Psicologia em Ênfase

v.9, n. 1, p. 69- 82– Outubro/2026

Fontes de estresse ocupacional em professores da educação profissional em Nampula, Moçambique

Mussa Abacar[1]
Gildo Aliante[2]
Raufo Aliazito Amade[3]
Eunice Carlos Matsinhe[4]
Givaldo Carlos Candrinho[5]

Resumo

A docência é considerada como uma profissão extremamente estressante a nível mundial devido, provavelmente, às múltiplas exigências psicológicas, aos modos da organização e condições de trabalho presentes no seu cotidiano. Este estudo teve por objetivo identificar as fontes de estresse ocupacional em professores moçambicanos do ensino técnico-profissional. Trata-se de um estudo exploratório e qualitativo que envolveu 20 professores de um Instituto Técnico-Profissional público localizado na Cidade de Nampula. A coleta de dados deu-se por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, cuja análise foi com base na análise de conteúdo, temática. Os resultados revelam que a maioria de professores avaliou o seu trabalho como estressante, apontando os seguintes estressores ocupacionais: sobrecarga de trabalho, falta de pagamento do subsídio de horas-extras, limitadas oportunidades de crescimento profissional e pressão do trabalho. A influência dos fatores situacionais na ocorrência de estresse sugere a melhoria das condições de trabalho dos professores pesquisados. Afigura-se necessário a realização de futuras pesquisas envolvendo profissionais de outras instituições de ensino técnico-profissional, o que poderá ajudar no aprimoramento do conhecimento existente sobre estresse ocupacional na docência, de modo a tomar providências e delinear programas de prevenção e/ou intervenção em estresse mais contextualizadas para este público-alvo.

Palavras-chave: Trabalho docente; Saúde mental; Educação profissional; Sofrimento psíquico; Fatores psicossociais.

Abstract

Teaching is considered a highly stressful profession worldwide, likely due to the multiple psychological demands, organizational structures, and working conditions inherent in the daily routine. This study aimed to identify sources of occupational stress among Mozambican technical-vocational education teachers. It was an exploratory, qualitative study involving 20 teachers from a public technical-vocational institute in the city of Nampula. Data was collected using a semi-structured interview guide, and the data was analyzed using thematic content analysis. The results reveal that most teachers perceived their work as stressful, identifying the following occupational stressors: workload, non-payment of overtime allowances, limited opportunities for professional growth, and work-related pressure. The influence of situational factors on stress levels suggests a need to improve working conditions for the teachers surveyed. Future research involving professionals from other technical-vocational institutions is warranted; such studies could enhance existing knowledge regarding occupational stress in teaching, thereby facilitating the development of more context-specific prevention and/or intervention programs for this target group.

Keywords: Teaching work; Mental health; Technical-vocational education; Psychological distress; Psychosocial factors.

[1] Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. mabacar@unirovuma.ac.mz

[2] Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. aliantegildo@unisave.ac.mz

[3]Licenciado em Administração e Gestão da Educação com habilitações em Psicologia das Organizações pela Universidade Pedagógica.
[4]Mestre em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela Universidade Alberto Chipande. eunicecarlos01@gmail.com
[5] Doutor em Psicologia/ Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia. gccandrinho@gmail.com

Em Moçambique, a Educação Profissional (EP) faz parte dos seis subsistemas do Sistema Nacional da Educação (SNE) arrolados no artigo 9 da Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro constitui o principal instrumento para a formação da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país, conforme descrito no artigo 15 da lei mencionada. A EP é considerada como uma prioridade do Governo para assegurar uma melhor preparação da nova geração, com vista a sua participação na esfera económica, contribuindo para um maior e mais rápido desenvolvimento socioeconômico do país (Ministério da Educação [MINED], 2012).

A EP tem a missão de preparar os alunos para a transição da escola para o mundo de trabalho, através do desenvolvimento de conhecimentos e de competências para um desempenho adequado nas várias profissões. O desenvolvimento desta vertente é crucial para uma economia em crescimento, como a moçambicana que solicita competências cada vez mais complexas e especializadas. Isto implica que o Governo moçambicano deve garantir uma EP de qualidade, que responda com graduados competentes e suficientes às diversas necessidades do sector produtivo (MINED, 2012).

Para responder a este desafio, a partir do ano de 2006, o Ministério da Educação, atual Ministério da Educação e Cultura iniciou com um processo de reformas na EP designada Reforma da Educação Profissional (REP), com objetivo principal de tornar o subsistema mais capacitado para as necessidades do mercado de trabalho, principalmente através de:

a) A reforma institucional do sistema, potenciando a inclusão de vários intervenientes, incluindo o setor produtivo;

b) O desenvolvimento de currículos baseados em padrões reconhecidos de competências;

c) A melhoria das condições das instituições para uma resposta mais eficaz e eficiente, em termos de funcionamento e;

d) A criação de uma Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional (CIREP) e da Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP) para a gestão e acompanhamento, numa perspectiva multisetorial e interministerial.

