dos professores e promover um ambiente de trabalho positivo pode contribuir para níveis mais elevados de motivação e satisfação no trabalho. Isto porque, hoje verifica-se que existe uma desresponsabilização da família pela educação e a própria massificação do ensino, concorreram para o aumento do leque de responsabilidades atribuídas aos professores (Afonso et al., 1999). Deles espera-se uma resposta para a educação sexual, para a saúde, para a educação ambiental, para o consumo, contudo, é necessário relembrar que a formação dos professores que devem lecionar estas matérias permanece limitada pelos mesmos conteúdos, horários e técnicas (Guerra, 2000).

1.3.2.4. A Sistema Burocrático

O sistema burocrático nas IES pode, de facto, ser um fator significativo que contribui para a falta de motivação entre os professores. Aliás, de acordo com Santomé (2006), a administração burocratizante tão característica do atual sistema educativo é um dos fatores que concorre para uma maior desmotivação docente, fazendo com que os professores tenham que preencher um número abismal de papéis.

A burocracia refere-se a um sistema de regras, procedimentos e estruturas hierárquicas que são frequentemente caracterizados por processos rígidos e foco no controle administrativo. Assim sendo, destaca-se:

- A carga administrativa excessiva;
- A autonomia limitada e a liberdade académica;
- Os processos de tomada de decisão ineficientes;
- A falta de flexibilidade;
- A alocação desigual de recursos;

- Os processos de avaliação e promoção;
- As pressões de conformidade.

Não existem dúvidas de que as várias reformas de poderes políticos acarretaram mais exigências (Lopes, 2001), nomeadamente, as exigências quanto aos resultados do trabalho docente (Afonso et al., 1999), o que intensificou e aumentou o trabalho do professor.

Os professores, com tantas exigências e responsabilidades que lhes são atribuídas, quase não conseguem cumprir com as funções básicas que se esperam deles (Nóvoa, 1995). E se o conseguem fazer, não o fazem em todo o seu pleno, devido ao acúmulo de funções e responsabilidades.

1.3.2.5. A Relação com os Órgãos de Gestão

O relacionamento com os órgãos de gestão pode, também, ser um fator significativo que influencia a motivação dos professores do ensino superior. Dos órgãos de gestão, constata-se que “As capacidades de liderança exigidas, têm mais a ver com características de personalidade do que propriamente com competências técnicas... Facilitando a identificação com os objetivos da organização e potenciando uma maior implicação, a participação na tomada de decisões pode representar, ainda, um fator determinante da satisfação no trabalho e do desenvolvimento pessoal” (Seco, 2002, p. 69).

A dinâmica entre os professores e os órgãos de administração ou gestão de uma universidade desempenha um papel crucial na formação do ambiente de trabalho e na satisfação no trabalho e como refere Seco (2002, p. 68), sustentando-se nas palavras de Watson et al. (1991), “os professores que apresentam altos níveis de satisfação, realçam a importância da qualidade profissional da liderança”. Nesta ordem de ideias destaca-se a importância:

- da comunicação e a transparência;
- da tomada de decisão inclusiva;
- da liderança de apoio;
- do reconhecimento e a apreciação;
- das políticas justas e consistentes;
- da alocação de recursos;
- das oportunidades de desenvolvimento profissional.

1.3.2.6. A Relação do Professor com os Pares

As relações com os pares podem, de facto, ser um fator que influencia a motivação dos professores do ensino superior. Relacionamentos positivos e de apoio entre colegas podem contribuir para um ambiente de trabalho saudável, satisfação no trabalho e aumento da motivação, até porque “Os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna. Para isso contribui o recíproco relacionamento entre colegas” (Cruz et al., 1998 como citado por Seco, 2002, p. 66). Por outro lado, relacionamentos negativos ou tensos podem ter o efeito oposto. Por isso mesmo, concorda-se com Carvalho (1991 como citado por Seco, 2002, p. 67) quando afirma que” as relações entre colegas podem funcionar como um outro fator de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento”.

Neste sentido importa realçar:

- A colaboração e o trabalho em equipa;
- O desenvolvimento profissional;
- A orientação;
- O ambiente de trabalho positivo;
- Os valores e a missão partilhados;
- O reconhecimento e a validação dos pares;
- O apoio social e o bem-estar.

1.3.2.7. A Relação dos Professores com os Alunos

A relação entre professores e alunos pode, de facto, ser um fator significativo que influencia a motivação dos professores do ensino superior. Interações positivas e gratificantes com os alunos podem contribuir para um senso de propósito, satisfação no trabalho e motivação geral. Por outro lado, desafios ou dinâmicas negativas nas relações professor-aluno podem impactar a motivação dos professores. Como explica Nóvoa et al. (1999, p. 107), “Presentemente observamos que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas

agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes”.

Nóvoa (1995) refere mesmo que os motivos que justificam o facto dos professores mencionarem como sendo os piores anos são o cansaço, a rotina e a mecanização do seu dia-a-dia profissional, os alunos indiferentes e desinteressados face ao processo de ensino-aprendizagem e da sua relação com o professor e os alunos com mau comportamento.

Deste modo, destacam-se os seguintes aspetos que concorrem para uma melhor relação entre professor e aluno:

- Envolvimento e participação dos alunos;
- Qualidade das interações;
- Impacto na aprendizagem dos alunos;
- *Feedback* e reconhecimento;
- Clima da sala de aula;
- Desafios na comunicação;
- Adaptação às diversas necessidades dos alunos;
- Papel enquanto orientadores.

2. PROBLEMÁTICA

A realização de uma investigação requer que se siga uma série de etapas e a primeira corresponde à formulação da problemática e à definição do problema de investigação (Slomski et al., 2013). De facto, é na problemática de investigação que vamos buscar o problema a ser investigado (Martins & Théophilo, 2007) e a sua explicitação é da maior importância, na medida em que “a inadequação na identificação e formulação de um problema de pesquisa pode comprometer sua robustez e até mesmo a validade dos resultados. A lógica e a coerência permitem que o pesquisador desenvolva progressivamente o tema, com começo, meio e fim e deduza logicamente as conclusões” (Slomski et al., 2013, p. 3).

Assim sendo, a problemática prende-se com o sucesso do sistema educativo em geral, pois, como refere Justino (2010), o sucesso dos alunos depende de vários fatores, nomeadamente da qualidade e da competência dos seus professores e da organização do sistema de ensino. Um bom professor, tal como uma boa instituição, destaca-se pela qualidade do seu ensino, pela forma como incrementa as aprendizagens, bem como pelas expectativas que consegue criar e pelas capacidades que, através da sua prática, consegue desenvolver nos alunos, daí que ser professor não seja fácil e dê tanto trabalho (Justino, 2010). Desta forma, reconhecendo-se a importância dos professores para o sucesso do sistema educativo e do seu papel no sucesso dos alunos, a presente investigação estuda os fatores que contribuem para a desmotivação dos professores do ensino superior em Angola e como esta desmotivação impacta o ensino em saúde e a formação de futuros profissionais de saúde que, diariamente, lidarão com vidas humanas.

De acordo com Fortin (2003), o problema de investigação pode ser explicado como sendo a causa que justifica a realização da investigação, uma vez que o problema diz respeito à situação, acontecimento ou fenómeno que se pretende investigar. Na verdade, uma investigação não é realizada porque sim, uma vez que investigar significa procurar respostas e uma maior e mais profunda compreensão acerca de algo que ainda não foi estudado ou totalmente estudado, pois caso contrário, não necessita ser investigado. Por isso mesmo, a identificação de um problema de investigação e a procura de uma resposta para o mesmo é crucial numa investigação e ainda que esta etapa pareça simples e fácil de concretizar, com o avançar do processo, o investigador rapidamente se dá conta da sua complexidade e dos desafios que a mesma coloca (Slomski et al., 2013).

Concorda-se com Fortin (2003) quando refere que toda a investigação é realizada a partir do momento em que se identifica uma situação ou fenómeno considerado problemático e que necessita ser explicado e compreendido. Além disso, na sua perspetiva, acrescenta que é por meio do problema de investigação que é possível descrever, explicar e predizer factos, acontecimentos ou fenómenos (Fortin, 2003). Isto porque, a lógica constitui um dos critérios internos da ciência e o problema de investigação é o responsável pela coerência do processo científico, a qual, por sua vez, é fundamental para se evitarem contradições e uma estruturação inadequada da argumentação (Slomski et al., 2013).

Ora, a área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Entende-se que a motivação dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a, futura, eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o problema de investigação do presente estudo diz respeito à falta de motivação apresentada pelos docentes dos cursos de saúde das instituições de ensino superior da Província de Huambo. Esta situação levanta preocupações face aos seus potenciais impactos na qualidade da educação, assim como no desenvolvimento profissional dos estudantes que frequentam cursos superiores de saúde e, em resultado de tudo isto, na qualidade do serviço de saúde e por isso, na qualidade dos cuidados de saúde prestados.

2.1. Questão de Partida

Relativamente à pergunta de investigação, Fortin (2003, p. 51) descreve-a como se tratando de um “enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”. Isto é, a pergunta de investigação é a pergunta para a qual se procura uma resposta e esta será obtida por meio da investigação realizada.

Assim sendo, e na senda do anteriormente exposto, a pergunta de investigação que deu origem ao presente estudo e para a qual se procura uma resposta, é: Qual(is) a(s) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde?

2.2. Objetivos

Os objetivos são cruciais para alcançar os resultados finais, correspondendo ao produto final da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Estes são definidos por Freixo (2011, p. 164) como “um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando, conseqüentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo”.

Na verdade, os objetivos são um elemento vital de qualquer investigação planeada, pois fornecem, ao investigador, orientação ao longo de toda a jornada investigativa (Fortin, 2009), constituindo necessidades “legítimas, viáveis e funcionais relativamente à hierarquia das necessidades a satisfazer” (Zabalza, 1992, p. 82).

Reconhecendo-se que os objetivos de investigação são definidos a dois níveis – geral e específico – interessa esclarecer que os objetivos gerais representam o principal intuito de uma investigação (Sousa & Baptista, 2011), evidenciando uma dimensão mais profusa da investigação (Reis & Frota, s/d).

Tendo em linha de conta o exposto, estabeleceu-se como objetivo geral a alcançar por meio da presente investigação: identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde.

No que concerne aos objetivos específicos, aprez referir, antes de mais, que estes se assumem como metas específicas da investigação e as quais, no seu todo, concorrem para o alcance do objetivo geral. Isto é, representam alvos de investigação distintos que, articulados numa sequência lógica, complementam e facilitam a consecução do objetivo geral, concorrendo para a diminuição de quaisquer ambigüidades inerentes à investigação (Reis & Frota, s/d; Sousa & Baptista, 2011).

Nesta ordem de ideias, definiram-se como objetivos específicos desta investigação:

- Identificar quais os principais fatores que contribuem para a falta de motivação dos docentes dos cursos de saúde ministrados nas instituições de ensino superior da Província de Huambo;
- Perceber como a desmotivação dos docentes dos cursos de saúde ministrados nas instituições de ensino superior da Província de Huambo impacta a qualidade do ensino oferecido aos alunos;

- Aferir as implicações da desmotivação docente no crescimento e desenvolvimento profissional dos sujeitos estudantes dos cursos de saúde;
- Perceber de que forma é que a desmotivação dos docentes dos cursos de saúde exerce influência na competência e preparação dos alunos que concluíram e estão a concluir a formação num curso de saúde e que irão ingressar no mercado de trabalho da saúde.

3. METODOLOGIA

A metodologia diz respeito ao conjunto de métodos e técnicas a que o investigador recorre para estudar o problema de investigação, sendo ele (o conjunto de métodos e técnicas) que guia “a elaboração do processo de investigação científica” (Fortin, 2003, p. 372).

Na verdade, a metodologia traduz-se num “plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (Fortin, 2003, p. 372), proporcionando, ao investigador, uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ela observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta sem se preocupar em controla-los” (Fortin, 2003, p. 373).

Nesta ordem de ideias, no presente capítulo, o qual dá início ao estudo empírico propriamente dito, começa-se por esclarecer qual o método de investigação adotado e o tipo de estudo realizado, procedendo-se à apresentação dos sujeitos que participaram no estudo. Ainda neste capítulo, de pendor metodológico, procede-se à apresentação do instrumento de recolha de dados e à técnica utilizada para a análise de dados, bem como à explicação dos procedimentos seguidos para a realização do presente estudo.

3.1. Método e Tipo de Pesquisa

Assumindo-se que a metodologia a adotar no decorrer de uma investigação deve estar em consonância com os objetivos de investigação (os quais, seguindo as etapas de uma investigação, foram anteriormente definidos), considerou-se que a metodologia de índole qualitativa seria a mais adequada e a que melhor servia os propósitos do estudo que se pretendia realizar. Isto porque, no método qualitativo, o investigador recolhe os factos e opiniões não mensuráveis, tendo por base o método indutivo. Como explica Álvares (2020, p. 5), “a escolha dos métodos e técnicas constitui uma etapa relevante do processo de investigação, aquela em que operacionalizamos em que concretizamos uma estratégia para responder à questão que desejamos esclarecer. (...). Os diferentes métodos (qualitativos/quantitativos) e as diversas técnicas (análise de conteúdo, análise estatística, etc.) possuem diferentes vantagens e desvantagens. Em cada pesquisa, é necessário ponderar questões relativas à sua adequabilidade, perguntando se aquilo que se deseja saber pode ser respondido por via da utilização da estratégia escolhida”.

Seguindo esta linha de pensamento e assumindo-se que a metodologia a adotar no decorrer de uma investigação deve estar em consonância com os objetivos de investigação (os quais, seguindo as etapas de uma investigação, foram anteriormente definidos), considerou-se que a metodologia de índole qualitativa seria a mais adequada e a que melhor servia os propósitos do estudo que se pretendia realizar. Isto porque, a “investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

A investigação qualitativa surgiu por meio da investigação sociológica e antropológica, enfatizando o interesse pelo outro (Vidich & Lyman, 2000) e é precisamente por isso que a sua preocupação não se prende com o facto de saber se os resultados são generalizáveis, mas, sim, se estes podem ser generalizados (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, esta obedece a quatro premissas, sendo estas que a caracterizam e a diferenciam da abordagem quantitativa (Bogdan & Biklen, 1994):

- O ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal;
- É uma investigação descritiva, pelo que os dados recolhidos não são numéricos, mas sim palavras e imagens, as quais são analisadas de forma indutiva;
- O investigador, ao adotar uma abordagem de investigação qualitativa, aborda o mundo e, mais concretamente, a realidade em estudo de forma metódica;
- É um tipo de investigação que privilegia o processo, em prol dos resultados ou produtos e onde o significado atribuído assume uma importância crucial.

Portanto, uma investigação que se inscreve no paradigma qualitativo preocupa-se com o processo e não com os resultados, sendo uma investigação indutiva, daí que Yin (1984) refira que se trata de um tipo de abordagem que pretende estudar o “como” e o “porquê”, num contexto da vida real.

No que concerne ao plano da investigação qualitativa, trata-se de um plano emergente, evolutivo, flexível e geral, em que as suas propostas de investigação são especulativas e “parcas em revisão de literatura, [com] uma descrição geral da abordagem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 73). Daí que se tenha elegido a abordagem qualitativa para este estudo, na medida em que esta proporciona um panorama sistémico do problema de investigação e, ao mesmo tempo, uma compreensão mais aprofundada do mesmo,

favorecendo a interpretação da complexidade das inter-relações sob diferenciados aspetos (Oliveira, 2008).

A investigação qualitativa está enraizada no idealismo enquanto sua perspectiva filosófica fundamental defende um ponto de vista antipositivista e uma ontologia moldada pelo nominalismo e pelo voluntarismo. Guiada por uma metodologia idiográfica, tal como delineada por Cohen e Manion (1990), a investigação qualitativa coloca a ênfase no domínio subjetivo, formulando intrincadamente conceitos diferenciados derivados da teoria fundamentada, com o objetivo de articular diversas realidades por meio de uma compreensão abrangente. Daí que se afirme como uma investigação descritiva que prima pelo rigor e pela obtenção de informação descritiva transmitida diretamente pelos sujeitos em estudo e através da qual o investigador, com base na análise e reflexão, procura obter uma compreensão da situação, fenómeno ou acontecimento em estudo e também das opiniões, com a finalidade de a(s) interpretar.

