



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE FONSECA FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO
MÉDICO**

Presidente Prudente
2022



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE FONSECA FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO
MÉDICO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Camélia Santana Murgo

610.7
F825a

Franco, Aline Fonseca.

Autoeficácia e bem-estar do professor no contexto do ensino médico. / Aline Fonseca Franco. – Presidente Prudente, 2022.

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.

Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dra. Camélia Santana Murgio.

1. Educação para a saúde. 2. Desempenho acadêmico. 3. Educação médica. I. Título.

ALINE FONSECA FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO
MÉDICO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 28 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camélia Santana Murgio
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Leonardo de Oliveira Barros
Universidade Federal da Bahia
Salvador - BA

AGRADECIMENTOS

Ao fim dessa jornada a palavra que fica é a “gratidão”, esta que exprime meu sentimento mais forte quando percebo o quanto de aprendizado e crescimento esse trabalho me proporcionou. Foi gratificante caminhar amparada por pessoas tão generosas que permitiram que a caminhada fosse mais leve.

Agradeço a Deus por me permitir vivenciar essa experiência grandiosa.

Ao meu amado esposo José, meu maior incentivador, muito obrigada por toda sua ajuda na construção deste trabalho e por integrar essa trajetória.

À minha orientadora, Dra. Camélia, muito obrigada pelo acolhimento, por todo apoio sem medida, pela generosidade e pelo carinho. Muito obrigada pela confiança, pela disponibilidade e por toda experiência compartilhada. Eterna gratidão!

À professora Dra. Raquel Gitahy, agradeço imensamente por participar da banca, especialmente por todas as contribuições valiosas, além de todo apoio, incentivo e generosidade de sempre. Muito obrigada por participar dessa conquista!

Ao professor Dr. Leonardo Barros, minha mais sincera gratidão pela disponibilidade e por contribuir sobremaneira para o aprimoramento e refinamento do trabalho. Muito obrigada!

A todos os professores do programa da pós-graduação PPGE da Unoeste, aos funcionários, em especial à Ina, e aos docentes que gentilmente participaram desta pesquisa e permitiram a realização deste trabalho. Muito obrigada!

*Um desafio e uma dúvida...
A motivação e o primeiro passo,
Os obstáculos e a angústia...
O apoio, a caminhada, o crescimento e a chegada.
Enfim, nada é mais satisfatório que atingir um objetivo!*

RESUMO

Autoeficácia e bem-estar do professor no contexto do ensino médico

A autoeficácia, por constituir a base da motivação e influenciar o comportamento humano, pode gerar implicações na ação docente, especialmente quando o processo formativo exige a adoção de métodos inovadores de ensino. Atuando como determinante da persistência e alcance dos objetivos, evidências mostram associação entre autoeficácia, realização pessoal e bem-estar no trabalho. Nessa direção, o presente estudo, inserido na linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”, objetivou mapear os fatores determinantes do bem-estar docente, bem como analisar a relação entre a autoeficácia e bem-estar docentes no ensino médico, além de eventual repercussão dessas variáveis no desempenho do estudante. Para tanto, foram realizados dois estudos, sendo o primeiro uma revisão de escopo com buscas em quatro bases de dados (BVS, CAPES, ERIC, BDTD), no período de 2011 a 2021, observando-se as recomendações PRISMA-ScR. Foram selecionados 36 estudos, os quais permitiram identificar os principais determinantes do bem-estar docente descritos pela literatura nacional e internacional. Os resultados apontaram fatores do contexto do trabalho capazes de impactar o bem-estar, bem como características e competências pessoais (crenças pessoais, autorregulação, resiliência, forças, virtudes e valores pessoais), indicando também variação do bem-estar ao longo da carreira. O segundo estudo contou com participação de 125 docentes de Medicina de uma universidade paulista. Aplicou-se os instrumentos: Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas, Escala de Bem-estar no Trabalho e questionário sociodemográfico. Utilizou-se também as médias dos desempenhos dos estudantes nas disciplinas e no Teste de Progresso. Feita análise descritiva e correlacional (*software* SPSS), verificou-se ausência de diferenças significativas com relação ao gênero, faixa etária, escolaridade, tempo de docência. Jornadas diárias superiores a oito horas se associaram à maior vivência de afetos negativos. O exercício de outra atividade mostrou-se como fator positivo para o bem-estar docente, embora com pequeno efeito. Autoeficácia e bem-estar docentes correlacionaram-se fortemente, sendo maiores níveis de autoeficácia relacionados à prevalência de afetos positivos e realização no trabalho. Não houve associação dos construtos com o desempenho, sugerindo que variáveis pessoais e comportamentais do estudante podem atuar de forma mais direta no seu processo de aprendizagem. Concluiu-se pela relevância em se considerar os aspectos subjetivos do professor, especialmente quando a prática pedagógica requer o uso de métodos inovadores de ensino, sugerindo o incentivo ao fortalecimento da autoeficácia e bem-estar.

Palavras-chave: autoeficácia; bem-estar; professor; desempenho acadêmico; educação médica.

ABSTRACT

Teacher self-efficacy and well-being in the context of medical education

Self-efficacy, for being the basis of motivation and influencing human behavior, can have implications for teaching, especially when the training process requires the adoption of innovative teaching methods. Acting as a determinant of persistence and achievement of goals, evidence shows an association between self-efficacy, personal fulfillment and well-being at work. In this direction, the present study, inserted in the line of research "Training and action of the teaching professional and educational practices", aimed to map the determinant factors of teacher well-being, as well as to analyze the relationship between teachers' self-efficacy and well-being in teaching. physician, in addition to the possible repercussion of these variables on student performance. To this end, two studies were carried out, the first being a scope review with searches in four databases (BVS, CAPES, ERIC, BDTD), from 2011 to 2021, observing the PRISMA-ScR recommendations. Thirty-six studies were selected, which made it possible to identify the main determinants of teacher well-being described by the national and international literature. The results pointed to factors in the work context capable of impacting well-being, as well as personal characteristics and competences (personal beliefs, self-regulation, resilience, strengths, virtues and personal values), also indicating variation in well-being throughout the career. The second study involved the participation of 125 medicine professors from a university in São Paulo. The following instruments were applied: Teacher Self-Efficacy Scale for the use of Active Methodologies, Work Well-being Scale and sociodemographic questionnaire. We also used the averages of student performance in subjects and in the Progress Test. A descriptive and correlational analysis (SPSS software) was carried out, there were no significant differences in terms of gender, age group, schooling, teaching time. Daily journeys of more than eight hours were associated with greater experience of negative affects. The exercise of another activity proved to be a positive factor for teacher well-being, although with a small effect. Teacher self-efficacy and well-being were strongly correlated, with higher levels of self-efficacy related to the prevalence of positive affect and achievement at work. There was no association of the constructs with the performance, suggesting that the student's personal and behavioral variables may act more directly in their learning process. It was concluded that it is important to consider the subjective aspects of the teacher, especially when the pedagogical practice requires the use of innovative teaching methods, suggesting an incentive to strengthen self-efficacy and well-being.

Keywords: self-efficacy; well-being; teache, achievement academic; medical education.

LISTA DE SIGLAS

AN -	Afetos Negativos
AP -	Afetos Positivos
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BES -	Bem-estar subjetivo
BEP -	Bem-estar Psicológico
BET -	Bem-estar no Trabalho
BVS -	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES -	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EADOMA -	Escala de Autoeficácia Docente para Uso de Metodologias Ativas
EBET -	Escala de Bem-estar no Trabalho
ERIC -	<i>Education Resources Information Center</i>
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico <i>Preferred</i>
PRISMA -	<i>Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews</i>
SV -	Satisfação com a Vida

LISTA DE QUADROS

Estudo 1

Quadro 1 - Dados da categoria 1: Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral	31
Quadro 2 - Dados da categoria 2: Bem-estar e correlações com outros Construtos.....	40
Quadro 3 - Dados Categoria 3: Bem-estar, virtudes e valores humanos	45
Quadro 4 - Dados da Categoria 4: Bem-estar docente ao longo da carreira	50

Estudo 2

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas por área do conhecimento.....	81
---	----

LISTA DE FIGURAS

Apresentação

Figura 1 - Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente..... 16

Estudo I

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção.....28

Estudo II

Figura 1 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente nas áreas médicas ..90

Figura 2 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente conforme o ciclo de ensino..... 92

LISTA DE TABELAS

Estudo I

- Tabela 1 - Base de dados dos estudos identificados/selecionados 29
- Tabela 2 - Categorização dos principais temas abordados nos estudos 30

Estudo II

- Tabela 1 - Descrição das características pessoais e acadêmicas dos Participantes 79
- Tabela 2 - Estatística descritiva das pontuações nos instrumentos EADOMA e EBET 84
- Tabela 3 - Níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho quanto ao gênero 84
- Tabela 4 - Autoeficácia e bem-estar quanto ao exercício de outra atividade além da docência 85
- Tabela 5 - Autoeficácia e bem-estar quanto ao ciclo de ensino 85
- Tabela 6 - Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a faixa etária 86
- Tabela 7 - Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a escolaridade 86
- Tabela 8 - Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo o tempo de docência 87
- Tabela 9 - Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo o número de aulas por semana 87
- Tabela 10 - Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a jornada de trabalho diária dos professores 88
- Tabela 11 - Correlação de Pearson entre Autoeficácia para uso de metodologias ativa (EADOMA) e Bem-estar no trabalho (EBET) 89
- Tabela 12 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente nas áreas Médicas 89
- Tabela 13 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente conforme o ciclo de ensino 92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
ESTUDO I - O BEM-ESTAR DO PROFESSOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE OS FATORES DETERMINANTES	21
ESTUDO II - ANÁLISE DA AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDICO E SUA ASSOCIAÇÃO AO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	115
REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO	116
ANEXOS	122
ANEXO A – EADOMA - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS.....	123
ANEXO B – EBET - ESCALA DE BEM-ESTAR NO TRABALHO	126
APÊNDICES	127
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICO	128
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130

APRESENTAÇÃO

A profissão docente tem se mostrado cada dia mais complexa, não bastando possuir as habilidades técnicas e um aparato de recursos didáticos para o exercício da atividade. É certo que as inovações nos métodos de ensino, estando em evidência nos cursos de Medicina a utilização de metodologias ativas (MACHADO; OLIVEIRA; MALVEZZI, 2021), impõe ao professor uma série de desafios, dentre eles a capacidade de construir o conhecimento coletivamente. Os professores, na maioria das vezes formados pelo método tradicional, para além do conhecimento especializado na área de atuação, necessitam adaptar-se ao novo papel, imprimindo nas suas práticas a interdisciplinaridade, a criatividade, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do estudante, além da adequação dos processos de avaliações da aprendizagem (BERBEL, 2011; FRANCO; COSTA FILHO, 2017; FONSECA; BARBATO; BAGATINI, 2020; MADEIRO JÚNIOR *et al.*, 2021; WAGNER; MARTINS FILHO, 2022).

Há que se ter em mente também que, além da superação da capacitação e adaptação às inovações metodológicas do ensino para o alcance das diretrizes curriculares e formação integral do estudante de Medicina (MACHADO; OLIVEIRA; MALVEZZI, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2019), outras competências e habilidades também são requeridas do professor, incluindo a capacidade de envolvimento e motivação dos estudantes no processo de aprendizagem. Tal aspecto se mostra relevante, tendo em vista também a necessidade de superação de eventuais dificuldades ou resistências na efetivação da participação ativa dos estudantes ao mesmo tempo em que se exige do professor o manejo da ansiedade daqueles que desejam avançar além do planejado, ensejando um esforço para buscar o equilíbrio e manter o espírito colaborativo na aprendizagem em equipe (FONSECA; BARBATO; BAGATINI, 2020).

Assim, denota-se que não é tarefa fácil atuar num contexto diversificado por interações sociais variadas, às quais se somam o peso da responsabilidade social da profissão, aliando também a este conjunto um bom funcionamento de emoções, pensamentos e sentimentos necessários à manutenção da saúde mental do professor. Nesse sentido, o motivo do presente estudo se assenta na importância em discutir, dentro da prática pedagógica do ensino médico, fatores que impactam os agentes envolvidos nesta atividade (docentes e discentes), os quais, com suas

ações e características individuais, se inter-relacionam para compor o complexo conjunto de variáveis implicadas no processo de ensino e de aprendizagem. Importante também considerar que o contexto em que se insere o profissional da educação muitas vezes apresenta-se adverso diante de questões econômicas, políticas, sociais, ambientais, afetivas e outros fatores que, para algumas pessoas, configuram-se como dificuldades ou obstáculos para uma adequada condução da atividade docente, enquanto, para outras, os impactos parecem ser bem menores, irrelevantes ou até mesmo incentivadores às inovações.

Destarte, a discussão acadêmica acerca dos fatores intrínsecos ou extrínsecos que podem influenciar a prática pedagógica, o ensino e suas implicações na aprendizagem e no desempenho escolar dos estudantes tem se configurado como uma preocupação importante. Nas últimas décadas, diversos estudos apontam a necessidade de se conhecer e compreender os processos de cognição do professor, principalmente quanto às suas crenças de autoeficácia, as quais são indicadas pela literatura como uma das principais variáveis determinantes da sua atuação no ambiente escolar e do processo de sua formação (BZUNECK, 2001, 2017; CASANOVA; AZZI, 2015; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019; FURTADO NINA, *et al.*, 2016; GIBSON; DEMBO, 1984; IAOCHITE, 2014; LOZANO-PAZ; REYES-BOSSIO, 2017; ROCHA, 2009; SOUZA, 2020; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, 2007; TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004).

Essa perspectiva de análise ganhou destaque a partir da Teoria da Autoeficácia, cujas bases epistêmicas emergem da Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura (1986), a qual considera o desenvolvimento humano a partir de uma relação triádica e bidirecional que se dá entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Nessa linha, a Teoria Social Cognitiva apresenta a ideia do determinismo recíproco, segundo o qual o comportamento humano não só é influenciado por fatores pessoais (processos afetivos, biológicos e cognitivos, dentre eles crenças, concepções, percepções pessoais etc.) e por condições ambientais, mas também pode ser causa desses mesmos fatores.

Alinhado a isso, o comportamento humano é explicado por Bandura (1997, 2008b), sob a perspectiva agêntica da Teoria Social Cognitiva, ao defender que os indivíduos são “agentes” capazes de se engajarem proativamente em seu próprio desenvolvimento. Segundo o autor, ser “agente” significa fazer as coisas acontecerem de modo intencional, antecipando-se planos e estratégias de ação para

atingir resultados prováveis, tudo influenciado por um sistema de crenças. Esse auto sistema de crenças, em interação com o ambiente, permite ao indivíduo exercer uma avaliação do controle de seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações, de forma a produzir referências e funções para regular e avaliar o comportamento (BANDURA, 1997, 2008a; PAJARES; OLAZ, 2008).

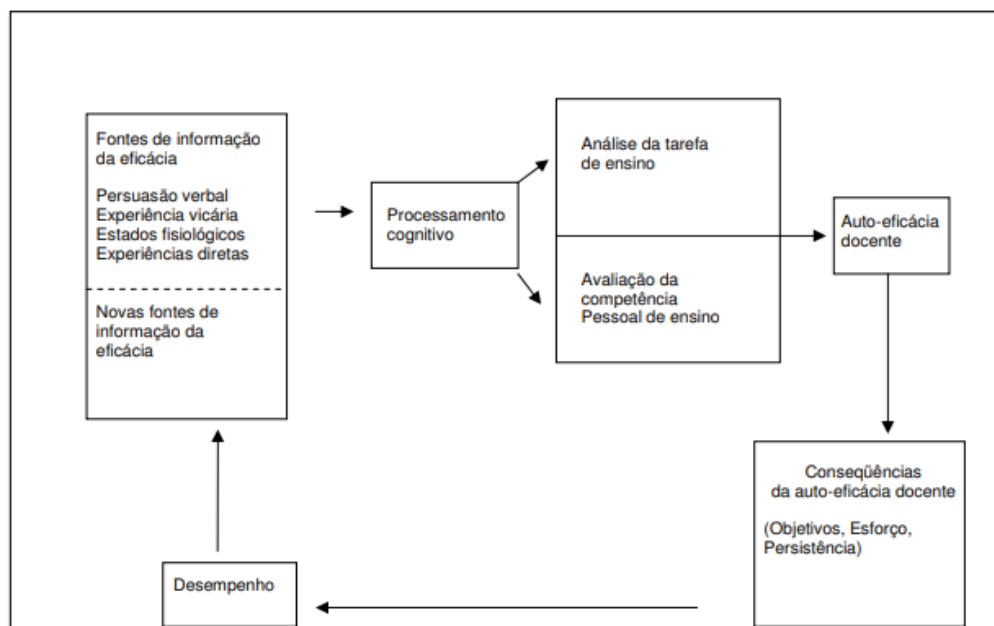
Dentro de tal sistema destacam-se as crenças de autoeficácia, as quais se referem ao autojulgamento feito pelo indivíduo sobre sua capacidade para exercer bem uma determinada tarefa, sendo a partir dessas crenças que as pessoas escolhem os desafios a enfrentar, o quanto de esforço será despendido na busca pelo objetivo e por quanto tempo irão persistir diante das possíveis dificuldades (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008). Tais crenças também se constituem como base para a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais futuras (BANDURA, 1997).

Explica Bandura (1997) que as crenças de autoeficácia se formam a partir de um complexo processo de auto avaliação em que o indivíduo, cognitivamente, processa as informações advindas de quatro principais fontes: (i) experiência direta que se refere a experiências positivas obtidas em tarefas anteriores; (ii) experiências vicárias que são formadas a partir de observação e análise de experiências com êxito de outras pessoas, em situações similares (processos de comparação social); (iii) persuasão social ou verbal ou outras influências sociais que comunicam e convencem e (iv) estados fisiológicos e psicológicos/emocionais (reações de estresse e tensão, adoecimento, estado de ânimo, ansiedade, cansaço, dor, alegria, estresse e bem-estar) que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; BANDURA, 1986, 1997; DANTAS; AZZI, 2018; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

No âmbito do ensino, os primeiros estudos sobre autoeficácia realizados por Bandura surgiram em meados da década de 1980 e, desde então, são notórias as evidências das crenças de autoeficácia como preditora do comportamento dos docentes. Psicólogos e educadores estudam a autoeficácia do professor desde o trabalho pioneiro realizado por Bandura (BZUNECK, 2001; CASANOVA, 2013; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019; FURTADO NINA *et al.*, 2016; GIBSON; DEMBO, 1984; HERNANDEZ JACQUEZ; CENICEROS CAZARES, 2018; IAOCHITE *et al.*, 2016; SOUZA; 2020; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, 2004; VENDITTI JÚNIOR, 2005).

Partindo dos fundamentos de Bandura (1986) sobre as crenças de autoeficácia, Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998), elaboraram um modelo integrado que procurou demonstrar a natureza cíclica do funcionamento da autoeficácia do professor. Definiram um mecanismo onde as crenças de autoeficácia do professor se formam pela relação entre a ação e as consequências deste comportamento, o qual afetará, em certo grau, a constituição das fontes de informação da eficácia docente. Explicam os pesquisadores que uma avaliação cognitiva do professor da tarefa de ensino a ser implementada e da sua competência pessoal para ensinar ou, ainda, uma percepção de capacidade construída a partir de situações prévias do processo de ensino e aprendizagem, influenciam as crenças de autoeficácia docente. Por sua vez, esse julgamento afeta o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do professor diante das ações pedagógicas que desempenha (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001). Conforme esquematizado na Figura 1 pelos autores, há um mecanismo de retroalimentação que modifica as crenças de autoeficácia, de forma que os resultados do desempenho e a interpretação das condições que o influenciaram servem como novas fontes de informação para constituição das fontes da autoeficácia:

Figura 1 - Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente



Fonte: Traduzido de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998, p. 228).

Ressaltaram os autores, no referido estudo, que, embora as fontes de autoeficácia descritas por Bandura (1986, 1997) possam ser semelhantes nos indivíduos, os professores não se sentem igualmente eficazes para todas as situações de ensino, diferenciando os sentimentos de eficácia conforme a especificidade dos assuntos e dos contextos, vez que eles podem se autoperceberem mais ou menos eficazes em diferentes circunstâncias.

Perfilhado a esse modelo de retroalimentação, Rocha (2009), em estudo que analisou a autoeficácia de 457 docentes de instituições de ensino superior brasileiras, apurou que a experiência direta foi relacionada como principal fonte de autoeficácia, sendo que docentes com maior tempo de trabalho em sala de aula apresentaram maiores taxas de autoeficácia, verificando-se também maiores escores para os professores com maior carga horária semanal de trabalho. Frente ao resultado encontrado, a autora concluiu que, apesar de se imaginar que uma jornada de trabalho maior ensejasse maior estresse e esgotamento profissional, há uma maior probabilidade de se verificar um maior número de experiências com êxito por aqueles com maior tempo de trabalho na docência e com maior frequência de contato com os estudantes, o que poderia retroalimentar suas crenças de autoeficácia. Tais resultados também foram obtidos por estudos de laochite (2007), Casanova (2013) e Costa Filho (2014).

Alinhado a tais pressupostos, existem evidências de associação entre as crenças de autoeficácia e o bem-estar docente (CAPRARA *et al.*, 2006; HUANG; YIN, 2018; KATSANTONIS, 2020; KURT; DEMIRBOLAT, 2019; SILVA, 2016; SIMMONS *et al.*, 2019) para explicar o comportamento dos indivíduos e o funcionamento na regulação dos pensamentos e sentimentos. Uma vez que o bem-estar também engloba aspectos cognitivos e emocionais (DIENER, 1984, DIENER, LUCAS; OISHI, 2018) e, no contexto do trabalho, é também relacionado às aspirações profissionais, reconhecimento e realização pessoal (CAPRARA *et al.*, 2006; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; SORAGGI; PASCHOAL, 2011), sua associação com a autoeficácia vem sendo pesquisada.

Na literatura científica, bem-estar e felicidade são termos que se inter-relacionam no sentido de se referir o “bem-estar” como o estudo científico da felicidade, segundo preconiza Albuquerque e Tróccoli (2004). Assim, estudos indicam que o bem-estar abrange duas perspectivas: (i) a do bem-estar subjetivo, que advém da tradição hedônica e o coloca como experiência de prazer versus

desprazer, decorrente de julgamentos sobre os elementos positivos e negativos da vida e (ii) a do bem estar psicológico que adota a visão eudaimônica e se refere à experiência de expressividade pessoal e auto realização, valorizando a realização das potencialidades humanas no sentido de realizar o verdadeiro “eu” do ser humano (BEIRIZ; TURETA; BALASSIANO, 2013; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; RYAN; DECI, 2001).

Seguindo a visão hedonista de felicidade, Diener (1984) e Diener, Lucas e Oishi (2018) associam o bem-estar subjetivo (BES) a componentes cognitivos e emocionais como afetos, autonomia, crenças de autoeficácia, competências emocionais e intelectuais, adaptação e experiências (COSTA FILHO, 2021; DIAS-VIANA, 2019; TEIXEIRA; COSTA, 2017). Na visão de Diener (2012), o bem-estar subjetivo (BES) faz referência àquilo que as pessoas pensam sobre sua vida e como a avaliam, bem como aos sentimentos vivenciados em relação a ela, caracterizando como um construto multidimensional, composto pelas dimensões dos afetos positivos (AP), dos afetos negativos (AN) e da satisfação com a vida (SV). Os afetos positivos e negativos estão inseridos na dimensão emocional e são entendidos como a intensidade (magnitude) e frequência com que as pessoas vivenciam emoções positivas e negativas, enquanto a satisfação com a vida, por sua vez, é o componente da dimensão cognitiva e corresponde ao nível de contentamento que o sujeito percebe quando pensa sobre a sua vida de modo geral ou de algum domínio específico como, por exemplo, o trabalho (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004; BEIRIZ; TURETA; BALASSIANO, 2013; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

De outro lado, o bem-estar psicológico (BEP), ligado à concepção eudaimônica, compreende a ideia de realização pessoal, do cumprimento de metas e capacidade para enfrentar os desafios da vida. Ryff e Keyes (1995) construíram um modelo de seis componentes de BEP envolvendo os seguintes domínios: autoaceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal (RYAN; DECI, 2001; RYFF; KEYES, 1995; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Em estudo feito por Keyes, Shmotkin e Ryff (2002) com 3.032 americanos com idades entre 25 e 74 anos, em que se analisou a relação entre BES e BEP, confirmou-se que os dois conceitos são complementares, mas poderiam ser considerados distintos e serem mantidas suas identidades conforme se apresentam

na literatura. Nessa linha, Ryan e Deci (2001) também consideram as duas abordagens (BES e BEP) complementares, embora sobrepostas em certos pontos, e capazes de fornecerem uma visão ampla de pessoa, contexto e fatores culturais que se relacionam com a natureza e promoção do bem-estar. A combinação dos dois conceitos de BES e BEP e, por consequência, das duas dimensões hedônicas e eudaimônicas nos estudos de bem-estar vem ganhando espaço na literatura, sobretudo quando da sua análise no contexto laboral (BEIRIZ; TURETA; BALASSIANO, 2013; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; ROCHA SOBRINHO; PORTO, 2012).