As reformas em curso na EP estão surtindo efeitos positivos tanto na expansão da rede escolar que se traduz no aumento do número de instituições de ensino e dos alunos como também no número de formadores. Por exemplo, segundo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020) e Chicava (2018), houve um progresso considerável neste subsistema de ensino nos últimos 20 anos, pois as instituições da EP, estas passaram de 47 em 2005 (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2006) para 220 em 2020 (MINEDH, 2020). Em relação aos estudantes, no mesmo período houve um aumento de 32.000 para 91.813. E atualmente, o subsistema da ETP conta com um efetivo de 106.992 estudantes (MINEDH, 2020).

Apesar dos avanços registados, constata-se ainda a falta do pessoal técnico em todos os níveis do subsistema de ensino para responder adequadamente os desafios da Reforma da EP; limitação no investimento no ensino técnico-profissional, pois depende muito do financiamento externo cuja concretização dos compromissos leva o seu tempo (MINED, 2014); insuficiência de formadores para corresponder à demanda do subsistema; deficiente manutenção das infraestruturas e equipamentos; deficiente

aplicação do sistema de controlo de qualidade; obsolência e falta de equipamentos de laboratórios, meios didáticos e consumíveis; fraca inserção das instituições nas comunidades locais e ligação destas instituições ao setor produtivo. Ademais, verifica-se uma deficiente coordenação entre os níveis de governação da EP: Central, Provincial, Distrital e instituições; fraca capacidade de planificação da oferta formativa num contexto de escassez de recursos; fraco conhecimento sobre as implicações da aplicação da reforma e da revisão da lei do SNE na EP e em particular para o nível básico (escolas básicas profissionais) e sistema de gestão de informação insuficiente para tomada de decisões (Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional da República de Moçambique [MCTESTP], 2018).

Estas limitações e restrições orçamentárias, impactam negativamente na provisão de infraestruturas escolares e de recursos humanos em quantidade e qualidade, na disponibilidade de recursos pedagógicos e no treinamento de professores (Alexandre, 2023; Chicava, 2018). Ora, o processo de reformas em curso exige dos professores formadores novas competências, habilidades e demandas de formação/capacitação constante, bem como adaptação aos modelos de formação vigentes que são baseados em competência. Essas situações aliadas à expansão da rede da EP e maior procura deste subsistema de ensino, coloca novos desafios aos professores e equipa de gestão de modo que possam responder favoravelmente a essas demandas. Os aspectos ora mencionados podem influenciar negativamente na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos e comprometer o trabalho docente. Ao mesmo tempo podem ser percebidos como estressores ocupacionais e, por conseguinte, propiciar a ocorrência do estresse ocupacional nesses profissionais.

Com Selye (1976) surge o conceito de estresse, segundo o qual é um conjunto de respostas não especificadas do organismo a qualquer estímulo ou exigência externa feita sobre ele. Para Robbins (2008) o estresse é uma condição dinâmica na qual um indivíduo é confrontado com uma oportunidade, limitação ou demanda em relação a alguma coisa que ele deseja e cujo resultado é percebido, simultaneamente, como importante e incerto.

Desse modo, o estresse não pode ser visto apenas na sua vertente negativa, pois de acordo com Silva et al. (2018), o estresse é uma síndrome que se apresenta de forma inespecífica diante das exigências em que o ser humano é submetido, manifestando-se de forma positiva (*eustress*), que motiva e provoca a resposta adequada aos estímulos estressores; ou negativa (*distress*), que intimida o indivíduo diante de uma situação ameaçadora, com sinais da ansiedade, medo, tristeza e raiva. Essa síndrome possui relação não somente com as questões biológicas que o ocasionam, mas também com as questões psicológicas e emocionais. Entretanto, neste trabalho o termo *stress* é usado em referência ao *distress*.

Várias são as definições agregadas ao termo estresse ocupacional ou profissional. Este refere-se ao processo estressor-resposta, que envolve desde os fatores de trabalho que excedem a capacidade de enfrentamento do indivíduo (estressores organizacionais) quanto às reações fisiológicas, psicológicas e comportamentais aos eventos avaliados como estressores (Paschoal & Tamayo, 2004). Desse modo, o *stress* ocupacional está associado a estados emocionais aversivos, negativos e/ou desagradáveis que os indivíduos experienciam no seu local de trabalho (Almeida et al., 2016).

Paralelamente, Reisa et al. (2018) definem o estresse ocupacional como resultado da incapacidade da pessoa (i.e., do trabalhador) em ajustar-se satisfatoriamente com as constantes exigências e mudanças que o seu trabalho exige. Trata-se, portanto, de um processo em que o indivíduo percebe as exigências do seu trabalho como estressoras, as quais, ao exceder sua habilidade de

enfrentamento, provocam-lhe reações negativas (Vale et al. 2015).

Cooper e Marshall (1982) apresentam duas tipologias de fontes de *stress* ocupacional, designadamente: fontes de *stress* no trabalho e extraorganizacionais. A primeira categoria inclui: *a) condições intrínsecas a um emprego* (precárias condições físicas de trabalho, sobrecarga de trabalho, horários apertados e perigo físico); b) *papel na organização* (ambiguidade, conflito, responsabilidade por pessoas e conflitos provocados pela reorganização das fronteiras); c) *Desenvolvimento da carreira, (*sobrepromoção, subpromoção, falta de segurança no trabalho e ambições frustradas); d) *Relações no trabalho* (*r*elações desagradáveis com o patrão ou a chefia, subordinados ou colegas e dificuldades em delegar responsabilidades e; e) *estrutura organizacional e clima* (pouco ou nenhuma participação no processo de decisão, restrições no comportamento, política do escritório e falta de consulta efetiva). A segunda categoria integra o conflito trabalho-família, dificuldades financeiras, problemas familiares e crises na vida.