Quanto ao tipo de estudo, trata-se de um estudo de caso. Caracterizado pela sua abordagem abrangente, o estudo de caso reúne uma riqueza de informações detalhadas para abranger toda a situação em questão, empregando diversas técnicas de recolha de dados: observação; entrevistas; e análise documental (Bruyne et al., 1995).

Num estudo de caso, está em foco o que se aprende com o caso acerca do fenómeno, acontecimento ou situação em estudo (Peshkin, 1998 *apud* Stake, 2005), pelo que o caso pode ser um indivíduo, um grupo ou um movimento de profissionais (Stake, 2005). Nesta ordem de ideias, “o caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema. Por isso, as pessoas e os programas constituem casos evidentes” (Stake, 2005, pp. 15-16).

Conforme Stake (1994 citado por Duarte, 2008, p. 118) explica, “a seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o caso é o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”, pelo que neste estudo em concreto, pretende-se descrever as causas que contribuem para a desmotivação dos docentes nos cursos de saúde em Angola e as suas consequências na formação dos alunos, mais precisamente, nas instituições de ensino superior da província do Huambo.

3.2. Sujeitos

O universo de investigação, também designado de população de estudo, diz respeito ao conjunto de elementos que apresentam as mesmas características e as quais foram, previamente, estipuladas, não se descurando os critérios de seleção definidos pelo investigador (Fortin, 2003). No mesmo sentido, Carmo e Ferreira (2008, p. 209), explicam que o universo de investigação corresponde a um “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos”.

Neste caso em concreto, o universo de investigação é composto por dois grupos de sujeitos participantes:

- um grupo constituído por docentes que lecionam nos cursos de saúde das instituições de ensino superior da Província do Huambo;
- e um segundo grupo composto por discentes que frequentam os cursos de saúde das instituições de ensino superior da Província do Huambo.

Assim sendo, o grupo de sujeitos que participa neste estudo é composto por 10 docentes que lecionam nos cursos superiores de saúde do Instituto Politécnico da UJES (Universidade José Eduardo dos Santos), e por 50 discentes que frequentam os cursos superiores de saúde do mesmo IS.

3.3. Instrumento e Técnica de Análise dos Dados

Tem-se o inquérito por questionário e os inquéritos por entrevista, ambos são técnicas de recolha de dados comumente utilizadas em investigação em Educação. Atendendo às finalidades do presente estudo e à disponibilidade dos sujeitos participantes do mesmo, escolheu-se um instrumento de recolha de dados: que é o de inquérito por questionário; optamos por uma entrevista através de um questionário para interrogar os docentes e questionário para os discentes. Esta escolha deveu-se ao facto deste instrumento poder ser utilizado para diferentes fins (Quivy & Campenhoudt, 2005), nomeadamente, para servir os propósitos desta investigação, e teve de optar-se por essa solução pelo facto de já não me encontrar no local da pesquisa para poder entrevistar pessoalmente por via presencial os sujeitos. Isto “adequa-se particularmente à análise do sentido que os atores dão às suas

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192), por isso mesmo, é um instrumento adequado para recolher informação junto dos discentes e os docentes sobre a sua experiência enquanto professores e os fatores que contribuem para a sua desmotivação.

As entrevistas aos docentes tiveram por base um roteiro previamente preparado e transformado em questionário de respostas abertas. O questionário aos discentes teve igualmente um roteiro prévio transformado em questionário. Optou-se pela realização de um inquerito semi-estruturada (Quivy & Campenhoudt, 2005) e o qual se caracteriza pela utilização de um guião que auxilia a realização e o desenvolvimento do próprio inquérito. Conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “quando se utiliza um guião, os inqueritos qualitativos oferecem ao inquerido uma amplitude de temas considerável, que permite levantar uma série de tópicos que oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Para recolher informação junto dos discentes optou-se pelo recurso a um questionário com perguntas abertas. Entre os benefícios associados ao inquérito por questionário, salienta-se o facto de permitir questionar um número de indivíduos; garantir o anonimato das respostas; os indivíduos podem responder ao inquérito na altura que lhes é mais oportuna; e evita a influência do investigador sobre os investigados (Almeida & Pinto, 1995).

A escolha pelo inquérito por questionário com questões abertas, deveu-se também ao facto deste instrumento possibilitar a recolha de informações íntimas/confidenciais e, concomitantemente, uma maior profundidade do tema em estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Entendeu-se, pois, que o inquérito por questionário com perguntas abertas era um instrumento de recolha de dados útil e válido para concretizar as finalidades do estudo, na medida em que este se apresenta como uma interrogação particular sobre determinada(o) situação/acontecimento/fenómeno, contemplando um conjunto de questões. O facto de este ser composto, maioritariamente, por perguntas abertas dá a possibilidade dos sujeitos participantes se expressarem através do seu discurso, das suas próprias palavras (Foddy, 1996). O instrumento surge como o objeto tangível utilizado nas diversas técnicas.

Tanto um como outro foram enviados por correio electrónico à responsável do Departamento de Saúde daquela instituição, que recebia a lista dos inqueritos e fazia chegar aos docentes e discentes que tivessem aceitado serem questionados.

O número final de docentes inqueridos ou questionados do curso superior de saúde do Instituto foi de 10, sendo 3 os docentes que administram aulas no 5º ano; 2 os docentes que Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

administram o 4º ano e ao mesmo tempo o 3º ano; 1 que administra só no 3º ano; 2 no 2º ano e 2 no 1º ano.

De salientar que o inquérito é um instrumento de recolha de dados que, no sentido mais rico da expressão, “é a acção de procurar, investigar, interrogar”. Enquanto o questionário é um formato feito de um conjunto de perguntas que serve para fazer esse mesmo inquérito. (ISCTE_IUL. questionario).

No que diz respeito à técnica de análise de dados, recorreu-se à análise de conteúdo. Uma vez que se pretende obter informação acerca da experiência dos docentes e dos discentes acerca da desmotivação no ensino dos cursos de saúde. A análise de conteúdo emerge como a melhor técnica para analisar os discursos e os sentidos que os sujeitos participantes atribuem às suas experiências enquanto professores e enquanto alunos. Até porque, esta técnica tem como objeto o conteúdo que é revestido de sentimentos, permitindo-nos compreender os significados que, subjetivamente, estão presentes no discurso dos participantes, pois o seu objeto “é a fala, isto é, o aspeto individual e atual (em ato) da linguagem” (Bardin, 2009, p.45).

Trata-se de uma técnica que analisa o discurso dos participantes e a qual se traduz num “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de uma lista de questionário, de notas de campos e de outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Foi o nosso caso.

Por isso, pode dizer-se que a análise de conteúdo não é um instrumento, mas, sim, “um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos” (Sousa, 2005, p.264).

Na verdade, a análise de conteúdo ajuda a desvendar os sentidos inerentes ao discurso, procurando a explicação e a compreensão, permitindo fazer inferências de modo organizado e objetivo, identificando mensagens subentendidas do discurso, pois ela busca “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2009, p.45).

O desenvolvimento da análise de conteúdo decorre ao longo de três etapas sequenciais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2009). A pré-análise constitui a etapa da organização e a sua finalidade passa por sistematizar as ideias iniciais para que seja possível a construção de um

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

esquema de desenvolvimento das operações sucessivas. É também na fase na pré-análise que se procede à escolha dos documentos que serão submetidos para análise, identificando-se os indicadores que sustentam a interpretação. A fase seguinte corresponde à exploração e análise da informação recolhida, encerrando o processo de análise de conteúdo com o tratamento e interpretação dos resultados.

3.4. Procedimentos

Relativamente aos procedimentos seguidos após a aprovação do estudo pela comissão de ética da Universidade Lusófona, entrou-se em contacto com o Instituto Politécnico da UJES. Este contacto foi estabelecido via *email* e nele foi apresentado o projeto de investigação, nomeadamente, o problema e os objetivos de investigação, realçando-se a retaguarda da Universidade Lusófona.

Após a autorização do Instituto Politécnico da UJES para se realizar o estudo nesse estabelecimento de ensino superior e junto dos docentes e discentes dos cursos de saúde, procedeu-se ao contacto com os docentes e os discentes através da responsável do departamento de Saúde indicada pela Direção da Instituição. A eles, foi-lhes explicada a importância da sua participação, não só em termos de produção de conhecimento científico, como em termos de se pretender contribuir para uma maior valorização da profissão docente, contribuir com aspetos que concorrem para uma melhor prática docente e que podem ser fundamentais para o delineamento de políticas e estratégias que visam melhorar a realidade profissional, isto é, que concorram para uma maior qualidade de vida profissional dos docentes dos cursos superiores de saúde. Ao mesmo tempo, e com o contributo dos discentes, podem ser identificados aspetos que podem contribuir para uma melhor prática de ensino e que, culminará, em última instância, para a formação de melhores profissionais de saúde.

Nesta senda, foi entregue aos docentes e aos discentes uma declaração de consentimento informado, esclarecido e livre para a participação no estudo. Este documento encontrava-se dividido em duas partes: informação ao participante e declaração de consentimento informado.

Na primeira parte, apresentou-se o título do estudo, o mestrado no âmbito do qual o mesmo era realizado e a respetiva instituição, bem como a investigadora responsável e o professor orientador que acompanhou e supervisionou todo o processo de investigação.

Após um enquadramento da temática em foco e da problemática de investigação, o documento deixava bem claro que a participação de cada docente era voluntária, sendo garantido o direito de recusar participar ou de interromper a sua participação no estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência para o participante.

Além disso, garantiu-se também o anonimato do participante, a confidencialidade da informação fornecida e a utilização única da informação prestada para fins da investigação na qual os docentes participavam.

Na segunda parte, correspondente à declaração de consentimento informado, os participantes, para confirmar a sua participação no estudo, teriam que assinar o documento, assinatura essa que confirmava que tinham conhecimento dos propósitos do estudo, bem como das condições de participação no mesmo.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados do Inquérito por Questionário

4.1.1. Caracterização Sociodemográfica dos Docentes

Foram questionados 10 docentes, seis são do género feminino e quatro do género masculino.

No que respeita à idade um docente tem 29 anos, outro 47 ano, cinco estão na faixa etária dos 50 a 59, um tem 63 anos e um 58 anos.

Com respeito ao grau de formação, o autor da entrega do questionário 1 (E1) e 10 (E10) a resposta que deixaram não é perceptível. Em relação aos restantes, três possuem a licenciatura, três o mestrado, um tem a licenciatura e especialidade e um refere ter o grau universitário. ‘

Quanto aos anos de serviço, apenas um docente leciona há dois anos, tendo-se ainda apurado que: três dão aulas há 14 anos, um há 15, dois há 20, um há 24, um há 25 e um há 38 anos.

Face ao tipo de contrato, no caso do E1, a resposta não é legível e os E4 e E8 não responderam. Dos restantes docentes, verifica-se que um está a efetivo, quatro têm um contrato a tempo integral e dois têm contrato MESTIC – Carrera salud.

No que diz respeito ao curso que leciona apenas a resposta de um docente não foi perceptível (E4). Destacam-se os seguintes cursos: eletromedicina (três docentes); enfermagem de urgência e atenção de saúde em desastres (um docente); enfermagem (quatro docentes); enfermagem pediátrica (um docente).

Em relação ao grau que lecionam, é importante referir que o E2 não deu uma resposta adequada e no caso do E5, a resposta não é perceptível. Em relação aos restantes docentes, lecionam nos seguintes anos: 1.º ano (um docente); 2.º ano (dois docentes); 3.º ano (um docente); 4.º ano (um docente); 5.º ano (dois docentes); 3.º e 4.º anos (um docente).

Quando se indaga sobre as unidades curriculares (UC) que lecionam, alguns docentes apenas indicaram o número de UC que lecionam e não especificaram quais. Assim sendo, para se contemplar o mesmo aspeto, optou-se por não se especificar as UC dos docentes que as referiram e falamos apenas em quantas é que lecionam. Assim sendo, os resultados

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

demonstram que dois docentes não responderam (E5 e E10), cinco docentes lecionam uma UC, um leciona duas UC e dois lecionam três UC.

Sobre o número de turmas que lecionam, cinco docentes têm à sua responsabilidade uma turma, dois professores têm duas turmas, um professor tem quatro turmas, um professor tem cinco turmas e um professor tem seis turmas.

Face ao número de alunos, constata-se que o docente E5 não respondeu. As restantes respostas foram muito diversas, como se pode verificar: 15 alunos (um docente); 20 alunos (um docente); 25 alunos (um docente); 28 alunos (um docente); 33 alunos (um docente); 45 alunos (um docente); 51 alunos (um docente); 100 alunos (um docente); 109 alunos (um docente).

Por fim, quanto ao número de horas semanais que cada professor leciona, os resultados demonstram que: um docente leciona 5 horas; dois docentes lecionam 15 horas; um docente leciona 19 horas; três docentes lecionam 20 horas; um docente leciona 25 horas; um docente leciona 86 horas; e um docente leciona 105 horas.

4.1.2. Respostas dos Docentes às Questões de Orientação

Da análise da tabela 4, é possível verificar que a generalidade dos docentes que participaram no estudo escolheu lecionar no ensino superior e na área da saúde por vocação e pelo gosto em ensinar e transmitir os seus conhecimentos e experiências, contribuindo para a formação de bons profissionais. A seguir vão em quadro ou tabela as afirmações feitas em cada questão pelos docentes. Os respectivos questionários com as devidas respostas dos docentes vão em anexo a este trabalho.

Tabela 4: Razão da escolha por lecionar no ensino superior na área da saúde

E1	“Por condições objetivas de formação profissional”; “Por vocação e por achar que era uma boa carreira”; “As condições não eram boas”.
E2	“Por ser a área em que me formei”; “Por vocação”; “Achava que era uma boa carreira”; “As condições eram boas”.
E3	“Por vocação”.
E4	“Poder ensinar a formação de novos profissionais”; “Por vocação”; “Era uma boa carreira”.
E5	“Pois posso transmitir as minhas experiências na área da saúde e formar um bom

	profissional”; “Por vocação”; “Era uma boa carreira”.
E6	“Por vocação”.
E7	“Gosto de preparar o futuro”; “Por vocação”; “Muito boa carreira e boas condições”.
E8	“É muito gratificante transmitir conhecimentos”; “Por vocação”; “Era uma boa carreira e eram boas condições”.
E9	“É gratificante transmitir os nossos conhecimentos”; “Por vocação”.
E10	“Posso transmitir a minha experiência na área da saúde e formar um bom profissional”; “Por vocação”; “Era uma boa carreira”.

Segundo os resultados apresentados na tabela 5, apenas um, entre os 10 docentes, acumula a função de docente com outra função, neste caso, a de engenheira eletromédica (tabela 5).

Tabela 5: Acumulação com mais alguma função

E1	“Engenheira eletromédica”.
E2	“Não”.
E3	“Não”.
E4	“Não”.
E5	“Não”.
E6	“Não”.
E7	“Sim”.
E8	“Não”.
E9	“Não”.
E10	“Não”.

Todos os docentes, sem exceção, referem que se sentem felizes com a profissão, o que também se deve ao facto de gostarem da sua profissão e de poderem transmitir os seus conhecimentos e experiências a novos e futuros profissionais da área da saúde, (tabela 6).

Tabela 6: Se se sente feliz com a profissão

E1	“Sim, porque consigo ser professora desde o primeiro dia até agora na licenciatura em eletromedicina em Angola”.
E2	“Sim, por trabalhar na área de formação no ensino superior e por possuir novos desafios todos os anos. “É uma profissão que exige a continuação da formação”.
E3	“Sim, porque fico satisfeito com a formação de novas gerações”.