Na mesma linha dos estudos referenciados, que indicam os aspectos cognitivos e emocionais como importantes para determinar o comportamento humano e assim influenciar a motivação e a prática docente, é provável que o bem-estar no trabalho acompanhe as crenças de autoeficácia para sustentar os esforços dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, o desempenho dos estudantes pode refletir na formação das crenças pessoais dos professores, na realização pessoal e no significado atribuído à profissão.

Assim, com base no aporte teórico apresentado, o presente estudo se mostra relevante cientificamente face à carência de pesquisas sobre a autoeficácia e bem-estar no ensino superior, especialmente quando no contexto do ensino médico em que se requer do professor o uso de metodologias ativas de ensino que trazem implicações para a postura do docente (BRESSA, 2018; FONSECA; BARBATO; BAGATINI, 2020; SOUZA, 2020; WAGNER; MARTINS FILHO, 2022), sendo também carente a literatura quanto à associação dos construtos com o desempenho acadêmico. Também apresenta relevância social ao permitir que seus resultados possam oferecer subsídios teóricos e evidências para o desenvolvimento de ações que favoreçam o bem-estar no trabalho e a autoeficácia docente, minimizando os índices de adoecimento na profissão e contribuindo eventualmente para o melhor desempenho dos estudantes.

Com vistas a atingir os objetivos propostos o presente trabalho foi dividido em dois estudos:

1) O primeiro se destinou a realizar uma revisão de escopo sobre o bem-estar docente, buscando mapear seus fatores determinantes e as implicações dos níveis de bem-estar do professor na prática pedagógica.

II) O segundo estudo buscou verificar correlações entre a autoeficácia docente e o bem-estar no trabalho e possíveis associações dos construtos com o desempenho acadêmico dos estudantes de Medicina.

Assim, a presente dissertação, ao final dos dois estudos, buscou atingir os objetivos geral e específicos descritos a seguir:

- Mapear os fatores determinantes do bem-estar docente e as implicações dos níveis de bem-estar do professor na prática pedagógica, com base na literatura contemporânea dos últimos 10 anos.
- Descrever o perfil de autoeficácia dos professores;
- Avaliar os níveis de bem-estar no trabalho dos docentes a partir das dimensões dos afetos positivo; afetos negativos e realização/expressividade;
- Analisar diferenças de médias nos resultados das escalas, a partir de variáveis sociodemográficas: gênero, faixa etária, carga horária, tempo de docência no ensino superior; jornada de trabalho e ciclo do curso
- Estimar os coeficientes de correlação entre os resultados obtidos na Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA) e na Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET);
- Avaliar as associações entre autoeficácia docente e bem-estar no trabalho com o desempenho acadêmico (médias finais das disciplinas e Teste de Progresso).

ESTUDO I - O BEM-ESTAR DO PROFESSOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE OS FATORES DETERMINANTES

RESUMO

O bem-estar do professor: uma revisão de escopo sobre os fatores determinantes

A compreensão dos fatores envolvidos no bem-estar docente se mostra relevante na medida em que o professor, ao mesmo tempo em que desempenha um trabalho de grande responsabilidade social, está habitualmente exposto a condições estressoras capazes de comprometer sua saúde mental. Assim, o presente trabalho tem por objetivo mapear a literatura contemporânea para identificar quais os fatores extrínsecos e/ou intrínsecos estão envolvidos no bem-estar do professor e as implicações dos níveis de bem-estar na ação docente. Para tanto, realizou-se uma revisão de escopo, tendo por base as recomendações PRISMA-ScR, efetuando a busca em quatro bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Education Resources Information Center* (ERIC), com os descritores combinados “bem-estar” e “professor” ou “docente”, nos idiomas inglês, espanhol e português, no período de 2011 a 2021. Foram selecionados 36 estudos, dos quais a maioria se concentrou nos anos de 2019 e 2020, sendo os estudos quantitativos os mais prevalentes. Os principais temas abordados foram separados em 04 categorias: 1) Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral; 2) Bem-estar e correlações com outros construtos; 3) Bem-estar, virtudes e valores humanos e 4) Bem-estar docente ao longo da carreira. Os resultados demonstram que o contexto de trabalho é capaz de atuar como fator condicionante do bem-estar do professor, sendo as condições externas e situacionais passíveis de atuar como influenciadoras do bem-estar. Além dos fatores externos, as características, as competências pessoais e os comportamentos individuais (crenças pessoais, autorregulação, resiliência, forças, virtudes e valores pessoais) também se mostraram determinantes do bem-estar docente, sendo também identificada variação do bem-estar ao longo da carreira. Os estudos indicaram a importância do bem-estar docente para a motivação e bom desempenho no trabalho, além de demonstrarem que altos níveis de bem-estar estimulam relacionamentos sociais positivos. O estudo permitiu mapear a literatura nacional e internacional acerca dos principais aspectos relacionados ao bem-estar do professor e as implicações dos níveis de bem-estar na ação docente, oferecendo subsídios para trabalhos futuros e ações gerenciais que visam estimular o desenvolvimento do bem-estar do professor.

Palavras-chave: Professor. Bem-estar. Fatores Determinantes. Revisão de Escopo.

ABSTRACT

The teacher's well-being: a scope review on the determining factors

Understanding the factors involved in teacher well-being is relevant because, while teachers perform a job of great social responsibility, they are usually exposed to stressful conditions capable of compromising their mental health. Thus, the present work aims to map contemporary literature to identify which extrinsic and/or intrinsic factors are involved in teacher well-being and the implications of levels of well-being in teaching action. Therefore, a scope review was carried out, based on the PRISMA-ScR recommendations, performing a search in four databases: Virtual Health Library (BVS), Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Education Resources Information Center (ERIC), with the combined descriptors "well-being" and "teacher" or "teacher", in English, Spanish and Portuguese, in the period from 2011 to 2021. Thirty-six studies were selected, of which most of them were from the years 2019 and 2020, with quantitative studies being the most prevalent. The main topics covered were separated into 04 categories: 1) Relationships between the teacher's well-being and factors in the work context; 2) Well-being and correlations with other constructs; 3) Well-being, virtues and human values and 4) Teacher well-being throughout the career. The results demonstrate that the work context can act as a conditioning factor for the teacher's well-being, with external and situational conditions capable of acting as influencers of well-being. In addition to external factors, characteristics, personal competences and individual behaviors (personal beliefs, self-regulation, resilience, strengths, virtues and personal values) were also shown to be determinants of teacher well-being, and variation in well-being was also identified over the course of the study. of the career. The studies indicated the importance of teacher well-being for motivation and good performance at work, in addition to demonstrating that high levels of well-being stimulate positive social relationships. The study made it possible to map the national and international literature on the main aspects related to teacher well-being and the implications of levels of well-being in teaching action, offering subsidies for future work and managerial actions that aim to stimulate the development of well-being. of the teacher.

Keywords: Teacher. Well-being. Determining Factors. Scope Review.

1 INTRODUÇÃO

O estudo do bem-estar e dos determinantes de uma vida saudável, produtiva e feliz vem sendo incentivado pela literatura, uma vez que a busca por respostas que permitam compreender o ótimo funcionamento humano é desejável para o implemento de decisões e ações nos níveis organizacional, corporativo e governamental (DIENER; SELIGMAN, 2004). O bem-estar associa-se à ideia de felicidade (LYUBOMIRSKY; KING; DIENER, 2005; PROCTOR, 2014), a qual é objeto de interesse desde a Grécia antiga por filósofos como Aristóteles, sendo que nas últimas quatro décadas pesquisadores empenharam-se para construir conhecimento e trazer evidências científicas sobre o bem-estar (PEREIRA, 2018; SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

O conceito de bem-estar, dentro dos estudos da psicologia e quanto à sua concepção subjetiva (bem-estar subjetivo), foi introduzido por Diener (1984) e se refere a julgamentos cognitivos de satisfação em domínios globais ou específicos da vida (trabalho, família etc.) e as reações emocionais (afetos) positivas e negativas, ligadas à experiência hedônica e é medido a partir da própria perspectiva do indivíduo (autorrelatado), segundo suas experiências internas (DIENER; LUCAS; OISHI, 2018). Tal concepção foi utilizada para monitorar mudanças sociais para implantação de políticas sociais, compondo indicadores de qualidade de vida, tendo por gênese os estudos de Andrews e Withey (1976) e Campbell, Converse e Rodgers (1976) que contribuíram para explicar que, embora as pessoas vivam em ambientes objetivamente delimitados, é ao mundo subjetivamente definido que elas respondem, somando também o estudo de Bradburn (1969) que indicou a satisfação com a vida e a felicidade como elementos integrantes do conceito de qualidade de vida (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Enquanto o bem-estar subjetivo se baseia em avaliações de satisfação com a vida e no balanço entre afetos positivos e negativos, a concepção do bem-estar psicológico inclui a investigação sobre o potencial humano e incorpora outros aspectos mais desafiadores relacionados ao desenvolvimento pessoal e autorrealização. Tal construto, segundo os estudos de Ryff e Keyes (1995), foi construído sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e engloba capacidades para enfrentar os desafios da vida, compreendendo as dimensões: autoaceitação, relacionamentos positivos com outras pessoas,

autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal, relacionando-se à experiência eudaimônica. Torna-se relevante, nessa concepção, a identificação das forças psíquicas que atuam na composição da saúde mental e do pleno funcionamento psicológico positivo associado à expressividade e realização pessoal (RYAN; DECI, 2001; RYFF; KEYES, 1995; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

E, por sua vez, o modelo de bem-estar proposto por Seligman (2011) realça a essencialidade das emoções positivas (vida agradável, alegria, satisfação), engajamento (interesse, êxtase, conforto), realização positiva (conquista), significado (servir a algo que se acredita) e relacionamentos positivos (interações). Tal modelo, portanto, contempla as perspectivas hedônicas e eudaimônicas e orienta para a importância das experiências de prazer, engajamento e significado (PETERSON; PARK; SELIGMAN, 2005). Seguindo essa linha e considerando que o trabalho fornece espaço para a formação da identidade do trabalhador enquanto ser humano e para realização pessoal, tal modelo tem ganhado espaço nos estudos sobre o bem-estar no trabalho (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008; SORAGGI; PASCHOAL, 2011).

Assim, especificamente no domínio do trabalho, o bem-estar também é preocupação da comunidade científica diante da importância que o trabalho representa na vida das pessoas (CODO, 1999; DIENER; SELIGMAN, 2004; WARR, 1987). Entretanto, ainda não existem concepções claras sobre o conceito de bem-estar no trabalho, tendo sido tal conceito tradicionalmente relacionado à ausência de doença ou de experiências negativas, como estresse, *burnout*, depressão, esgotamento (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008; SORAGGI; PASCHOAL, 2011). Nos últimos anos tem havido um esforço crescente para conceituar o bem-estar no trabalho, o qual vem sendo definido como um construto multidimensional que engloba a experiência subjetiva de realização e expressão pessoal, além de emoções e humores no trabalho (NORONHA; DELFORNO; PINTO, 2014; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; SORAGGI; PASCHOAL, 2011), estabelecimento de vínculos afetivos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo) (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

A importância da busca pelo bem-estar no trabalho é indicada por estudos que relatam que o bem-estar no trabalho prevê comportamentos positivos, relações sociais de apoio mútuo, melhora da saúde mental e física e melhor desempenho. Além disso, sua relevância também se mostra ao se considerar o transbordamento

dos sentimentos sobre o trabalho para outras esferas da vida, tendo estudos encontrado associação significativa entre satisfação com a vida e satisfação no trabalho (DIENER; SELIGMAN, 2004).

Sob tal perspectiva, considerando que a ação docente se compõe de uma complexidade de exigências ao professor, sejam pedagógicas, interacionais, emocionais ou burocráticas (CINTRA, 2016; LUZ *et al.*, 2019; POCINHO; PERESTRELO, 2011), é frequente o surgimento de demandas que requeiram do professor sua atuação no sentido de lidar muitas vezes com conflitos, escassez de tempo ou déficit de recursos materiais. Porém, ao mesmo tempo em que o contexto de trabalho do educador pode se mostrar como um fator gerador de estresse, a docência se apresenta como uma profissão que carrega grande significado e permite a concretização de sentido existencial (SILVA; DAMÁSIO; MELO, 2009). E, nessa linha, torna-se relevante a análise no bem-estar no trabalho docente com vistas a verificar quais os fatores influenciam e compõem o bem-estar nessas circunstâncias.

Ademais, a maneira como os professores experimentam as diferentes situações e lidam com as demandas contextuais podem influenciar o bem-estar (DIENER; LUCAS; OISHI, 2018), afetando a motivação, o desempenho profissional e por, consequência, a realização pessoal (DIENER; SELIGMAN, 2004). Dessa forma, mostra-se pertinente a busca pela compreensão e identificação dos fatores e competências pessoais envolvidos nesse processo, além de desvelar as condições organizacionais e demais fatores extrínsecos capazes de serem modificados ou desenvolvidos para a elevação dos níveis de bem-estar ou mitigação das condições que impactam negativamente o bem-estar do professor.

Nesse sentido, observando também as diretrizes do movimento da Psicologia Positiva que visa ao desenvolvimento das experiências e aspectos positivos do ser humano e suas potencialidades e motivações, bem como das condições que contribuam para a promoção do funcionamento ótimo e do florescimento de indivíduos, grupos e instituições (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2001; SELIGMAN, 2011), o presente trabalho objetiva, por meio de uma revisão de escopo, mapear a literatura contemporânea para identificar quais os fatores extrínsecos e/ou intrínsecos estão envolvidos no bem-estar do professor e as implicações dos níveis de bem-estar na ação docente, permitindo elucidar as lacunas sobre o tema e fornecer subsídios para pesquisas futuras.

2 MÉTODO

O estudo de finalidade exploratória se apresenta com uma revisão de escopo, a qual foi elaborada tendo por base as recomendações propostas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* - PRISMA-ScR (TRICCO *et al.*, 2018; PAGE *et al.*, 2021) e a metodologia *Joanna Briggs Institute* (JBI) para revisões de escopo (PETERS, *et al.*, 2020).

A revisão de escopo é indicada para mapear os principais conceitos subjacentes a um campo de pesquisa, sendo útil para sintetizar evidências de pesquisas e fornecer informações para estudos futuros. Uma vez que é utilizada para responder questões de pesquisas mais amplas e abrangentes, envolve uma pesquisa sistemática de um corpo de literatura para identificar lacunas de conhecimento, podendo incluir estudos experimentais, não experimentais e dados da literatura empírica ou teórica para compreensão mais completa do fenômeno em análise (TRICCO *et al.*, 2016; PETERS *et al.*, 2020).

Nessa linha, a partir da pergunta norteadora da pesquisa: “Quais os fatores extrínsecos/intrínsecos estão envolvidos no bem-estar do professor e quais as implicações dos níveis de bem-estar do professor no contexto acadêmico?”, foram realizadas buscas, em junho de 2021, por dois pesquisadores independentes, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) que abrange a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Education Resources Information Center* (ERIC). As bases de dados foram escolhidas com o intuito de abranger grande parte dos artigos científicos publicados nacional e internacionalmente, bem como as teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema com as particularidades do cenário brasileiro.

2.1 Critérios de busca

A estratégia de busca utilizou-se dos seguintes descritores e operadores booleanos combinados: “bem-estar” e “professor” ou “bem-estar” e “docente”, nos

idiomas inglês, “well-being” *and* “teacher” *or* “well-being” *and* “professor”. Foi adotado o filtro para a busca dos últimos 10 anos (2011 a 2021) como recorte temporal, objetivando-se obter o maior número de estudos da última década acerca do assunto. Em relação aos artigos, foram filtrados somente aqueles revisados por pares. A triagem foi feita a partir dos títulos e resumos e, na sequência, os textos completos relevantes foram avaliados para elegibilidade, observando os critérios definidos, sendo as discordâncias resolvidas por consenso entre os revisores.

2.2 Critérios de triagem e elegibilidade

Foram considerados elegíveis relatos de pesquisa, englobando artigos e dissertações ou teses, seguindo os critérios de inclusão: 1) Participantes: estudos cuja amostra contivesse professores dos diversos níveis de ensino; 2) Intervenção e comparação: pesquisas que investigassem o bem-estar de professores no contexto da docência, além de estudos que comparassem os efeitos dos diferentes níveis de bem-estar do professor na ação docente; 3) Resultados: estudos que analisaram a influência de fatores extrínsecos/ambientais e intrínsecos/pessoais no bem-estar docente. Foram excluídos estudos que avaliaram exclusivamente o mal-estar ou as doenças envolvidas na atividade docente, artigos exclusivamente teóricos ou de validação de instrumentos.

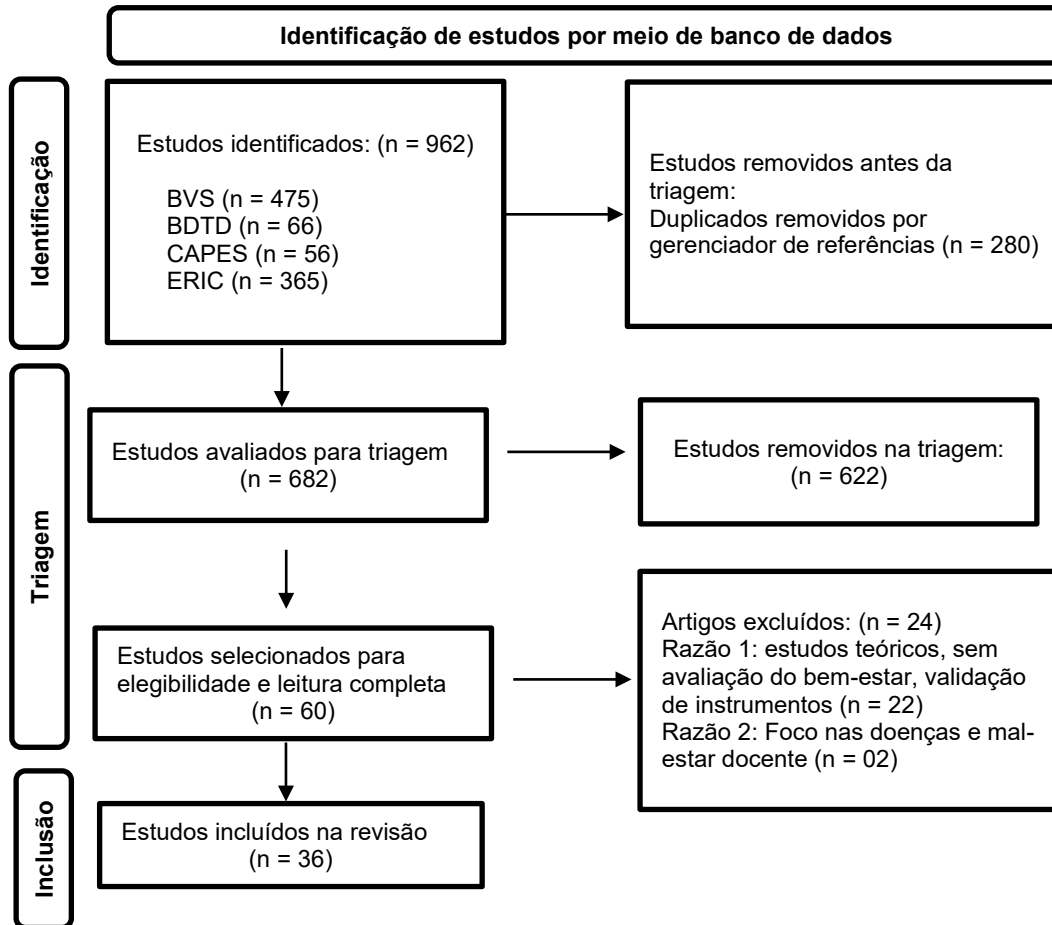
2.3 Extração e análise dos dados

A triagem dos estudos identificados (n = 962), após a exclusão dos duplicados (n = 280), foi feita pelos dois pesquisadores com base nos critérios de elegibilidades definidos, a partir da leitura dos títulos e resumos dos 682 trabalhos, resultando na seleção de 60 estudos elegíveis. Posteriormente, os 60 trabalhos pré-selecionados foram lidos na íntegra, dos quais foram excluídos 24 deles pela constatação de inexistência de análise das percepções do professor em relação ao bem-estar no contexto escolar ou de estudos exclusivamente de validação de instrumentos de coleta de dados (n = 22), bem como pela verificação de estudos cujo foco era a averiguação de doenças e mal-estar no trabalho (n = 2), resultando, por fim, num montante de 36 estudos incluídos para a realização da presente pesquisa.

3 RESULTADOS

O fluxograma apresentado na Figura 1 discrimina os procedimentos adotados para a identificação, triagem e seleção dos estudos que compõem a presente revisão.

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção



Fonte: A autora.

Fonte: Fluxograma baseado no modelo PRISMA (PAGE *et al.*, 2021).

Os trabalhos selecionados ($n = 36$) tiveram suas informações extraídas e sistematizadas a partir de um formulário elaborado previamente pelos autores composto pelas seguintes categorias de análise: 1) título do trabalho; 2) autores e ano de publicação; 3) objetivo do estudo; 4) tipo de estudo/desenho metodológico adotado; 5) instrumentos de coleta de dados; 6) participantes/amostra e local da pesquisa (país/instituição); 7) método de análise de dados; 8) principais resultados/conclusões; 9) tipo de publicação (artigo, tese ou dissertação).

Feita a sistematização e por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foi possível agrupar e categorizar os principais eixos temáticos abordados pelos estudos, de forma a facilitar a descrição e síntese dos resultados obtidos.

Os dados descritivos dos estudos analisados estão apresentados na Tabela 1, sendo verificado que o maior número se concentra nos anos de 2019 e 2020 (41,67%), os artigos publicados em periódicos representaram a maior parte dos estudos (n = 23, 64,0%), sendo os estudos quantitativos os mais prevalentes (58,33%). No que tange à categoria de ensino, o maior número de estudos analisou exclusivamente professores do ensino superior (n = 13; 36,11%). Observa-se que, em virtude da inclusão de teses e dissertações nacionais, as quais representaram 36% dos estudos, o Brasil se destacou com a maioria das publicações (58,32%), seguido dos EUA e Canadá, ressaltando ainda a existência de 01 estudo que envolveu dados de professores de 15 países, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Base de dados dos estudos identificados/selecionados

Base de Dados	Identificados	%	Selecionados	%
BVS	475	49	9	25,00
BDTD	66	7	13	36,11
CAPES	56	6	1	2,78
ERIC	365	38	13	36,11
TOTAL	962	100	36	100
Ano de Publicação	Número	%		
2012	2	5,55		
2013	4	11,11		
2014	2	5,55		
2015	3	8,33		
2016	4	11,11		
2017	4	11,11		
2018	2	5,55		
2019	7	19,45		
2020	8	22,22		
País	Número	%		
Brasil	21	58,32		
Canadá	2	5,55		
EUA	2	5,55		
Inglaterra	1	2,78		
Turquia	1	2,78		
Chile	1	2,78		
Colômbia	1	2,78		
China	1	2,78		
África do Sul	1	2,78		
Coréia do Sul	1	2,78		
Irã	1	2,78		
Paquistão	1	2,78		
Rússia	1	2,78		
Vários países	1	2,78		

Tipo de Publicação	Número	%
Artigo	23	64,0
Dissertação	11	30,5
Tese	2	5,5
Professores Participantes	Número	%
Ensino Superior	13	36,11
Ensino Técnico	3	8,33
Ensino Fundamental	10	27,78
Ensino Fundamental e Médio	6	16,66
Ensino Médio	1	2,78
Ensino Infantil e Fundamental	1	2,78
Ensino Infantil, Fundamental e Médio	1	2,78
Educação Especial	1	2,78
Tipos de Estudos	Número	%
Quantitativos	21	58,33
Qualitativos	7	19,45
Quali-quantitativos	8	22,22
Total	36	100

Fonte: A autora.