O estresse ocupacional do professor representa, segundo Kyriacou (2001), as experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como a raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho e medidas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar. Portanto, configura-se quando a origem dos agentes estressores (fatores de estresse) é eminentemente proveniente do espaço de trabalho ou decorrentes das atividades realizadas naquele ambiente (Marras & Veloso, 2012).

Algumas sistematizações dos fatores que condicionam o sofrimento/adoecimento psíquico em professores realizadas por Aliante e Abacar (2018), Diehl e Marin (2016), Luz et al. (2019), Silveira et al. (2014) identificaram os seguintes aspectos: lidar com a turma e manter a disciplina; condições inadequadas de trabalho; salários baixos; aplicar tarefas de estudo; organizar grupos de trabalho; ajudar crianças com problemas comportamentais e/ou de aprendizagem; comunicar conceitos ou notas e preparar recursos para lições; falta de recursos e equipamentos; excesso de responsabilidade pelos alunos; pouco suporte do governo; pressões de tempo na escola; mau comportamento e baixa motivação dos alunos; superlotação das turmas; alta carga de trabalho; pouco suporte profissional; fraca aprendizagem dos alunos; falta de apoio dos pais dos alunos e falta de suporte social.

Em Moçambique, estudos realizados com professores da educação pública, sobretudo, da Educação Básica revelaram a existência de inúmeros estressores do ambiente escolar; segundo vários relatos feitos pelos profissionais investigados: salários baixos, limitadas oportunidades de desenvolvimento profissional, sobrecarga de trabalho, falta de oportunidades para continuação de estudo, atribuição de culpa pelo fracasso dos alunos, precárias condições de trabalho, falta de apoio social, carência de planos de benefícios sociais; mudanças ou atualizações regulares dos currículos, quantidade de alunos por turma, oscilação de datas de pagamento de salários, distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa, e comportamento dos alunos e fraca aprendizagem dos mesmos e, deficiente participação dos pais e/ou encarregados (Abacar, 2011; Abacar et al., 2020; Aliante & Mendes, 2025; Aliante et al. 2024).

O conjunto destas investigações demonstra a preocupação com o estresse ocupacional enquanto problema que afeta a saúde e qualidade de vida dos professores. No entanto, embora o estresse ocupacional em professores seja uma preocupação a nível internacional e amplamente pesquisado em diferentes países, as pesquisas sobre o constructo em Moçambique encontram-se numa fase incipiente, o que dificulta a compreensão do fenômeno em termos da

prevalência, sintomas, causas e seus efeitos na vida do professor e no funcionamento das organizações escolares (Aliante et al., 2020).

Além do mais, os estudos sobre estresse ocupacional e/ou estressores em professores até então desenvolvidos no contexto moçambicano envolveram amostras com professores da Educação Básica, como do ensino primário (e.g., Abacar, 2011; Abacar et al., 2020; Abacar et al., 2017; Aliante et al., 2024), do ensino especial (Aliante et al., 2020) e do ensino secundário (Abacar & Aliante, 2016) e formadores de professores (Aliante & Abacar, 2020), não havendo pesquisas realizadas junto a professores de Educação Profissional. Outrossim, reconhece-se que o excessivo stress ocupacional experienciado pelos trabalhadores tem sido fortemente associado ao aparecimento de doenças e prejuízo da saúde mental, interferindo na sua capacidade para o trabalho, produtividade, bem-estar e qualidade de vida (Almeida et al., 2016), sendo indispensável a investigação desse fenômeno para produzir evidências científicas que auxiliem atuar precocemente.

Portanto, além de preencherem a lacuna existente na literatura sobre *stress* em professores moçambicanos da EP, os resultados deste estudo podem orientar os órgãos que tutelam o setor da educação a delinear programas de promoção de saúde no trabalho focados na melhoria das condições de trabalho docente, bem como preventivos e interventivos de modo a despertar nos professores a desenvolverem ações mais eficazes de enfrentamento de situações estressores no trabalho.

Este estudo teve o objetivo de identificar as fontes de estresse ocupacional em professores moçambicanos do ensino técnico-profissional da rede pública. Para atingir este objetivo, foi levantada a seguinte questão de pesquisa: i) Que aspectos do trabalho docente são avaliados como e*stressores* entre os professores da Educação Profissional?

Método

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória, envolveu uma amostra não probabilística por acessibilidade de 20 professores de um Instituto de Ensino Técnico-Profissional localizado na Província de Nampula. Em termos de perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, nove eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em relação ao estado civil, 10 eram casados, oito declararam ser solteiros e dois viúvos. A média de idade é de 35 anos (intervalo de 25 a 65 anos). No que diz respeito ao nível acadêmico, 15 eram licenciados, três tinham o título de mestre e dois possuíam o nível médio. A maioria dos participantes (18) tinha vínculo contratual estável (nomeados) e os restantes dois eram contratados.