E4	“Sim, pois posso transmitir o meu conhecimento e experiência para novos profissionais na carreira”.
E5	“Sim, porque posso ensinar como cuidar de um paciente. Sinto-me satisfeito em ver um bom profissional formado”.
E6	“Sim, fico satisfeito porque posso fazer coisas das quais gosto e olhar o fruto”.
E7	“Sim, porque dá significado à minha vida e vivo apaixonado pela enfermagem e a docência”.
E8	“Muito, eu gosto de ensinar”.
E9	“Muito feliz, porque estou a exercer na área que eu gosto”.
E10	“Sim, porque posso ensinar como cuidar de um paciente e sinto-me satisfeito em ver um bom profissional formado”.

Face à motivação para ser professor, fica perceptível, pela análise da tabela 7, que a generalidade dos docentes é movida pelo gosto de ensinar a cuidar do estudante e por transmitir os seus conhecimentos e experiência a gerações vindouras.

Tabela 7: Motivação para ser professor

E1	“As condições do país, que são melhores”.
E2	“Os desafios que surgem em cada ano letivo novo, a exigência de estudar sempre para aumentar os meus conhecimentos e poder transmitir os mesmos aos alunos”.
E3	“Eu gosto de ensinar e “gosto de aprender”.
E4	“Pois após ter conhecimentos teóricos nas salas de aula, podemos interagir na prática com gerenciamento de diversos equipamentos”.
E5	“Porque posso ensinar como cuidar de um paciente”.
E6	“A arte de ensinar a cuidar do paciente”.
E7	“A gratidão de deixar uma semente”.
E8	“Gosto de ensinar e transmitir o meu conhecimento”.
E9	“O desejo de ensinar, transmitir os meus conhecimentos a outras gerações”.
E10	“Posso ensinar como cuidar de um paciente”.

Quanto aos fatores que contribuem para a desmotivação na profissão, contemplou-se o que nos têm a oferecer de informação. Conforme se pode verificar pela tabela 8, salienta-se a falta de interesse investigativo por parte dos estudantes, a falta de meios e de infraestruturas (laboratórios menos equipados), falta de condições laborais, baixo salário, má gestão da instituição e nepotismo.

Tabela 8: Fatores que desmotivam a ser professor

E1	“Eu sou uma lutadora dia após dia. As condições desmotivadoras são as poucas alternativas para os alunos”.
E2	“1 – falta de meios; 2 – falta de apoio do Estado em termos de obrigação de laboratórios bem estruturados na instituição; 3 – falta de interesse de alguns estudantes em algumas cadeiras e outros”.
E3	“Não tenho desmotivações”.
E4	“Falta de interesse no estudo individual de alguns estudantes”.
E5	“Falta de interesse no estudo individual de muitos estudantes; falta de meios para oferecer um bom ensino; a presença dos estudantes na sala de aula”.
E6	“Falta de interesse dos estudantes; falta de condições laborais”.
E7	“Salário < provavelmente queria dizer péssimo salário >”, desorganização da direção, pessoas insuficientes a dirigir, nepotismo”.
E8	“A falta de reconhecimento do trabalho dos professores”.
E9	“A falta de confiança dos diretores da instituição para com os professores; A falta de reconhecimento do trabalho dos professores”.
E10	“Falta de interesse individual e coletivo de muitos estudantes, falta de meios para oferecer um bom ensino e a presença dos estudantes na sala de aula”.

Por outro lado, ao descreverem os fatores que os desmotivam a serem professores, conforme se pode verificar pela tabela 9 nota-se muitas razões diferentes que não se encaixam numa só questão no caso a questão da tabela 9! Mais é o que se constatou na recolha do questionário conforme consta nos anexos. Neste ponto, destaca-se a falta de interesse por parte dos alunos, a falta de recursos para proporcionar um melhor e mais efetivo, processo de ensino-aprendizagem e a falta de reconhecimento da profissão por parte da instituição de ensino.

Tabela 9: Descrição dos fatores que desmotivam a ser professor

E1	“Condições de trabalho para pais; Elogios da instituição”.
E2	“Seria bom ter laboratórios bem equipados e ter professores capacitados para o uso e ensino nesses laboratórios; por ser uma instituição pública, as faltas por parte dos alunos não têm muito peso e isso atrapalha”.
E3	Não respondeu.

E4	“Alunos não demonstram interesse nas avaliações; Não temos muitos recursos para reanimar; as práticas”.
E5	“Os alunos não demonstram interesse nas avaliações; Não existem recursos suficientes como (...) computador ou televisão para o ensino”.
E6	“Estudantes não fazem preparações, não demonstram interesse pelos professores [impercetível]”.
E7	“O salário é pouco, os responsáveis têm poucos conhecimentos da direção e acham que são bons, ajudam os seus amigos e outros não, não querem ensinar bem”.
E8	“Sinalamento generalizado aos professores”.
E9	“Sinalamentos generalizados que menosprezam a reputação dos professores”.
E10	“Os alunos não demonstram interesse nas avaliações”. Existência de pouco recursos (televisão, computador e recursos materiais).

Quanto às soluções para ultrapassar os problemas identificados anteriormente, os docentes entrevistados referem a melhoria das infraestruturas ao nível dos laboratórios e dos equipamentos neles contidos, a implementação de estratégias motivacionais e de estratégias que visam uma melhor preparação dos docentes (tabela 10).

Tabela 10: Soluções para ultrapassar os problemas identificados

E1	Impercetível.
E2	“Para a questão dos laboratórios, ao se montar os laboratórios seria importante que os docentes passassem por uma formação adicional e obrigatória; a questão das faltas não se deveria justificar elas de qualquer forma, isso iria obrigar os alunos a não faltar”.
E3	Sem resposta.
E4	“Poder realizar estágios diários em hospitais”.
E5	“Estabelecer estratégias para uma alta preparação dos professores; estabelecer estratégias motivacionais”.
E6	“Fazer estratégias motivacionais a nível da turma e da instituição, estabelecer estratégia para [impercetível] docente de alta qualidade na sua preparação”.
E7	“Viver a minha vida”.
E8	“Fazer sinalamentos corretos e não generalizados”.
E9	“Que se realizem sinalamentos corretos e não generalizados”.
E10	“Estabelecer estratégias motivacionais e para uma alta preparação de professores”.

O E7, não se percebe com o seu pronunciamento quando diz: “Viver a minha vida”!
Vide em anexo.

Em relação às principais consequências da desmotivação docente, conforme se pode verificar através da tabela 11, quatro docentes não se pronunciaram. Os restantes destacam consequências como: os meios de ensino limitados; as interrupções das aulas; más condições; salários baixos face ao custode vida; desalento e mal-estar docente.

Tabela 11: Principais consequências da desmotivação docente

E1	“Não tem”.
E2	Sem resposta.
E3	Sem resposta.
E4	“Não tem”.
E5	“Meios limitados para ensinar nas aulas; interrupções durante as aulas”.
E6	“Salário” talvez queira dizer (salário baixo face ao custo de vida), más condições e interrupções na sala de aula”.
E7	“A fofoca”.
E8	“Desalento”.
E9	“Desalento e mal-estar docente”.
E10	“Interrupções durante as aulas e meios limitados para ensinar durante as aulas”.

No que concerne ao impacto da desmotivação no desempenho docente, como se pode observar na tabela 12, destacam-se aspetos como a lecionação de aulas de fraca qualidade, a perda de interesse isto é pouco foco e a frustração e exaustão do próprio docente.

Tabela 12: Impacto da desmotivação no desempenho docente

E1	“Não tem”.
E2	“O professor torna-se frustrado e exausto por não poder dar aulas mais práticas e tem sempre que dar aulas com números baixos de alunos”.
E3	“Uma má qualidade na formação das novas gerações”.
E4	“Não tem”.
E5	“Lecionar aulas com baixa qualidade”.
E6	“Lecionar aulas com baixa qualidade”.
E7	“Pouco impacto”.
E8	“Perda de interesse”.
E9	“Perda de interesse”.

E10	“Lecionar aulas com baixa qualidade”.
------------	---------------------------------------

Quanto ao impacto da desmotivação no ensino, pela leitura dos resultados apresentados na tabela 13, fica perceptível que a falta de motivação dos docentes afeta a formação e preparação dos estudantes, contribui para uma baixa qualidade da formação de futuros profissionais e a perda de interesse pelo ensino.

Tabela 13: Impacto da desmotivação no ensino

E1	“Formação e preparação de estudantes”.
E2	Sem resposta.
E3	“Má qualidade”.
E4	“Baixa qualidade no treinamento”.
E5	“Baixa qualidade no treinamento”.
E6	“Má formação e má qualidade de formações”.
E7	“Nenhuma”.
E8	“Perda de interesse”.
E9	“Perda de interesse”.
E10	“Baixa qualidade no treinamento”.

Relativamente à remuneração, tal como se pode verificar através da tabela 14, dois docentes não responderam e dos restantes oito que responderam apenas um referiu que era bem pago, mas que podia melhorar (tabela 14).

Tabela 14: Resposta à pergunta “acha que é bem remunerado?”

E1	Sem resposta.
E2	“Sim, mas ainda poderia melhorar”.
E3	“Não”.
E4	Sem resposta.
E5	“Não”.
E6	“Não”.
E7	“Não”.
E8	“Não”.
E9	“Não”.
E10	“Não”.

No que concerne à oportunidade de progressão na carreira, todos os docentes, sem exceção, referiram que têm tido essa oportunidade, o que os deixa satisfeitos (tabela 15).

Tabela 15: Oportunidade de progressão na carreira

E1	“Tem tido oportunidade”; “A oportunidade não deixa insatisfeita”.
E2	“Sim, muitas”; “De certa forma, sim [fica satisfeito]”.
E3	“Sim”; “A oportunidade não deixa insatisfeito”.
E4	“Sim”; “A oportunidade não deixa insatisfeito”.
E5	“Sim”; “A oportunidade não deixa insatisfeito”.
E6	“Sim”; “A oportunidade não deixa insatisfeito”.
E7	“Sim”.
E8	“Sim”.
E9	“Sim”.
E10	“Sim”; “A oportunidade não deixa insatisfeito”.

Quando questionados sobre o impacto da profissão docente na sua saúde mental, os 10 docentes referiram que esta não teve impacto algum, com a exceção do entrevistado E2 que refere que apesar de não ter impacto, é uma profissão muito exigente (tabela 16).

Tabela 16: Impacto da profissão na saúde mental

E1	“Não impacta a saúde mental”.
E2	“Não, mas exige muito”.
E3	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E4	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E5	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E6	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E7	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E8	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E9	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.
E10	“Não”, nem nunca esteve de baixa por motivos de saúde mental.

Quanto à formação contínua, os resultados apresentados na tabela 17 são muito evidentes, ou seja, apenas o E2 refere que ainda não teve nenhuma ação de formação contínua.

Tabela 17: Existência de formação contínua

E1	“Sim”.
E2	“Ainda não”.
E3	“Sim”.
E4	“Sim”.
E5	“Sim”.
E6	“Sim”.
E7	“Sim”.
E8	“Sim”.
E9	“Sim”.
E10	“Sim”.

Sobre a última participação numa formação contínua (tabela 18), três docentes optaram por não responder e os que responderam, com a exceção do E3, que refere ter tido uma formação no ano de 2019, todos eles tiveram uma formação no ano de 2023.

Tabela 18: Última vez que participou numa formação contínua

E1	Sem resposta.
E2	Sem resposta.
E3	“2019”.
E4	Sem resposta.
E5	“2023”.
E6	“2023”.
E7	“2023”.
E8	“2023”.
E9	“2023 (idioma português)”.
E10	“2023”.

Analisando a tabela 19, a qual se subordina à relação dos docentes entrevistados com os seus alunos, todos eles dão sinais de uma relação positiva, satisfatória, saudável e pautada pelo respeito (no caso do E1).

Tabela 19: Descrição da relação com os alunos

E1	“De muito respeito”.
E2	“Boa, saudável”.
E3	“Satisfatória”.
E4	“Bom relacionamento aluno-professor”.
E5	“Satisfeito”.
E6	“Satisfeito”.
E7	“Boa”.
E8	“Boa”.
E9	“Boa”.
E10	“Boa, satisfatória”.

A tabela 20 revela a posição dos docentes participantes do estudo face ao facto da relação com os seus alunos poder ser um fator desmotivante, constatando-se que mais de metade (n = 6) refere que a relação não contribui para a sua desmotivação.

Tabela 20: Opinião sobre a relação com os alunos ser um fator desmotivante

E1	“Não”.
E2	“Não”.
E3	“Não”.
E4	“Não”.
E5	“Sim”.
E6	“Sim”.
E7	“Sim”.
E8	“Não”.
E9	“Não”.
E10	“Sim”.

Quanto aos aspetos que podem ser melhorados no que diz respeito à educação no ensino superior, atualização é a palavra de destaque: seja em relação ao programa de formação, seja em relação à bibliografia. Outros aspetos, como se pode observar através da tabela 21, podem ser referidos, nomeadamente: a formação contínua; o aumento da remuneração; o uso de plataformas digitais e de tecnologias informáticas; o equipamento dos laboratórios; e o apoio financeiro para fins de investigação.

Tabela 21: Aspetos que podem ser melhorados ao nível da educação no ensino superior

E1	“Programa de formação: Atualização”.
E2	“Formação contínua, aumento da remuneração, laboratórios bem equipados, acompanhamento da instituição na formação do docente, recursos financeiros para as pesquisas dos docentes”.
E3	“Bibliografia atualizada, atualização do programa, uso de plataforma digital, uso de tecnologia informática na instituição”.
E4	“Atualização do programa de treinamento”.
E5	“Programa de estudar bibliografia atualizada”.
E6	“Programa de estudos atualizado, bibliografia atualizada, [impercetível]”.
E7	“O amor para os estudantes e o compromisso de um país melhor para todos”.
E8	“Meios de ensino”.
E9	“Os meios de ensino”.
E10	“Programa de estudo e bibliografia atualizada”.

Por fim, na tabela 22, apresentam-se os aspetos que podem ser melhorados face à profissão docente elencados pelos entrevistados, evidenciando-se os meios de ensino, o acesso a tecnologia informática e a plataformas digitais, a melhoria das infraestruturas e dos equipamentos dos laboratórios, a criação e desenvolvimento de atividades metodológicas e a realização de projetos de investigação e de intervenção pedagógica.

Tabela 22: Aspetos que podem ser melhorados ao nível da profissão docente

E1	“Os parâmetros para eletromedicina; Ferramentas de trabalho e meios”.
E2	Sem resposta.
E3	“Ter acesso a tecnologia informática, aceder a plataforma digital e [impercetível]”.
E4	“Equipamentos de medição, ferramentas e melhorias nas condições do laboratório de eletromedicina”.
E5	“Proporcionar atividades metodológicas e realizar projetos de investigação pedagógica”.
E6	“Má qualidade de atividades metodológicas, má qualidade de projetos de intervenção no campo pedagógico”.
E7	Sem resposta.
E8	“Meios de ensino”.
E9	“Os meios de ensino”.

E10	“Proporcionando atividades metodológicas e realizar projetos de investigação pedagógicos”.
------------	--

4.1.3. Caracterização Sociodemográfica dos Discentes Participantes ao questionário

A amostra de discentes (identificados por D, para diferenciar dos docentes E) no universo de 67 discentes, só foi possível termos 13 estudantes que aceitaram o questionário que estão distribuídos em distintas áreas de estágio profissional, sendo uma amostra equilibrada em termos de género, na medida em que seis são do género masculino e sete do género feminino.

Relativamente à idade do discente que participaram ao questionário, apenas um discente tem 44 anos e os restantes têm idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos (2 – 22 anos; 3 – 24 anos; 1 – 25 anos; 2 – 26 anos; 2 – 27 anos; 2 – 28 anos).

No que diz respeito ao curso que frequentam, todos os discentes frequentam o curso de enfermagem geral.