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), os estudos foram agrupados tendo por base o foco abordado em cada trabalho, com o objetivo de mapear os temas e os principais resultados obtidos. As categorias estão descritas na Tabela 2 com a indicação do número de estudos correspondentes.

Tabela 2 – Categorização dos principais temas abordados nos estudos

Principais temas abordados	Número de estudos
1. Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral	16
2. Bem-estar e correlações com outros construtos	7
3. Bem-estar, virtudes e valores humanos	8
4. Bem-estar docente ao longo da carreira	5
Total	36

Fonte: A autora.

Na sequência serão apresentados os dados (Quadros 1 a 4) e o detalhamento dos estudos agrupados segundo as categorias descritas na Tabela 2.

Quadro 1 – Dados da categoria 1: Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral

continua

Estudo	Tipo de estudo/amostra/local	Instrumentos de coleta de dados
1. Calidad de vida laboral y estrategias de mejora del trabajo de la enfermería docente (Parra-Giordano <i>et al.</i> , 2020)	Transversal, qualitativo/17 docentes do ensino superior do Chile.	Entrevistas semiestruturadas e grupo focal
2. Working conditions and the meaning of the academic profession in Colombian university professors (Romero-Caraballo, 2019)	Transversal, quantitativo/160 professores do ensino superior da Colômbia	1) QPW-5 -questionário sobre qualidade da vida laboral, 2) Inventário de Burnout de Maslach, 3) <i>Engagement Scale</i>
3. Bem-estar no ambiente de trabalho em escolas de enfermagem brasileiras (Santos <i>et al.</i> , 2019)	Transversal, quantitativo/69 do ensino superior do Brasil	1) Escala Bem-Estar Trabalho, 2) Escala Suporte Organizacional Percebido e 3) Escala de Oportunidades do Trabalho
4. Cultura organizacional, <i> coping </i> e bem-estar subjetivo: um estudo com professores de universidades brasileiras (Mendonça <i>et al.</i> , 2014)	Transversal, quantitativo/514 docentes do ensino superior do Brasil	Instrumento Brasileiro Acesso Cultura Organizacional, Escala de <i>Coping</i> Ocupacional, Escala Afetos Posit./Neg. no Trabalho.
5. Bem-estar e saúde de docentes em instituição pública de ensino (Silveira <i>et al.</i> , 2017)	Transversal, quantitativo/82 docentes do ensino superior do Brasil	1) Escala de Faces de Andrews, 2) Índice de Bem-estar (WHO-5) e 3) Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP)
6. Bem-estar e condições de trabalho de professores do centro de ciências da saúde da Universidade Federal de Pernambuco (Santos, 2013)	Transversal, quantitativo/175 docentes do ensino superior do Brasil.	1) <i>Job Stress Scale</i> (JSS); 2) <i>Self-Report Questionnaire</i> (SRQ-20); 3) <i>Medical Outcomes Study questions</i> (MOS-SSS); 4) Escala de Bem-Estar no Trabalho.
7. Bem-estar subjetivo na profissão e qualidade de vida de professores do ensino fundamental (Biagi, 2017)	Transversal, quantitativo/267 professores do ensino fundamental do Brasil.	1) Questionário socioeconômico e ocupacional, o 2) QBESP e <i>World Health Organization Quality of Life Instrument Bref</i> (WHOQOL-bref)
8. A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente (Silva, 2015)	Transversal, quali-quantitativo/18 gestores municipais de ensino fundamental de Canoas e 77 docentes.	Análise documental, diário de campo e questionário semiestruturado.

Quadro 1 – Dados da categoria 1: Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral

conclusão

Estudo	Tipo de estudo/amostra/local	Instrumentos de coleta de dados
9. Professor sem estresse: proposta de bem-estar na rede pública de ensino (Guterres, 2020)	Transversal, quanti-qualitativo: 1) 72 docentes.; 2) 17 docentes 4) 54 docentes do ensino Fundamental do Brasil.	1) Escala de Motivação Docente; 2) Inventário Beck de Depressão; 3) questionário sobre impacto do Programa de bem-estar na saúde física e mental
10. Bem-estar docente em ambiente educativo de ensino técnico privado (Metz, 2015)	Transversal, quali-quantitativo/63 docentes de Cursos Técnicos no Brasil.	Escala de Bem-estar Subjetivo formada pelas Escalas de Afetos Positivo e Afeto Negativo e escala de Satisfação de Vida e entrevistas semiestruturadas.
11. A influência da gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre (Santos, 2012)	Transversal, quantitativo/36 docentes da educação infantil ao ensino médio no Brasil.	Questionário elaborado e validado pelo pesquisador.
12. What Makes Teachers Well? A Mixed-Methods Study of Special Education Teacher Well-Being (Fox et al., 2020)	Longitudinal, quanti-qualitativo/29 docentes do ensino secundário – médio (9º ao 12º ano) dos EUA.	1) <i>The Teacher Well-Being Scale</i> (TWBS; Collie et al., 2015) e 2) Questionário de Bem-Estar Subjetivo docente (TSWQ; Renshaw et al., 2015); Qualitativas: Grupo focal e entrevistas.
13. Social Factors of Mental Well-Being Violation among High School Teachers (Rogach; Ryabova; Frolova, 2017)	Transversal, quantitativo/295 docentes ensino do superior da Rússia.	Questionário adaptado pelos autores.
14. Subjective well-being and time use of brazilian PhD professors (Nunes et al., 2014)	Transversal, quali-quantitativo/83 docentes do ensino superior do Brasil.	1) Questionário sociodemográfico; 2) <i>Scale for measuring Subjective Well-Being</i> (Watson et al. (1988) adaptada.
15. A Close Look at Teachers' Lives: Caring for the Well-Being of Elementary Teachers in the US (Kaynak, 2020)	Transversal, qualitativo/9 prof. do ensino fundamental dos EUA.	Questionários, redação de diários de professores e entrevistas com professores.
16. Responding to research: An interview study of the teacher wellbeing support being offered in ten English schools (Manning; Brock; Towers, 2020)	Transversal, qualitativo/15 prof. de 10 escolas (primárias e secundárias – fundamental e médio) na Inglaterra.	Entrevistas semiestruturadas.

Fonte: A autora.

3.1 Relações entre bem-estar do professor e fatores do contexto laboral

Em relação à primeira categoria, os principais dados dos estudos que tiveram como foco a análise dos fatores ambientais e as circunstâncias do contexto de trabalho e sua influência no bem-estar docente estão descritos no Quadro 1 e serão detalhados na sequência.

O ambiente escolar foi avaliado pelos estudos como um fator importante a ser considerado na análise do bem-estar do professor, apresentando-se como um componente essencial na avaliação da qualidade de vida no trabalho. As percepções de bem-estar no trabalho, uma vez que são relevantes para a medida do processo de saúde-doença do trabalhador docente, se mostraram pertinentes para a avaliação das condições laborais, especialmente para a prevenção de riscos e adoção de ações adequadas à proteção do docente (BIAGI, 2017; PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROMERO-CARABALLO, 2019; SANTOS *et al.*, 2019).

Embora realizados em contextos diferentes, envolvendo pesquisas em países desenvolvidos ou em desenvolvimento com docentes de escolas públicas e privadas, do ensino básico ao ensino técnico ou superior, o contexto escolar, apresentado de forma integral nos seus aspectos: estrutural, cultural e social/relacional, foi descrito como capaz de interferir na percepção de bem-estar dos professores, seja positiva ou negativamente. Dentre os principais fatores ambientais de influência negativa na percepção do bem-estar docente os estudos indicaram: a remuneração (BIAGI, 2017; CACCIARI, 2015; FOX *et al.*, 2020; GUTERRES, 2020; METZ, 2015; SILVA, 2015), a instabilidade decorrente da temporalidade do vínculo contratual (PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; ROMERO-CARABALLO, 2019), a sobrecarga nas tarefas a serem realizadas (FOX *et al.*, 2020; KAYNAK, 2020; MANNING; BROCK; TOWERS, 2020; NUNES *et al.*, 2014; PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; ROMERO-CARABALLO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2017), o número excessivo de alunos por classe e o mau comportamento deles (BIAGI, 2017; KAYNAK, 2020), a falta de apoio da organização/gestão ou de autonomia no trabalho (KAYNAK, 2020; MANNING; BROCK; TOWERS, 2020; METZ, 2015; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; SANTOS, 2012; SILVA, 2015), a falta de acesso a equipamentos/materiais ou infraestrutura inadequada à

modernização (BIAGI, 2017; 2020; METZ, 2015; SANTOS, 2013) e a existência de conflitos entre professores (ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017).

Como fatores ambientais positivos no trabalho, a presença de relacionamentos/interações positivas no ambiente de trabalho (FOX *et al.*, 2020; METZ, 2015; PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; SILVA, 2015; SILVEIRA *et al.*, 2017), o reconhecimento do trabalho docente pela instituição (KAYNAK, 2020; MANNING; BROCK; TOWERS, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017), pelos colegas, estudantes e sua família foram indicados como importantes fatores capazes de influenciar o bem estar do professor (FOX *et al.*, 2020; GUTERRES, 2020; METZ, 2015; SANTOS, 2012; SOUZA, 2017). Uma cultura organizacional que valorize o profissionalismo cooperativo e práticas de orientação (FOX *et al.*, 2020; METZ, 2015), plano de carreira e estabilidade no vínculo de trabalho (PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; ROMERO-CARABALLO, 2019) também se mostraram como importantes aspectos a serem considerados para incremento dos níveis de bem-estar docente.

No estudo de Parra-Giordano *et al.* (2020), os autores ressaltaram a necessidade de condições ambientais favoráveis, como infraestrutura adequada e relações humanas positivas para a melhora da qualidade de vida no trabalho, indicando ainda que as gratificações não monetárias decorrentes da docência, como a formação e reconhecimento dos estudantes, permanecem no longo prazo e se mostram como importantes aspectos motivacionais e como incentivo à permanência na docência. Indicaram a relevância da disponibilização ao professor de gabinetes para atendimento aos estudantes, salas de reuniões grupais, espaços de convivência, cantina e criação de instâncias de participação coletiva e diálogo, bem como o estímulo à prática de atividades físicas e alimentação saudável. Por outro lado, citaram que a extensão da jornada, ao levar trabalho para casa, juntamente com a remuneração insuficiente são fatores relatados pelos docentes como geradores de estresse e desgaste. Fox *et al.* (2020) também observaram, em estudo longitudinal, que o aumento da demanda de trabalho no fim do ano letivo, gerado pelo acúmulo de tarefas a cumprir, foi relacionado pelos docentes a uma maior percepção de estresse e cansaço nos momentos finais do ano letivo.

Para controle da situação relacionada ao acúmulo de tarefas e carga de trabalho elevada, Parra-Giordano *et al.* (2020) ressaltaram que a instituição de ensino tem importante papel para a garantia de melhores condições laborais e, em

segunda instância, é necessária a participação do professor, como corresponsável pelo seu bem-estar e qualidade de vida no trabalho, no implemento de estratégias individuais para equilibrar as tarefas e impor seus próprios limites.

Tais achados estão em consonância ao estudo de Romero-Caraballo (2019), no qual se identificou a existência de um sentimento positivo em relação à experiência de trabalhar no campo acadêmico, expressado como satisfação e comprometimento, porém também se verificaram contrapontos negativos relacionados à ação docente, representados pela sobrecarga de trabalho e precariedade contratual. Quanto à precariedade ou temporalidade do vínculo contratual, Rogach, Ryabova e Frolova (2017) identificaram que as garantias de longo prazo e a estabilidade no emprego foram os maiores preditores do bem-estar de professores russos, uma vez que a instabilidade no emprego advinda de contratos anuais gerava um ambiente de competição e tensão psicológica entre os docentes, além de prejudicar a criação de um compromisso afetivo com a organização e de um espaço de crescimento pessoal e profissional. A situação de maior risco ao bem-estar foi identificada em jovens professores em virtude da dificuldade em ingressarem em equipes para desenvolver seus trabalhos de pesquisa, ao passo que, para os professores com idade acima de 60 anos, o aspecto mais impactante ao bem-estar foi a dificuldade em suportar as altas exigências de trabalho científico.

Em relação às elevadas pressões por produtividade em pesquisa, Nunes *et al.* (2014) avaliaram o bem-estar de professores universitários brasileiros com nível de doutorado e o uso do tempo distribuído entre o trabalho (nas atividades de pesquisa, ensino, extensão, administração e consultoria) e outras áreas da vida, como lazer, família e social. Apontaram a existência de alto nível de afetos negativos (77,8% acima do 75º percentil), com a presença de sentimentos como raiva, culpa e nervosismo, indicando ainda que, quanto maior se mostraram os níveis de afeto negativo, menor foi a satisfação com o uso do tempo e maior o desequilíbrio no seu uso entre as diferentes áreas da vida. A maior percepção de equilíbrio no uso do tempo entre as diferentes áreas da vida e a maior satisfação com o uso do tempo se relacionaram a maiores níveis de bem-estar subjetivo.

Os motivos da insatisfação com o uso do tempo mais citados foram: o excesso de trabalho, o tempo dedicado ao trabalho que invadiu a vida pessoal, a falta de apoio institucional ou governamental para o seu trabalho, a falta de dinheiro

para o lazer e as excessivas demandas de produção. As dificuldades em usar bem o tempo foram relacionadas a fatores institucionais (reuniões não planejadas, desvio das funções atribuídas e infraestrutura deficiente) e também a características pessoais (desorganização, ansiedade, baixa disciplina, dificuldade em impor limites ao trabalho e atribuições de trabalho excessivas). Por outro lado, as estratégias para obtenção de maior equilíbrio entre o trabalho e outras áreas da vida (lazer, família, social) se relacionaram a comportamentos facilitadores como: não pensar no trabalho fora da jornada, saber dividir o tempo, definir prioridades e ter atitudes mais flexíveis.

Tais aspectos contextuais, mais especificamente relacionados à cultura organizacional e sua influência no bem-estar do professor, foram objetos do estudo de Mendonça *et al.*, (2014) com professores universitários, em que se analisou as dimensões do profissionalismo cooperativo e do profissionalismo competitivo, o bem-estar subjetivo e as estratégias de enfrentamento a problemas (*coping* ocupacional). A partir dos resultados demonstrados, os autores concluíram que, quanto maior a percepção de uma cultura organizacional focada nos valores do profissionalismo cooperativo, caracterizada por práticas de orientação, iniciativa e formalização (regras definidas e necessárias à boa gestão), maior é a experiência de afeto positivo e menor a de afeto negativo.

De forma oposta, quanto maior a percepção de valores culturais relacionados ao profissionalismo competitivo, maior é a experiência de afetos negativos dos docentes. E, ainda, quanto mais a cultura organizacional estiver focada nos valores de profissionalismo cooperativo, maior é a utilização de estratégias de *coping* de manejo dos sintomas e de controle, enquanto que, diante de uma cultura com maior foco nos valores competitivos, maior foi a utilização de estratégias de esquiva. Assim, o *coping* de manejo de sintomas foi indicado como mediador na relação entre as práticas da cultura organizacional e o bem-estar subjetivo, ao propiciar a vivência de maiores experiências afetivas positivas (MENDONÇA *et. al*, 2014). Referidos achados estão em concordância aos estudos de Kuppens, Realo e Diener (2008), os quais apontaram que a satisfação com a vida não inclui a competição entre os pares no contexto de trabalho. Mostrou-se também relevante ao bem-estar docente a cultura organizacional no modelo de saúde-trabalho-cultura desenvolvido por Peterson e Wilson (2002 *apud* MENDONÇA *et al.*, 2014), a qual foi considerada como uma causa primária da saúde no trabalho, na

medida em que certos valores e práticas organizacionais se associaram a experiências afetivas positivas ou negativas de bem-estar subjetivo de professores.

Por outro lado, os relacionamentos positivos na ação docente, caracterizados pelas experiências de convívio agradáveis com os pares, estudantes e com os líderes, bem como a existência de um espaço para realização e expressividade se mostraram como capazes de influenciar positivamente o bem-estar do professor. As interações positivas no trabalho, ao conferir oportunidade para inovações, demonstração de habilidades e participação na gestão de mudanças, relacionam-se à melhoria do desempenho do professor e à sua percepção de bem-estar (KAYNAK, 2020; SANTOS *et al.*, 2019).

Também nesse sentido, a presença de apoio social recebido pela chefia e pelos colegas de trabalho foi relacionada a maiores níveis de bem-estar no trabalho no estudo realizado por Santos (2013). Observou também o autor que o elevado controle exercido pelo gestor e referido pelos professores (98,2%) favoreceu a manutenção dos níveis de bem-estar, mesmo diante da percepção dos docentes (93%) de alta demanda de trabalho ao se relacionar a um sentimento de desafio e de natureza motivacional, confirmando estudos anteriores que indicaram que o controle pode exercer um efeito atenuador sobre as exigências no trabalho e a sua falta pode elevar o risco de insatisfação e sintomas depressivos.

Sobre a atuação do gestor escolar e sua influência no bem-estar no trabalho docente, os estudos de Silva (2015) e Santos (2012) indicaram que o perfil de gestor esperado é aquele que se importa com o outro (liderança transformacional), capaz de ouvir e incentivar a participação dialógica. Por considerar que o gestor pode influenciar os aspectos físicos, emocionais e intelectuais dos professores, a participação do gestor na contribuição do bem-estar dos docentes foi sugerida, ressaltando que algumas atitudes como elogiar e favorecer oportunidades de socialização de habilidades também são importantes para desenvolvimento da autoestima e autoimagem. Por outro lado, observou Silva (2015) que tanto a atividade de gestão quanto a de docência se configuram como funções com sobrecarga de trabalho, de forma que estabelecer um clima cooperativo com o compartilhamento de tarefas entre gestor e docente e a assunção de responsabilidade pelo gestor quando lhe compete permite a criação de um clima organizacional mais saudável.

Outro relevante elemento de composição do bem-estar no trabalho destacado no estudo de Metz (2015) está relacionado ao alcance dos resultados no trabalho docente, indicando que o aprendizado dos seus estudantes é fator motivacional e se reflete na vivência de emoções positivas no ambiente acadêmico, sendo também a reciprocidade entre os colegas de trabalho, decorrente da formação de uma díade conjunta, fator de desenvolvimento e gerador de sensação de mútuo apoio que amplia a afinidade nas relações. Quanto à insatisfação gerada pela remuneração e também citada em outros estudos como fator negativo à necessária valorização do professor (CACCIARI, 2015; NUNES *et al.*, 2014; GUTERRES, 2020; SILVA, 2015), a autora relata que, apesar da existência desse problema estrutural exteriorizado pelos docentes, este não se mostrou como empecilho ao engajamento na tarefa de ensinar face à maior atribuição de valor ao aprendizado do estudante e às percepções vocacionais da profissão, bem como pela demonstração das maiores médias de sentimentos de animação, interesse, paixão e engajamento.

O bem-estar docente é também associado a condições físicas e esforços realizados no trabalho, havendo relatos de dores lombares decorrentes de posturas incômodas e inadequadas do corpo, além de problemas relacionados à má alimentação. A partir dessa percepção, Guterres (2020), aplicou um programa para desenvolvimento de bem-estar físico e mental em docentes da rede pública. Identificou o autor que as atividades realizadas durante três meses envolvendo práticas de alongamento, recreação, dança, palestras e debates sobre espiritualidade e equilíbrio entre a vida profissional e pessoal foram bem avaliadas pelos professores participantes quanto ao bem-estar. Observou que as atividades desenvolvidas contribuíram principalmente para o desenvolvimento de momentos de interação social e vivência de emoções positivas, sugerindo a prática de exercícios regulares também para a melhora da autoestima e redução da ansiedade.

Manning, Brock e Towers (2020), por sua vez, realizaram estudo em dez escolas da Inglaterra cuja agenda de bem-estar já havia sido instituída há alguns anos, objetivando obter as percepções dos professores e gestores acerca das ações implementadas. As estratégias utilizadas nas escolas para apoiar o bem-estar foram divididas em dois grupos: a) atividades que aumentam o bem-estar em um determinado momento, por exemplo, ioga, pilates, massagens, aulas de artes e eventos esportivos e b) ações de mudanças estruturais nos sistemas escolares, por

exemplo, reduzindo a marcação ou o controle sobre os professores ou reformulação dos sistemas de avaliação dos professores.

O primeiro grupo, representado por atividades que aumentavam o bem-estar temporariamente, sem que houvesse outras mudanças para reduzir os fatores estressores do contexto, foi utilizado por algumas escolas durante o ano letivo como “semana do bem-estar” e os professores e diretores, no geral, segundo os pesquisadores, não estavam convencidos de que tais ações eram valiosas, referindo às atividades como fruto de ações simbólicas adotadas pela administração para responder às preocupações com a agenda do bem-estar, indicando que tais atividades seriam bem vindas se viessem acompanhadas de alterações estruturais e sistêmicas. Em relação ao segundo grupo, ações direcionadas à valorização do professor, a partir da criação de uma cultura organizacional baseada na confiança na equipe, de forma que as decisões tomadas pela gestão sejam bem compreendidas e percebidas pela racionalidade, a redução ou eliminação de algumas práticas de monitoramento que limitavam a autonomia e a liberdade de ação dos professores junto aos estudantes, a mudança das políticas de avaliação dos professores e a remoção da prática de observação dos docentes em sala de aula, foram descritas como ações de apoio significativo ao bem-estar de longo prazo.

Observaram, por fim, que, embora as atividades para promoção de bem-estar temporal possam ser úteis para estabelecer momentos de experiências positivas e de interação social, tais atividades, por si sós, sem que sejam removidos os estressores ambientais, podem causar mais irritação em vez de gratidão na equipe, devendo ser conjugadas às medidas estruturais de valorização do professor e desenvolvidas conforme o contexto e as necessidades de cada escola. Pequenas mudanças como, por exemplo, alterações nos horários de trabalho e redução na carga de trabalho que resultaram em maiores liberdades para os professores, dentre elas o planejamento antecipado de um calendário de reuniões e manifestação expressa de apoio aos professores pela gestão, foram indicadas como medidas redutoras de estresse.

3.2 Bem-estar e correlações com outros construtos

Além das condições externas ao indivíduo, o bem-estar no trabalho foi associado a fatores psicológicos protetores, dentre eles as crenças de autoeficácia

(HUANG; YIN, 2018; KATSANTONIS, 2020; KURT; DEMIRBOLAT, 2019; SILVA, 2016; SIMMONS *et al.*, 2019), resiliência (KURT; DEMIRBOLAT, 2019; SIMMONS *et al.*, 2019; ZACHARIAS, 2012), autoconceito, autoimagem, autoestima (JALALI; HEIDARI, 2016; ZACHARIAS, 2012), bem como à capacidade de regulação emocional e *coping* (MENDONÇA *et al.*, 2014; MORAIS, 2019; ZACHARIAS, 2012).

O Quadro 2 apresenta os principais dados dos estudos desta categoria.