A coleta de dados foi feita através de um roteiro de entrevista semiestruturada que continha duas partes distintas. A primeira parte visava obter dados sociodemográficos e laborais dos participantes, tais como, idade, sexo, anos de experiência profissional, carreira e nível de escolaridade. A segunda parte foi subdividida em três seções. Na primeira seção incluíam-se questões que procuravam saber como os professores avaliavam seu ofício. A segunda tinha questões que buscavam identificar os elementos do ambiente do trabalho docente que os participantes consideram como estressantes. A terceira tinha a finalidade de mapear as propostas sobre formas de prevenção de estresse e promoção de saúde mental no trabalho.

A coleta de dados foi antecedida por um pedido da autorização feito por meio de uma carta do tipo requerimento submetido à direção do Instituto investigado, onde constavam os objetivos da pesquisa, a relevância do estudo e os procedimentos metodológicos, que foi respondida positivamente. Em seguida, foram mantidos os primeiros contatos com os professores de modo a pedir a sua colaboração e explicar as

intenções da pesquisa e forma de como cada formador iria participar da mesma.

As entrevistas foram realizadas na sala de professores do Instituto em questão e tiveram a duração média de 30 minutos. Todas as falas foram gravadas em um celular e posteriormente transferidas para o computador e, posteriormente transcritas na íntegra. Garantiu-se a livre adesão na pesquisa e não envolveu alguma troca quer material como financeira.

Para proteger a identidade dos participantes, foram assegurados o anonimato, o sigilo, a confidencialidade e a proteção de imagem e danos. Caso algum participante apresentasse mal-estar durante a realização da pesquisa, teria o devido acompanhamento pelo terceiro autor que coletou os dados que têm formação em Psicologia. E, em caso grave, seria encaminhado ao Grupo de Estudos em Saúde e Trabalho (GEST) do Laboratório de Psicologia da Universidade Rovuma, que é coordenado pelo primeiro autor que também tem formação em Psicologia.

Os dados foram analisados conforme os pressupostos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) temática, através da qual as palavras e frases proferidas pelos participantes foram organizadas em vista dos significados a elas atribuídos, possibilitando agrupamentos segundo as semelhanças, às condições de produção ou recepção dessas mensagens. À luz das fases da técnica de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), inicialmente fez-se a escuta e transcrição das entrevistas (pré-análise), seguidamente na fase de exploração do material, realizou-se a atribuição dos códigos a todos participantes de acordo com a sequência da sua participação na investigação (e.g., P1, P2, P3…. P20) e uma leitura fluente das transcrições. Da leitura procedida permitiu a formação de três categorias temáticas, tais como: avaliação cognitiva do trabalho docente, fontes de *stress* ocupacional e sugestões dos professores para promover a saúde mental no trabalho docente.

Já na fase de tratamento dos resultados procedeu-se a identificação e sintetização dos elementos mais mencionados entre os participantes, que permitiu fazer inferência dos resultados. Além disso, foi nesta fase em que ocorreu a discussão dos resultados com base nos achados de pesquisas anteriores.

Resultados

Nesta seção são apresentados e analisados os resultados obtidos no trabalho do campo. Os resultados foram agrupados em três categorias, nomeadamente: avaliação cognitiva dos professores sobre o trabalho docente, estressores ocupacionais e sugestões sobre ações de prevenção do estresse ocupacional.

Avaliação cognitiva do trabalho docente

Com vista a compreender a avaliação cognitiva que os entrevistados faziam sobre seu trabalho e ambiente em que ele decorre, estes foram solicitados a relatarem sua experiência profissional, bem como a forma como apreciavam o seu ofício. Dos 20 professores, 15 consideraram a docência como estressante e cinco apontaram o contrário. Eis algumas verbalizações dos participantes:

Sim me sinto estressado desde há muito tempo e às vezes fico estressado pelo trabalho porque há momento em que ficamos com a falta de material; às vezes chego no serviço para dar aulas encontro e salas fechadas. Hora do trabalho acima do recomendado isso me cria stress (P7).

Não me sinto estressado pelo meu trabalho. Porque já estou habituado com o mesmo tipo de tratamento (P14).

Fontes de estresse na docência

Para identificar as fontes de estresse na docência, aos participantes foram solicitados a relataram os elementos do seu ambiente de trabalho que avaliavam como negativos e que geravam estresse. Eis alguns depoimentos dos entrevistados:

Tem várias situações ou coisas que me causam estresse ou mal-estar. Mas vou apontar as seguintes: elevada carga horária, cria-me transtorno pessoal e familiar. A pressão que temos no trabalho e estando a trabalhar no campo, me deixa maldisposto (P1).

Um dos aspectos estressantes é a falta de pagamento do subsídio de horas-extras. Na existência dessas dificuldades criam embaraços no meu trabalho. Outra coisa que me estressa são alunos que não cumprem com as tarefas que dou como seu dever (P2).

Devido à insuficiência de recursos humanos (professores), os professores são obrigados a trabalhar em regime de dois turnos (dar aulas de manhã e atarde ou noite) (P10).

Deve haver promoção dos professores seguindo o EGFAE e o professor tem direito de ser mudado de categoria assim que aumentar seu nível, o que não acontece conosco aqui no instituto. Também se deve contratar novos formadores para reduzirem a carga horária (P4).