Por fim, mas não menos importante, em relação ao ano do curso que os discentes participantes no questionário frequentam, os resultados demonstram que 12 encontram-se no 4.º ano de enfermagem e apenas um está no 5.º ano.

De mencionar que o guião do questionário está em anexo.

4.1.4. Respostas dos Discentes ao Questionário

Após a leitura e análise das respostas dos discentes, desde logo se constata que as ausências de respostas são menos frequentes quando comparadas com às dos docentes. Quando questionados sobre as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente, pode notar-se uma ligeira divergência em determinados pontos do questionário nas suas respostas.

O fato de haver desmotivação dos docentes vê-se que nem todos os pontos são negativos, a título de exemplo, no ponto 2.1- Enumera as principais consequências da desmotivação. 2.2 e 2.3- descrevem os impactos da desmotivação no ensino e dos docentes mostrando mais uma vez que há desmotivação dos docentes. O ponto 2.4- O discente considera que o Estado não promove formação continua aos docentes. 2.5- Afirma ter uma

boa relação entre docentes e discentes. 2.6 Afirma estar feliz com o corpo docente. No ponto 2.7- afirma que os seus docentes estão felizes. 2.8- Afirma que os seus docentes estão motivados porque a Instituição tem lhes dado cursos de didática e eles ficam motivados. 2.9- Aí o discente enumera as causas da desmotivação docente, no entanto se há causas desmotivadoras então diverge com o ponto 2.8 Neste ponto o discente diz que os docentes estão motivados!

É de perceber ou pode-se notar que provavelmente os discentes por questões políticas ou talvez por pensarem que pode haver represariam, tendem a não manchar de todo um pouco o corpo docente ou da Instituição. No ponto 2.9- o discente considera as principais causas da desmotivação do docente. Em suma, na tabela 23, os discentes apontam a má remuneração, o ensino de má qualidade, o stress e exaustão, abandono do ensino, baixa estima profissional, falta de engajamento, insatisfação e descontentamento pessoal e formação.

Tabela 23: Principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente

D1	“Percurso de ensino ineficazes e escassos; remuneração insuficiente; falta de comprometimento dos estudantes”.
D2	“(…) seria o abandono ao ensino, má qualidade de ensino por má remuneração de trabalho, má transmissão de conhecimento”.
D3	“Estresse, exaustão, baixa autoestima profissional, diminuição do engajamento, insatisfação pessoal, perda da paixão e comprometimento com o ensino”.
D4	Sem resposta.
D5	“Pouco interesse em buscar se capacitar”.
D6	“1.º exaustão, 2.º estresse, 3.º desinteresse pelo que faz, 4.º incapacidade na criatividade e inovação”.
D7	“1: abandono do trabalho; 2: ensino sem qualidade; 3: ensino com muitas dificuldades; 4: formação de péssimos profissionais”.
D8	“A desmotivação docente pode ter várias consequências negativas para o estudante, como por exemplo, a falta de interesse na aprendizagem, queda no desempenho académico, falta de inspiração, prejudica também o desenvolvimento emocional dos estudantes”.
D9	“1.º perda de objetividade; 2.º mau trato aos estudantes; 3.º mutilação do ensino”.
D10	“(…) procrastinação, improdutividade, o desinteresse, os conflitos e a insatisfação profissional”.
D11	“(…) descontentamento profissional; afetação do bem-estar; desleixo mental”.

D12	“A falta de interesse em contribuir para a formação do homem novo”.
D13	“(…) acho eu que é o baixo salário”.

Face ao impacto da desmotivação no ensino, os discentes referiram, tal como se pode comprovar pela tabela 24, que esta dificulta o processo de ensino e aprendizagem, provoca défice no ensino e resulta no desvio do foco na aprendizagem e na formação da sociedade. São ainda referidos outros impactos tais como: baixa qualidade do ensino; fraco desempenho académico, emocional e social; falta de entusiasmo; menor interação aluno-professor; falta de inovação; falta de engajamento, desinteresse e abandono.

Tabela 24: Impacto da desmotivação no ensino

D1	“Desvio do foco na aprendizagem; dificulta o processo de ensino e aprendizagem entre o docente e o estudante”.
D2	“(…) má qualidade de ensino, incumprimento das funções do docente, abandono no ensino”.
D3	“O impacto da desmotivação docente no ensino pode ser significativo e afetar a qualidade do ensino. Alguns são: 1- baixa qualidade do ensino; 2- falta de entusiasmo; 3- menor interação aluno-professor; 4- falta de inovação”.
D4	“A falta de boas condições de trabalho e um salário mínimo pode influenciar tal desmotivação”.
D5	“(…) défice no ensino e aprendizagem dos estudantes, uma sociedade mal educada na formação restrita”.
D6	“Baixa qualidade do ensino, o que pode levar a um ensino menos envolvente, com menos qualidade e criatividade, o que pode prejudicar a aprendizagem dos alunos”.
D7	“(…) aprendizagem deficiente por parte dos discentes e o ensino desmotivante por parte dos docentes”.
D8	“Tem um impacto negativo, porque a desmotivação docente afeta a qualidade do ensino; professores desmotivados podem ter dificuldades em transmitir conhecimentos, impacta também no desempenho académico, emocional e social dos alunos, influenciando negativamente o seu crescimento e progresso na escola”.
D9	“Desempenho académico dos estudantes, bem como o ambiente de aprendizagem como um todo ou também pode gerar: baixo desempenho, falta de engajamento, problemas comportamentais, queda na autoestima, desinteresse futuro (...)”.
D10	“Pode criar um ambiente de trabalho tóxico, onde a negatividade se espalha

	rapidamente. Isso pode afetar não apenas os funcionários desmotivados, mas também os seus colegas de trabalho”.
D11	“Tem grande impacto, pois alunos desmotivados estudam muito pouco, o que dificulta a formação de pessoas capacitadas para exercerem a cidadania e assim como acontece com os docentes”.
D12	“Fraco aprendizado por parte dos estudantes”.
D13	“Quando há desmotivação no ensino, haverá grande impacto tanto educacional como profissional”.

Da análise da tabela 25, verifica-se que os discentes consideram que a desmotivação os impacta dificultando o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a má qualidade do ensino, não havendo um modelo positivo de comportamento e atitude e um ambiente académico positivo. Este impacto faz-se notar através de um menor engajamento, redução do desempenho académico, desinteresse pelo conteúdo e atividades escolares, impacto emocional, sentimentos de frustração e ansiedade, falta de inspiração, autoestima e de confiança nas capacidades. Quanto ao impacto da desmotivação, transcrevemos para a tabela o que os discentes responderam, porém com algumas incompreensões no caso do D4.

Tabela 25: Impacto da desmotivação nos discentes

D1	“Dificulta o processo de ensino e aprendizagem; desenvolve uma certa desmotivação nos docentes”.
D2	“(…) aumento de várias horas de trabalho, colaborar em várias instituições por aumento de salário mensal e má qualidade de ensino por parte do corpo docente”.
D3	“(…) menor engajamento, redução do desempenho académico, desinteresse pelo conteúdo, impacto emocional e falta de inspiração”.
D4	“Acredito os meios didáticos que fazem parte da instituição”.
D5	Sem resposta.
D6	“Desencadeam-nos a falta de inspiração, por eles não serem capazes de inspirar seus alunos, nem fornecerem um modelo positivo de comportamento e atitude”.
D7	“(…) professores sem capacidade de ensino, sem capacidade na disciplina que lecionam”.
D8	“Estudantes desmotivados tendem a apresentar um baixo nível de desempenho académico, desinteresse pelas atividades escolares; afeta a sua autoestima, criando a falta de confiança nas suas capacidades e habilidades académicas, sentimentos de

	frustração, ansiedade e desânimo”.
D9	“1.º baixa qualidade de ensino; 2.º falta de engajamento; 3.º ambiente escolar negativo; 4.º estresse e <i>burnout</i> ; 5.º menor satisfação profissional”.
D10	“A falta de reconhecimento, especialmente, por parte da gestão escolar é uma das coisas que mais desmotiva os professores”.
D11	“Tem um impacto negativo, além de gerar um déficit educacional, também tem o efeito de aumentar os índices de desemprego”.
D12	“Fraco aproveitamento”.
D13	Sem resposta.

A tabela 26 foca-se na opinião dos discentes sobre o Estado promover a formação contínua dos professores e as opiniões dividem-se de forma equilibrada. Isto porque, cinco discentes consideram que o Estado não promove esta formação, sendo que o D4 se bem meio incompreensível talvés qieura afirmar que considera *“fraca a capacitação dada aos docentes. A meu ver, capacitação representa uma dança, da maneira como vemos e dançamos para determinada lição, por exemplo. O que se observa, são métodos de ensino arcaicos. O Estado não promove a formação contínua”* (D9). Outro discente (D11) refere que o Estado promove a formação contínua do corpo docente *“Razoavelmente, apesar de que haja um decreto que apoia a formação do docente”* e reforça a necessidade de *“que precisamos de mais escolas de especialidade no país”*.

Tabela 26: Opinião sobre o Estado promover a formação contínua dos docentes

D1	“Não considero, porque não se têm constatado programas de formação para docentes nas várias instituições nacionais. Raras são as instituições que apresentam programas de bolsas para docentes nas instituições”.
D2	“Sim. O Estado promove o maior problema, é a inserção dos docentes (...) nas áreas de trabalho, porque há um número elevado de docentes desempregados, o que leva os docentes a atuarem fora das suas áreas de atuação”.
D3	“O Estado promove a formação contínua dos docentes minimamente. É necessário que trabalhe mais para alcançar melhoria”.
D4	“Não”.
D5	“Não considero, isto porque falta capacitar, cada vez mais, os nossos docentes. Tais como novas formações/pós-graduações”.
D6	“Infelizmente não promove a formação contínua”.

D7	“Sim, considero, isto é, para aquisição de mais conhecimento, com o pressuposto de ensinar este conhecimento aos discentes, para a resolução dos muitos problemas”.
D8	“Sim, porque o MED e outras entidades educacionais têm desenvolvido programas e iniciativas de formação contínua para os professores, com o objetivo de atualizar os conhecimentos pedagógicos”.
D9	“Não. Considero fraca a capacitação dada aos docentes. A meu ver, capacitação representa uma dança, da maneira como vemos e dançamos para determinada lição, por exemplo. O que se observa, são métodos de ensino arcaicos, desta feita, o Estado não promove a formação contínua”.
D10	“A formação contínua deve ser promovida pelas instituições de ensino, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de atualização e aperfeiçoamento”.
D11	“Razoavelmente, apesar de que haja um decreto que apoia a formação do docente sem que isso o prejudique no seu local de trabalho. Acredito que precisamos de mais escolas de especialidade no país”.
D12	“Sim”.
D13	“Sim, o Estado deve promover a formação contínua dos docentes sim, para mais conhecimento, mais docentes nas áreas académicas e formação com rigor”.

Sobre a relação com os professores, os resultados elencados na tabela 27 demonstram que os alunos dizem que mantêm uma boa relação com os seus professores: falam de cordialidade, amizade, afinidade académica, respeito, interação saudável e boa comunicação. Contudo, um aluno, como o caso do D3, refere que apesar da relação estável com alguns professores, “(...) *com outros não consigo interagir de forma regular*”. O D6 também teceu alguns comentários menos abonatórios, ao afirmar que “(...) *alguns professores, às vezes, se apresentarem imorais na qualidade de eles serem professores e educadores da sociedade*”. Indo ao encontro do proferido por D6, o D9 afirma que “(...) *o que se vê é professores a desrespeitar, insultar os estudantes, abusando do poder e ninguém faz nada; temos que engolir tudo, porque se reclamar é retaliado e pode levar o aluno a ser reprovado*”.

Tabela 27: Relação com os professores

D1	“A relação entre mim e os meus professores é uma das melhores, porque há um elo e afinidade académica entre nós”.
D2	“(...) é cordial para além de ser facilitador na transmissão de conhecimento, também motivam-nos a atingir outros patamares para maiores oportunidades”.

D3	“Eu tenho uma relação estável com alguns professores, porque existe uma boa comunicação entre nós. E com outros não consigo interagir de forma regular”.
D4	“Considero uma boa relação”.
D5	“Boas, isso porque os professores nos ensinam a cultivar boas relações com eles”.
D6	“A minha relação com os professores é boa, apesar de alguns professores, às vezes, se apresentarem imorais na qualidade de eles serem professores e educadores da sociedade”.
D7	“A minha relação com os professores é boa, há uma boa amizade por parte deles e por minha também”.
D8	“A minha relação com os meus professores está fundamentada na base do respeito, logo temos uma boa relação entre estudante-professor”.
D9	“Suportável. Acredito que a escola nos ajuda na formação do nosso caráter profissional, deveria ser assim. Mas o que se vê é professores a desrespeitar, insultar os estudantes, abusando do poder e ninguém faz nada; temos que engolir tudo, porque se reclamar és retaliado e pode levar o aluno a ser reprovado”.
D10	“A minha relação com os professores é ótima, porque nos damos muito bem”.
D11	“É uma relação boa, pois consegue-se notar um respeito mútuo e uma interação saudável”.
D12	“É uma relação amistosa, uma vez que cada um tem o seu objetivo a cumprir”.
D13	“A minha relação com os meus professores é excelente, não tenho nenhum conflito com nenhum”.

A tabela 28 apresenta os resultados relativamente ao estado de felicidade dos alunos face ao desempenho do corpo docente. Os resultados demonstram que a maioria dos alunos está feliz com o desempenho dos seus professores, contudo, o D3 refere que não está, “(...)”, pois embora alguns docentes desempenhem o seu papel com paixão, muitos deles não o fazem por razões inúmeras”. Também o D9 tece algumas críticas, afirmando que está feliz em parte, “por termos excelentes professores e outro não, por conta de métodos que muitas vezes são aplicados por certos professores e com base na realização de provas. Acredito não serem objetivos”.

Os restantes alunos referem estar felizes pela qualidade dos professores e do ensino por eles proporcionado; porque é feito um bom trabalho; pela forma como os professores interagem com os alunos; pela disponibilidade e paciência para explicar e transmitir conhecimentos.

Tabela 28: Estado de felicidade face ao desempenho do corpo docente

D1	“Estou feliz com o meu corpo docente, porque os membros (...) são quadros de grande qualidade e foram além do ensino científico, têm um ensino e pensar fora da caixa”.
D2	“Sim, porque os meus docentes, principalmente os professores cubanos, são muito bons, não simplesmente como professores, mas também como bons seres humanos e nossos professores angolanos também, que estudaram no estrangeiro”.
D3	“Não, pois embora alguns docentes desempenhem o seu papel com paixão, muitos deles não o fazem por razões inúmeras”.
D4	“Sim, estou de acordo porque até ao momento o trabalho feito na escola tem sido bom”.
D5	“Sim, estou feliz. Estou feliz por muitas razões: a maneira como eles interagem com os estudantes, a maneira como nos passam os conhecimentos”.
D6	“Sim, estou, porque eles nos ajudam a compreender determinados assuntos, por mais que nem todos, mas o essencial eles fazem que é estarem sempre disponíveis para nós”.
D7	“Estou, sim, feliz pelo desempenho do corpo docente, porque eles cumprem bem com as funções que têm desempenhado no dia a dia, isto é, formar excelentes profissionais”.
D8	“Sim, estou feliz, porque o corpo de docentes da minha instituição, na sua maioria, está atuando na sua área de formação e isto faz com que nós recebamos um ensino de qualidade”.
D9	“Em parte sim, por termos excelentes professores e outro não, por conta de métodos que muitas vezes são aplicados por certos professores e com base na realização de provas. Acredito não serem objetivos”.
D10	“Sim, estou, porque eles cumprem com o horário de sala de aula, não se cansam de explicar ao estudante se este tiver dúvidas sobre a matéria dada”.
D11	“Sim, porque cada um deles consegue-me proporcionar uma aprendizagem com qualidade e por meio deles, consigo adquirir novas habilidades para atualizar o meu conhecimento”.
D12	“Estou, porque eles dão as aulas todos os dias”.
D13	“Sim, estou feliz com o desempenho do meu corpo docente, porque é com ele que estou a me tornar uma grande profissional de saúde e formada”.