Quadro 2 – Dados da categoria 2: Bem-estar e correlações com outros construtos

Estudo	Delineamento/Participantes/Local	Instrumentos
17. Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente (Silva, 2016)	Transversal, quali-quantitativo, 10 professores do ensino fundamental no Brasil.	1) Escala de Autoeficácia Docente e a 2) Escala de Afetos Positivos e Negativos de Zanon (EAZ). Entrevista semiestruturada.
18. Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre (Zacharias, 2012)	Transversal, quanti-qualitativa/ 22 professores do ensino infantil e fundamental no Brasil	1) Questionário de Autoimagem e Autoestima; 2) Quest. de Autorrealização e 3) Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente e 4) Entrevista.
19. Emoções no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente (Morais, 2019)	Transversal, qualitativo/ 41 professores do ensino técnico de uma Instituição Federal de Ensino no Brasil.	Grupo focal e análise documental
20. Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Well-Being and Gender Differences in a Population of Teachers (Katsantonis, 2020)	Transversal, quantitativo/51.782 professores do ensino fundamental de 15 países.	Escala (OCDE, 2019) sobre bem-estar e estresse no trabalho, estresse de carga de trabalho, estresse de comportamento do aluno, clima escolar, autoeficácia, satisfação no trabalho e inovação da equipe
21. Investigation of the Relationship between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers (Kurt; Demirbolat, 2019)	Transversal, quantitativo/ 394 professores de escolas secundárias (ensino médio) da Turquia.	1)Escala de Capital Psicológico 2) <i>Minnesota Satisfaction Questionnaire</i> e 3) <i>Psychological Well-Being Scale</i> - Ryff (1989)
22. When Educators Come Together to Speak about Well-Being: An Invitation to Talk (Simmons et al., 2019)	Transversal, quantitativo/33 professores dos ensinos fundamental e médio no Canadá.	1)Questionários pré e pós-simpósio
23 Teacher Efficacy and Affective Well-Being in Hong Kong: An Examination of Their Relationships and Individual Differences (Huang; Yin; 2018)	Transversal, quantitativo/1.115 professores do ensino primário (fundamental) e 541 do ensino secundário (médio) de Hong Kong.	1)Escala de bem-estar afetivo; 2) Escala de autoeficácia de Tschannen-Moran and Hoy (2001).

Fonte: A autora.

Os estudos demonstraram que a percepção do bem-estar pelo sujeito pode variar entre indivíduos inseridos num mesmo contexto de trabalho, atribuindo tal variação à utilização de recursos pessoais. Tais recursos podem atuar na forma que o indivíduo lida com os estressores ambientais cognitiva ou emocionalmente ou interpreta as situações, sendo também apontadas diferenças na percepção do bem-estar em culturas específicas.

Nessa linha, Katsantonis (2020), utilizando-se dos dados da pesquisa realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com uma amostra de 51.782 professores de quinze países (agrupados em *clusters* conforme a semelhança cultural educacional), observou que a autoeficácia no ensino e a satisfação no trabalho atuaram como importantes fatores de proteção ao estresse no trabalho. Foram identificadas associações positivas da autoeficácia e satisfação no trabalho com todas as dimensões do bem-estar psicológico e relações inversas ao estresse de carga de trabalho e estresse de comportamento do estudante. Observou ainda a inexistência de diferença quanto ao gênero, mas identificou grande heterogeneidade no bem-estar psicológico e nos níveis de estresses em professores, indicado diferença de interpretação cognitiva dos participantes, mesmo em culturas aproximadamente homogêneas.

A importância da autoeficácia como mecanismo protetor do bem-estar docente também foi ressaltada por Kurt e Demirbolat (2019). No seu estudo que buscou analisar a relação do capital psicológico (autoeficácia, resiliência, esperança e otimismo), bem-estar psicológico e satisfação no trabalho, obtiveram resultados que apontaram, em modelo de equação estrutural, que o melhor indicador de capital psicológico foi a autoeficácia e a esperança, as quais predisseram 19% da satisfação com o trabalho. Identificaram também que a variável capital psicológico previu 45% do bem-estar psicológico dos professores e, ao adicionar a variável satisfação no trabalho, foi observado que metade (50%) das alterações no bem-estar psicológico foi explicada pelas duas variáveis e, confirmando seus resultados com achados de estudos anteriores, sugeriram práticas para fortalecimento do capital psicológico, representado pela autoeficácia, resiliência, esperança e otimismo para obtenção de maiores níveis de bem-estar do professor.

A autoeficácia também foi associada ao bem-estar afetivo no estudo realizado por Huang e Yin (2018), indicando que a dimensão “entusiasmo” do afeto positivo (dimensão ligada ao vigor e engajamento), teve a maior influência na

autoeficácia do professor. Maior grau de formação do professor e mais tempo de trabalho docente também se associaram a maiores crenças de autoeficácia e a menores níveis de ansiedade, destacando os autores que o nível de excitação dos afetos desempenha um papel crítico na determinação dos processos cognitivos e comportamentais relacionados às crenças de autoeficácia. Os professores mais jovens e em estágios iniciais apresentaram maiores níveis de estresse e menor senso de autoeficácia e, portanto, maior risco de doenças ocupacionais.

Ressaltaram também a relevância da autoeficácia (SILVA, 2016) e da resiliência para a construção do bem-estar docente Simmons *et al.* (2019), os quais enfatizaram a importância da agência para a dedicação de tempo e espaço para o “autocuidado mental”. Além disso, explicaram que a atuação na promoção das mudanças necessárias envolve o agenciamento e a adequada regulação das crenças de autoeficácia, mostrando importante papel na redução do estresse.

Outros fatores como autoconceito, autoestima, autoimagem, autorrealização, resiliência e *coping* também foram indicados como importantes construtos capazes de influenciar o desenvolvimento do bem-estar e reduzir o mal-estar no estudo realizado por Zacharias (2012). A pesquisa foi desenvolvida em três escolas estaduais do município de Porto Alegre com professores do ensino infantil e fundamental, sendo observado que, dentro de um mesmo grupo de professores, as pontuações obtidas pelos docentes quanto ao bem-estar e mal-estar foram bem diferenciadas, indicando divergência na forma como cada um interpreta as adversidades presentes no seu ambiente educativo. Os resultados demonstraram que alguns docentes lidavam de forma positiva com as dificuldades que lhes eram apresentadas e manifestaram maiores níveis de bem-estar, enquanto outros que lidavam de maneira negativa, utilizando com maior frequência determinadas estratégias de *coping*, apresentaram maiores níveis de mal-estar e maiores dificuldades na superação dos problemas relacionados à prática.

A partir dos resultados, defendeu a autora que as estratégias de *coping*, as quais se referem às ações utilizadas pelo sujeito para administrar situações específicas consideradas estressantes, se valendo de recursos para tentar superar, tolerar, minimizar ou até mesmo aceitar a condição que se apresenta naquele momento, se mostraram essenciais para o maior bem-estar docente. No mesmo sentido, a resiliência, como um processo de construção da capacidade de sobrepor-se às adversidades, ser transformado por essas experiências e prosseguir em busca

de soluções adequadas, também se mostrou como importante subsídio somado às estratégias de *coping* para a promoção e proteção da saúde mental e emocional, confirmando estudos anteriores. Observou ainda a autora que, embora a autoimagem e a autoestima tenham alcançado níveis positivos, os professores manifestaram altos níveis de mal-estar e menor satisfação quanto às necessidades físicas e de autorrealização, indicando insatisfação com a situação financeira, menor desejo de continuar na profissão e uma maior atribuição às causas externas para explicar os sucessos e fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem. A importância da construção de uma autoimagem, autoestima e um autoconceito positivos para o bem-estar foi ressaltada pela autora, tendo por base o referencial teórico de Mosquera e Stobäus (1996, 2008) ao considerar o inter-relacionamento dos construtos para a obtenção de melhores interações sociais positivas. Explicou que o autoconceito, ao se relacionar ao modo como a pessoa se percebe a partir de sua relação com o social, sendo a autoimagem a parte descritiva e a autoestima a parte avaliativa do autoconceito, permite um melhor conhecimento de si mesmo e favorece a identificação pelo sujeito de suas potencialidades e necessidades para fixação de suas metas e obtenção da autorrealização.

As interações sociais complexas advindas no contexto acadêmico, seja com estudantes e seus familiares, colegas e gestores, permitem caracterizar a ação docente como uma profissão que requer habilidades e competências para regulação emocional capaz de permitir a manutenção do bem-estar no trabalho (MORAIS, 2019). Nessa esteira, o estudo realizado por Morais (2019) com professores da educação profissional e tecnológica, após mapear as demandas que ativam emoções negativas nos professores (MORAIS; GONDIM; PALMA, 2020), avaliaram as estratégias de manejo emocional utilizadas pelos docentes para lidar com essas situações.

Os docentes, segundo a autora, se referiram às emoções positivas quando do êxito nas atividades, quando expressavam motivação e quando no atingimento de sucesso acadêmico, interações positivas, entre outras. Quanto às experiências emocionais negativas, a maioria se referiu a conflitos relacionais e ao comportamento inadequado dos estudantes, sugerindo que os sentimentos negativos marcam mais a vida emocional dos professores por configurarem uma percepção de ameaça à ordem da sala e à identidade profissional do professor ou até mesmo podem indicar dificuldades dos professores em gerir as emoções

negativas. Uma alta demanda emocional irá exigir maior esforço na regulação das emoções, podendo esgotar os recursos emocionais e cognitivos e, por consequência, prejudicar o bem-estar, de forma que, nessas circunstâncias torna-se necessária a implementação de ajustes entre as demandas emocionais existentes no ambiente escolar e a atuação docente, segundo a autora. Assim, antecipar aos eventos e regular as emoções em várias situações poderá contribuir para o aprimoramento do clima emocional da sala de aula, bem como para o desenvolvimento emocional dos estudantes (heterorregulação), de forma que uma melhor preparação do docente para lidar com as demandas emocionais ocupacionais e o suporte social e institucional da organização são relevantes para assegurar melhor desempenho emocional e técnico do docente.

Quanto aos desfechos da regulação emocional, a partir dos resultados observados, a autora aponta que a regulação emocional pode ser um importante preditor de desempenho e do bem-estar docente, visto sua associação a resultados de ordem superior na performance profissional, tanto aos relativos a aspectos técnico-pedagógicos quanto aos aspectos interacionais que envolvem o ensino na sala de aula. Explicou ainda Moraes (2019) que as estratégias de regulação estão relacionadas aos fatores pessoais (experiência profissional/área de formação) e aos fatores contextuais: antecedentes (normas/regras e demandas emocionais) e consequentes (desfechos), sugerindo a implementação de formação inicial e continuada de professores para promoção da regulação emocional com vistas a melhorar o bem-estar docente e o desempenho profissional.

3.3 Bem-estar, virtudes e valores humanos

As virtudes e valores humanos, sob a luz da Psicologia Positiva que visa compreender e cultivar as forças e potencialidades humanas e o funcionamento sistêmico positivo com ênfase às experiências subjetivas positivas, traços individuais positivos e instituições positivas, também têm sido objetos de pesquisa quanto à sua relação ao bem-estar (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Nessa linha, os principais dados dos estudos que tiveram por foco avaliar as implicações dessas qualidades no desenvolvimento do bem-estar do professor estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Dados da Categoria 3: Bem-estar, virtudes e valores humanos

Estudo	Delineamento/Participantes/Local	Instrumentos
24. Emprego ou vocação? Correlatos do bem-estar em professores universitários (Cacciari, 2015)	Transversal, Quanti-qualitativo/214 docentes do ensino superior do Brasil.	1) Questionário de virtudes do bom professor. 2) Escala de Qualidade dos Papéis do Trabalho; 3) Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter Docente; 4) Lista Comportamentos do Professor; 5) Escala de Satisfação com a Vida; 6) Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho; 7) Questionário de Valores Básicos
25. Educação Positiva: satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares (Cintra, 2016)	Transversal, quantitativo/115 professores do ensino fundamental e médio do Brasil.	1) Escala de Prosperidade Psicológica, 2) Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho, 3) Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores, 4) Escala de Qualidade de Vida e 5) Escala de Bem-estar Afetivo no Trabalho.
26. Virtues and Well-Being of Korean Special Education Teachers (Kim; Lim, 2016)	Transversal, quantitativo/115 professores de educação especial da Coreia do Sul.	1) <i>The Character Strengths Test</i> (CST-SF; Lim & Kim, 2014); 2) <i>The Mental Health Continuum Short Form</i> (K-MHC-SF) (Lim, Go, Shin, & Cho, 2013).
27. Fostering Teachers' Experiences of Well-Being: A Participatory Action Learning and Action Research Approach (Wessels; Wood, 2019)	Transversal, pesquisa-ação, qualitativo/6 professores de uma escola primária (fundamental) da África do Sul.	Gravação das reuniões, anotações e triangulação de dados.
28. The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City (Jalali; Heidari, 2016)	Transversal, quantitativo, correlacional/330 professores da escola primária (fundamental) do Irã.	1) <i>Oxford Happiness Inventory</i> ; 2) <i>Subjective Well-being Scale</i> ; 3) <i>Creativity Inventory</i> ; 4) <i>Job Performance Inventory</i> .
29. Felicidade e significado: um estudo sobre o bem-estar em profissionais da educação do estado de São Paulo (Pereira, 2018)	Transversal, quantitativo/2021 profissionais e docentes da pós-graduação/ensino superior no Brasil.	<i>Eudaimonic Hedonic Happiness Inventory</i> (EHH - Delle Fave et al., 2011)
30. Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being (Stoloff, 2020)	Transversal, qualitativo/37 professores do ensino primário e secundário (fundamental e médio) do Canadá.	Grupos focais.
31. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares (Damásio; Melo; Silva, 2013)	Transversal, quantitativo/517 professores (fundamental e médio) de 57 escolas do Brasil.	1) Questionário de Qualidade de Vida; 2) Questionário de Saúde Geral; 3) Teste de Propósito de Vida.

Fonte: A autora.

A relevância do estudo das virtudes e forças de caráter para compreensão do bem-estar docente foi apontada por Cacciari (2015), ao identificar a associação entre o comportamento docente e as práticas escolhidas (cuidado e profissionalismo) com as virtudes que os professores percebem em seu trabalho. O exercício das forças de caráter pelos professores, devido à sua relação ao aumento dos afetos positivos, foi identificado como fator de proteção ao bem-estar docente. As virtudes Temperança (relacionada às forças perdão, prudência, autocontrole) e Transcendência (relacionada ao sentido existencial e às forças gratidão, esperança, humor, espiritualidade) foram utilizadas pelos docentes como fatores de contraposição às condições inadequadas de trabalho e frentes aos fatores negativos da ação docente.

As virtudes Conhecimento (ensinar e aprender com segurança); Temperança (autorregulação, equilíbrio, paciência e humildade no desenvolvimento de suas atividades); Justiça (valorização da dimensão social da profissão e equidade) e Humanidade (construir relacionamentos interpessoais positivos) foram apontadas para caracterizar o professor ideal, sendo tais resultados confirmatórios de estudos anteriores de Nassif, Hanashiro e Torres (2010) e de Arnon e Reichel (2007). E, a percepção dos docentes sobre possuir referidas virtudes do “professor ideal”, somada à manifestação de ter como prioridade valores motivadores idealistas (valores de experimentação, supra pessoais e interacionais que se ligam a um comportamento docente de cuidado e profissionalismo), mostraram-se como fatores de proteção para o bem-estar docente.

A criatividade, como força de caráter ligada à virtude Conhecimento/Sabedoria, apresentou-se como importante fator relacionado ao bem-estar subjetivo, a qual foi preditora do desempenho no trabalho docente no estudo realizado por Jalali e Heidari (2016). Explicaram os autores que a criatividade é capaz de despertar a motivação para exceder às expectativas e buscar objetivos ambiciosos, defendendo também que indivíduos criativos geralmente apresentam mais autoeficácia para resolução de problemas.

A relação positiva do bem-estar com as virtudes e forças de caráter também foi demonstrada por Kim e Lim (2016), mostrando que otimismo, amor e responsabilidade social predisseram significativamente o bem-estar hedônico (relacionado às emoções). Por sua vez, a vitalidade, inteligência social, otimismo e coragem estiveram relacionados ao bem-estar eudaimônico (relacionado à

funcionalidade), apresentando essas correlações mais fortes que as verificadas quanto ao bem-estar hedônico (KIM; LIM, 2016).

Além de identificar forte relação entre o bem-estar e as forças de caráter, Cintra (2016) observou que os professores que apresentavam alto nível de satisfação no trabalho também apresentaram alto nível de bem-estar psicológico. Dentre as mais fortes correlações observadas quanto à percepção pelos docentes das forças de caráter que os descrevem como professor, o engajamento (dimensão do bem-estar psicológico) se relacionou às forças de “Persistência” e “Vitalidade”, indicando que o envolvimento em suas atividades se relaciona à perseverança e ao entusiasmo. A dimensão “Domínio” do bem-estar psicológico (relacionada ao uso das habilidades, autoeficácia, realização e valor próprio) apresentou os maiores índices de correlação com as forças “Amor por Aprender” e “Persistência”, enquanto a força “Vitalidade”, que representa o envolvimento entusiasmado, esteve correlacionada com as emoções positivas e satisfação com a vida (dimensões do bem-estar subjetivo). Diante dos resultados, a autora sugeriu a inclusão das forças de caráter em programas de intervenção que objetivem o desenvolvimento do bem-estar docente.

Relacionado à virtude “Transcendência” (PETERSON; SELIGMAN, 2004), o significado ou sentido atribuído aos diversos domínios da vida e sua relação com o bem-estar docente foi objeto do estudo de Pereira (2018). O autor identificou que a família, a saúde e o crescimento pessoal se mostraram com os principais domínios que mais intensamente contribuíram para o bem-estar/felicidade e para a construção de uma vida com significado. O domínio da vida “Relacionamentos” mostrou-se como fator de alta importância para o professor, seja na avaliação da felicidade ou do significado. Observou-se que o nível de felicidade no domínio “Trabalho” pôde ser explicado, em 15%, pelo nível de significado que o trabalho possui para eles e, por sua vez, o significado contribuiu em 22% para explicar o nível de bem-estar/felicidade.

Os níveis de bem-estar da faixa etária de 20 a 49 anos foram semelhantes, ao passo que os professores com idade entre 50 a 70 anos tiveram os níveis mais elevados entre todas as faixas etárias. Quanto ao nível de significado, os professores entre 20 e 29 anos tiveram os menores índices, sugerindo que pessoas mais jovens ainda estão em processo de construção de projetos e nas fases iniciais

da carreira docente marcadas por um período de descoberta e estabilização, sendo tais achados, segundo o autor, condizentes à literatura internacional.

Stoloff *et al.* (2020) também indicaram o significado como elemento determinante do bem-estar docente manifestado pela convicção dos professores em relação à escolha da carreira, à importância que atribuem ao seu trabalho e ao impacto de suas ações na formação dos estudantes, ligado também ao senso de autorrealização. As emoções e os relacionamentos positivos no trabalho também se apresentaram importantes para despertar sentimentos de desejo de trabalhar e se engajar nas atividades, bem como para perceber as situações adversas de forma positiva.

O significado ou sentido de vida atuou como mediador do bem-estar psicológico e a qualidade de vida no estudo de Damásio, Melo e Silva (2013). O significado, descrito como fenômeno cognitivo relacionado à percepção de realização existencial, mostrou-se como um recurso capaz de ressignificar as situações adversas e de afetar positivamente os aspectos motivacionais (busca e concretização de objetivos pessoais) e emocionais (maiores níveis de afetos positivos), tanto em situações saudáveis da vida quanto em situações de sofrimento psicológico.

Nessa linha, sem que houvesse grandes mudanças estruturais, políticas e circunstanciais, Wessels e Wood (2019), observaram que é possível obter melhora no bem-estar docente a partir de ações que trabalhem as forças de caráter e estimulem emoções positivas no ambiente de trabalho. Por meio de uma pesquisa-ação desenvolvida na África do Sul para ajudar os professores a encontrar maneiras de melhorar suas experiências de bem-estar, os pesquisadores, a partir das necessidades levantadas, realizaram atividades que abordaram sessões para o fortalecimento de forças de caráter, entre elas, o compartilhamento de humor e atos de bondade, além da valorização de emoções positivas e orientações sobre estilo de vida saudável. Verificaram que compartilhar o humor ajudou os professores a se conscientizarem de suas emoções, influenciando de forma positiva os relacionamentos, percebendo-se que o humor permite aflorar a criatividade e tornar as pessoas mais resilientes e socialmente mais integradas. Os atos de bondade ajudaram os professores a se conscientizarem da capacidade de cuidar e de perceber que a bondade consigo mesmo e com os outros está ligada à gratidão e às

relações sociais positivas, permitindo o aumento do bem-estar, melhora do clima organizacional e fortalecimento do espírito de equipe (WESSELS; WOOD, 2019).

3.4 Bem-estar docente ao longo da carreira

Pesquisas têm apontado que o desenvolvimento profissional docente compreende momentos distintos na carreira, nos quais as crenças, as competências emocionais, os valores e o comportamento podem sofrer mudanças e repercutir no âmbito pessoal e profissional dos professores (BOTH *et al.*, 2013). Nesse sentido, alguns estudos buscaram compreender essas mudanças ao longo da carreira do professor e sua relação com o bem-estar quanto às variáveis comprometimento/compromisso, ligação afetiva com o local de trabalho (ANDRADE; FERNANDES; BASTOS, 2013; SOUZA, 2017), competência emocional (TREVIZANI; MARIN, 2020), estilo de vida e satisfação no trabalho (AKRAM, 2019; BOTH *et al.*, 2013). O Quadro 4 apresenta os principais dados desses estudos.

A investigação realizada por Both *et al.* (2013), tendo por base os Ciclos de Desenvolvimento Profissional - CDP (HUBERMAN, 1995), considerou quatro ciclos ou fases na carreira vivenciados por professores de Educação Física: Entrada (0 a 4 anos: momento de transição entre a saída da formação inicial e a entrada no mercado de trabalho); Consolidação (5 a 9 anos: período que o professor adquire confiança no conhecimento pedagógico e curricular); Diversificação (10 a 19 anos: momento em que os professores encontram-se mais seguros e buscam novos estímulos ou experiências para sair da rotina) e Estabilização (acima de 20 anos de docência: período de questionamento da sua atuação enquanto professor e próximo à aposentadoria). Na pesquisa que objetivou analisar o bem-estar no trabalho e estilo de vida ao longo da carreira, observaram que no ciclo de Consolidação começam a ocorrer importantes mudanças pessoais e profissionais, enquanto que, no ciclo de Diversificação, há a solidificação destas mudanças como contrair matrimônio, realizar pós-graduação, aumentar significativamente a carga horária de trabalho e possuir dois ou mais empregos. Identificaram como pontos positivos ao bem-estar, as garantias legais, progressão na carreira, autonomia no trabalho e autopercepção de relevância da ação foram apontadas pelos docentes; entretanto, quanto aos pontos negativos, indicaram a remuneração, as condições de trabalho e a baixa integração social.

Quadro 4 - Dados da Categoria 4: Bem-estar docente ao longo da carreira

Estudo	Delineamento/Participantes/Local	Instrumentos
32. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho (Trevizani e Marin, 2020)	Transversal, quantitativo/53 professores do ensino fundamental do Brasil.	1) Inventário de Competências Emocionais e 2) Questionário de Satisfação no Trabalho
33. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de Ensino Superior (Andrade; Fernandes; Bastos, 2013)	Transversal, quantitativo/ 551 professores do ensino superior do Brasil.	1)Escala de Comprometimento com a Carreira de Carson e Bedeian (1994); 2) Escala de comprometimento ocupacional de Blau (1985); 3) Escala de Bem-Estar Subjetivo de Albuquerque e Tróccoli (2004).
34. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira (Both <i>et al.</i> , 2013)	Transversal, quantitativo/1.645 professores do ensino superior do Brasil.	1)Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF) e 2) Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI).
35. Bem-estar no trabalho: diagnóstico entre docentes da educação técnica profissional em saúde da UFRN (Souza, 2017)	Transversal, quantitativa/ 19 professores do curso técnico de saúde do Brasil.	1)IBET-13 (Inventário de Bem-estar no Trabalho), constituído por três escalas: satisfação no trabalho (ST), envolvimento com o trabalho (ET) e de comprometimento organizacional afetivo (COA)
36. Psychological Wellbeing of University Teachers in Pakistan (Akram, 2019)	Transversal, quantitativo/437 professores do ensino superior do Paquistão.	Escala de Bem-Estar Psicológico Akin (2012).

Fonte: A autora.

O tempo equilibrado entre o lazer e as atividades laborais e a satisfação no trabalho apresentaram forte relação com os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, uma vez que, com o passar dos anos de docência, aumentou a percepção de maior carga de trabalho e os professores mais experientes demonstraram maior desgaste. Os docentes do ciclo de Diversificação, segundo os autores, estavam mais insatisfeitos quanto às condições de trabalho quando comparados aos professores do ciclo de Consolidação, indicando que o pluriemprego presente na fase de Diversificação e o conhecimento de outras realidades de trabalho podem influenciar a percepção de que as condições de trabalho nas escolas públicas estivessem defasadas. Por sua vez, os professores do ciclo Estabilização, mais próximos à aposentadoria e que poderiam se encontrar em um processo de afastamento gradual da ação docente, manifestaram maior satisfação neste ponto, não indicando as condições materiais do trabalho como necessárias para assegurar a qualidade de ensino.