O que é estressante para mim é receber alunos que não sabem ler. Realmente eu fico indignada; não estando em condições de dar exercícios todas às vezes aos alunos que não sabem ler, mas, mesmo assim eu mesma me sinto obrigada a dar os exercícios todos os dias para ficarem a treinar (P6).

[...] mas o problema maior é dos nossos chefes que impõem as ordens (P9).

[...] bem trabalho está indo, mas com imensas dificuldades que passo no meu trabalho, como por exemplo a carga horária é muito elevada, sendo uma escola que não paga horas extras (P12).

A falta de material específico do curso e a fraca produtividade dos alunos. E má gestão de material, são alguns aspectos que considero estressantes (P15).

Com base nas falas apresentadas, os principais estressores ocupacionais apontados pelos professores são: sobrecarga de trabalho, limitadas oportunidades de desenvolvimento na carreira, pressão do trabalho, falta de pagamento do subsídio de horas-extras, fraca aprendizagem dos alunos.

Propostas de ações que podem contribuir na redução e/ou prevenção de estresse ocupacional e promoção de saúde mental de formadores

Finalmente foram solicitados aos entrevistados para mencionarem ou descrevem as ações que devem ser adoptadas e implementadas para prevenir e combater o *stress* negativo (*distress*) no trabalho. No quadro das respostas, seguem algumas verbalizações:

Aquisição dos materiais no tempo normal para facilitar trabalho do professor. Criar eventos ou reuniões para o formador aproveitar opinar ao seu dispor se caso o stress for causado por parte de trabalho dialogar e criar incentivos para o professor (P3).

Deve haver promoção dos professores seguindo o EGFAE. Também se deve contratar novos formadores para reduzirem a carga horária (P4).

Devem ser resolvidas as necessidades e preocupações dos professores com a direção da escola; e não haver obrigatoriedade de o professor/a interno/a marcar audiência para falar com o diretor da escola para prevenir o *stress* (P6).

E ainda os membros da direção do Instituto devem criar tempo de aconselhamento e motivar os professores; deve sempre haver o bom relacionamento com a direção; e deve haver retorno de *stock* e recolha de requisição de matérias. (P7).

A Direção Provincial de Educação deve abrir concursos de contratação de novos formadores para o Instituto, como também deve pagar o subsídio das nossas horas-extras, não faz sentido até hoje a instituição não ter responsável pelo pagamento das horas ainda quando nós vamos para a DPE para exigirmos nossos direitos dizem pertencemos a Direção Provincial de Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional e assim vice-versa (P11).

Em termos de ações para a redução do estresse no trabalho, os entrevistados apontaram: a alocação de mais ou novos recursos humanos (formadores) para reduzir a carga horária de trabalho; provisão de materiais para melhorar as condições de trabalho; atendimento das preocupações dos professores e definição de critérios justos para processos administrativos (e.g., promoções, progressões e mudança de carreira).

Discussão

Os resultados deste estudo mostram que a maioria dos formadores entrevistados avalia o seu trabalho como estressante. Esta avaliação pode estar aliada as exigências e demandas que estes profissionais enfrentam tanto em termos de formação continuada para dar conta as reformas curriculares vigentes, como também pela ausência de condições adequadas de trabalho, resultante de baixo investimento e financiamento público. Este achado reforça a ideia segunda a qual a profissão docente é percebida ou avaliada como muito exigente e estressante, corroborando com os resultados encontrados em estudos anteriores (e.g., Abacar et al. 2017; Aliante & Abacar, 2020; Nascimento et al., 2025; Gomes et al., 2010; Reisa et al., 2018). Por exemplo, na investigação de Nascimento et al. (2025) que envolveu 12 professores de ensino médio integrado verificou-se que todos os participantes relataram que experienciavam estresse em seu fazer cotidiano.

Igualmente, os resultados da pesquisa de Junior et al. (2025) revelaram que a maioria dos professores apresentou uma mentalidade negativa com relação ao estresse (83,5% de 75 participantes), o que pode limitar o desempenho e trazer consequências para a saúde dos professores e qualidade do ensino.

O estresse ocupacional dos formadores investigados é predominantemente causado por fatores organizacionais tais como: sobrecarga de trabalho, limitadas oportunidades de desenvolvimento na carreira, pressão do trabalho, fraca aprendizagem dos alunos, falta de pagamento do subsídio de horas-extras. É importante esclarecer que a maioria das instituições da EP têm pouca autonomia e sofrem de má gestão e os seus orçamentos são insuficientes (Alexandre, 2023; Bonde & Matavel, 2022; MEC, 2006; MINEDH, 2020). O desinvestimento público limita a provisão de infraestruturas e de contratação de novos formadores, disponibilidade de recursos pedagógicos e treinamento de professores (Alexandre, 2023; Chicava, 2018).