Analisando a tabela 29, constata-se que a percepção que os alunos têm da felicidade dos seus professores com a profissão é positiva, ou seja, é que estão felizes por serem professores. Para justificar a sua posição, os alunos referem que notam esta felicidade pela forma como os professores se comprometem e se empenham, pela responsabilidade demonstrada, pelo amor à profissão, pela disponibilidade e paciência na sala de aula, pela alegria de ensinar e pela forma como transmitem conhecimento. No entanto, alguns deles também referem que *“(...) outros apresentam alguma insatisfação por causa da desvalorização dos professores no nosso país e principalmente por causa do salário que é um forte desmotivante”* (D2). Também o D3 salienta que os professores não estão felizes porque *“(...) não se sentem valorizados e apoiados em sua missão educativa”*. Não se pode deixar de referir que alguns alunos enaltecem os professores cubanos pela sua competência e pelo amor em ensinar.

Tabela 29: Percepção sobre se os docentes estão felizes na profissão

D1	“(...) acho que eles são felizes pela profissão que exercem. Pelo facto de serem comprometidos, sérios e responsáveis no que fazem”.
D2	“Alguns sim, porque exercem a profissão por amor, mas outros apresentam alguma insatisfação por causa da desvalorização dos professores no nosso país e principalmente por causa do salário que é um forte desmotivante”.
D3	“Não, porque muitos docentes não se sentem valorizados e apoiados em sua missão educativa”.
D4	“Acredito que sim, porque hoje em dia se não houver harmonia, dificilmente existe trabalho pronto”.
D5	“Sim, eles estão felizes, isso pela maneira que os mesmos mostram disponibilidade e paciência na sala de aula”.
D6	“Sim, estão felizes, nota-se na vontade que eles têm de ensinar”.
D7	“Sim e não: não, porque alguns ganham um salário que não corresponde ao seu estatuto; sim, porque alguns têm o amor de ensinar, independentemente daquilo que ganham”.
D8	“Os meus professores estão felizes na sua profissão, na minha instituição a maioria dos professores são cubanos e eles trabalham mesmo por amor. Dá para notar alegria e na forma como eles nos transmitem conhecimentos”.
D9	“Pelo empenho empregado nas aulas, acredito que sim”.
D10	“Sim, porque eles mostram isso a partir das suas atitudes, da forma como eles

	transmitem o conhecimento”.
D11	“Acredito que sim, pois cada um deles consegue transmitir uma boa sinergia e uma boa formação”.
D12	“Sim, acho que estão felizes”.
D13	“Sim, os meus professores estão felizes, sim, porque eles ensinam-nos com muito amor e o conteúdo está a ser bem passado para nós”.

Relativamente à perceção e aos sinais da motivação/desmotivação dos docentes, atendendo aos resultados apresentados na tabela 30, verifica-se que a maioria dos alunos considera que os seus professores estão motivados. Para justificarem o porquê de acharem que os professores estão motivados, são mencionados sinais como: *“os estudantes serem os quadros do amanhã”* (D1); *“relação cordial entre docente e estudante; melhoramento na qualidade de ensino e a implementação do ensinamento estrangeiro em nosso país”* (D2); *“pela forma que estes nos passam os seus conhecimentos, alegria que nos passam na sala de aula”* (D5); *“mostrando sempre disponibilidade para nós, sempre presentes e com vontade de ensinar”* (D6); *“rigor por parte deles, amor aos seus estudantes e disposição por parte deles”* (D7); *“1.º aparecem nas aulas sempre; 2.º são empenhados”* (D9); *“Estão, eles ensinam ou transmitem bem os seus conhecimentos”* (D10); *“chegam sempre a horas certas e passam o conteúdo usando diversas metodologias para que o estudante perceba”* (D11); *“Os docentes estão motivados a ensinar, a educar e a instruir-nos. Estão sempre disponíveis e presentes nas salas de aula para passarem os conhecimentos deles para nós”* (D13).

Contudo, alguns alunos têm a perceção de que os professores não estão motivados, apontando: *“1. falta de criatividade e inovação nas metodologias de ensino; 2. baixo comprometimento com o desenvolvimento profissional; 3. altos níveis de estresse e exaustão”* (D3); *“os nossos professores de nacionalidade angolana, em alguns momentos, parecem desmotivados, principalmente, por causa do salário. Acredito que o salário que eles recebem, não compensa com o seu trabalho”* (D8); *“alguns mostram sinal de desmotivação por falta de meios de ensino”* (D12).

Tabela 30: Perceção e sinais da motivação/desmotivação dos docentes

D1	“Os meus docentes estão motivados. Pelo facto de: o instituto fornecer cursos de motivação; os estudantes serem os quadros do amanhã”.
D2	“(…) os meus docentes estão motivados e os sinais dessa motivação são: relação

	cordial entre docente e estudante; melhoramento na qualidade de ensino e a implementação do ensinamento estrangeiro em nosso país”.
D3	“Não estão motivados. Os sinais são os seguintes: 1. falta de criatividade e inovação nas metodologias de ensino; 2. baixo comprometimento com o desenvolvimento profissional; 3. altos níveis de estresse e exaustão”.
D4	“Não acho, como também não tenho argumentos para tal questão”.
D5	“Os nossos docentes estão motivados pela forma que estes nos passam os seus conhecimentos, alegria que nos passam na sala de aula”.
D6	“Os meus docentes estão motivados, mostrando sempre disponibilidade para nós, sempre presentes e com vontade de ensinar”.
D7	“Estão, sim, motivados. Os sinais que tenho notado são: rigor por parte deles, amor aos seus estudantes e disposição por parte deles”.
D8	“Alguns estão motivados como os professores cubanos, mas os nossos professores de nacionalidade angolana, em alguns momentos, parecem desmotivados, principalmente, por causa do salário. Acredito que o salário que eles recebem, não compensa com o seu trabalho”.
D9	“Estão motivados. 1.º aparecem nas aulas sempre; 2.º são empenhados”.
D10	“Estão, eles ensinam ou transmitem bem os seus conhecimentos. Enquanto o estudante não entender bem a aula, eles não se cansam de repetir até perceber o que o professor está a transmitir”.
D11	“Na maioria das vezes aparentam estar motivados, chegam sempre a horas certas e passam o conteúdo usando diversas metodologias para que o estudante perceba”.
D12	“Nem todos estão motivados, alguns mostram sinal de desmotivação por falta de meios de ensino”.
D13	“Os docentes estão motivados a ensinar, a educar e a instruir-nos. Estão sempre disponíveis e presentes nas salas de aula para passarem os conhecimentos deles para nós”.

A tabela 31 foca-se nas causas da desmotivação docente. Todos os alunos responderam, constatando-se que as principais causas por eles apontadas são: falta de meios de ensino nas disciplinas práticas; remuneração desajustada; falta de condições de trabalho/condições precárias; desvalorização do docente/ falta de reconhecimento e valorização; falta de suporte e desenvolvimento profissional; burocracia excessiva;

desinteresse; improdutividade; sobrecarga de trabalho; falta de autonomia; pressão excessiva por resultados; a falta de interesse por parte dos alunos.

Tabela 31: Causas da desmotivação docente

D1	“Falta de meios de ensino nas disciplinas práticas; muitas das vezes, a remuneração recebida chega a não ser suficiente”.
D2	“(…) é a falta de condições de trabalho e a desvalorização do docente em si, visto que o docente é o principal formador de todas as áreas de trabalho existente no nosso país”.
D3	“1. condições precárias de trabalho (meios de ensino); 2. baixa remuneração; 3. falta de reconhecimento e valorização; 4. falta de suporte e desenvolvimento profissional; 5. burocracia excessiva”.
D4	“Em uma primeira instância, creio eu que o salário pode influenciar”.
D5	“Condições de trabalho, má remuneração dos mesmos”.
D6	“1.º o desinteresse, 2.º a improdutividade, 3.º a insatisfação do docente”.
D7	“(…) salário, falta de condições nos meios de ensino, trabalhar por excesso e falta de respeito por parte deles”.
D8	“(…) 1: sobrecarga no trabalho; 2: baixa remuneração; 3: falta de reconhecimento profissional; 4: condições precárias de trabalho”.
D9	“1.º: Sobrecarga de trabalho; 2.º: baixo reconhecimento; 3.º: condições de trabalho precárias; 4.º: falta de autonomia; 5.º: pressão excessiva por resultados; 6.º: burucracia excessiva”.
D10	“(…) falta de interesse em adquirir o conhecimento por parte de alguns estudantes; salário baixo”.
D11	“As principais causas (...) surgem quando o conteúdo passado por eles não é absorvido pelos estudantes e quando os meios de ensino não favorecem. É uma comunicação baixa”.
D12	“Falta de condições propícias para as aulas”.
D13	“(…) é o pobre salário que eles recebem o mau reconhecimento”.

Quando questionados sobre se a sua relação com os professores poder ser um fator desmotivante (tabela 32), a maior parte dos alunos afirma não ser porque têm uma boa relação com os mesmos. Apenas um aluno não respondeu (D4).

Tabela 32: Percepção sobre a relação com os professores poder ser um fator desmotivante

D1	“Não, porque acredito que quanto mais a relação entre professores e estudantes é proporcional, há bom desempenho do estudante”.
D2	“Não, porque o docente tem a obrigação de ajudar o estudante na facilitação de conhecimento. Um fator desmotivante seria a remuneração que tem sido uma questão levantada pelo sindicato de docentes”.
D3	“Para aqueles professores que com eles não consigo interagir, chega a ser um fator desmotivante”.
D4	Sem resposta.
D5	“Não”.
D6	“Para mim não”.
D7	“Não considero, porque eles apresentam um bom comportamento e uma boa relação comigo (...)”.
D8	“Não, porque além do respeito, procuro ser uma estudante dedicada e responsável, cumprindo assim com as minhas obrigações enquanto estudante, para não desmotivar os meus professores”.
D9	“Com toda a certeza”.
D10	“Sim, porque se não houver um ambiente social, de confiança, reconhecendo o trabalho, isso chega a ser desmotivante”.
D11	“Não, pois sempre tenho em mente que o meu papel como aluno é ser participante do processo de aprendizagem e o professor como mediador dos conhecimentos e saberes”.
D12	“Não”.
D13	“Não, a minha relação professor-aluno não é um fator desmotivante porque temos apenas relação de conhecimento e aprendizagem”.

A tabela 33 apresenta as sugestões de melhoria ao nível da educação no ensino superior por parte dos alunos, e as principais recomendações feitas são: disponibilidade de meios de ensino e atualização dos programas de ensino; melhorar a qualidade de laboratório para termos estudantes capazes de produzirem alguma coisa nova; ferramentas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes; capacitação e a qualidade profissional; professores competentes e formados na área que lecionam; acesso a materiais didáticos utilizados; acesso e equidade: inclusão de todos os grupos sociais; estímulo à pesquisa

científica e tecnológica; pesquisa e inovação; apoio aos estudantes; avaliação contínua; intercâmbio de estudantes; colaboração académica global.

Tabela 33: Sugestões de melhoria ao nível da educação no ensino superior

D1	“Deve ser melhorado o sistema de ensino. Deve haver disponibilidade de meios de ensino e atualização dos programas de ensino a nível das instituições”.
D2	“Melhorar a qualidade de ensino, incentivar palestra, melhorar a qualidade de laboratório para termos estudantes capazes de produzirem alguma coisa nova e servir esta linda nação chamada de Angola”.
D3	Sem resposta.
D4	“(…) deve-se mudar a taxa dos recursos, os laboratórios nas instituições devem ser bem”.
D5	“1.º, as ferramentas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes; 2.º, melhorar as estruturas do mesmo ensino”.
D6	“1.º a capacitação e a qualidade profissional, o prazer em lecionar o que entende e incutir na mente dos docentes que não sabem tudo e que também podem falhar”.
D7	“1: condições para o ensino e aprendizagem, como materiais nos laboratórios; alguns professores competentes e formados na área que lecionam”.
D8	“1: qualidade de ensino mais prática e menos teórica; 2: melhoria das instalações físicas das instituições, laboratórios bem equipados, acesso a materiais didáticos utilizados; 3: acesso e equidade: inclusão de todos os grupos sociais; 4: estímulo à pesquisa científica e tecnológica”.
D9	“1. pesquisa e inovação; 2. ensino de qualidade; 3. apoio aos estudantes; 4. desenvolvimento profissional dos docentes; 5. avaliação contínua; 6. intercâmbio de estudantes; 7.º colaboração académica global”.
D10	“Os métodos de ensino, salas de aula e laboratórios para aulas práticas e docentes que estão comprometidos em ensinar”.
D11	“Não há conciliação de matérias teóricas com prática; a falta de coerência de matérias na mudança de um professor para outro”.
D12	“Criação de condições e meios disponíveis necessários para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem”.
D13	“Ao nível da educação no ensino superior devemos melhorar mais nos conteúdos que estão a dar ou transmitir para os estudantes”.

Por fim, a tabela 34 reúne sugestões de melhoria ao nível da profissão docente. Os alunos salientam, principalmente: a continuidade da formação dos docentes; a remuneração

dos mesmos; a valorização de quadros locais; melhorar as condições de trabalho, mais valorização do corpo docente, gratificação; as formas de organização do processo docente educativo; empatia, honestidade, humildade e humanidade; apoio pedagógico; bem-estar e saúde mental; criar um ambiente seguro; fornecer condições de higiene adequadas; carga horária flexível; dar autonomia para seus professores em salas; autorização de plataformas de ensino; um ambiente democrático para debates.

Tabela 34: Sugestões de melhoria ao nível da profissão docente

D1	“(…) A continuidade da formação dos docentes; a remuneração dos mesmos; a valorização de quadros locais”.
D2	“Remuneração, mais reconhecimento, melhorar as condições de trabalho, mais valorização do corpo docente, gratificação”.
D3	Sem resposta.
D4	“Acho que deve ser mudado o caráter da aula; as formas de organização do processo docente educativo”.
D5	“Capacitá-los cada vez mais, ensiná-los e terem o grau de empatia, a serem honestos e humanos, porque os nossos docentes, muitas vezes, dificultam a vida do estudante”.
D6	“Ter amor no que faz, procurar saber o porquê da dificuldade dos estudantes e arranjar métodos do processo de ensino-aprendizagem”.
D7	“(…) a humildade por parte de muitos docentes, a empatia e o amor ao próximo”.
D8	“Atualização curricular; tecnologia educacional; desenvolvimento socioemocional – inclusão de conteúdos que abordam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes; formação continuada”.
D9	“1.º formação inicial e contínua; 2.º apoio pedagógico; 3.º bem-estar e saúde mental; 4.º reconhecimento do mérito”.
D10	“1.º criar um ambiente seguro; 2.º fornecer condições de higiene adequadas; 3.º carga horária flexível; 4.º dar autonomia para seus professores em salas; 5.º sala de aula”.
D11	“Que cada docente leccione naquilo que é da sua competência, ou seja, naquilo que é formado; autorização de plataformas de ensino; um ambiente democrático para debates”.
D12	“Ministração de mais formações para superação profissional”.
D13	“Devemos melhorar no ponto do laboratório, não temos condições necessárias para termos um bom ou uma boa aula na nossa própria universidade”.

4.2. Discussão dos Resultados

Dos resultados obtidos, constata-se que a generalidade dos docentes que participaram no estudo escolheu lecionar no ensino superior e na área da saúde por vocação e pelo gosto em ensinar e transmitir os seus conhecimentos e experiências, contribuindo para a formação de bons profissionais. Alguns alunos, no seu questionário, apontam a acumulação de funções ou os professores lecionarem em áreas que não as suas, mas segundo os professores apenas um acumula a função de docente com outra função e é a de engenheira eletromédica. Nota-se aqui uma diferença entre as percepções dos alunos e as dos professores.