Quanto à autonomia no trabalho pedagógico, os níveis mais baixos de insatisfação se deram no início da carreira, explicando os autores que tal fato pode estar relacionado à baixa percepção das cobranças da equipe pedagógica quanto ao desempenho das funções laborais, especialmente por receber poucas informações sobre as necessidades e a realidade nesse período de chegada à escola e a preocupação maior com o cumprimento das normas do estágio probatório. Por sua vez, maior insatisfação quanto à autonomia foi manifestada pelos professores do ciclo Estabilização o que pode refletir, segundo os pesquisadores, uma maior resistência dos professores do final de carreira à cobrança frequente de planejamentos e relatórios.

E, em relação ao estilo de vida, observaram que os docentes do ciclo de entrada possuem comportamentos mais positivos quanto à realização de atividade física e relacionamentos, mas o melhor comportamento alimentar foi apresentado pelos professores mais experientes, sendo tais aspectos importantes para avaliação das ações direcionadas à melhoria do bem-estar de acordo com as características dos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional (BOTH *et al.*, 2013).

Também foi identificado que o comprometimento com a carreira, representado pelo vínculo do indivíduo com o trabalho, associado ao vínculo afetivo com a organização, pode gerar padrões de comportamento que diferenciam os indivíduos em termos de empenho, dedicação e bem-estar (ANDRADE;

FERNANDES; BASTOS, 2013; SOUZA, 2017). A presença do comprometimento com a carreira influencia positivamente o bem-estar (SOUZA, 2017), assim como a resiliência, relacionando-se a maiores níveis de afetos positivos e satisfação com a vida, indicando ainda que o planejamento de carreira requer qualificação para assumir papéis determinados em sua profissão, além de esforços para crescer e desenvolver-se em sua carreira. A identidade com a carreira leva ao sentimento de maior conforto e segurança na profissão e o autodesenvolvimento fortalece o vínculo do trabalhador com a sua carreira, concretizando as escolhas profissionais, o senso de realização e bem-estar (ANDRADE; FERNANDES; BASTOS, 2013).

A influência do tempo de docência também foi objeto do estudo de Trevizani e Marin (2020), as quais identificaram que os professores com dez ou mais anos de trabalho possuíam maior satisfação intrínseca ao trabalho, ou seja, relacionada ao prazer e gosto pela docência e atribuição ao trabalho como um espaço de afirmação, realização e desenvolvimento que se assegura ao longo do tempo. Os professores com pós-graduação, que dispensaram maior tempo para o seu desenvolvimento profissional também se apresentavam mais satisfeitos. Aqueles docentes que trabalhavam 40 horas ou mais por semana tiveram maior fator geral de competências emocionais e maiores níveis de percepção de emoções, bem como maior satisfação intrínseca do trabalho, indicando que um maior investimento de tempo e dedicação e maior tempo de experiência docente, ao permitir vivenciar e enfrentar várias demandas ao longo da carreira, possibilitam o desenvolvimento emocional.

Também nessa linha, a progressão na carreira e a designação para funções mais altas também se relacionou a maior bem-estar no estudo realizado por Akram (2019), sugerindo que a assunção de funções com maior autonomia pela oportunidade de crescimento na carreira e com atividades de maior responsabilidade, além do recebimento de maior remuneração, se relaciona a maiores níveis de satisfação no trabalho, condizente com uma vida com mais significado.

4 DISCUSSÃO

Foi possível identificar o interesse científico em desvelar os aspectos relacionados ao bem-estar do professor, de forma que os estudos analisados

contribuíram, em conjunto, para compreensão dos fatores extrínsecos e intrínsecos relacionados ao bem-estar do professor e das possíveis implicações dos níveis de bem-estar docente no contexto acadêmico. Denota-se que clarificar tais determinantes é tarefa complexa, uma vez que os resultados demonstraram a multiplicidade de fatores contextuais, culturais e pessoais envolvidos no processo de construção e manutenção do bem-estar docente.

Os estudos indicaram que o contexto laboral é capaz de atuar como fator condicionante do bem-estar do professor, sendo as condições externas e situacionais passíveis de atuar como influenciadoras do bem-estar docente. A remuneração (BIAGI, 2017; CACCIARI, 2015; GUTERRES, 2020; METZ, 2015; SILVA, 2015; NUNES *et al.*, 2014; BOTH *et al.*, 2013), plano de carreira e estabilidade no vínculo empregatício (PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; ROMERO-CARABALLO, 2019), disponibilização de infraestrutura, materiais, recursos (FOX *et al.*, 2020; PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020) e a carga de trabalho (FOX *et al.*, 2020; METZ, 2015, MENDONÇA *et al.*, 2014; MANNING; BROCK; TOWERS, 2020) mostraram-se como fatores interligados que se apresentam como reflexos da percepção da necessidade de valorização da profissão.

Tal percepção decorre do quadro de precarização da docência verificado ao longo tempo, muito decorrente do processo de “empresariamento da educação” e pela lógica da produtividade que provocam a intensificação das atividades dos professores, impelindo-os ao acúmulo de cargos fora da carreira ou a assunção excessiva de carga horária, além do medo do desemprego (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017; JANUARIO; MOREIRA, 2018; SILVA; ALVES, 2021). Essas circunstâncias apresentam, portanto, um potencial fato gerador de estresse, desgaste, esgotamento e, por consequência, de geração de mal-estar docente, além da baixa percepção de realização pessoal, o que, em decorrência, acaba por afetar a motivação e pode levar a um quadro de fechamento à mudança, inovação, instrução, bem como de frustração, alienação e baixo desempenho (GUTERRES, 2020).

Interessante destacar que a questão salarial do professor é fator de insatisfação no trabalho também em contextos internacionais (BOTH *et al.*, 2013; GUTERRES, 2020), sendo de longa data apontada a remuneração do professor como baixa (CODO, 1999, BARBOSA, 2011; ESTEVE, 1995;) quando comparada a

outras profissões para as quais se exigem as mesmas habilidades acadêmicas ou até mesmo perante àquelas em que não se requer certificados acadêmicos. Nesse sentido, a valorização dos professores é necessária e defendida há muito tempo pela UNESCO (1966), por meio da “Recomendação Relativa à Condição de Professores”, instrumento que realça a necessidade da remuneração refletir a importância da educação e do professor para a sociedade e assegurar um nível de vida que lhe permita o aprimoramento profissional e cultural, valorizando sua experiência, qualificação e responsabilidade, com vistas a lhe permitir desfrutar de condição justa e com o devido respeito público pela profissão (BARBOSA, 2011).

Alcançado esse patamar e garantida a devida valorização ao professor, insta considerar que a associação do bem-estar com a renda é apontada por diversos estudos (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012), ressaltando, entretanto, que a relação entre as duas variáveis é intrincada, uma vez que aumentos consideráveis de salário não correspondem a aumentos de bem-estar na mesma proporção, pois, segundo Diener e Seligman (2004), o contexto em que a renda é vivenciada, incluindo a ideologia, os desejos e valores materiais das pessoas, modera seus efeitos sobre o bem-estar. Explicaram os autores que as correlações entre renda e bem-estar se mostram mais fortes nas sociedades mais pobres do que nas mais ricas, sendo também demonstrado por estudos anteriores que um maior valor atribuído ao dinheiro ou às aspirações materiais pode levar a um menor bem-estar pela subestimação da importância das relações sociais (DIENER; SELIGMAN, 2004).

Outros fatores ambientais como clima e a cultura organizacionais (FOX *et al.*, 2020; METZ, 2015, MENDONÇA *et al.*, 2014; MANNING; BROCK; TOWERS, 2020), o modelo de gestão ou liderança (SANTOS, 2012; SILVA, 2015) e os relacionamentos no ambiente de trabalho (FOX *et al.*, 2020; METZ, 2015; PARRA-GIORDANO *et al.*, 2020; ROGACH; RYABOVA; FROLOVA, 2017; SILVA, 2015; SILVEIRA *et al.*, 2017) também se mostraram associados aos níveis de bem-estar pelo professor, referindo-se à percepção de um ambiente de cooperação ou competição. Denota-se que um ambiente de competitividade se alinha à lógica produtivista que vem sendo imprimida à educação, a qual produz efeitos prejudiciais à vivência do bem-estar do professor, sendo causas de adoecimento e geração de danos à saúde mental ante a preocupação da manutenção no emprego e à

obrigatoriedade de cumprimento de metas institucionais e requalificação profissional (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017; SILVA; ALVES, 2021).

De outro lado, um ambiente colaborativo e aberto à participação nas decisões e planejamentos institucionais, a existência de maior autonomia e o reconhecimento do trabalho pelo gestor, colegas e estudantes são importantes para vivência de afetos positivos na ação docente e da realização profissional, como observado também por Nascimento (2021). Na mesma linha, Diener e Seligman (2004) explicam que a qualidade das relações sociais é importante, uma vez que relacionamentos de apoio e de pertencimento (laços sociais de alta qualidade) são cruciais para experimentação do bem-estar, sendo também apontado que altos níveis de bem-estar estimulam relacionamentos sociais positivos. Embora as pessoas tenham emoções ligeiramente mais negativas quando em situações sociais do que não sociais, explicam os autores que o afeto positivo é substancialmente maior, em média, em situações sociais, sendo importante também considerar que receber apoio para lidar com demandas ou fatores de estresse é tão importante quanto oferecer apoio a outras pessoas.

Além dos aspectos ambientais citados, os quais suscitam várias demandas emocionais nos docentes, mostraram-se também importantes para a vivência e manutenção do bem-estar as características e competências pessoais (HUANG; YIN, 2018; JALALI; HEIDARI, 2016; KATSANTONIS, 2020; KURT; DEMIRBOLAT, 2019; SILVA, 2016; SIMMONS *et al.*, 2019; ZACHARIAS, 2012) e socioemocionais para enfrentamento dessas situações (MENDONÇA *et al.*, 2014; MORAIS; GONDIM; PALMA, 2020; ZACHARIAS, 2012). Referidos achados se mostram em conformidade aos estudos de Diener, Lucas e Oishi (2018) quando defendem que a forma como pensamos e percebemos o mundo influencia o bem-estar, uma vez que as emoções podem ser maximizadas ou reduzidas por meio da interpretação da situação realizada pelo sujeito e pela autorregulação de pensamentos e sentimentos. Pessoas com maiores níveis de bem-estar, as quais se mostram mais direcionadas a enxergar o lado positivo, contam com pensamentos e comportamentos construtivos e adaptativos, de forma que o impacto dos estressores ocupacionais podem diferir, em certa medida, pela possibilidade de utilização de recursos psicossociais que favorecem estratégias de *coping* diante de situações adversas (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Alinhado a isso, a regulação emocional foi indicada como um importante preditor de desempenho e bem-estar docente, relacionando-se à maior *performance* profissional nos campos técnico-pedagógico e interacionais que envolvem o ensino em sala de aula (MORAIS, 2019). O desenvolvimento de práticas culturais de iniciativa que focam na inovação, na busca de melhorias dos processos de trabalho, no desenvolvimento de novas ideias e no investimento de pesquisas como incentivo acadêmico aparecem relacionados aos afetos positivos no trabalho, tendo esta relação sido mediada parcialmente pelas estratégias de *coping* (MENDONÇA *et al.*, 2014). A ativação de emoções negativas interacionais (e.g., comportamento inadequado de estudante, falta de apoio de líderes e colegas), técnico-pedagógicas (e.g., dificuldade de aprendizagem e desmotivação do estudante) e intrapessoais (e.g., lidar com frustração pessoal e profissional), quando reguladas funcionalmente geram desfechos satisfatórios e se associam a maior bem-estar docente (MORAIS, 2019).

A autoeficácia no ensino também se mostrou associada ao bem-estar docente (SILVA, 2016; SIMMONS *et al.*, 2019), seja atuando como fator de proteção ao estresse ao trabalho (KATSANTONIS, 2020) ou preditor da satisfação no trabalho (19%) (KURT; DEMIRBOLAT, 2019). Demonstrou-se também seu papel relevante no desenvolvimento da autoeficácia para o estabelecimento de boas relações e níveis desejáveis de motivação e engajamento dos estudantes, bem como boa qualidade na instrução (BIAGI, 2017; HUANG; YIN, 2018; KATSANTONIS, 2020). Tais resultados corroboram estudos anteriores que indicaram a relação da autoeficácia na redução do estresse do professor (HELMS-LORENZ; MAULANA, 2015; SCHWARZER; HALLUM, 2008; SKAALVIK; SKAALVIK, 2017) e sua ligação ao bem-estar no trabalho (CARLOTTO *et al.*, 2015; FREITAS *et al.*, 2016; AINLEY; CARSTENS, 2018), considerando sua influência no agenciamento humano e como a base da motivação e fator preditivo do desempenho e de realizações pessoais (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008). A interação entre os construtos também é evidenciada por Bandura (1997) quando explica que as crenças de autoeficácia docente se relacionam a fatores cognitivos ou afetivos, notadamente quando defende que vivenciar situações de ensino que geram sentimentos positivos, como prazer, satisfação e entusiasmo contribui para o aumento das crenças de autoeficácia do professor.

O Autoconceito, autoimagem, autoestima indicados como importantes fatores relacionados ao bem-estar (ZACHARIAS, 2012) corroboram o estudo de Mosquera e Stobäus (2008) ao indicarem que referidos construtos favorecem a construção de melhores interações positivas e permitem maior conhecimento sobre as próprias necessidades, sendo também observado que ter uma baixa autoestima ao vivenciar sentimentos negativos, pode dificultar uma pessoa a experienciar o bem-estar (FIGUEIRAS, 2017). A resiliência também foi relacionada ao bem-estar (KURT; DEMIRBOLAT, 2019) e interligada à autoeficácia na formação do capital psicológico favorável ao florescimento e ao funcionamento humano ideal, uma vez que a resiliência dialoga com a agência ao permitir a “recuperação” após situações de estresse ou conflitos e equilibrar os recursos e ações futuras para atingimento de um ensino eficaz, atuando também na redução do esgotamento (GU; DAY, 2007; ROSS; ROMER; HORNER, 2012).

Outros fatores intrínsecos, como as virtudes, forças de caráter e valores pessoais, foram associados ao bem-estar docente, segundo os estudos analisados. A virtude é descrita como um traço moralmente valorizado em todas as culturas e ao longo do tempo e, por meio dos trabalhos de Peterson e Seligman (2004), foram definidas seis virtudes universalmente aceitas, quais sejam: Sabedoria ou Conhecimento, Coragem, Humanidade, Justiça, Temperança e Transcendência. As forças de caráter também foram definidas pelos autores e correspondem às habilidades que podem ser aprimoradas para alcançar as virtudes, (PETERSON; SELIGMAN, 2004), de forma que, a partir de então, vários estudos têm buscado elucidar suas possíveis implicações no bem-estar.

Nessa linha, as virtudes Temperança e Transcendência se relacionaram a maiores afetos positivos (CACCIARI, 2015), Conhecimento/Sabedoria (criatividade) apresentou-se como preditora do desempenho e ligada à motivação e autoeficácia (JALALI; HEIDARI, 2016). As forças de caráter amor, otimismo, responsabilidade social, inteligência emocional (KIM; LIM, 2016), vitalidade e amor ao aprendizado (CINTRA, 2016), influenciaram a vivência de emoções positivas e satisfação, sendo observado que o humor positivo e os comportamentos exultantes parecem ser características de indivíduos criativos, com maiores níveis de autoeficácia e capazes de enfrentar melhor os problemas no trabalho (JALALI; HEIDARI, 2016). Ainda dentro da virtude Transcendência, o sentido de vida ou significado atribuído ao

trabalho de professor se mostrou como importante influenciador dos níveis de bem-estar (DAMASIO; MELO; SILVA, 2013; PEREIRA, 2018; STOLOFF *et al.*, 2020).

Tais achados se alinham aos estudos de Park, Peterson e Seligman (2004) sobre o bem-estar e as forças de caráter, os quais identificaram que as forças mais associadas à satisfação com a vida são esperança, vitalidade, gratidão, curiosidade e amor. Também corroboram os achados de Diener e Seligman (2004) no qual apontaram a importância do otimismo e esperança para construção do bem-estar, associados à maior longevidade e a taxas reduzidas de problemas cardíacos, depressão e outros problemas de saúde, destacando evidências dos reflexos das emoções positivas nos fatores fisiológicos e na qualidade de vida. Também indicaram resultados que segurem que pessoas com alto nível de bem-estar são propensas a ter relacionamentos mais bem-sucedidos, ser mais produtivas no trabalho e ter melhor saúde física e mental.

A relevância do significado atribuído ao trabalho para compor o bem-estar do professor se adere às ideias de Seligman (2011) quando defende que o significado, propósito de vida, engajamento e realizações se aliam às emoções e relacionamentos positivos para formar a base do bem-estar e permitir o florescimento na vida das pessoas. E a docência percebida como um espaço/meio para realização pessoal se alinha também à concepção do bem-estar no trabalho definida por Paschoal e Tamayo (2008) ao incluir as experiências subjetivas de realização e de expressividade.

Também corroboram os achados encontrados acerca do papel das virtudes e forças pessoais na construção e manutenção do bem-estar docente as evidências de estudos de intervenção pautados na Psicologia Positiva (CINTRA; GUERRA, 2017) que objetivam elevar o bem-estar no contexto escolar e têm envolvido o desenvolvimento de emoções, cognições e comportamentos positivos a partir de atividades que incluem a identificação e desenvolvimento de forças pessoais, o cultivo da gratidão, do otimismo e o desenvolvimento da resiliência.

Outro ponto objeto dos trabalhos analisados foi a possibilidade de variação do bem-estar docente segundo o ciclo da carreira, uma vez que ao longo do tempo, conforme a experiência e estágio profissional, pode haver influência das crenças e valores pessoais, das competências emocionais desenvolvidas e do comportamento do professor. Professores com dez ou mais anos de trabalho parecem possuir maior satisfação intrínseca ao trabalho relacionada ao prazer e gosto pela docência e à

atribuição ao trabalho como um espaço de afirmação e realização (TREVIZANI; MARIN, 2020) e o comprometimento com a carreira, associado ao vínculo com a organização, pode gerar padrões de comportamento que diferenciam os indivíduos em termos de empenho, dedicação e bem-estar (ANDRADE; FERNANDES; BASTOS, 2013; SOUZA, 2017). E ainda, o aumento da autonomia no trabalho (BOTH *et al.*, 2013) e a designação para funções mais altas também se relacionaram à maior satisfação no trabalho e bem-estar (AKRAM, 2019). Tais resultados se aderem às percepções de Paschoal (2008) quando defende que as oportunidades no trabalho podem oferecer meios para o alcance dos valores pessoais que expressam interesses individuais como a autopromoção, favorecimento à expressividade pessoal e desenvolvimento de potenciais individuais, observando-se que as oportunidades no trabalho influenciam os afetos positivos e negativos e a realização do trabalhador (SORAGGI; PASCHOAL, 2011). A motivação e comprometimento no trabalho se relacionam a atitudes e valores pessoais que influenciam o planejamento da carreira, a qualificação para assumir responsabilidades, além de esforços para o autodesenvolvimento, se relacionando, portanto, ao agenciamento e à autorregulação de pensamentos e emoções para atingimento dos resultados desejados e da autorrealização, o que se alinha à construção do bem-estar no trabalho descrita pela literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo bem-estar talvez seja um dos maiores desejos universais e desvelar seus determinantes, embora seja de grande interesse no campo científico, não é tarefa simples. Conforme descrito no presente estudo, o bem-estar dentro do domínio específico do trabalho docente, apresentou-se como um construto que teve como determinantes vários fatores e variáveis que parecem se associar para a construção do bem-estar. Por envolver análises subjetivas que englobam julgamentos cognitivos e reações afetivas, tendo por base a influência contextual do trabalho, o bem-estar docente apresenta-se relacionado a fatores ambientais e a fatores e características pessoais.

Nessa linha, fatores extrínsecos e intrínsecos ao professor foram identificados nos estudos analisados como capazes de impactar o bem-estar docente, mostrando-se frequentes as (in)satisfações com a profissão relacionadas

aos aspectos ambientais e situacionais. Identificou-se também a importância das características pessoais e comportamentos individuais, as quais favorecem uma maior experiência de emoções e relacionamentos positivos, uma melhor forma de interpretar as situações contextuais e regular os pensamentos e sentimentos para enfrentar as adversidades, além de comportamentos direcionados à busca pela realização pessoal.

Apesar da multiplicidade de variáveis implicadas no bem-estar, os estudos foram unânimes em apontar a importância do cultivo de relacionamentos positivos no ambiente de trabalho, seja com estudantes, colegas ou gestores, para a criação de vínculos afetivos e maior frequência de emoções positivas. Além disso, o otimismo, a esperança, as crenças de autoeficácia e resiliência também se mostraram como importantes fatores associados ao bem-estar e capazes de trazer implicações na ação docente.

Assim, as altas demandas emocionais, psicológicas e sensoriais que surgem como resultado de uma série de fatores socioambientais são capazes de influenciar o bem-estar dos professores, entretanto, tal impacto é mediado por fatores pessoais que modificam a forma de interpretar as situações e influenciam a ação docente. Nesse sentido, o presente estudo permitiu concluir que o desenvolvimento do bem-estar do professor deve envolver o conhecimento dos estressores da ação docente e sua redução ou eliminação quando possível, bem como sugere-se ações para fortalecimento das crenças pessoais e competências emocionais capazes de atuar como mecanismos de proteção da saúde mental do professor.

Há que ser considerado, por fim, que embora seja incentivado o cultivo e o desenvolvimento do bem-estar nas instituições educacionais, conforme demonstraram os estudos, Reppold *et al.* (2019) alertam sobre o perigo em se olhar a felicidade como produto em qualquer circunstância. Citam que uma avaliação do contexto é necessária, tendo em mente que o uso de técnicas inadequadas em intervenções e o incentivo ao aumento da intensidade de emoções positivas podem ter desfechos iatrogênicos quando utilizadas, por exemplo, com pessoas com perfil de impulsividade, distúrbios alimentares ou abuso de substâncias, além de apontarem evidências de efeitos deletérios à saúde causados pelo excesso de otimismo face à minimização dos riscos e dos cuidados preventivos. Nesse sentido, a promoção do bem-estar deve ser pautada em evidências científicas de sua

validade que considerem sobretudo a sua utilidade coletiva e social, observadas as particularidades do contexto onde será desenvolvida.

REFERÊNCIAS

AINLEY, J.; CARSTENS, R. **Teaching and Learning International Survey**. Paris, France: OECD Publishing, 2018.

ANDREWS, F. M.; WITHEY, S. B. **Social indicators of well-being**. New York: Plenun Press, 1976.

AKRAM, M. Psychological Wellbeing of University Teachers in Pakistan. **Journal of Education and Educational Development**, v. 6, n. 2, p. 235–253, dez. 2019.

ANDRADE, R. S.; FERNANDES, S. R. P.; BASTOS, A. V. B. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de Ensino Superior. **Revista Psicologia** (Fortaleza, Online), p. 47-60, 2013.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIAGI, N. B. DE. **Bem-estar subjetivo na profissão e qualidade de vida de professores do ensino fundamental**. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BOTH, J. *et al.* Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 24, p. 233–246, jun. 2013.

BRADBURN, N. M. **The structure of psychological well being**. Chicago: Aldine Publishing, 1969

CACCIARI, M. B. **Emprego ou vocação? correlatos do bem-estar em professores universitários**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CAMPBELL, A., CONVERGE, P. E., RODGERS, W. L. **The quality of American life**. New York: Russell Stage Foundation, 1976.

CARLOTTO M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de burnout em professores. **Psico-USF**, v. 20, n.1, p. 13-23, 2015. DOI 10.1590/1413-82712015200102.

CINTRA, C. L. **Educação Positiva**: satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 3, p. 505-514, 2017.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L. P.; SILVA, J. P. Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. **Paidéia cadernos de Psicologia e Educação**, v. 23, n. 54, p. 73, 2013.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, v. 95, n.3, p. 542–575, 1984.