Além disso, o aumento de estudantes que frequentam a EP em Moçambique é acompanhado pela presença de diversos grupos socioeconômicos e étnico-linguísticos. E, em certos casos, estes começam a frequentar um curso da EP com pouca experiência nas metodologias de ensino deste nível de formação, pois muitos deles entram neste subsistema de ensino não meramente por vocação, paixão ou orientação vocacional, mas porque não conseguem arranjar vaga nas escolas secundárias (Jones et al. 2020; MINEDH, 2006). Desse modo, a EP constitui uma alternativa para a obtenção e conclusão do nível médio acadêmico para alguns estudantes vindos da Educação Geral. Este cenário pode gerar desmotivação e insatisfação acadêmica, assim como uma adaptação acadêmica disfuncional, podendo comprometer o desempenho e sucesso acadêmico.

Ademais, o Governo de Moçambique tomou medidas de contenção de despesas públicas no ano de 2017, tendo congelado os atos administrativos de desenvolvimento de carreira até 2019. Embora estes atos tenham sido retomados no 2020 a 2021, poucos funcionários se beneficiaram deles, devido às limitações orçamentárias indicadas. E no âmbito da implementação da Tabela Salarial Única (TSU) que ocorre desde 2022, o Governo moçambicano congelou todos os atos administrativos no período de 2022 a setembro de 2026, com promessas de retomá-los a partir de outubro de 2026.

A falta de execução dos atos administrativos de desenvolvimento na

carreira aliada ao alto custo de vida que se registra no país condicionados por diversos fatores como inflação da moeda, dependência externa de importação de bens e serviços, manifestações pós-eleitorais de 2025, podem agravar os níveis de percepção do estresse dos formadores. Além do mais, a ausência de políticas de atenção à saúde mental de servidores públicos em Moçambique (Aliante et al., 2025) pode ser um agravante a percepção do trabalho como estressante. Estes fatores foram identificados em pesquisas anteriores com amostras de servidores públicos moçambicanos, como professores da Educação Básica (Abacar et al., 2020; Aliante et al., 2024), policiais militares (Catole et al., 2025), formadores de professores (Aliante & Abacar, 2020) e da saúde (Carlos & Candrinho, 2021; Vicente et al., 2023).

Resultados similares foram encontrados em pesquisas realizadas em outros contextos internacionais. No continente Africano, concretamente em Angola, os resultados da investigação de Ordem et al. (2018), evidenciaram que os professores avaliados apresentavam níveis elevados de stress originados de várias situações, dentre as quais se destacam os baixos salários, a carga horária excessiva e a falta de atualização das categorias docentes, e que de fato, esta realidade tem implicado negativamente na aprendizagem dos estudantes.

Os resultados da pesquisa de Anakwa et al. (2025) em Gana revelaram que as principais fontes de stress incluíam a falta de materiais de ensino e aprendizagem, a indisciplina dos alunos, turmas numerosas, apoio administrativo inadequado e políticas disciplinares mal definidas. Portanto, os níveis de stress identificados eram impulsionados por pressões relacionadas ao trabalho e por limitações do ambiente.

Cabe, igualmente, destacar os achados da pesquisa de Nestory et al. (2025) que revelaram como principais fatores de stress indicados pelos professores investigados os seguintes: taxas de juros elevadas em empréstimos, recursos inadequados, salas de aula superlotadas, comportamento desafiador dos alunos, salários baixos e altas expectativas dos pais. Esses fatores afetaram negativamente a saúde mental, a satisfação no trabalho e a produtividade dos professores.

No Brasil, diversos trabalhos sugerem, também, a existência de agentes de estresse no trabalho docente. Assim, Nascimento e Domingues (2022) verificaram que a intensidade da própria atividade profissional (carga horária elevada e exigência técnica), cobranças dos gestores, tensões nas relações de trabalho, falta de apoio da chefia e dos colegas, bem como a falta de comunicação eram situações relevantes que contribuíam para o stress ocupacional em professores. Parcialmente estão os resultados de Queiroz e Marinho (2020) que constataram como principais fatores de stress docente: baixo salário, a ausência de acompanhamento familiar na vida escolar dos discentes e a infraestrutura precária do recinto escolar.

Os participantes sugeriram diversas ações que podem ser implementadas para prevenir o stress ocupacional e promover a saúde mental e bem-estar de formadores. Assim, a alocação de mais ou novos recursos humanos (formadores) para reduzir a carga horária de trabalho; provisão de condições de trabalho adequadas; atendimento das preocupações dos professores e definição de critérios justos para processos administrativos (e.g., promoções, progressões e mudança de carreira) constituem algumas propostas dadas pelos interlocutores.

E uma vez que o estado da saúde do professor é fundamental para o êxito do processo de ensino (Luz et al., 2019), entende-se que a melhoria das atuais condições de trabalho deve fazer parte da pauta das políticas educacionais, já que o contexto escolar afeta o bem-estar do educador. Na mesma senda, Anakwa et al. (2025) recomendaram a implementação de intervenções direcionadas, como a melhoria na oferta de recursos, maior agilidade administrativa e programas de bem-

estar docente, visando mitigar o estresse e promover o bem-estar dos professores. Portanto, apoiando-se em Junior et al. (2025) enfatiza-se que as intervenções e estratégias devem ser implementadas para ajudar os professores a lidar com o estresse, melhorar o suporte institucional e promover um ambiente de trabalho saudável.