Todos os docentes, sem exceção, referem que se sentem felizes com a profissão, o que também se deve ao facto de gostarem da sua profissão e de poderem transmitir os seus conhecimentos e experiências a novos e futuros profissionais da área da saúde, sendo que a grande maioria é movida pelo gosto de ensinar a cuidar do paciente e por transmitir os seus conhecimentos e experiência a gerações vindouras. Ao analisarem-se as respostas dos alunos, observa-se que há concordância entre as respostas. Isto é, a percepção que os alunos têm da felicidade dos seus professores com a profissão é positiva e segundo os mesmos, esta felicidade reflete-se na forma como os professores se comprometem e se empenham, pela responsabilidade demonstrada, pelo amor à profissão, pela disponibilidade e paciência na sala de aula, pela alegria de ensinar e pela forma como transmitem conhecimento. De facto, como referem Cadório e Simão (2012, p. 85) o professor universitário deve possuir “sinceridade; esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro”.

Por outro lado, os alunos revelam que também estão felizes com o desempenho do seu corpo docente pela qualidade dos professores e do ensino por eles proporcionado; porque é feito um bom trabalho; pela forma como os professores interagem com os alunos; pela disponibilidade e paciência para explicar e transmitir conhecimentos.

Quanto aos fatores que contribuem para a desmotivação na profissão, os professores referiram a falta de interesse por parte dos estudantes, a falta de meios e de infraestruturas (laboratórios mal equipados), falta de condições laborais, baixo salário, má gestão da instituição e nepotismo. E ao descreverem os fatores que os desmotivam a serem professores, constata-se que as respostas não diferem das dadas anteriormente, ou seja, o que os desmotiva a serem professores é a falta de interesse por parte dos alunos, a falta de recursos para

proporcionar um melhor e mais efetivo processo de ensino-aprendizagem e a falta de reconhecimento da profissão por parte da instituição de ensino. Numa outra perspetiva, os alunos consideram que os seus professores estão motivados, o que se deve ao facto de estarem a formar os futuros profissionais, demonstrando disponibilidade, amor e comprometimento. De acordo com Silva et al. (2018), os professores são um grupo vulnerável ao *stress* e ao *burnout*, o que coloca em evidência a necessidade de existirem medidas de prevenção que visem o seu bem-estar.

No que concerne ao impacto da desmotivação no desempenho docente, os docentes realçam aspetos como a lecionação de aulas de fraca qualidade, a perda de interesse e a frustração e exaustão do próprio docente. Por outro lado, segundo os alunos, as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente, os discentes apontam a má remuneração, o ensino de má qualidade, o *stress* e exaustão, abandono do ensino, baixa autoestima profissional, falta de engajamento, insatisfação e descontentamento pessoal e formação de maus profissionais. Recorde-se que a motivação no trabalho, é a grande propulsora que estimula e leva o colaborador a agir com vista à consecução das metas do seu grupo de trabalho (Carvalho & Oziléa, 2001).

Face ao impacto da desmotivação no ensino, as respostas dos professores evidenciam a formação e preparação dos estudantes, o contributo para uma baixa qualidade da formação de futuros profissionais e a perda de interesse pelo ensino. As respostas dos alunos não diferem das dos professores, ficando perceptível que a desmotivação dificulta o processo de ensino e aprendizagem, provoca déficit no ensino e resulta no desvio do foco na aprendizagem e na formação da sociedade. São ainda referidos outros impactos tais como: baixa qualidade do ensino; fraco desempenho académico, emocional e social; falta de entusiasmo; menor interação aluno-professor; falta de inovação; falta de engajamento, desinteresse e abandono. De facto, Nóvoa (1995) refere que o desinteresse e a indeferença dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pode ser um fator desmotivante para os professores.

Na ótica dos docentes, as principais consequências da desmotivação docente são os meios de ensino limitados, as interrupções das aulas, más condições, salários, desalento e mal-estar docente. E os alunos, ao abordarem o impacto da desmotivação docente neles próprios, indicam que a desmotivação os impacta dificultando o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a má qualidade do ensino, não havendo um modelo positivo de comportamento

e atitude e um ambiente académico positivo. Este impacto faz-se notar através de um menor engajamento, redução do desempenho académico, desinteresse pelo conteúdo e atividades escolares, impacto emocional, sentimentos de frustração e ansiedade, falta de inspiração, autoestima e de confiança nas capacidades. Num estudo sobre as condições de trabalho e saúde do professor universitário, a ansiedade surge como o terceiro sintoma psicossomático de maior prevalência (42,9%) (Lima & Lima-Filho, 2009) e a qual é causada pelo *stress* associado à profissão docente (Reis et al., 2006).

Relativamente à remuneração, os professores consideram-se mal pagos, o que vai de encontro ao proferido pelos alunos, que apontam a má remuneração como um fator que desmotiva os professores. No que concerne à oportunidade de progressão na carreira, todos os docentes, sem exceção, referiram que têm tido essa oportunidade, o que os deixa satisfeitos, contudo, os alunos referem que a falta de oportunidade de progressão profissional pode ser um fator desmotivante.

Quando questionados sobre o impacto da profissão docente na sua saúde mental, a maioria dos professores refere que não teve impacto, no entanto, alguns alunos fizeram menção à falta de apoios para a saúde mental e bem-estar. Na verdade, vários estudos (Araújo et al., 2005; Bosi, 2007; Gasparín et al., 2005; Mancebo et al., 2006) apontam que são múltiplos os aspetos relacionados com a profissão de professor do ensino superior que impactam a saúde deste profissional, sendo de salientar: a precarização do trabalho de professor; a desvalorização da imagem do professor; os baixos salários; a intensidade de exposição a agentes de risco; a carência de recursos materiais e humanos; o aumento do ritmo e intensidade do trabalho.

Quanto à formação contínua, com a exceção de um professor, todos eles referem que a instituição proporciona ações de formação contínua. Estas respostas coincidem com parte das respostas dadas pelos alunos, pois oito dos 13 alunos referem que os seus professores têm formação contínua, mas é realçada a necessidade de mais formação. A formação contínua de professores do ensino superior é extremamente importante, pois como salienta Fullan (2001) este profissional procura uma atualização constante do seu conhecimento, esperando-se que este seja capaz de aguçar a sua própria curiosidade, com vista ao desenvolvimento das suas práticas de ensino, devendo ser criativo, saber resolver problemas. No mesmo sentido, Ramírez-Montoya et al. (2021) afirmam que o perfil do professor deve ir de encontro às novas exigências da atualidade, sendo necessário que haja um equilíbrio entre habilidades sociais e

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

competências tecnológicas e que o professor possua competências que lhe permitam: solucionar problemas, o desenvolvimento lúdico e de atividades práticas, criatividade, investigação, acompanhamento e formação e habilidades com dispositivos de ensino à distância.

Os docentes foram questionados quanto à sua relação com os alunos e todos eles dão sinais de uma relação positiva, satisfatória, saudável e pautada pelo respeito. Do lado dos alunos, a maior parte refere ter uma boa relação, falando de cordialidade, amizade, afinidade académica, respeito, interação saudável e boa comunicação. Como se viu, aquando da construção teórica do trabalho, as interações com os alunos também podem ser gratificantes ou desafiadoras, pelo que lidar com diversas necessidades dos alunos, gerir e acompanhar turmas de grandes dimensões e lidar com questões relacionadas aos alunos pode ser emocionalmente exigente para o professor universitário. Na verdade, constata-se que, nos dias de hoje, a profissão de docente universitário levanta novos desafios, tratando-se “de um contexto que coloca novos e mais desafios aos professores e que se repercute na forma como estes vivem a profissão e enfrentam o quotidiano profissional” (Flores, 2016b, p. 3).

A posição dos docentes participantes do estudo face ao facto da relação com os seus alunos poder ser um fator desmotivante é negativa, isto é, não consideram que a relação com os alunos seja um fator desmotivante e o mesmo se aplica dos alunos para os professores. Mas, segundo a perspetiva dos alunos, as principais causas por eles apontadas são: falta de meios de ensino nas disciplinas práticas; remuneração desajustada; falta de condições de trabalho/condições precárias; desvalorização do docente/ falta de reconhecimento e valorização; falta de suporte e desenvolvimento profissional; burocracia excessiva; desinteresse; improdutividade; sobrecarga de trabalho; falta de autonomia; pressão excessiva por resultados; a falta de interesse por parte dos alunos. A falta de reconhecimento pode contribuir para uma perceção negativa do seu papel e, em última instância, para a sua desmotivação. Segundo Seco (2002), entre os vários fatores que concorrem para um menor prestígio da profissão docente e, por inerência, do seu reconhecimento profissional e ausência de estima social, destacam-se a introdução do ensino obrigatório e a massificação do ensino. E face à burocracia, Santomé (2006) explica que a administração burocratizante tão característica do atual sistema educativo é um dos fatores que concorre para uma maior desmotivação docente, fazendo com que os professores tenham que preencher um número abismal de papéis.

Na ótica dos docentes, os aspetos que podem ser melhorados no que diz respeito à educação no ensino superior, atualização é a palavra de destaque: seja em relação ao programa de formação, seja em relação à bibliografia. Ainda são mencionados outros aspetos como: a formação contínua; o aumento da remuneração; o uso de plataformas digitais e de tecnologias informáticas; o equipamento dos laboratórios; e o apoio financeiro para fins de investigação. Para os alunos, as sugestões de melhoria ao nível da educação no ensino superior são: disponibilidade de meios de ensino e atualização dos programas de ensino; melhorar a qualidade de laboratório para termos estudantes capazes de produzirem alguma coisa nova; ferramentas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes; capacitação e a qualidade profissional; professores competentes e formados na área que lecionam; acesso a materiais didáticos utilizados; acesso e equidade: inclusão de todos os grupos sociais; estímulo à pesquisa científica e tecnológica; pesquisa e inovação; apoio aos estudantes; avaliação contínua; intercâmbio de estudantes; colaboração académica global. Estes dados colocam em evidência o que é promulgada pela LBSEE, nomeadamente, no seu artigo 63.º, que refere que o ensino superior visa preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana; realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do País e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia; preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na atividade económica para o benefício da sociedade; ministrar cursos de graduação e pós-graduação para a formação de quadros e técnicos de nível superior; ministrar cursos de especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de nível superior; promover a investigação científica, a divulgação e aplicação dos seus resultados, para o enriquecimento da ciência e do desenvolvimento multidimensional do País; promover a extensão universitária, através de ações que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida; desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional com vista ao exercício de uma profissão. Além disso, não se pode esquecer que o professor deve primar por um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio que valoriza a diversidade e respeita diferentes perspetivas, pois só assim será capaz de aceitar o outro (Cadório & Simão, 2012). E como reforçam vários autores, ao primar por uma educação inclusiva, o professor proporcionará um processo de ensino-aprendizagem que respeita a diversidade (Flores, 2016a; Fullan, 2001).

Por fim, quanto aos aspetos que podem ser melhorados face à profissão docentes elencados pelos próprios, evidenciando-se os meios de ensino, o acesso a tecnologia informática e a plataformas digitais, a melhoria das infraestruturas e dos equipamentos dos laboratórios, a criação e desenvolvimento de atividades metodológicas e a realização de projetos de investigação e de intervenção pedagógica. Para os alunos, os aspetos a melhorar são principalmente: a continuidade da formação dos docentes; a remuneração dos mesmos; a valorização de quadros locais; melhorar as condições de trabalho, mais valorização do corpo docente, gratificação; as formas de organização do processo docente educativo; empatia, honestidade, humildade e humanidade; apoio pedagógico; bem-estar e saúde mental; criar um ambiente seguro; fornecer condições de higiene adequadas; carga horária flexível; dar autonomia para seus professores em salas; autorização de plataformas de ensino; um ambiente democrático para debates. Mediante tudo o que foi exposto, concorda-se com Flores (2016b, p. 334), quando afirma que “a profissão docente vive tempos complexos e desafiadores decorrentes não só de transformações sociais, culturais e políticas, mas também de aspetos relacionados com a cultura profissional dos professores”.

CONCLUSÃO

O principal objetivo deste estudo foi identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da (des)motivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde.

Ora, na opinião dos professores, conclui-se que:

- lecionam no ensino superior e na área da saúde por vocação e pelo gosto em ensinar e transmitir os seus conhecimentos e experiências, contribuindo para a formação de bons profissionais;
- sentem-se felizes com a profissão;
- a motivação para serem professores deve-se ao gosto de ensinar a cuidar do paciente e por transmitir os seus conhecimentos e experiência às próximas gerações;
- **os fatores que contribuem para a desmotivação na profissão são a falta de interesse por parte dos estudantes, a falta de meios e de infraestruturas (laboratórios mal equipados), falta de condições laborais, baixo salário, má gestão da instituição e nepotismo;**
- os fatores que os desmotivam a serem professores são a falta de interesse por parte dos alunos, a falta de recursos para proporcionar um melhor e mais efetivo processo de ensino-aprendizagem e a falta de reconhecimento da profissão por parte da instituição de ensino;
- as principais consequências da desmotivação docente são os meios de ensino limitados; as interrupções das aulas; más condições e salários; desalento e mal-estar docente;
- o impacto da desmotivação no desempenho docente sente-se na lecionação de aulas de fraca qualidade, a perda de interesse e a frustração e exaustão do próprio docente;
- o impacto da desmotivação no ensino afeta a formação e preparação dos estudantes, contribui para uma baixa qualidade da formação de futuros profissionais e a perda de interesse pelo ensino;
- não sentem impacto na saúde mental;
- referem ter uma relação positiva, satisfatória, saudável e pautada pelo respeito com os alunos e que a relação não é um fator desmotivante;
- os aspetos a serem melhorados no ensino superior são a atualização do sistema, da formação e da bibliografia, bem como a formação contínua; o aumento da remuneração; o

uso de plataformas digitais e de tecnologias informáticas; o equipamento dos laboratórios; e o apoio financeiro para fins de investigação;

- os aspetos que podem ser melhorados face à profissão docente são os meios de ensino, o acesso a tecnologia informática e a plataformas digitais, a melhoria das infraestruturas e dos equipamentos dos laboratórios, a criação e desenvolvimento de atividades metodológicas e a realização de projetos de investigação e de intervenção pedagógica.

A partir da opinião dos discentes, que foram mais concretos e desenvolveram mais as suas respostas do que os professores, conclui-se que:

- as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente são a má remuneração, o ensino de má qualidade, o *stress* e exaustão, abandono do ensino, baixa autoestima profissional, falta de engajamento, insatisfação e descontentamento pessoal e formação de maus profissionais;
- o impacto da desmotivação no ensino sente-se ao nível do processo de ensino e aprendizagem (que é dificultado), provoca déficit no ensino e resulta no desvio do foco na aprendizagem e na formação da sociedade; baixa qualidade do ensino; fraco desempenho académico, emocional e social; falta de entusiasmo; menor interação aluno-professor; falta de inovação; falta de engajamento, desinteresse e abandono;
- a desmotivação dificulta o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a má qualidade do ensino, não havendo um modelo positivo de comportamento e atitude e um ambiente académico positivo. Este impacto faz-se notar através de um menor engajamento, redução do desempenho académico, desinteresse pelo conteúdo e atividades escolares, impacto emocional, sentimentos de frustração e ansiedade, falta de inspiração, autoestima e de confiança nas capacidades;
- os alunos mantêm uma boa relação com os seus professores: falam de cordialidade, amizade, afinidade académica, respeito, interação saudável e boa comunicação;
- a maioria dos alunos está feliz com o desempenho dos seus professores, pela qualidade dos professores e do ensino por eles proporcionado; porque é feito um bom trabalho; pela forma como os professores interagem com os alunos; pela disponibilidade e paciência para explicar e transmitir conhecimentos;
- os alunos acham que a felicidade que os seus professores sentem pela profissão é positiva, ou seja, sentem que estão felizes por serem professores;

- a maioria dos alunos considera que os seus professores estão motivados, pelo rigor, disponibilidade, pela forma como transmitem os seus conhecimentos;
- as principais causas da desmotivação docente são: falta de meios de ensino nas disciplinas práticas; remuneração desajustada; falta de condições de trabalho/condições precárias; desvalorização do docente/ falta de reconhecimento e valorização; falta de suporte e desenvolvimento profissional; burocracia excessiva; desinteresse; improdutividade; sobrecarga de trabalho; falta de autonomia; pressão excessiva por resultados; a falta de interesse por parte dos alunos;
- a maior parte dos alunos afirma que a sua relação com os professores não é um fator desmotivante pois têm uma boa relação;
- as sugestões de melhoria ao nível da educação no ensino superior são: disponibilidade de meios de ensino e atualização dos programas de ensino; melhorar a qualidade de laboratório para termos estudantes capazes de produzirem alguma coisa nova; ferramentas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes; capacitação e a qualidade profissional; professores competentes e formados na área que lecionam; acesso a materiais didáticos utilizados; acesso e equidade: inclusão de todos os grupos sociais; estímulo à pesquisa científica e tecnológica; pesquisa e inovação; apoio aos estudantes; avaliação contínua; intercâmbio de estudantes; colaboração académica global;
- as sugestões de melhoria ao nível da profissão docente são: a continuidade da formação dos docentes; a remuneração dos mesmos; a valorização de quadros locais; melhorar as condições de trabalho, mais valorização do corpo docente, gratificação; as formas de organização do processo docente educativo; empatia, honestidade, humildade e humanidade; apoio pedagógico; bem-estar e saúde mental; criar um ambiente seguro; fornecer condições de higiene adequadas; carga horária flexível; dar autonomia para seus professores em salas; autorização de plataformas de ensino; um ambiente democrático para debates.