DIENER, E.; SELIGMAN, M. E. P. Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 5, n. 1, p. 1–31, 2004.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. **Collabra: Psychology**, v. 4, n. 1, p. 15, 2018. DOI 10.1525/collabra.115

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.

FIGUEIRAS, M. M. **A relação entre bem-estar psicológico, autoestima e felicidade**: diferenças entre alunos do ensino superior privado e alunos do ensino superior público em Portugal. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6209/1/DM_%20Marcelo%20Figueiras.pdf. Acesso em: 27 Ago. 2022.

FREITAS, C. P. P. *et al.* Impact of Job-Related Well-Being on the Relationship of Self-Efficacy With Burnout. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 63, p. 45-52, abr., 2016. DOI 10.1590/1982-43272663201606.

FOX, H. B. *et al.* What Makes Teachers Well? A Mixed-Methods Study of Special Education Teacher Well-Being. **Journal of Interdisciplinary Studies in Education**, v. 9, n. 2, p. 223–248, 2020.

GU, Q.; DAY, C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 8, p. 1302–1316, 2007.

GUTERRES, R. A. **Professor sem estresse**: proposta de bem-estar na rede pública de ensino. 2020. 151 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

- HELMS-LORENZ, M.; MAULANA, R. Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. **Educational Psychology**, v. 36, p. 569-594. 2015. DOI 10.1080/01443410.2015.1008403.
- HUANG, S.; YIN, H. Teacher Efficacy and Affective Well-Being in Hong Kong: An Examination of Their Relationships and Individual Differences. **ECNU Review of Education**, v. 1, n. 2, p. 102–126, 2018.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 31-61.
- JALALI, Z.; HEIDARI, A. The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. **International Education Studies**, v. 9, n. 6, p. 45–52, 2016.
- JANUARIO, E. R.; MOREIRA, J. A. S. A influência do banco mundial no empresariamento da educação: consequências da parceria entre o público e o privado. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 2, p. 84-89, 2018. DOI 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001079.
- KATSANTONIS, I. Factors associated with psychological well-being and stress: a cross-cultural perspective on psychological well-being and gender differences in a population of teachers. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, 2020.
- KAYNAK, N. E. A close look at teachers' lives: caring for the well-being of elementary teachers in the US. **International Journal of Emotional Education**, v. 12, n. 1, p. 19–34, abr. 2020.
- KIM, S. Y.; LIM, Y. J. Virtues and Well-Being of Korean Special Education Teachers. **International Journal of Special Education**, v. 31, n. 1, p. 114–118, 2016.
- KUPPENS, P.; REALO, A.; DIENER, E. The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 95, n. 1, p. 66–75, 2008. DOI 10.1037/0022-3514.95.1.66.
- KURT, N.; DEMIRBOLAT, A. O. Investigation of the relationship between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 1, p. 87–99, 2019.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.
- LUZ, J. G. *et al.* Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 12, p. 4621–4632, dez. 2019.
- LYUBOMIRSKY, S.; KING, L.; DIENER, E. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? **Psychological Bulletin**, v. 131, n. 6, p. 803–855, 2005.

MANNING, A.; BROCK, R.; TOWERS, E. Responding to research: an interview study of the teacher wellbeing support being offered in ten english schools. **Journal of Social Science Education**, v. 19, n. 2, p. 75–94, 2020.

MENDONÇA, H. *et al.* Cultura organizacional, coping e bem-estar subjetivo: um estudo com professores de universidades brasileiras. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 2, p. 230–244, jun. 2014.

METZ, M. I. **Bem-estar docente em ambiente educativo de ensino técnico privado**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015

MORAIS, F. A. **Emoções no contexto da educação profissional e tecnológica: contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente**. 2019. 65 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MORAIS, F. A.; GONDIM, S. M. G.; PALMA, E. M. S. Demandas de trabalho emocional docente: um estudo em uma instituição federal de ensino. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. e1582–e1582, 2020.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. *In*: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, F. S. **Possibilidade para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre**. 2021. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 364-379, 2010.

NORONHA, A. P. P.; DELFORNO, M. P.; PINTO, L. P. Afetos positivos e negativos em professores de diferentes níveis de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 211–218, ago. 2014.

NUNES, M. F. O. *et al.* Subjective well-being and time use of brazilian PhD professors. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 379–387, 2014.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 21, n. 3, 2017. DOI 10.1590/2175-353920170213111132.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. *In*: A. BANDURA, R. G.; AZZI, S.; POLYDORO. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 97-114.

PARK, N.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. Strengths of character and well-being. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 23, n. 5, p. 603-619, 2004. DOI 10.1521/jscp.23.5.603.50748.

PARRA-GIORDANO, D. *et al.* Calidad de vida laboral y estrategias de mejora del trabajo de la enfermería docente. **Ciencia y Enfermería**. (En línea), v. 26, p. 17–17, 2020.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Construção e validação da Escala de bem-estar no trabalho. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 11–22, abr. 2008.

PEREIRA, D. DA S. **Felicidade e significado**: um estudo sobre o bem-estar em profissionais da educação do estado de São Paulo. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PETERS, M. D. J. *et al.* Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). *In*: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (eds). **JBIM Manual for Evidence Synthesis**, JBI, 2020. DOI 10.46658/JBIMES-20-12.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. New York, NY, US: Oxford University Press, 2004.

PETERSON, C.; PARK, N.; SELIGMAN, M. Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. **Journal of Happiness Studies**, v. 6, n. 1, p. 25-41, 2005. DOI 10.1007/s10902-004-1278-z .

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de *coping* na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 513–528, 2011.

PROCTOR, C. Subjective well-being (SWB). **Encyclopedia of quality of life and well-being research**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 6437-6441.

REPPOLD, C. T. *et al.* Felicidade como produto: um olhar crítico sobre a ciência da psicologia positiva. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 18, n. 4, p. 333-342, dez. 2019.

ROGACH, O. V.; RYABOVA, T. M.; FROLOVA, E. V. Social Factors of Mental Well-Being Violation among High School Teachers. **European Journal of Contemporary Education**, v. 6, n. 4, p. 787–796, 2017.

ROMERO-CARABALLO, M. P. Working conditions and the meaning of the academic profession in Colombian university professors. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 22, n. 2, p. 267–291, dez. 2019.

ROSS, S. W.; ROMER, N.; HORNER, R. H. Teacher Well-Being and the Implementation of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 14, n. 2, p. 118–128, 1 abr. 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 141–166, 2001.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. The structure of psychological well being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, 719-727, 1995.

SANTOS, D. L. **A influência da gestão escolar no bem-estar docente** : percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, G. B. **Bem-estar e condições de trabalho de professores do centro de ciências da saúde da Universidade Federal de Pernambuco**. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13206>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, S. V. M. *et al.* Bem-estar no ambiente de trabalho em escolas de enfermagem brasileiras. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 16, n. 2, p. 8–20, 2019.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M. E. P; CSIKSZENTMIHALYI, M. "Psicologia positiva: uma introdução": Resposta. **American Psychologist**, v. 56, n. 1, p. 89–90, 2001. DOI 10.1037/0003-066X.56.1.89.

SCHWARZER, R.; HALLUM, S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. **Applied Psychology: An International Review**, v. 57, 152-171, 2008. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. DOS. O estudo científico da felicidade e a promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 472–479, jun. 2010.

SILVA, E. N. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente**. 2015. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

SILVA, J. C. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. 2015. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SILVA, J. P.; DAMÁSIO, B. F.; MELO, S. A. O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 111–122, 1 jun. 2009.

SILVA, L. M. M.; ALVES, N. G. Precarização da docência: os direitos de personalidade frente ao trabalho remoto. **Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho**, v. 7, n. 2, p. 92–113, jul/dez. 2021.

SILVEIRA, R. C. P. *et al.* Bem-estar e saúde de docentes em instituição pública de ensino. *Rev. enferm. UFPE online*, v. 11, n. supl.3, p. 1481–1488, mar. 2017.

SIMMONS, M. *et al.* When Educators Come Together to Speak about Well-Being: An Invitation to Talk. **Canadian Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 850–872, 2019.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 201–209, jun. 2008.

SKAALVIK, M. E.; SKAALVIK, S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. *In*: M.T. McIntyre, E.S. McIntyre; J.D. Francis (eds.) **Educator Stress**. New York, USA: Springer, 2017. p. 101-125.

SORAGGI, F.; PASCHOAL, T. Relação entre bem-estar no trabalho, valores pessoais e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 614–632, ago. 2011.

SOUZA, M. L. B. **Bem-estar no trabalho**: diagnóstico entre docentes da educação técnica profissional em saúde da UFRN. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

STOLOFF, S. *et al.* Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being. **Journal of Education and Learning**, v. 9, n. 1, p. 16–29, 2020.

TRICCO, A. C., *et al.* A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. **BMC Med Res Methodol**, v.16, n.15, p. 1-10, 2016. DOI 10.1186/s12874-016-0116-4.

TRICCO *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, p. 467–473, 2018. DOI 10.7326/M18-0850.

TREVIZANI, L. P.; MARIN, A. H. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Psicopedagogia**, v. 37, n. 112, p. 52–63, abr. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendação relativa à condição dos professores**. Paris: UNESCO, 1966.

WARR, P. B. **Work, unemployment, and mental health**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

WESSELS, E.; WOOD, L. Fostering Teachers' Experiences of Well-Being: A Participatory Action Learning and Action Research Approach. **South African Journal of Education**, v. 39, n. 1, fev., 2019.

WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. S. Determinantes do Bem-Estar Subjetivo. **PSICO**, v. 43, n. 3, p. 280-288, jul./set., 2012.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2012.

ESTUDO II - ANÁLISE DA AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDICO E SUA ASSOCIAÇÃO AO DESEMPENHO ACADÊMICO

RESUMO

Análise da autoeficácia e bem-estar docentes no contexto do ensino médico e sua associação ao desempenho acadêmico

As crenças de autoeficácia docente se constituem num auto sistema capaz de influenciar o comportamento do professor na sua prática pedagógica. Ao repercutir na fixação de metas e desafios a serem cumpridos pelos estudantes, a ação docente possui importante papel na indução de maior engajamento pelo estudante no seu aprendizado. Além disso, a autoeficácia tem sido relacionada a julgamentos emocionais e cognitivos, com evidências apontando sua associação com o bem-estar. Assim, o presente estudo tem por objetivo verificar possíveis correlações entre autoeficácia docente, bem-estar no trabalho, além de possível relação ao desempenho de estudantes de Medicina. Participaram do estudo 125 professores do curso de Medicina de uma universidade do interior paulista. Foram aplicados os instrumentos: Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA), Escala de Bem-estar no Trabalho (EBET) e questionário sociodemográfico. Para medida do desempenho, utilizou-se das médias semestrais das disciplinas do semestre em curso e no Teste de Progresso (avaliação externa) obtidas pelos estudantes, as quais foram agrupadas em seis áreas (Básica, Clínica Médica, Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia e Saúde Coletiva). Os dados foram submetidos à análise descritiva e correlacional utilizando-se do *software* SPSS. Os resultados apontaram ausência de diferenças significativas quanto às variáveis gênero, faixa etária, escolaridade, tempo de docência. Jornadas diárias acima de oito horas se associaram à maior vivência de afetos negativos e o exercício de outra atividade além da docência foi um fator positivo ao bem-estar dos professores, embora com pequeno efeito, indicando que a versatilidade de funções pode ser favorável à experiências positivas e realização no trabalho. Foi verificada forte correlação entre autoeficácia docente e bem-estar no trabalho. Em relação à análise do desempenho acadêmico, não se identificou associação com os construtos, sugerindo que variáveis individuais do estudante podem atuar de forma mais direta, considerando a natureza multivariada do desempenho e as particularidades da educação médica pautada numa participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Concluiu-se pela importância em se considerar os aspectos subjetivos do docente, especialmente para criação de um capital psicológico favorável à proteção da saúde mental do professor e para criação de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem, sendo importante o incentivo ao fortalecimento da autoeficácia e bem-estar. Para a confirmação dos resultados em relação ao desempenho, sugere-se a ampliação da pesquisa em contextos similares.

Palavras-chave: Autoeficácia. Bem-estar. Professor. Desempenho Acadêmico. Educação Médica.

ABSTRACT

Analysis of self-efficacy and well-being in the context of medical education and its association with academic performance

Teaching self-efficacy is constituted as a self-system capable of influencing the teacher's behavior in his/her pedagogical practice. By impacting on the setting of goals and challenges to be met by students, the teaching action plays an important role in inducing greater student engagement in their learning. In addition, self-efficacy has been linked to emotional and cognitive judgments, with evidence pointing to its association with well-being. Thus, the present study aims to verify possible correlations between teaching self-efficacy, well-being at work, in addition to a possible relationship with the performance of medical students. A total of 125 professors of the Medicine course at a university in the interior of São Paulo participated in the study. The following instruments were applied: Teacher Self-Efficacy Scale for the use of Active Methodologies (EADOMA), Work Well-being Scale (EBET) and sociodemographic questionnaire. To measure performance, we used the semester averages of the subjects of the current semester and in the Progress Test (external evaluation) obtained by the students, which were grouped into six areas (Basic, Internal Medicine, Pediatrics, Gynecology and Obstetrics, Surgery and Public Health). Data were submitted to descriptive and correlational analysis using SPSS software. The results showed the absence of significant differences regarding the variables gender, age group, education, teaching time. Daily shifts of more than eight hours were associated with greater experience of negative affects, however, teachers who perform other activities in addition to teaching had higher levels of positive affects and fulfillment, although with little effect. A strong correlation was found between teaching self-efficacy and well-being at work. Regarding the analysis of academic performance, no association was identified with the constructs, suggesting that individual student variables can act more directly, considering the multivariate nature of performance and the particularities of medical education based on a more active participation of students in the process of learning. It was concluded that it is important to consider the subjective aspects of the teacher, especially to create a psychological capital favorable to the protection of the teacher's mental health and to create a favorable environment for the teaching and learning process, but it is important to encourage the strengthening of the self-efficacy and well-being. To confirm the results in relation to performance, it is suggested to expand the research in similar contexts.

Keywords: Self-efficacy. Well-being. Teacher. Academic achievement; medical education.

1 INTRODUÇÃO

É certo que a docência se caracteriza por ser uma das profissões que gera desgastes psicológicos e emocionais em face da amplitude de demandas surgidas no contexto escolar (MORAIS, 2019), de forma que o estudo das subjetividades e

dos mecanismos protetores da saúde mental do professor é de grande interesse científico e social. As crenças de autoeficácia são citadas como fatores de proteção ao *burnout* ao desempenhar um papel importante na promoção do bem-estar psicológico e na redução do estresse relacionado com o trabalho (KATSANTONIS, 2020; SOUZA, 2020).

A autoeficácia foi descrita por Bandura (1986) como importante fator influenciador do controle sobre os pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos e se refere à percepção sobre a própria capacidade de agir e empreender esforços para alcançar um objetivo com sucesso. Especificamente no âmbito acadêmico, a autoeficácia de professores se refere ao próprio julgamento sobre suas capacidades de alcançar os resultados de engajamento e aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que podem se mostrar desmotivados (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001), sendo que tais crenças podem interferir na escolha e na direção em que um dado comportamento poderá ocorrer; na quantidade e intensidade do esforço e persistência que serão disponibilizados pelo professor ao se deparar com barreiras e no estabelecimento de metas para si e para os estudantes (BANDURA, 1997; COSTA FILHO, 2014; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019; ROCHA, 2009; TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001)

De acordo com tais pressupostos, vários estudos correlacionam a autoeficácia à maneira como os professores encaram a profissão (CAPELO; POCINHO, 2014; FERREIRA, 2014; IAOCHITE *et al.*, 2016; LOZANO-PAZ; REYES-BOSSIO, 2017), estruturam suas aulas, estabelecem metas, sendo também apontado pelos pesquisadores que docentes com crenças de autoeficácia mais fortes julgam-se capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos alunos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; CASANOVA; AZZI, 2015; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001) e, por consequência, empregam diferentes estratégias de ensino em suas aulas (BANDURA, 2008; BZUNECK, 2017; CASANOVA; AZZI, 2015; IAOCHITE *et al.*, 2016; LOZANO-PAZ; REYES-BOSSIO, 2017), além de serem concordantes com o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa dos estudantes (BRESSA; MURGO; SENA, 2021; SOUZA, 2020), bem como se mostram mais satisfeitos e apresentam maiores níveis de motivação para ensinar (CAPELO; POCINHO, 2014; CASANOVA; AZZI, 2015; IAOCHITE *et al.*, 2016; RAMOS *et al.*, 2016).

É diante dessa perspectiva, em que se considera a crença de autoeficácia docente como importante construto para consecução de melhoramentos na prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem, que outros vários estudos vêm reiterando os resultados de Bandura (1986, 1997), no sentido de que as consequências de motivação e *performance* dos estudantes são, em parte, determinadas pelas crenças de autoeficácia dos professores no ambiente escolar (BZUNECK, 2017; GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; LOZANO-PAZ; REYES-BOSSIO, 2017). Os pesquisadores identificaram que a autoeficácia do professor não somente se relaciona com os resultados dos estudantes quanto ao seu rendimento, motivação e autoeficácia, mas também está vinculada aos comportamentos que os estudantes manifestam na sala de aula, verificando que os docentes com elevado sentimento de autoeficácia permitem maior abertura às novas ideias, experimentam novos métodos e se mostram mais comprometidos com a profissão (CASANOVA; AZZI, 2015; FERNANDES; COSTA; IAOCHITE, 2019; IAOCHITE *et al.*, 2016; TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011).

Em relação à abertura às inovações na prática pedagógica, dentre elas, a utilização de metodologias ativas pelos docentes, em que se exige uma capacidade de planejamento, reflexão crítica, avaliação contínua e processual pelo professor, bem como habilidades de supervisionar, orientar e fornecer *feedback* aos estudantes na construção das soluções problematizadas (BRESSA, 2018; MORAN, 2018;), importante papel têm as crenças de autoeficácia docente, segundo Bressa (2018). Observou a autora que julgar-se preparado para exercer a atividade docente fortalece as crenças do professor no gerenciamento da sala de aula e na mobilização do estudante para a realização das tarefas.

Nessa linha, analisando a correlação da autoeficácia com o desempenho dos estudantes, Casanova (2013) realizou estudo com 180 professores e 21 gestores de 11 escolas do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de São Paulo, sendo encontrada importante correlação positiva da autoeficácia docente e da autoeficácia de gestores escolares com o desempenho dos estudantes, de forma a explicar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado - IDESP obtido por cada escola. Constatou a autora que uma escola, embora localizada em uma área de média vulnerabilidade social, teve um dos índices de IDESP mais altos e demonstrou a maior percepção de eficácia coletiva da amostra pesquisada.

Ressaltou ainda, com base na Teoria Social Cognitiva e na Teoria da Autoeficácia, citando trabalhos de Bandura (1997) e de Tschannen- Moran; Hoy e Hoy (1998), que crenças elevadas de autoeficácia dos professores e gestores são importantes para estabelecer objetivos pedagógicos mais desafiadores com expectativas de sucesso, bem como para elaborar planos de ações a fim de concretizá-los, além de selecionar estratégias instrucionais e processos motivacionais, permitindo persistirem diante de eventuais primeiros fracassos, de modo a regular o próprio pensamento, o que pode contribuir para reduzir o nível de ansiedade e estresse percebido quanto ao trabalho escolar, levando a realizações de ações instrucionais que possibilitaram melhor desempenho dos estudantes. Destacou, por fim, a importância de condições institucionais para fortalecimento das crenças de eficácia pessoal e coletiva de docentes e gestores escolares como um dos meios para se buscar melhores índices no desempenho acadêmico.

Tais resultados corroboram estudos de Caprara *et al.* (2006) realizado com 2000 professores em 75 escolas da Itália, em que se analisou a relação entre a autoeficácia docente, a satisfação no trabalho e o desempenho de estudantes do ensino médio, medido pela média ao final do ano letivo. Os autores concluíram pela existência de correlação positiva entre as crenças de autoeficácia docente, a satisfação com o trabalho e o desempenho acadêmico dos estudantes.

As crenças de autoeficácia docente também foram associadas por Bandura (1997) a outros fatores cognitivos ou afetivos. O autor explica que vivenciar situações de ensino que geram sentimentos positivos, como prazer, satisfação e entusiasmo, pode contribuir para o aumento da crença de autoeficácia do professor. No mesmo sentido, outros estudos também têm identificado que níveis elevados de autoeficácia podem estar relacionados a maiores níveis de satisfação com o trabalho docente (BRESSA; MURGO; SENA, 2021; CAPELO; POCINHO, 2014; FERREIRA, 2014; FERREIRA; AZZI, 2011; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001) e também a um maior bem-estar no trabalho (CARLOTTO *et al.*, 2015; FREITAS *et al.*, 2016; SOUZA, 2020), considerando que maiores crenças de autoeficácia podem interferir na redução do estresse e na interpretação dos professores sobre as relações entre a organização e o clima escolar, aumentando, inclusive, a disposição para continuar na docência (CAPRARA *et al.*, 2006; IAOCHITE, 2007).

Dentro da perspectiva do movimento da Psicologia Positiva, a qual se volta para análise das qualidades/aspectos positivos do ser humano (SELIGMAN;

CSIKSZENTMIHALYI, 2001), destacam-se estudos sobre a compreensão da felicidade, dos aspectos positivos da experiência humana e do bem-estar (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004; DESSEN; PAZ, 2010; DIENER; LUCAS; OISHI, 2018; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; RYAN; DECI, 2001; SORAGGI; PASCHOAL, 2011). E, com base na importância do estudo do bem-estar para qualidade de vida das pessoas, alguns autores criaram modelos que possibilitam a sua análise sob a perspectiva da Psicologia Social e do Trabalho, acreditando que avaliar o bem-estar em contextos particulares, como o trabalho, pode trazer melhor compreensão sobre uma dimensão mais específica da vida (DESEN; PAZ, 2010; FREITAS *et al.*, 2016; PASCHOAL; TAMAYO, 2008; PASCHOAL; TORRES; PORTO, 2010; SILVA; RIBEIRO, 2018).

Nessa linha, bem-estar no trabalho é conceituado por Paschoal e Tamayo (2008) como sendo a prevalência de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo de poder expressar e desenvolver suas potencialidades/habilidades, podendo avançar no alcance de suas metas de vida. Nesse sentido, a definição dos autores inclui aspectos afetivos (emoções e humores) e aspectos cognitivos (percepção de expressividade e realização). Os referidos autores brasileiros, com base em estudos anteriores de Waterman (1993) e de Warr (2007) elaboraram a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET).

Beiriz, Tureta e Balassiano (2013), visando medir o bem-estar, por meio dos afetos positivos, afetos negativos, realização/expressividade e bem-estar geral, e relacioná-lo ao desempenho no trabalho, realizaram pesquisa com 307 funcionários, utilizando a escala EBET de Paschoal e Tamayo (2008) onde obtiveram resultados positivos de correlação do afeto positivo e realização/expressividade e o bem-estar no desempenho no trabalho, assim como uma relação negativa do afeto negativo com o desempenho no trabalho, concluindo que a realização/expressividade foi a variável que mais explicou o desempenho.

Outro importante estudo que buscou analisar se a frequência dos afetos positivos conduzia ao sucesso, ou ao melhor desempenho, foi o realizado por Lyubomirsky, King e Diener (2005), em uma análise de 225 estudos, onde conseguiram concluir que as pessoas que experimentam com mais frequência afetos e emoções positivas tendem ao sucesso e à realização em múltiplos domínios da vida, inclusive no trabalho. Relataram também que os trabalhadores mais felizes (mais afetos positivos) possuem vantagens sobre os seus colegas menos felizes,

uma vez que há maior propensão a serem mais bem avaliados, possuem melhor desempenho e produtividade, lidam melhor com cargos de gerência e, além disso, são menos propensos a doenças ligadas ao trabalho.