Considerações finais

Este estudo teve o objetivo de identificar as fontes de estresse ocupacional em professores da Educação Profissional em Nampula, Moçambique. Os resultados indicaram que a maioria dos formadores investigados avaliou o seu trabalho docente como estressante. Os elementos desencadeadores de estresse nos pesquisados são de natureza organizacional. Face às situações estressoras, os professores sugerem a contratação ou alocação de mais formadores, aquisição de meios materiais e aplicação de justiça nos processos administrativos, sobretudo, de crescimento e desenvolvimento profissional. É fundamental levar em conta essas sugestões, pois como referem Carlotto e Câmara (2019), a profissão docente está exposta, no contexto laboral atual, a uma grande quantidade de fatores de estresse psicossocial que, se persistentes, podem levar a Síndrome de *Burnout*.

Além de mapear estressores ocupacionais que podem orientar os gestores a melhorarem as condições de trabalho e de gratificação, o maior mérito deste estudo é de ser pioneiro na pesquisa do fenômeno de estresse ocupacional envolvendo amostras de formadores de instituições da Educação Profissional em Nampula. Convém assinalar algumas das suas limitações. Uma delas tem a ver com o tamanho de amostra e por ter envolvido apenas professores de um único instituto, o que não permite a sua generalização para todos os profissionais deste subsistema de ensino.

Assim, sugere-se a realização de futuras pesquisas envolvendo amostras maiores e diversificadas de modo a aprimorar o conhecimento sobre estresse do professor, bem como propor estratégias de enfrentamento institucionais voltadas à Saúde do Trabalhador. Igualmente, estudos quantitativos e correlacionais sobre sintomas de estresse e estratégias de enfrentamento (*coping*) fazem-se necessários. Por fim, considera-se adequado implementar programas de educação e/ou treinamento em matéria de saúde mental no trabalho (*e.g.*, gestão de estresse) aos professores, de modo a despertar boas práticas de saúde, conscientizá-los e a lhes fornecer informações sobre o estresse e outros transtornos, pois o seu desconhecimento pode agravar o sofrimento.

Referências

Abacar, M. (2011). *Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/114560/2/280127.pdf

Abacar, M., Aliante, G., & Nahia, I. A. A. (2020). Fontes de stress ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. *Saúde e Pesquisa*, *13*(1), 41-52. https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52

Abacar, M., Roazzi, A., & Bueno, J. M. H. (2017). Stress ocupacional: Percepções dos professores. *Revista Amazônica*, *19*(1), 430-472. https://www.researchgate.net/publication/326579051_Estresse_ocupacional_Percepcoes_dos_professores_Occupational_stress_Teachers'_perceptions

Alexandre, A. (2023). Os desafios políticos para o desenvolvimento do ensino técnico básico e médio na Província da Zambézia-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 3(Esp.), 35-49. https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1261/967

Aliante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de *stress* ocupacional em professores do ensino básico e médio em Moçambique, Brasil e Portugal: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Internacional em Língua Portuguesa, 4*(33), 95-110. https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2018.33/pp.95-110

Aliante, G., & Abacar, M. (2020). Estresse ocupacional em formadores de professores do ensino básico: Estudo com profissionais do Instituto de Formação de Professores Primários de Nampula-Moçambique. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *15*(1), 1-13. http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3698

Aliante, G., Abacar, M., & Pereira, A. M. (2020). Estresse ocupacional em professores de educação inclusiva. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 11*(1), 162-181. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n1p162

Aliante, G., & Mendes, J. M. R. (2025). Valorização docente no período da implementação da política de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares em Moçambique (2004-2022). *Educação*, *50*, 1-32. https://doi.org/10.5902/1984644486679

Aliante, G., Mendes, J. M. R., & José, C. M. (2024). Fatores psicossociais protetivos e de risco relacionados ao trabalho docente da Educação Básica em Nampula, Moçambique. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, *2*(31), 134-157. https://doi.org/10.22481/aprender.i31.13790

Aliante, G., Scorsolini-Comin, F., Abacar, M., José, C. M., & Macedo, A. C. (2025). Garantia da saúde mental e bem-estar de servidores públicos em Moçambique no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Avanços, limites e perspectivas. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, *50*, eddsst2, 1-10. https://doi.org/10.1590/2317-6369/07024en2025v50eddsst2

Almeida, H., Brito-Costa, S., Alberty, A., Gomes, A., Lima, P., & Castro, F. V. (2016). Modelos de stress ocupacional: Sistematização, análise e descrição. *INFAD Revista de Psicología*, *2*(1), 435-454. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.309

Anakwa, A. R., A. R., Elliason, E. K., & Effrim, P. K. (2025). Understanding teacher stress in rural Ghana: A study of the causes and manifestations among basic schoolteachers in the Asikuma Odoben Brakwa District. *Interdisciplinary Journal of the African Alliance for Research, Advocacy and Innovation*, *1*(2), 1-8. https://doi.org/10.64261/ijaarai.v1n2.005

Bardin, L. (2016). *Análise do conteúdo*. Edições 70.