Embora os professores se mostrem motivados e os alunos também os considerem motivados, a verdade é que se nota que ainda há um longo caminho a percorrer e muitas melhorias a implementar.

Espera-se, assim, com este estudo, contribuir para a melhoria do ensino em Angola, nomeadamente, nos cursos superiores de saúde da Província de Huambo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., Amado, J., & Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Asa Editores.
- Africano, N. (2016). *Implementação do sistema de gestão da qualidade no Instituto Superior Politécnico do Kwanza Sul – Angola* [Dissertação de Mestrado]. Viana do Castelo: Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Álvares, M. (2020). *Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS*. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10529/1/E_book_Quantitativos%20%281%29.pdf
- Alves, N. (2011). *A Importância dos Fatores Motivacionais na Organização Cooperativa de Caju de Picos – PI* [Dissertação de Mestrado]. Picos: Universidade Federal do Piauí.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, T., Sena, I., Vina, M., Araújo, E. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21
- Artigas, W., Gungula, E., & Laakso, M. (2022). Open access in Angola: a survey among higher education institutions. *Scientometrics*, 127, 3977-3993.
- Barbosa, K., Vieira, K., Alves, E., & Virgínio, N. (2012). Sintomas depressivos e ideação suicida em enfermeiros e médicos da assistência hospitalar. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 2(3), 515-522.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, A., Grunberg, N., & Singer, J. (1982). The use of psychological measurements in the study of stress. *Health Psychology*, 1, 217-236.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosi, A. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523.
- Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração / Instituto de Educação

- Brandtner, M., & Bardagi, M. (2009). Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em Estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2).
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1995). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Cadório, L., & Simão, A. (2012). Comunidade de Aprendizagem de Professores de Português: Um Caso de Prática Colaborativa na Abordagem do Currículo. In A. Flores & F. Ferreira (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas* (pp. 59-95). De Facto Editores.
- Canavarro, M. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves & L. Almeida (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, vol 3* (pp. 305-330). Coimbra: Quarteto.
- Carlotto, M. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Oziléa, S. (2001). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Pioneira.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 8, 51-68.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigacion educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cooper, C. (1993). Identifying workplace stress: costs, benefits and the way forward. *European Conference On Stress At Work. A Call For Action: Proceedings*. Brussels: European Foundation for the improvement of living and working conditions.
- Correia Filho, J. (2020). *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspetivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de conceções e de práticas* [Tese de Doutoramento]. Évora: Universidade de Évora.
- Davis, C., Nunes, M., & Nunes, C. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 5/07 do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 42, Série I de 5 de abril de 2007.

- Decreto Presidencial n.º 201/11 do Presidente da República. Diário da República n.º 137, Série I de 20 de julho de 2011.
- Derogatis, L., & Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: An introductory report. *Psychological Medicine*, 13, 595-605.
- D'Oliveira, C., Almeida, C., Souza, N., Pires, A., & Madriaga, L. (2017). Prazer e sofrimento no trabalho : perspectivas de docentes de enfermagem. *Revista Baiana de Enfermagem*, 31(3), 1-9.
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20-46.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Figueiredo, M. (2007). *Estudo Exploratório sobre a Saúde Mental dos Professores* [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Filho, J., & Aleaga, T. (2021). A historicidade do Ensino Superior desde a génese até à actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 177-202.
- Flores, M. (2016a). Teacher Education Curriculum. In. J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Springer Press.
- Flores, M. (2016b). O futuro da profissão de professor. In. M. Spazziani (Org.), *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). São Paulo: Editora Unesp.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Frasquilho, M. (2009). Stresse. In H. Filho, & C. Borges (Orgs.), *Stresse, depressão e suicídio – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar* (pp. 63-81). Lisboa: Coisas de Ler.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Gaeta, C., & Masetto, M. (2013). *Professor iniciante no ensino superior: Aprender, atuar e inovar*. Senac.
- Gasparin, S., Barreto, S., & Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gouveia, C. (2010). *Burnout, Ansiedade E Depressão Nos Professores* [Dissertação de Mestrado]. Lisboa; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora Lda.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Cadernos do CRIAP; ASA.
- Inocência, E. (2017). *Profissionalismo da Docência Universitária e Sua Influência no Desenvolvimento das Competências Pedagógicas dos Estudantes em Formação de Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela-Angola* [Tese de Doutoramento]. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Jacob, E. (2018). *Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais, Trajetórias e Escolhas Escolares e Expectativas Escolares e Profissionais* [Tese de Doutoramento]. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Relógio D'Água Editores.
- Lei n.º 32/20 da Assembleia Nacional. Diário da República n.º 123, Série I de 12 de agosto de 2020.
- Leite, E., & Uva, A. (2010). Stress (relacionado com o trabalho) e imunidade. Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho.
- Liberato, E. (2019). Reformar a Reforma: Percurso do Ensino Superior em Angola. *Revista Transversos*, 15, 63-84.
- Lima, M., & Lima-Filho, D. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 062-082.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA.
- Mancebo, D., Maués, O., & Chaves, V. (2006). Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, 28, 37-53.

- Manuel, T. (2013). *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade: A Tomada de Decisões para o Provimento da Carreira Docente na Universidade Pública de Angola* [Tese de Doutoramento]. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Manuel, T. (2017). *A Universidade como resposta ao crescimento económico – o caso angolano*. https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/29-TManuel_A-universidade-como-resposta-ao-crescimento-economico.pdf
- Martins, G., & Theóphilo, C. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mendes, M. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto* [Tese de Doutoramento]. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ministério da Economia e Planeamento do Governo de Angola. (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. https://prodesi.ao/uploads/PDN_Angola_2018_2022_Low.pdf
- Morgado, J. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62.
- Neves, A. (1998). *Motivação para o trabalho: dos conceitos às aplicações*. Lisboa: MR – Artes Gráficas, Lda.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, E. (2006). O “mal-estar docente” como fenómeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências & Cognição*, 7(1), 27-41.
- Oliveira, M. (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.

- Paiva, K., Deusdedit Júnior, M., Silva, M., & Valença, M. (2002). *Situação de trabalho, qualidade de vida e estresse no ambiente acadêmico: comparando professores de instituições pública, privada e confessional*. https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/10/9.9_KELY-M-DE-PAIVA.pdf
- Patatas, T. A. (2016). O Propósito Desenvolvimentista da Universidade em Angola. *Revista FORGES*, 4(2), 79-103.
- Pereira, M. (2007). A reabilitação psicossocial no atendimento em saúde mental: Estratégias em construção. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(4), 658-664.
- Pinto, A. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidência e preditores* [Tese de Doutoramento]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramírez-Montoya, M., Loaiza-Aguirre, M., Zúñiga-Ojeda, A., & Portuguese-Castro, M. (2021). Characterization of the Teaching Profile within the Framework of Education 4.0. *Future Internet*, 13(91), 1-17.
- Reis, A., & Frota, M. (s/d). *Guia básico para a elaboração do projeto de pesquisa*. <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/06a.pdf>.
- Reis, E., Araújo, T., Carvalho, F., Barbalho, L., & Silva, M. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Resolução n.º 4/07 do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 15, Série I de 2 de fevereiro de 2007.
- Rocha, J. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rocha, K., & Sarrieira, J. (2006). Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(2), 187-196.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial – Motivação e Liderança (Psicologia das Organizações)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ross, R., & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress: A handbook of counselling for stress at work*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Saavedra, I. (1998). *Motivación y comunicación en las relaciones laborales*. Madrid: Editora Pirámide.

- Santana, L., Sarquis, L., Breey, C., Miranda, F., & Felli, V. (2016). Absenteísmo por transtornos mentais em trabalhadores de saúde em um hospital no sul do Brasil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(1).
- Santomé, J. (2010). *O cavalo de Tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: ASA.
- Selye, H. (1976). Stress without Distress. In G. Serban (Org.), *Psychopathology of Human Adaptation*. Boston: Springer.
- Silva, J. (2010). *Estresse ocupacional suas principais causas e consequências* [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Silva, N., Bolsoni-Silva, A., & Loureiro, S. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira De Educação*, 23, 1-18.
- Simpson, W. (1993). *A Motivação*. Lisboa: Gradiva.
- Slomski, V., Pinheiro, I., Megliorini, E., & Ferreira, T. (2013). A importância da formulação da questão de pesquisa na produção científica em contabilidade: uma discussão a partir de trabalhos publicados no Congresso Brasileiro de Custos no ano de 2009. In *Anais Do Congresso Brasileiro De Custos - ABC*. <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/117>
- Soares, A. (2004). Universidade em Angola, a sua criação em 1962. *Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, 5, 13-14.
- Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Tavares, E., Alves, F., Garbin, L., Silvestre, M., & Pacheco, R. (2007). *Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Teixeira, S. (2008). *Stress ocupacional numa unidade de administração pública local* [Dissertação de Mestrado]. Braga: Universidade do Minho.
- Townsend, M. (2011). *Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiátrica: Conceitos de Cuidado na Prática Baseada na Evidência*. Loures: Lusociência.

- Valente, S. (2009). *Prevenção da depressão: informação dos alunos da licenciatura de enfermagem da FCS/ESS-UFP do 4º ano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, Faculdade Ciências da Saúde.
- Vidich, A., & Lyman, S. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 37-84). London: SAGE Publications.
- Veigas, J., & Gonçalves, M. (2009). *A influência do exercício físico na ansiedade, depressão e stress*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0485.pdf>
- Witter, G. (2003). Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 33-46.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/inquerito--questionario/7194>
- Clara P. C. 2011. Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Pardal & Lopes, 2011; Baptista & Sousa, 2011

ANEXOS

Anexo 1 – Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO.

Informação ao Participante

A presente investigação, com o título “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo”, é realizada no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação ministrado na Universidade Lusófona. A investigadora responsável pelo estudo é Cecília Nduli Savikeia, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

A área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Nesta ordem de ideias, entende-se que a motivação dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a, futura, eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o estudo, para o qual se solicita a sua participação, tem como principal objetivo identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde

A sua participação no estudo é de extrema importância para a produção de conhecimento e de um maior esclarecimento acerca da temática em estudo.

A participação no estudo é voluntária e só deve aceitar depois de devidamente esclarecido, sendo garantido o direito de recusar participar ou de interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência para o participante.

Além disso, assegura-se também o anonimato do participante, a confidencialidade da informação fornecida e a utilização única da informação prestada para fins da investigação que aqui é referenciada.

A Informação ao Participante deve ser lida com atenção, podendo colocar dúvidas à investigadora (caso as tenha) e em seguida deve assiná-la, caso deseje participar no estudo. Esta também será assinada pela investigadora e ficará na sua posse. De seguida, ser-lhe-á

apresentado o Consentimento Informado, documento no qual aceita participar na investigação, devendo ser assinado por ambas as partes e que ficará na posse da investigadora.

Para qualquer questão ou se quiser tomar conhecimento dos resultados globais do estudo, deverá contactar a investigadora e informá-la de que pretende que lhe seja enviado o estudo.

Data: ____/____/____

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Nome do Investigador: _____

Assinatura: _____

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

Cecília Nduli Savikeia

Contacto:

E-mail:

Declaração de Consentimento Informado

Se concordar em participar neste estudo, por favor, assine no espaço abaixo e, desde já, agradeço a sua disponibilidade e a sua imprescindível contribuição.

Eu, _____, tomei conhecimento do objetivo do estudo de investigação intitulado de, “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo”, realizado por Cecília Nduli Savikeia no âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. De Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação a realizar, bem como do estudo em que serei participante, tendo sido esclarecido(a) acerca de todos os aspetos que considero importantes e obtido respostas relativamente às questões que coloquei.

Tomei conhecimento que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada elencou os objetivos e foi-me afirmado de que a minha participação é livre e voluntária, tendo o direito de recusar a qualquer momento a participação no estudo, sem qualquer tipo de consequências para mim.

Sei que neste estudo está previsto o preenchimento de um inquérito por questionário, tendo-me sido explicado no que o mesmo consiste. Foi-me assegurado o respeito pelo meu anonimato, assim como pela confidencialidade de toda a informação por mim cedida.

Mediante a informação prestada e pelas condições asseguradas, autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico.

Desta forma, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar no estudo de forma voluntária, fornecendo dados que apenas serão utilizados para o estudo.

Data: ____/____/____

Nome do Participante:

Assinatura: _____

Nome do Investigador:

Assinatura: _____

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

Cecília Nduli Savikeia

Contacto:

E-mail:

Anexo 2 – Guião do Questionário Realizada aos Docentes

Guião da Entrevista para os Docentes

A presente investigação, com o título “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo”, é realizada no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação ministrado na Universidade Lusófona. A investigadora responsável pelo estudo é Cecília Nduli Savikeia, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

A área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Nesta ordem de ideias, entende-se que a motivação e o empenho dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a futura eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o estudo, para o qual se solicita a sua participação, tem como principal objetivo identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde.

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

1. Género:

2. Idade:

3. Grau de formação:

4. Anos de docência:

5. Tipo de contrato:

6. Curso que leciona:

7. Grau em que leciona:

8. Unidade(s) curricular(es)

que leciona:

9. Número de turmas:

10. Número de alunos

11. Número de horas letivas _____
por semana _____

2.^a Parte: Questões de Orientação

1. Porque escolheu ser professor do ensino superior, particularmente, da área da saúde?
Foi por vocação? Achou que era uma boa carreira? Eram boas as condições?
2. Acumula a função docente com mais alguma função?
3. Está feliz, neste momento, com a sua profissão? Explique porquê.
4. O que o(a) motiva a ser professor(a)?
5. O que o(a) desmotiva a ser professor(a)? Liste um conjunto de fatores que contribuem para a sua desmotivação.
6. Quais as principais causas da desmotivação docente? Descreva, com algum pormenor, cada um desses fatores que enunciou.
7. Atendendo ao problemas mencionados, que soluções sugere para ultrapassar os mesmos?
8. Quais as principais consequências da desmotivação docente?
9. Qual o impacto da desmotivação no desempenho docente?
10. Qual o impacto da desmotivação no ensino?
11. Acha que é bem remunerado?
12. Tem tido oportunidade de progredir na carreira? Se não, isso deixa-o(a) insatisfeito(a)?
13. Ser professor afeta a sua saúde mental? Já alguma vez esteve de baixa por causa de ansiedade, depressão, *stress* laboral/ocupacional, perturbações de pânico, *burnout*?
14. Tem tido direito à sua formação contínua?
15. Quando foi a última vez que participou numa formação contínua?
16. Como descreve a sua relação com os seus alunos?
17. Considera que a sua relação com os seus alunos pode ser um fator desmotivante?
18. O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior?
19. O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente?