Em análise dos construtos de bem-estar no trabalho e autoeficácia no trabalho, Freitas *et al.* (2016) investigaram os afetos positivos e negativos como mediadores da autoeficácia no trabalho e as dimensões de *burnout* em 584 trabalhadores de instituições que atendem populações em situações vulneráveis (escolas, hospitais, centros de assistência social) em seis regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Os pesquisadores identificaram que os aspectos positivos do trabalho potencializam o processo motivacional que envolve resultados positivos e maiores níveis de bem-estar entre os profissionais. Concluíram também que a autoeficácia esteve positivamente associada aos afetos positivos e negativamente aos afetos negativos e que os níveis de bem-estar e da autoeficácia podem atuar como fatores protetivos ao desenvolvimento de *burnout* (BERNARDINI, 2017; CARLOTTO *et al.*, 2015; FERREIRA, 2010; SOUZA, 2020).

Em estudo feito por Souza (2020), com 317 professores universitários, em que se avaliou a correlação entre a autoeficácia, bem-estar no trabalho docente e *burnout*, observou-se que um professor com elevada crença de autoeficácia exibe maior planejamento, entusiasmo para o ensino, comprometimento profissional e apresenta maior abertura a novas ideias e métodos AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006), dentre eles o emprego de metodologias ativas (BRESSA; MURGO; SENA, 2021).

O emprego de metodologias ativas na graduação de Medicina foi solidificado a partir do ano de 2014, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014) que trouxeram importantes mudanças na construção curricular e no modelo pedagógico, o que gerou a necessidade de qualificação do corpo docente para formação de um novo perfil profissional voltado ao papel de apoiador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado o modelo tradicional e flexneriano (BAPTISTA *et al.*, 2021). Frente a esse novo cenário que exigiu uma mudança paradigmática da prática pedagógica nos cursos de Medicina, requerendo do professor um perfil dialógico, reflexivo, multiprofissional, além do planejamento para gerir e implementar cenários de aprendizagens significativos e intervir nos problemas gerados pelos ambientes de aprendizagem ou no processo de avaliação (BAPTISTA *et al.*, 2021; BERBEL, 2011; BRESSA; MURGO; SENA, 2021;

SOUZA, 2020), importante se mostra um estudo sobre o bem-estar no trabalho neste novo contexto e uma análise sobre as percepções da autoeficácia docente diante das novas exigências pedagógicas no curso de Medicina.

Assim, considerando os pilares da Teoria Social Cognitiva que fundamentam a criação das crenças de autoeficácia docente, as quais podem ser preditoras do desempenho acadêmico (BANDURA, 1997), considerando ainda a escassez de estudos que avaliam a autoeficácia docente no ensino superior (BRESSA, 2018; SOUZA, 2020), especialmente em contexto de aprendizagem que requer a utilização de metodologias ativas, bem como a possível associação das referidas crenças com o bem-estar no trabalho e o desempenho acadêmico dos estudantes, o presente estudo se propõe analisar possíveis correlações entre os construtos autoeficácia docente e o bem-estar no trabalho de professores do ensino superior com o desempenho acadêmico dos estudantes, medido por meio de médias semestrais finais e também pelo desempenho em uma avaliação externa de âmbito nacional e utilizada por várias faculdades de Medicina do Brasil.

A avaliação externa se refere a um teste de desempenho progressivo aplicado anualmente aos estudantes de medicina por várias faculdades de Medicina do Brasil. O Teste de Progresso (TP) é construído por intermédio da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e se caracteriza numa avaliação objetiva, estruturada em 120 questões de múltipla escolha que abrange todas as áreas de amplo domínio do conhecimento médico: Básica, Clínica, Pediatria, Cirurgia, Ginecologia/Obstetrícia e Saúde Coletiva. Tal avaliação vem sendo aplicada no Brasil há mais de dez anos por várias escolas de Medicina no Brasil, em núcleos interinstitucionais (BICUDO 2019; SARTOR *et al.*, 2020). Referido Teste de Progresso (TP) é uma avaliação formativa que foi introduzida nos cursos de Medicina na década de 1970 pela Kansas City Medical School da Universidade de Missouri (EUA) e pela University of Limburg (atualmente denominada Universidade de Maastricht (Holanda), sendo atualmente utilizada nos cursos de Medicina ao redor do mundo (BICUDO *et al.*, 2019; FERREIRA, 2019; REBERTI *et al.*, 2020; SARTOR *et al.*, 2020).

Assim, diante do aporte teórico apresentado, o presente estudo se mostra relevante cientificamente face à carência de pesquisas sobre a autoeficácia docente no ensino superior (BRESSA, 2018; SOUZA, 2020), especialmente no curso de

Medicina em que se exige métodos de ensino diferenciados, sendo também carente a literatura quanto à correlação com o desempenho acadêmico, especialmente a utilização de uma avaliação externa (Teste de Progresso). Também apresenta relevância social ao permitir que seus resultados possam oferecer subsídios teóricos e evidências para o desenvolvimento de ações que favoreçam o bem-estar no trabalho docente, minimizando os índices de adoecimento na profissão, podendo contribuir para a melhoria da ação docente.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Verificar as correlações entre a autoeficácia docente e o bem-estar no trabalho e as possíveis associações destas variáveis com o desempenho de acadêmicos de Medicina.

2.2 Objetivos específicos

- Descrever o perfil de autoeficácia dos professores;
- Avaliar os níveis de bem-estar no trabalho dos docentes a partir das dimensões dos afetos positivo; afetos negativos e realização/expressividade;
 - Analisar diferenças de médias nos resultados das escalas, a partir de variáveis sociodemográficas, a saber: gênero, faixa etária, carga horária, tempo de docência, jornada de trabalho e ciclo do curso;
 - Estimar os coeficientes de correlação entre os resultados obtidos na Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA) e na Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET);
 - Avaliar as associações entre autoeficácia docente e bem-estar no trabalho com o desempenho acadêmico (médias finas das disciplinas e Teste de Progresso).

3 MÉTODO

3.1 Desenho da Pesquisa

Trata-se de um estudo correlacional, de abordagem quantitativa, na modalidade descritiva. Quanto à temporalidade classifica-se como uma investigação de recorte transversal, buscando-se avaliar o fenômeno em um determinado intervalo de tempo, recortando-o e decompondo-o em sua análise (COZBY, 2003).

3.2 Participantes

Participaram do estudo 125 professores do 3º ao 12º semestre do curso de Medicina de uma instituição privada do Estado de São Paulo.

A população desta pesquisa foi constituída por todos os 229 professores do curso de Medicina da instituição e o tamanho da amostra representativa da população pesquisada foi calculado por meio da ferramenta COMENTTO¹, adotando-se como nível de confiança de 95%, poder amostral de 80%, e erro amostral de 5. Desta forma, a amostra representativa deveria ser composta por, no mínimo 119 participantes.

Os critérios de exclusão da pesquisa foram: recusar participar da pesquisa, por quaisquer motivos; não concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); não responder à totalidade dos itens dos instrumentos da pesquisa; não estar regularmente contratado em uma das três faculdades de Medicina da universidade, realizar atividades educativas apenas de preceptoria ou somente ministrar aulas nos 1º ou 2º semestres do curso, pelo motivo de que a medição do desempenho pelo Teste de Progresso, na instituição pesquisada, se iniciar no 3º semestre. Não houve limitações de gênero, idade ou tempo de experiência na docência no ensino superior.

A maioria dos participantes foram mulheres (59,2%) da faixa etária de 41 a 50 (30,4%), com mais de 15 anos de experiência na docência (45,6%), com carga horária até 12 aulas/semana (31,2%) e que lecionam no ciclo básico do curso - 1º ao 5º semestre (62,4%), conforme descrição contida na Tabela 1:

¹ <https://comentto.com/calculadora-amostr/>

Tabela 1 – Descrição das características pessoais e acadêmicas dos participantes

Variáveis	Categorias	Frequência	% do Total	Porcentagem Cumulativa %
Gênero	Masculino	51	40,8	40,8
	Feminino	74	59,2	100,0
Faixa etária	20 a 30 anos	1	0,8	0,8
	31 a 40 anos	35	28,0	28,8
	41 a 50 anos	38	30,4	59,2
	51 a 60 anos	33	26,4	85,6
	acima de 60 anos	18	14,4	100,0
Área de conhecimento	Básica	36	28,8	28,8
	Saúde Coletiva	19	15,2	44,0
	Clínica Médica	40	32,0	76,0
	Cirurgia	12	9,6	85,6
	Ginecologia/Obstetrícia	12	9,6	95,2
Semestre do curso que leciona	Pediatria	6	4,8	100,0
	3º	55	44,0	44,0
	4º	15	12,0	56,0
	5º	9	7,2	63,2
	6º	22	17,6	80,8
	7º	7	5,6	86,4
	8º	15	12,0	98,4
Ciclo do curso que leciona	9º	2	1,6	100,0
	Básico (1º ao 5º)	78	62,4	62,4
	Clínico (6º ao 8º)	45	36,0	36,0
Escolaridade	Internatos (9º ao 12º)	2	1,6	100,0
	Doutorado	59	47,2	47,2
	Mestre	50	40,0	87,2
Experiência na docência	Especialista	16	12,8	100,0
	Até 04 anos	30	24,0	24,0
	05 a 15 anos	38	30,4	54,4
Frequência número de aulas/semana	Mais de 15 anos	57	45,6	100,0
	até 12 aulas	39	31,2	31,2
	13 a 24 aulas	38	30,4	61,6
	25 a 36 aulas	23	18,4	80,0
Total	mais 36 aulas	25	20,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0

Fonte: A autora.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Questionário Sociodemográfico Semiestruturado para Caracterização da Amostra

O instrumento foi composto por indagações que visavam analisar as variáveis: sexo, faixa etária, área do conhecimento médico que leciona na instituição,

formação profissional, nível de escolaridade, tempo de experiência na docência do ensino superior, carga horária semanal de trabalho. (APÊNDICE A).

3.3.2 EADOMA - Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (SOUZA, 2020)

Em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina que determinam que o currículo do curso deve contemplar a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como no processo avaliativo, utilizando diferentes cenários que permitam a integração entre os conteúdos (BRASIL, 2014), a utilização de um instrumento de medida do perfil de autoeficácia docente que considere a especificidade da prática pedagógica empregada e que avalie suas crenças em contexto de usos de metodologias ativas, se mostra bastante adequada ao presente estudo, permitindo maior fidedignidade dos resultados quanto à autoeficácia percebida.

Nesse sentido, foi utilizada a Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA) construída e validada por SOUZA (2020) e tem por fundamento a Teoria Social Cognitiva, a literatura científica sobre Metodologias Ativas de aprendizagem e orientações do guia de Bandura (2006) para elaboração de escalas de autoeficácia.

O instrumento é composto por 32 itens, no formato tipo Likert de 7 pontos (variando de 0=incapaz à 6=extremamente capaz) alocados numa estrutura unidimensional, com alfa de Cronbach (α) = 0,96. O nível da autoeficácia do docente é alcançado, no instrumento, conforme a pontuação obtida, sendo que quanto maior a pontuação do respondente, maior se mostra sua autoeficácia docente. Os pesquisadores relatam que o instrumento possui uma boa amplitude para utilização em diferentes áreas do conhecimento e em cursos do ensino superior que utilizem metodologias ativas. (ANEXO A).

3.3.3 EBET- Escala de Bem-Estar no Trabalho - (PASCHOAL; TAMAYO, 2008)

O instrumento foi desenvolvido a partir da Escala de Bem-Estar Subjetivo de Albuquerque e Tróccoli (2004) e literatura acerca dos afetos relevantes no trabalho. A EBET possui bons parâmetros psicométricos e visa avaliar os afetos positivos e

negativos que permeiam o bem-estar no contexto laboral. É composto por 30 itens, divididos em 3 fatores: Afeto Positivo (que possui 9 itens; $(\alpha)=0,93$); Afeto Negativo (12 itens; $(\alpha)=0,91$), e Realização/Expressividade (9 itens; $(\alpha)=0,88$). Portanto, pode ser utilizada tanto em pesquisas científicas quanto em diagnósticos organizacionais. O escore total pode variar de 1 a 150 pontos, onde quanto maior a pontuação, maior o nível de Bem-Estar no Trabalho (ANEXO B).

3.3.4 Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Medicina

O desempenho acadêmico dos estudantes de Medicina foi apurado pela média dos resultados obtidos pelos estudantes em cada uma das áreas de estudo do curso de Medicina, quais sejam: área Básica, Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia/Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva.

As médias dos desempenhos de cada turma, separadas por disciplinas do curso, foram extraídas diretamente do sistema acadêmico da universidade pelas coordenações dos cursos, as quais foram repassados ao pesquisador, por meio de relatórios extraídos do sistema acadêmico sem identificação de notas individualizadas por estudante. Uma vez de posse dessas médias, o desempenho acadêmico por área do conhecimento, por sua vez, foi obtido a partir da média simples dos desempenhos médios das disciplinas, agrupadas por área de conhecimento, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas por área do conhecimento

ÁREA	DISCIPLINA
BÁSICA	Bases Morfológicas
	Bases Biológicas I e II
	Comunicação em Saúde
	Bases Morfofuncionais I e II
	Psicologia Médica
	Met. Científica – Medicina Baseada em Evidências I, II e III
	Bases Farmacológicas I e II
	Bases Patológicas I, II e III
	Trabalho de Conclusão de Curso I, II, III
	CLÍNICA MÉDICA
Doenças Infecciosas e Parasitárias	
Sistemas Biológicos em Clínica Médica I, II e III	
Radiologia	
Atenção Básica I e II	
Saúde Mental	

	Urgência e Emergência I e II
	Clínica Médica
CIRURGIA	Bases da Técnica Operatória
	Sist. Biológicos em Clínica Médica e Cirúrgica I, II e III
	Clínica Cirúrgica
GINECOLOGIA OBSTETRÍCIA	Atenção Integral à Saúde da Mulher
	Ginecologia - Obstetrícia
PEDIATRIA	Atenção Integral à Saúde da Criança
	Pediatria
SAÚDE COLETIVA	Programa Aproximação Progressiva à Prática I, II, III, IV e V
	Saúde Coletiva I, II, III e IV
	Saúde Coletiva - Estágio
	Medicina Legal
	Ética, Política e Sociedade
	Ética e Bioética

Fonte: A autora.

3.3.5 Relatórios do Teste de Progresso (TP)

Os dados referentes aos resultados do Teste de Progresso realizado pelos estudantes do curso de Medicina são disponibilizados à instituição de ensino pela Associação Brasileira de Educação Médica, após a correção das avaliações e da análise dos dados por empresa especializada, a fim de garantir a lisura do processo. Referidos dados são fornecidos de forma agrupada de acordo com o período de graduação e áreas do conhecimento, considerando-se o desempenho médio dos estudantes, em porcentagem e número de acertos.

No relatório do Teste de Progresso também consta uma comparação do desempenho da instituição frente ao desempenho das demais instituições participantes do consórcio, sem, contudo, identificá-las, preservando o sigilo. (BICUDO *et al.*, 2019; REBERTI *et al.*, 2020, SARTOR *et al.*, 2020).

3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Em consonância às exigências da Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) para realização de pesquisas que envolvem seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado por meio do CAAE 47649221.4.0000.5515.

Na sequência, com o fim de explicar os objetivos da pesquisa e obter permissão para realização do estudo, foi promovido contato com a instituição (coordenadores de curso), estabelecendo também o período para contato com os

professores e aplicação dos questionários. Todos foram esclarecidos sobre a preservação do sigilo das informações, em consonância ao contido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após os esclarecimentos, os instrumentos foram enviados a todos os professores, por meio eletrônico, o qual continha, como campo obrigatório, a assinatura do TCLE. Para obtenção do maior número possível de participantes, foram feitos mais três contatos com os professores e coordenadores.

Os desempenhos acadêmicos nas disciplinas, assim como os resultados do último Teste de Progresso feito pelos estudantes da instituição pesquisada, foram obtidos junto à Universidade, por meio da pró-reitoria acadêmica, agrupados por áreas de conhecimento (Área Básica, Clínica, Cirurgia, Pediatria, Ginecologia/Obstetrícia e Saúde Coletiva), bem como a média geral de todas as instituições de ensino aderentes, da mesma forma, agrupadas pela área do conhecimento.

Assim, após o tratamento do banco de dados, foram realizadas análises estatísticas descritivas (frequências, percentuais, escores médios e desvio padrão) e análises de correlação de *Pearson*, teste T e ANOVA, a fim de avaliar as possíveis correlações e diferenças de médias entre autoeficácia docente, bem-estar no trabalho e as variáveis sociodemográficas. As análises de comparação de médias foram realizadas por meio do *software* SPSS v. 26. Quando a variável independente era formada por dois grupos, foram utilizados os testes t de *Student* (caso houvesse homogeneidade das variâncias) ou *Welch* (caso houvesse heterogeneidade das variâncias), sendo também adotada a estatística *d* de Cohen para verificar o tamanho de efeito das diferenças. Quando a variável de grupo era formada por três ou mais grupos foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA), com prova *post-hoc* de *Tukey*. Em todos os casos, as análises de comparação de médias foram realizadas por meio de estratégia de *bootstrap*, selecionando 1000 reamostragens, a fim de mitigar os efeitos da não normalidade das distribuições de alguns dados (CRIBBIE *et al.*, 2012; KRISHNAMOORTHY; LU; MATHEW, 2007). Para interpretação dos coeficientes de correlação (*r*) e tamanho de efeito (*d*), foram utilizados os pontos de corte propostos por Cohen (1992), sendo *r* entre 0,10 e 0,29 considerada fraca, entre 0,30 e 0,49 considerada moderada e *r* igual ou acima de 0,50 considerada forte; por sua vez, *d* entre 0,20 e 0,49 é considerado pequeno, entre 0,50 e 0,79 é considerado médio e *d* igual ou acima de 0,80 é considerado forte.

4 RESULTADOS

A partir dos objetivos delineados, com vistas a descrever o perfil dos docentes de Medicina, inicialmente foram realizadas estatísticas descritivas para verificar os níveis de autoeficácia docente e os níveis de bem-estar no trabalho, tendo por base as respostas aos instrumentos utilizados: Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA) e Escala de Bem-estar no Trabalho (EBET), sendo os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Estatística descritiva das pontuações nos instrumentos EADOMA e EBET

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autoeficácia docente	125	3,00	6,00	5,19	0,65
Afetos positivos	125	1,55	5,00	3,99	0,85
Afetos negativos	125	1,00	5,00	2,07	0,86
Realização	125	2,30	5,00	4,46	0,59

Fonte: A autora.

As médias apresentadas indicaram elevada pontuação na escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas (escala de 0 a 6), altos níveis de afetos positivos e realização, bem como baixos níveis de afetos negativos (escala de 1 a 5).

Realizado o teste T de *Student* para avaliar diferenças nos níveis de autoeficácia e de bem-estar no trabalho em relação ao gênero, os resultados obtidos são apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho quanto ao gênero

Gênero	Masculino		Feminino		t	p	d
	M	DP	M	DP			
Autoeficácia	5,16	0,74	5,22	0,58	-0,53	0,61	-0,09
Afetos positivos	4,09	0,87	3,92	0,83	1,10	0,26	0,20
Afetos negativos	2,05	0,94	2,08	0,80	-0,19	0,84	-0,03
Realização	4,47	0,63	4,45	0,57	0,12	0,90	0,02

Fonte: A autora.

Nota: n(masculino) = 51; n(feminino) = 74.

Os dados da Tabela 3 evidenciaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre os gêneros masculino e feminino

quanto aos níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho. Em análise do efeito (COHEN, 1992), observou-se que, em relação ao bem-estar no trabalho, os homens pontuaram mais que as mulheres nos afetos positivos, com um tamanho de efeito pequeno ($d=0,20$), sendo que nas demais dimensões o efeito foi nulo.

Também foi utilizado o teste T de *Student* para verificar diferenças quanto ao exercício de outra atividade além da docência. Os resultados demonstraram não haver diferença significativa entre os grupos ($p>0,05$), sendo identificado que, embora os professores que exercem outra atividade remunerada pontuaram mais nos afetos positivos e realização e obtiveram menores níveis de afetos negativos, o tamanho dos efeitos foram pequenos, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Autoeficácia e bem-estar quanto ao exercício de outra atividade além da docência

Exerce outra atividade	Sim		Não		t	p	d
	M	DP	M	DP			
Autoeficácia	5,21	0,61	5,17	0,69	0,29	0,78	0,05
Afetos positivos	4,07	0,79	3,84	0,93	1,46	0,14	0,26
Afetos negativos	2,00	0,87	2,19	0,83	-1,19	0,23	-0,22
Realização	4,52	0,51	4,35	0,69	1,44	0,17	0,29

Fonte: A autora.

Nota: n (Sim) = 78; n (Não) = 47.

Quanto aos ciclos de ensino em que lecionam os docentes (Básico, Clínico e Internato) também foi realizado o Teste t de *Student*, excluindo-se da análise comparativa o ciclo internato devido ao baixo número de professores neste grupo (apenas dois professores), conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Autoeficácia e bem-estar quanto ao ciclo de ensino

Ciclo de Ensino	Básico		Clínico		t	p	d
	M	DP	M	DP			
Autoeficácia	5,27	0,57	5,07	0,76	1,68	0,13	0,32
Afetos positivos	4,06	0,80	3,84	0,93	1,35	0,19	0,25
Afetos negativos	2,06	0,86	2,11	0,87	-0,26	0,79	-0,05
Realização	4,48	0,56	4,41	0,64	0,66	0,54	0,12

Fonte: A autora.

Nota: n (Básico) = 78; n(Clinico) = 45.

Os resultados não apontaram diferenças significativas entre os grupos ($p<0,05$), sendo observado que os docentes do ciclo básico apresentaram maiores níveis de autoeficácia em relação aos do ciclo clínico e maiores níveis de afetos

positivos, indicando tamanhos de efeito pequenos ($d=0,32$ e $d=0,25$) (COHEN, 1992).

Na sequência, em relação às demais variáveis sociodemográficas, foi realizada análise de variância de uma via (ANOVA - *One Way* com teste *post-hoc* de Tukey), com o objetivo de avaliar diferenças nos níveis de autoeficácia e de bem-estar no trabalho entre os vários grupos.

Em relação à faixa etária dos professores, não foram identificadas diferenças significativas nos níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho entre os grupos, conforme dados apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a faixa etária

Fator	F*	p	Faixa etária	Subconjunto 1
Autoeficácia	1,65	0,18	51 a 60 anos	5,09
			41 a 50 anos	5,13
			31 a 40 anos	5,25
			>60 anos	5,47
Afetos Positivos	0,28	0,84	51 a 60 anos	3,93
			41 a 50 anos	3,94
			31 a 40 anos	4,02
			>60 anos	4,13
Afetos Negativos	0,74	0,53	51 a 60 anos	2,17
			41 a 50 anos	2,11
			31 a 40 anos	2,10
			>60 anos	1,78
Realização	0,23	0,87	51 a 60 anos	4,42
			41 a 50 anos	4,43
			31 a 40 anos	4,53
			>60 anos	4,47

Fonte: A autora.

Nota. $gl = 3$; $n(51 a 60)=33$; $n(41 a 50)=38$; $n(31 a 40)=35$; $n(> 60)=18$.

Quanto à escolaridade dos professores, os grupos de professores com doutorado, mestrado ou especialistas (pós-graduação *latu sensu*) não apresentaram diferenças significativas, conforme descrito na Tabela 7.

Tabela 7 – Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a escolaridade

Fator	F*	p	Escolaridade	Subconjunto 1
Autoeficácia	0,32	0,72	Doutorado	5,22
			Mestrado	5,15
			Especialista	5,29
Afetos Positivos	1,04	0,36	Doutorado	3,87
			Mestrado	4,11
			Especialista	4,03
Afetos Negativos	1,29	0,28	Doutorado	2,17

			Mestrado	2,04
			Especialista	1,80
Realização	1,46	0,24	Doutorado	4,36
			Mestrado	4,54
			Especialista	4,56

Fonte: A autora.

Nota. * $gl = 2$; $n(\text{doutorado})=59$; $n(\text{mestrado})=50$; $n(\text{especialista})=16$.

O tempo de experiência na docência também não influenciou os níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho, não mostrando diferenças significativas entre os grupos formados por professores com experiência de até 04 anos, de 05 a 15 anos e mais de 15 anos na docência, segundo os dados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo o tempo de docência

Fator	F^2	p	Tempo de docência	Subconjunto 1
Autoeficácia	0,20	0,82	até 04 anos	5,19
			05 a 15 anos	5,15
			mais de 15 anos	5,23
Afetos Positivos	0,62	0,54	até 04 anos	4,13
			05 a 15 anos	3,92
			mais de 15 anos	3,95
Afetos Negativos	0,64	0,52	até 04 anos	1,92
			05 a 15 anos	2,15
			mais de 15 anos	2,09
Realização	0,09	0,91	até 04 anos	4,50
			05 a 15 anos	4,44
			mais de 15 anos	4,45

Fonte: A autora.