Bonde, R. A. & Matavel, P. A. (2022). O financiamento da educação em Moçambique e seus desafios. *Educação & Realidade*, *47*, e119894. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01

Carlos, E., & Candrinho, G. C. (2021). Stress ocupacional em profissionais de saúde: Um estudo com enfermeiros de um hospital público. *Boletim Interfaces da Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, 5, 1-12. http://costalima.ufrrj.br/index.php/bipsi/article/view/992

Carlotto, M.S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, *2*(37), 135-146. https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1471/pdf

Catole, F. A., Aristides, C. L., Aliante, G., & Abacar, M. (2025). Estresse ocupacional e *coping* em policiais militares da linha de frente no combate ao terrorismo. *PsicoFAE – Pluralidades em Saúde Mental*, *14*(1), 173-190. http://doi.org/10.55388/psicofae.v14nX.XXX

Chicava, A. A. (2018). Políticas e desafios da educação técnico-profissional em Moçambique. *Impulso*, *28*(73), 87-106. http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v28n73p87-106

Cooper, C. L., & Marshall, J. (1982). Fontes ocupacionais de *(*stress) uma revisão da literatura relacionada com doenças das coronorias e com saúde mental. *Análise Psicológica*, *11*(2/3),163-170.

Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro – *Aprova o Regulamento do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República I Série, n. 183. Imprensa Nacional.

Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *7*(2), 64-85. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). *Stress* ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, *22*(3), 587-597. https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019

Gomes A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente português. *Educação e Pesquisa*, *38*(2), 357-371. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008

Jones, S., Santos, R., & Schnupp, A. (2020). *Inquérito de base à transição ensino-emprego dos graduados do ensino técnico-profissional em Moçambique*. ONU-WIDER. https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/Publications/Report/PDF/report-mozambique-baseline-survey-2020-pt.pdf

Junior, A. L., Maran, Z. M. B., & Nishiyama, A. (2025). A mentalidade de professores sobre o estresse: Estratégias para lidar com os desafios da educação pública. *Revista Brasileira de Educação*, *30*, e300112, 1-16. https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300112

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. *Estabelece o Regime Jurídico o Regulamento do Sistema Nacional de Educação da República de Moçambique*. Boletim da República I Série, n. 254. Imprensa Nacional.

Luz, J. G., Pessa, S. L. B., Luz, R. P., & Schenatto, F. J. V. (2019). Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: Uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, *24*(12), 4621-4632. https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.26352017

Marras, J. P., & Veloso, H. M. (2012). *Stress ocupacional.* Elsevier.

Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/2011 - fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Autor.

Ministério da Educação. (2012). *Plano estratégico da educação*. Autor.

Ministério da Educação. (2014). *Relatório do Desempenho do Sector da Educação.* Autor.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029.* Autor.

Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. (2018). *Proposta do Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018-2024).* Autor.

Nascimento, A. C. & Domingues Jr, P. L. (2022). Avaliação do estresse ocupacional em professores de ensino básico, técnico e tecnológico do campus manaus centro do Instituto Federal do Amazonas: Estudo piloto. *Revista Valore*, 7 (ed. esp.), 1-16. https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1375/999

Nascimento, F. A. T., & Andrade, C. J. (2025). Estresse ocupacional em contexto educacional: A realidade de professores no ensino integral público. *REI - Revista de Educação do UNIDEAU*, *5*(1), e247. https://doi.org/10.55905/reiv5n1-007

Nestory, S., Mkulu, M., & Daniel Odour Onyango, D. O. (2025). Causes of stress affecting teachers' well-being in public secondary schools in Nzega District-Tabora, Tanzania. *International Journal of Education Foundation*, *02*(03), 245-252. https://doi.org/10.33687/ijef.002.03.0041

Ordem, B. N. D., Pinto, M. M., & Martinez Larrechea, E. (2018). Docentes con stress profesional en Angola: posible impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (5), e020. https://doi.org/10.25087/resur5a4

Paschoal, T., & Tamayo, A. (2004). Validação da escala de stress no trabalho. *Estudos de Psicologia,* *9*(1), 45-52. https://www.scielo.br/j/epsic/a/MRLmmQhyZQjWcN4DPffTBbq/?format=pdf&lang=pt

Queiroz, J. G. B. A. & Marinho, T. A. S. (2020). Profissão docente e saúde de professores da rede municipal de ensino da cidade de Manaus. *Temas em Educação e Saúde*, *16*(2), 575-593. https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.13807

Reisa, S. B., Gomes, A. R., & Simães, C. (2018). *Stress* e *Burnout* em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *19*(2), 208-22. http://dx.doi.org/10.15309/18psd190204

Robbins, S. P. (2008). *Comportamento organizacional*. (11ª ed.). Pearson.

Silva, R. M., Goulart, C. T., & Guido, L. A. (2018). Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista Científica de Sena Aires*, *7*(2), 148-56. https://rdcsa.emnuvens.com.br/revista/article/view/729/1151

Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Paula, K. M. P., & Batista, E. P. (2014). Stress e enfrentamento em professores: Uma análise da literatura. *Educação em Revista*, *30*(4), 15-36. https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400002

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Butterworths.

Vale, S. F., Maciel, R. H., & Carlotto, M. S. (2015). Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores (EPEOP). *Psicologia Escolar e Educacional*, *19*(3), 575-583. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193906

Vicente, D., José, C. M., Aliante, G., & Elias, L. A. P. (2023). *Stress* ocupacional em trabalhadores de um centro de saúde público na cidade de Nampula-Moçambique durante a COVID-19. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 23*(3), 2570-2578. https://doi.org/10.5935/rpot/2023.3.24113