Grata pela sua participação e pelo tempo dispensado!

Anexo 2.1 – Questionário Realizado aos Docentes

A presente investigação, com o título “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo”, é realizada no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação ministrado na Universidade Lusófona. A investigadora responsável pelo estudo é Cecília Nduli Savikeia, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

A área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Nesta ordem de ideias, entende-se que a motivação e o empenho dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a futura eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o estudo, para o qual se solicita a sua participação, tem como principal objetivo identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde.

E1

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

1.1- Género:	Feminino
1.2- Idade:	59
1.3 Grau de formação:	Aspirante
1.4- Anos de docência:	25 Anos
1.5- Tipo de contrato:	Preparação Prof. profissional
1.6- Curso que leciona:	Quinto ano Eletromedicina
1.7- Grau em que leciona:	Instituto Politécnico VSES
1.8- Unidades curricular que leciona:	(501) remor
1.9- Número de turmas:	25
1.10- Número de alunos	total 1240 h. (curso)
1.11- Número de horas letivas por semana	sem. 25h

2.ª Parte: Questões de Orientação

- 2.1- Porque escolheu ser professor do ensino superior, particularmente, da área da saúde? por condições óptimas de formação profissional
Foi por vocação? si
Acho que era uma boa carreira? si
Eram boas as condições? não
- 2.2- Acumula a função docente com mais alguma função? Engenheiro Electromedico
- 2.3- Está feliz, neste momento com a sua profissão? si
Explique porquê.: porque conseguimos preparar desde o primeiro
trimestre até agora em si em Electromedica em Angola
- 2.4- O que o motiva a ser professor? As condições do país para
me melhorar
- 2.5- O que o desmotiva a ser professor? (Listar um conjunto de fatores que contribuem para a sua desmotivação)
Eu sou um lutador de por dia
as condições de desmotivação procuro alternativas
por os estudantes
- 2.6- Descreva com algum pormenor cada um desses fatores que enunciou. Condições de trabalho para fazer
classe em a instituição

- 2.7- Que soluções para ultrapassar esses problemas? trabalho de casa, conteúdos em aula de Mapas.
- 2.8- Quais as principais consequências da desmotivação docente? não tem
- 2.9- Qual o impacto da desmotivação no desempenho docente? não tem
- 2.10- Qual o impacto da desmotivação no ensino? Falta de preparação de estudantes
- 2.11- Acha que é bem remunerado? ✓
- 2.12- Tem tido oportunidade de progredir na carreira? si
Isso o deixa insatisfeito/a? não
- 2.13- Ser professor afeta a sua saúde mental? não
Já alguma vez esteve de baixa por causa de (enunciar algumas doenças mentais que enunciou no quadro teórico.) não
- 2.14- Tem tido direito à sua formação contínua? si

- 2.15- Quando foi a última vez que participou numa formação contínua? ____
- 2.16- Como descreve a sua relação com os seus alunos? de muito
perfeito
- 2.17- Considera que a sua relação com os seus alunos pode ser um fator desmotivante? não
- 2.18- O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior? Programa de formação: Atualizar
- 2.19- O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente? _
- Os laboratórios para Electromedecina
- Ferramentas de trabalho e vídeos

E2.

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

- 1.1- Género: Masculino
- 1.2- Idade: 29 anos
- 1.3 Grau de formação: Licenciatura
- 1.4- Anos de docência: 2 anos
- 1.5- Tipo de contrato: Efectividade
- 1.6- Curso que leciona: Licenciatura em Electromedicina
- 1.7- Grau em que leciona: Ensino Superior
- 1.8- Unidades curricular
que leciona: 01
- 1.9- Número de turmas: 2 Turmas
- 1.10- Número de alunos 45 alunos
- 1.11- Número de horas
letivas por semana 105 horas

2.ª Parte: Questões de Orientação

- 2.1- Porque escolheu ser professor do ensino superior, particularmente, da área da saúde? Por ser a área que me formei
 Foi por vocação? Sim.
 Achou que era uma boa carreira? Sim
 Eram boas as condições? Sim
- 2.2- Acumula a função docente com mais alguma função? Não
- 2.3- Está feliz, neste momento com a sua profissão? Sim
 Explique porquê.: Por trabalhar na área de formação no superior e por possuir novos desafios todos os anos, é uma profissão que exige a continuação da formação.
- 2.4- O que o motiva a ser professor? Os desafios que surgem em cada ano lectivo novo, a exigência de estudar sempre para aumentar os meus conhecimentos e poder transmitir os mesmos aos alunos.
- 2.5- O que o desmotiva a ser professor? (Listar um conjunto de fatores que contribuem para a sua desmotivação) ①-falta de meios, ②-Falta de apoio do estado em termos de obrigação de laboratórios bem estruturados na instituição ③falta de interesse de alguns estudantes em algumas cadeiras e outros.
- 2.6- Descreva com algum pormenor cada um desses fatores que enunciou. Seria bom ter laboratórios bem equipados e ter professores capacitados para o uso e ensino desses laboratórios, por ser uma instituição pública as faltas por parte dos alunos não têm muito peso e isso atrapalha.

- 2.7- Que soluções para ultrapassar esses problemas? Para a questão dos laboratórios, ao se montar os laboratórios seria importante que os docentes passassem por uma formação adicional e obrigatória, a questão das faltas não se deveria justificar elas de qualquer forma, isso iria obrigar os estudantes a não faltarem
- 2.8- Quais as principais consequências da desmotivação docente? _____

- 2.9- Qual o impacto da desmotivação no desempenho docente? O professor torna-se frustrado e exausto por não poder dar aulas mais práticas e tem sempre que dar aulas com números baixos de alunos
- 2.10- Qual o impacto da desmotivação no ensino? _____

- 2.11- Acha que é bem remunerado? Sim, mais ainda poderia melhorar
- 2.12- Tem tido oportunidade de progredir na carreira? Sim, muitas.
Isso o deixa insatisfeito/a? De certa forma, sim.
- 2.13- Ser professor afeta a sua saúde mental? Não, mais exige muito
Já alguma vez esteve de baixa por causa de (enunciar algumas doenças mentais que enunciou no quadro teórico.) _____

- 2.14- Tem tido direito à sua formação contínua? Ainda não

2.15- Quando foi a última vez que participou numa formação contínua? __

2.16- Como descreve a sua relação com os seus alunos? Bom,

solidário

2.17- Considera que a sua relação com os seus alunos pode ser um fator desmotivante? Não!

2.18- O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior? Formação Contínua, aumento na remuneração, laboratórios bem equipados, comprometimento da instituição na formação do docente, recursos financeiros para as pesquisas dos docentes.

2.19- O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente? _

Grata pela sua participação e pelo tempo dispensado!

Anexo 3 – Inquérito por Questionário Realizado aos Discentes

Inquérito por Questionário para os Discentes

A presente investigação, com o título “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo”, é realizada no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação ministrado na Universidade Lusófona. A investigadora responsável pelo estudo é Cecília Nduli Savikeia, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

A área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Nesta ordem de ideias, entende-se que a motivação e o empenho dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a futura eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o estudo para o qual se solicita a sua participação tem como principal objetivo identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde. Não existem respostas certas ou erradas. Procure explicitar tudo o que pensa em cada uma das perguntas. As respostas “sim” ou “não” não são desejáveis.

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

1. Género:

2. Idade:

3. Curso frequentado:

4. Ano do curso:

2.ª Parte: Questionário acerca das principal(is) causa(s) e consequências da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo.

5. Está feliz com o desempenho do seu corpo docente? Explique porquê.

6. No seu contacto diário com os docentes, acha que os seus professores estão felizes na sua profissão?

7. Acha que os seus docentes estão motivados/desmotivados? Quais os sinais que nota dessa motivação/desmotivação?

8. Quais considera serem as principais causas da desmotivação docente? Enuncie todas as causas que tiver em mente.

9. Em sua opinião, quais as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente?

10. Qual o impacto da desmotivação no ensino?

11. Qual o impacto da desmotivação nos discentes?

12. Considera que o Estado promove a formação contínua dos docentes?

13. Como descreve a sua relação com os seus professores?

14. Considera que a sua relação com os seus professores pode ser um fator desmotivante?

15. O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior?

16. O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente?

Grata pela sua participação e pelo tempo dispensado!

Anexo 3.1 – Questionário Realizado aos Discentes

A presente investigação, com o título “A Desmotivação dos Docentes nos Cursos de Saúde em Angola: O Caso da Província do Huambo” é -çrealizado no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação ministrado na Universidade Lusófona. A investigadora responsável pelo estudo é Cecília Nduli Savikeia, sob a orientação do Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, da Universidade Lusófona Centro Universitário Lisboa.

A área da educação desempenha um papel crucial na formação da futura força de trabalho da saúde em qualquer país (e Angola não é exceção), devendo assegurar, aos seus cidadãos, uma prestação de cuidados de saúde de qualidade. Nesta ordem de ideias, entende-se que a motivação e o empenho dos docentes do ensino superior e, neste caso em particular, dos cursos de saúde, constitui um fator crítico que influencia a futura eficácia global da prestação de cuidados e, concomitantemente, a qualidade da educação.

Mediante o exposto, o estudo para o qual se solicita a sua participação tem como principal objetivo identificar e compreender a(s) principal(is) causa(s) da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo e os seus impactos na qualidade da educação na saúde. Não existem respostas certas ou erradas. Procure explicitar tudo o que pensa em cada uma das perguntas. As respostas “sim” ou ”não“ não são desejáveis.

D1

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

1.1- Género:

1.2- Idade:

1.3- Curso frequentado:

1.4- Ano do curso:

Masculino
22
Enfermagem Geral
4º ano

2.ª Parte: Questionário acerca das principais causas e consequências da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo.

2.1- Na sua opinião, quais as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente?

R: As principais consequências da desmotivação para o docente são:

- Recursos de Ensino ineficazes e escassos.
- Remuneração insuficiente.
- Falta de comprometimento dos estudantes.

2.2- Qual o impacto da desmotivação no ensino?

R: A desmotivação causa:

- Desvio do foco na aprendizagem;
- Dificulta o processo de ensino e aprendizagem entre o docente e o estudante.

2.3- Qual o impacto da desmotivação nos discentes?

R: O impacto é o seguinte:

- Dificulta o processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolve uma certa desmotivação no docente.

2.4- Considera que o Estado promove a formação contínua dos docentes?

R: Não considero. Porque não tem, se constata-se frequentes de formação para docentes, nas várias instituições nacionais. Raras são as instituições que oferecem frequentes de bolsas para docentes nas instituições.

2.5- Como descreve a sua relação com os seus professores?

R: A relação entre me e os meus professores é uma das melhores porque há um elo e afinidade académica entre nós.

2.6- Está feliz com o desempenho do seu corpo docente? Explique porquê.

R: Estou feliz com meu corpo docente, porque os membros do corpo docente são pessoas de grande qualidade e far além de ensinar ciência, têm me ensinado a pensar fora da caixa.

2.7- No seu contacto diário com os docentes acha que os seus professores estão felizes na sua profissão?

R: No meu contacto diário com os professores acho que eles são felizes pela profissão que exercem. Pelo facto de serem comprometidos, sérios e responsáveis no que fazem.

2.8- Acha que os seus docentes estão motivados/desmotivados? Quais os sinais que nota dessa motivação/desmotivação?

R: Os meus docentes estão motivados. Pelos factos de:
→ O Instituto oferece cursos de Mestrado;
→ Os estudantes são grandes do amor.

2.9- Quais considera serem as principais causas da desmotivação docente? Enuncie todas as causas que tiver em mente

R: Algumas são:
1: Falta de meios de ensino, nas disciplinas práticas;
2: Muitas das vezes a remuneração recebida chega a não ser suficiente.

2.10- Considera que a sua relação com os seus professores pode ser um fator desmotivante?

R: Não. Porque acredito que quanto a relação entre professores e estudantes é Proporcional ao bom Desempenho do estudante.

2.11- O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior?

R: Deve ser melhorada o sistema de ensino. Deve haver a disponibilidade de meios de ensino e atualização dos programas de ensino a nível das instituições.

2.12- O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente?

R: Deve ser melhorada a seguinte:

- A continuidade da formação dos docentes;
- A remuneração da mesma;
- A valorização de quadros locais.

Grata pela sua participação e pelo tempo dispensado!

D2.

1.ª Parte: Caracterização sociodemográfica

1.1- Género:

Masculino

1.2- Idade:

24 Anos

1.3- Curso frequentado:

Enfermagem Geral

1.4- Ano do curso:

4º Ano

2.ª Parte: Questionário acerca das principais causas e consequências da desmotivação dos docentes dos cursos superiores de saúde da Província de Huambo.

2.1- Na sua opinião, quais as principais consequências da desmotivação docente para o próprio docente?

As principais Consequência (docente) da desmotivação docente para o próprio docente seria o abandono do ensino, mau qualidade de ensino por mau remuneração de trabalho, mau transmissão de conhecimento

2.2- Qual o impacto da desmotivação no ensino?

O impacto da desmotivação no ensino seria mau qualidade de ensino, incumprimento das funções do docente, abandono no ensino

2.3- Qual o impacto da desmotivação nos discentes?

O impacto da desmotivação nos docentes seria o aumento de várias horas de trabalho, colaborar em várias instituições por aumento de salário mensal e mau qualidade de ensino por parte do corpo docente

2.4- Considera que o Estado promove a formação contínua dos docentes?

Sim O estado promove o maior problema é a inserção dos docente (nos seus deit) nas áreas de trabalho porque há um número elevado de docente desempregado o que leva os docentes a actuarem fora das suas áreas de actuação

2.5- Como descreve a sua relação com os seus professores?

A relação com os meus professores é cordial para além de ser facilitador na transmissão de conhecimento também motivam-nos a atingir outros patamar para maiores oportunidades

2.6- Está feliz com o desempenho do seu corpo docente? Explique porquê.

Sim Porque os meus docentes principalmente os professores cubanos são muito bons não simplesmente como professores mais também como bons seres humanos e nossos professores Angolanos também que estudaram no estrangeiro

2.7- No seu contacto diário com os docentes acha que os seus professores estão felizes na sua profissão?

Alguns sim por que exercem a profissão por amor mais outros apresentam algumas insatisfação por causa da desvalorização dos professores no nosso país e principalmente por causa do salário que é um por desmotivante

2.8- Acha que os seus docentes estão motivados/desmotivados? Quais os sinais que nota dessa motivação/desmotivação?

Na minha opinião acho que os meus docentes estão motivados e os sinais dessa motivação são: relação cordial entre docente e estudante melhoramento na qualidade de ensino e a implementação do ensinamento estrangeiro em nosso país

2.9- Quais considera serem as principais causas da desmotivação docente? Enuncie todas as causas que tiver em mente

As principais desmotivação dos docentes é a falta de condições de trabalho e a desvalorização do docente em si visto que o docente é o principal formador de todas áreas de trabalho existente no nosso país

2.10- Considera que a sua relação com os seus professores pode ser um fator desmotivante?

Não, porque o docente tem há obrigação de ajudar o estudante na facilitação de conhecimento um fator desmotivante seria a remuneração que tem sido uma questão levantada pelo sindicato dos docentes

2.11- O que acha que pode ser melhorado ao nível da educação no ensino superior?

Melhorar a qualidade de ensino incentivar palestra melhorar a qualidade de laboratório para termos estudantes capazes de produzirem alguma coisa nova e servir esta linda nação chamada de Angola

2.12- O que acha que pode ser melhorado ao nível da profissão docente?

Remuneração, mais reconhecimento, melhorar as condições de trabalho, mais valorização do corpo docente, Gratificação

Grata pela sua participação e pelo tempo dispensado!