Nota. * $gl = 2$; $n(\text{até 04 anos})=30$; $n(\text{5 a 15 anos})=38$; $n(\text{mais de 15 anos})=57$.

A análise quanto ao número de aulas ministradas por semana pelos docentes e os níveis de autoeficácia e bem-estar no trabalho também não indicou diferenças significativas entre os professores que têm uma carga horária de até 12 aulas, de 13 a 24 aulas, de 25 a 36 aulas e mais de 36 aulas por semana, conforme os dados da Tabela 9

Tabela 9 – Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo o número de aulas por semana

Fator	F^2	p	Nº de aulas/semana	Subconjunto 1
Autoeficácia	0,23	0,87	até 12 aulas	5,13
			13 a 24 aulas	5,25
			25 a 36 aulas	5,23
			mais de 36 aulas	5,17

Afetos Positivos	0,51	0,67	até 12 aulas	4,05
			13 a 24 aulas	3,90
			25 a 36 aulas	4,12
			mais de 36 aulas	3,89
Afetos Negativos	0,72	0,54	até 12 aulas	1,99
			13 a 24 aulas	2,21
			25 a 36 aulas	1,92
			mais de 36 aulas	2,13
Realização	0,12	0,95	até 12 aulas	4,44
			13 a 24 aulas	4,49
			25 a 36 aulas	4,49
			mais de 36 aulas	4,41

Fonte: A autora.

Nota. * $gI = 3$; n (até 12 aulas) = 39; n (13 a 24 aulas) = 38; n (25 a 36 aulas) = 23; n (mais de 36 aulas) = 25.

Em relação à jornada diária de trabalho dos professores, foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p=0,03$) quanto à vivência de afetos negativos no trabalho, indicando que professores com jornada de até 8 horas por dia manifestaram vivenciar menor número de afetos negativos do que aqueles professores com jornada superior a oito horas. Quanto à autoeficácia, afetos positivos e realização, as diferenças identificadas entre os grupos não foram estatisticamente relevantes, conforme dados contidos na Tabela 10.

Tabela 10 – Diferenças de médias na autoeficácia e bem-estar segundo a jornada de trabalho diária dos professores

Fator	F^*	p	Jornada diária	Subconjunto	
				1	2
Autoeficácia	1,78	0,17	05 a 08 horas	5,36	
			9 a 12 horas	5,09	
			mais de 12 horas	5,19	
Afetos Positivos	1,98	0,14	05 a 08 horas	4,20	
			9 a 12 horas	3,84	
			mais de 12 horas	4,05	
Afetos Negativos	3,61	0,03	05 a 08 horas	1,72	
			9 a 12 horas		2,19
			mais de 12 horas		2,21
Realização	1,09	0,34	05 a 08 horas	4,58	
			9 a 12 horas	4,38	
			mais de 12 horas	4,47	

Fonte: A autora.

Nota. * $gI = 2$; n (05 a 08 horas) = 31; n (9 a 12 horas) = 56; n (mais de 12 horas) = 34.

Posteriormente foi realizada a análise de correlação de Pearson entre os fatores da autoeficácia e o bem-estar no trabalho, estando os resultados descritos na Tabela 11.

Tabela 11 - Correlação de Pearson entre Autoeficácia para uso de metodologias ativa (EADOMA) e Bem-estar no trabalho (EBET)

Correlação	Média (DP)	1	2	3	4
1- Autoeficácia	5,19 (0,64)	0,97			
2- Afetos positivos	3,98 (0,85)	0,64**	0,95		
3- Afetos negativos	2,07 (0,86)	-0,43**	-0,68**	0,94	
4- Realização	4,46 (0,59)	0,62**	0,73**	-0,50**	0,91

Fonte: A autora.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Diagonalmente, em negrito, está a precisão dos fatores medidos pelo alfa.

Observa-se da Tabela 11 que as correlações entre a autoeficácia e os fatores do bem-estar no trabalho (afetos positivos e realização) foram em sentido positivo e com magnitude forte, ao passo que as correlações com o fator afetos negativos se deram em sentido inverso. A autoeficácia correlacionou-se com todas as dimensões do bem-estar no trabalho, destacando a forte correlação com os afetos positivos vivenciados no trabalho e, de forma inversa e em grau moderado, com os afetos negativos ($r = -0,43$).

A maior correlação ($r = 0,73$) foi verificada entre os afetos positivos e a realização no trabalho. A autoeficácia e realização no trabalho também se mostraram associadas fortemente ($r = 0,62$) e os afetos negativos se relacionaram inversamente à realização no trabalho ($r = -0,50$).

E, na sequência, para atender ao último objetivo do estudo quanto à análise de possível associação entre a autoeficácia docente e bem-estar no trabalho com o desempenho dos estudantes, após tratamento dos dados com a transformação em porcentagem de todos os valores: médias obtidas nas disciplinas vinculadas às seis áreas do conhecimento (Básica, Saúde Coletiva, Clínica Médica, Pediatria, Cirurgia, Ginecologia/Obstetrícia), médias no Teste de Progresso, médias da autoeficácia e do bem-estar no trabalho dos professores (Tabela 12), foi possível compilar os dados nos gráficos, conforme apresentados na Figura 1 e Figura 2.

Tabela 12 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente nas áreas médicas

Área	Média Disciplinas	Média TP	Autoeficácia	Afetos Positivos	Afetos Negativos	Realização
Básica	84,63	50,10	85,73	69,83	30,78	84,49

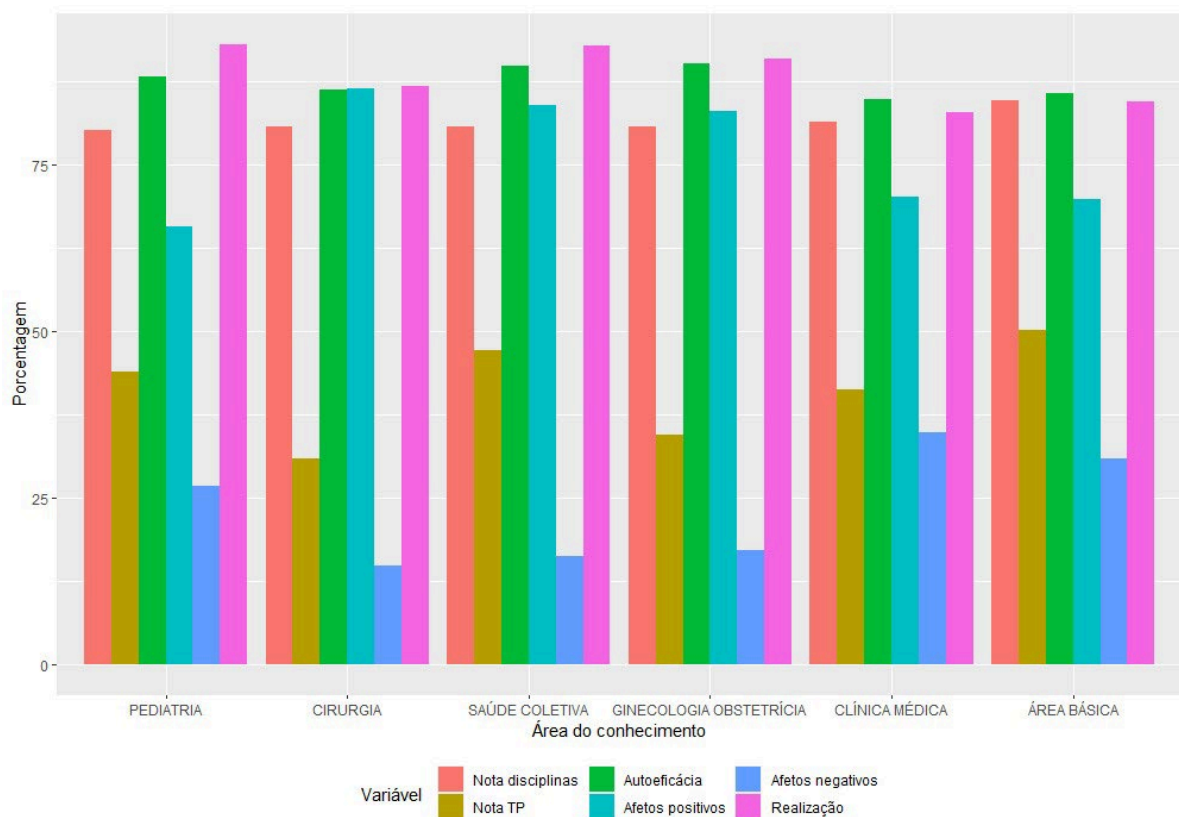
Clinica	81,42	41,23	84,83	70,07	34,74	82,92
Pediatria	80,25	43,88	88,28	63,74	26,74	93,05
Cirurgia	80,67	30,80	86,20	86,34	14,76	86,80
Gin./Obst.	80,75	34,35	90,10	83,10	17,01	90,97
Saúde Coletiva	80,71	47,02	89,77	83,92	16,23	92,84

Fonte: A autora.

Nota 1: dados em porcentagem (%);

Nota 2: n(Básica) = 36; n(Saúde Coletiva) = 19; n(Clínica Médica) = 40; n(Cirurgia) = 12; n(Gin./Obst.) = 12; n(Pediatria) = 6.

Figura 1 – Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente nas áreas médicas



Fonte: A autora.

É possível observar da Figura 1 que as médias obtidas nas disciplinas vinculadas às áreas da Medicina: Pediatria (M=80,25), Cirurgia (M=80,67), Saúde Coletiva (M=80,71), Ginecologia/Obstetrícia (M=80,75), Clínica Médica (M=81,42) e Área Básica (M=84,6) são bastante próximas, de forma que, não sendo estatisticamente relevantes essas pequenas diferenças, não se mostra possível a associação dos desempenhos obtidos internamente com a autoeficácia ou o bem-estar dos professores que lecionam nessas áreas.

Em relação ao desempenho obtido na avaliação externa realizada pelos estudantes (Teste de Progresso), observou-se maior variação das médias entre as áreas, com as áreas Básica e Saúde Coletiva apresentando as maiores médias (M=50,10; M=47,02) e a Cirurgia e Ginecologia/Obstetrícia as menores (M=30,80; M=34,35). Os professores da área Saúde Coletiva tiveram escores maiores de autoeficácia (89,77) se comparado aos dos professores da área de Cirurgia (86,20), apresentando possível correspondência ao maior desempenho identificado na área Saúde Coletiva. Entretanto, ao se analisar a área Ginecologia/Obstetrícia, observa-se ausência de correspondência entre a elevada autoeficácia observada (90,10) com um menor desempenho dos estudantes obtido na referida área (M=34,35) quando comparado às demais. Nessa linha, os resultados não permitem fazer associação direta da autoeficácia dos professores das diferentes áreas do conhecimento com o desempenho obtido pelos estudantes no Teste de Progresso.

Quanto ao bem-estar no trabalho, observou-se que professores de Cirurgia manifestaram os maiores escores de afetos positivos (86,34) e menores níveis de afetos negativos (14,76), o que parece também não se associar ao menor desempenho obtido na avaliação nesta área (34,35). No mesmo sentido é a análise quanto ao desempenho obtido na Ginecologia/Obstetrícia que demonstra que embora os professores possuam altos escores de afetos positivos (83,10), realização (90,97) e menores níveis de afetos negativos (17,01), observou-se um menor desempenho dos estudantes na área (M=34,35), não mostrando, portanto, relação direta entre as variáveis.

Cabe ressaltar que os grupos formados pelos professores das seis áreas se mostraram heterogêneos, tendo em vista a amostra formada por maior número de participantes das áreas Básica e Clínica Médica, de forma que as diferenças identificadas entre os seis grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Também foi analisado o desempenho dos estudantes quanto aos níveis de autoeficácia e bem-estar dos professores que lecionam no ciclo básico (1º ao 5º semestre), ciclo clínico (6º ao 8º) e ciclo internato (9º ao 12º), conforme dados da Tabela 13 e o gráfico da Figura 2.

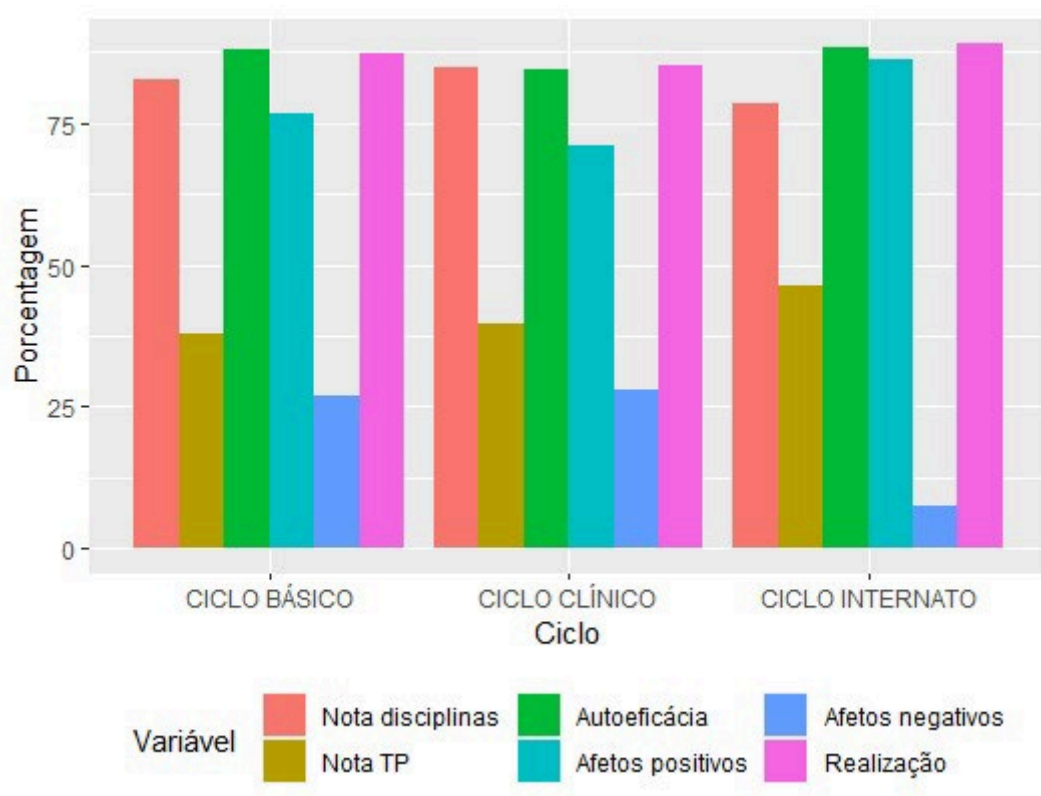
Tabela 13 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente conforme o ciclo de ensino

Ciclo de ensino	Média Disciplinas	Média TP	Autoeficácia	Afetos Positivos	Afetos Negativos	Realização
Básico	82,83	37,70	87,83	76,54	25,61	87,42
Clínico	84,85	39,53	84,33	72,34	26,02	85,96
Internato	78,42	46,45	88,01	86,21	7,29	88,75

Fonte: A autora.

Nota: dados em porcentagem (%); n (Básico) = 78; n (Clínico) = 45; n (Internato) = 2.

Figura 2 - Desempenho x autoeficácia e bem-estar docente conforme o ciclo de ensino



Fonte: A autora.

Observa-se da Figura 2 que também não é possível estabelecer uma associação entre as variáveis autoeficácia e do bem-estar dos professores que lecionam em diferentes ciclos de ensino (Básico, Clínico e Internato) com o desempenho dos estudantes obtidos tanto nas disciplinas cursadas nos respectivos ciclos de ensino quanto no desempenho do Teste de Progresso. Observa-se que, embora os docentes que lecionam no ciclo básico (até o 5º semestre) terem

apresentados médias maiores de autoeficácia e afetos positivos que aqueles do ciclo clínico (6º ao 8º semestre), embora com efeito pequeno ($d=0,32$; $d=0,25$), não há diferença no desempenho dos estudantes tanto nas avaliações internas das disciplinas do curso quanto na avaliação externa (Teste de Progresso). O gráfico permite perceber que os ciclos Básico e Clínico apresentam escores bastante próximos, não mostrando diferenças relevantes com relação às variáveis autoeficácia, afetos positivos, afetos negativos, realização e desempenho. Quanto ao ciclo Internato, embora seja possível identificar maiores níveis de autoeficácia e maior bem-estar no trabalho (maiores níveis de afetos positivos e realização e menores afetos negativos) e também um maior desempenho no Teste de Progresso, cabe ressaltar que tais diferenças não são estatisticamente significativas tendo em vista a heterogeneidade dos grupos, especialmente o baixo número de professores do ciclo Internato.

5 DISCUSSÃO

O objetivo do estudo centrou-se na descrição do perfil dos professores do curso de Medicina em relação às suas crenças de autoeficácia e bem-estar no trabalho, na análise quanto à associação entre os construtos e o desempenho acadêmico. As hipóteses iniciais se construíram no sentido de que professores com maiores níveis de autoeficácia apresentariam maior experiência de bem-estar no trabalho, o que poderia gerar reflexos positivos na ação docente e no aprendizado dos estudantes. Tais hipóteses foram delineadas a partir dos fundamentos da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 1997) que aponta a autoeficácia como fator regulador da motivação, dos pensamentos e do comportamento direcionado ao atingimento dos objetivos com sucesso.

Os resultados apresentados indicaram que os docentes do curso de Medicina apresentam altos níveis de autoeficácia e, portanto, alta confiança para a implementação de práticas pedagógicas pautadas em métodos ativos de aprendizagem e no envolvimento do estudante nesse processo de construção coletiva do conhecimento. No mesmo sentido, no estudo de Souza (2020) que utilizou a Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA), também foram identificadas altas médias de autoeficácia em professores que lecionam no ensino superior, incluindo docentes do curso de

Medicina. Baptista *et al.* (2021) também identificaram altas médias, assim como Lima *et al.* (2022) que observaram que a maioria (81,7%) dos docentes do curso de Medicina possuíam pontuações altas de autoeficácia. Por outro lado, no estudo de Bressa (2018) observou-se níveis baixos a moderados. A importância das crenças de autoeficácia se apresenta na medida em que um professor que acredita na sua capacidade de utilizar seus conhecimentos e habilidades de ensino, sente-se mais preparado para enfrentar melhor as dificuldades ou demandas encontradas (BANDURA, 1997; GIBSON; DEMBO, 1984; TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998), bem como está mais aberto para buscar por métodos didáticos aprimorados que permitam maior envolvimento dos estudantes (BRESSA; MURGO; SENA, 2021; COSTA FILHO; MURGO; FRANCO, 2022), incluindo em sua prática a interdisciplinaridade e a criatividade (WAGNER; MARTINS FILHO, 2022). Além disso, maiores crenças de autoeficácia facilitam uma melhor administração dos fatores acadêmicos estressantes e o emprego de estratégias adequadas para a melhor solução dos problemas apresentados (BZUNECK, 2017; COSTA FILHO; MURGO; FRANCO, 2022).

Também manifestaram os professores altos níveis de bem-estar, com a prevalência dos afetos positivos e a alta percepção de realização no trabalho. Os altos níveis de realização identificados ($M= 4,46$, $DP=0,59$) e de afetos positivos ($M=3,99$, $DP=0,85$) demonstram que os professores percebem a docência como um espaço de expressividade pessoal e de maior vivência de sentimentos positivos no trabalho, fatores importantes para despertar o desejo de trabalhar e se engajar nas atividades (PASCHOAL; TAMAYO, 2008; SORAGGI; PASCHOAL, 2011; STOLOFF *et al.*, 2020). A vivência do bem-estar pelos professores se revela importante para reafirmar a escolha pela profissão, além de permitir desfrutar dos resultados do trabalho, os quais produzem reflexos na formação do propósito ou significado existencial (DAMASIO; MELO; SILVA, 2013; PEREIRA, 2018).

Relevante observar que a literatura é escassa quanto ao estudo do bem-estar no contexto do ensino médico, sendo preponderantes as pesquisas voltadas à avaliação do mal-estar ou à maior prevalência da Síndrome de *Burnout* nessa população, relacionados ao desempenho de múltiplas funções dos profissionais, falta de treinamento para a docência, sobrecarga de trabalho, exigências de produção científica e demandas burocráticas que, muitas vezes, são associados ao estresse, exaustão e despersonalização dos docentes (DIAS *et al.*, 2019; GOMES;

MAIA, 2021; BRANCO JUNIOR *et al.*, 2017; LIMA; COSTA; NAGHETTIN, 2022; SOUZA FILHO; NAUJOR, 2020). Assim, os resultados da presente pesquisa, em contraposição aos estudos citados, mostram-se positivos ao apresentar um indicativo de boa saúde mental dos professores, com um adequado manejo dos recursos do trabalho e das demandas emocionais, de forma a fazer prevalecer os aspectos positivos da ação docente que conduzem à vivência do bem-estar no trabalho.

Os resultados não apontaram diferenças significativas quanto aos níveis de autoeficácia em relação ao gênero, o que mostra concordância aos achados de Lima, Costa e Naghettin (2022) e Baptista *et al.* (2021) realizados com professores de Medicina. A literatura ora evidencia variações em relação ao gênero, podendo identificar estudos que relatam que as mulheres apresentaram maior autoeficácia (FIVES; LOONEY, 2009) e outros que demonstram que os homens se percebem mais capazes para utilizar tecnologias como estratégia de ensino (ALVARENGA, 2011) e para o gerenciamento da sala de aula (KLASSEN; CHIU, 2010), havendo também estudos, como o presente, que apontam a inexistência de diferenças significativas (CASANOVA; AZZI, 2015; SKAALVIK; SKAALVIK, 2017; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011).

Em relação ao bem-estar, os resultados indicaram que as mulheres apresentaram menor média de afetos positivos, sendo o tamanho do efeito pequeno. Tais resultados corroboram os estudos de Diener, Lucas e Oishi (2018) e Geerling e Diener (2020) que indicaram que as diferenças na percepção do bem-estar entre os gêneros, especialmente quanto às medidas afetivas, são de efeito pequeno ou muito pequeno, a depender dos valores culturais e das condições das sociedades. Geerling e Diener (2020), com uma amostra representativa de mais de 1,5 milhão de adultos de 166 nações, observaram que as diferenças identificadas quanto às variáveis gênero, idade e nível de educação foram de efeitos pequenos, sendo somente observados maiores efeitos na comparação entre nações. Há também alguns estudos que apontaram inexistência de variação entre os gêneros (CACCIARI, 2015; NORONHA; DELFORNO; PINTO, 2014), tendo outros indicado que as mulheres tiveram índices superiores de afetos negativos (ZANON; HUTZ, 2009), sugerindo maior experiências de sentimentos de irritação, preocupação e raiva que os homens ($d = 0,3$) (ZANON *et al.*, 2013) e maior estresse na carga de trabalho e no controle da disciplina em sala de aula (KLASSEN; CHIU, 2010).

Em relação à faixa etária, grau de escolaridade e tempo de docência, não houve diferenças entre os grupos. Quanto à autoeficácia, os resultados se alinham aos achados de Lima *et al.* (2022) e Baptista *et al.* (2021) realizados com docentes de Medicina. Por outro lado, há estudos com professores do ensino médio e fundamental que associam um maior tempo de experiência (CASANOVA; AZZI, 2015; ROCHA, 2009; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2007) e maior grau de formação (CASANOVA; AZZI, 2015; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011) a maiores níveis de autoeficácia, indicando que no início da carreira as crenças parecem ser mais frágeis (CASANOVA; AZZI, 2015; ROCHA, 2009; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2007).

No entanto, apesar dessa possível variação, explicam Tschannen-Moran e Hoy (2007) que uma avaliação inferior de suas capacidades de ensino no início da profissão leva aos professores a buscarem aprimoramento das estratégias instrucionais ao longo da carreira, com a obtenção de melhores resultados, e à formação de crenças mais firmes ou, caso não o fizerem, acabam por abandonar a carreira. Cabe destacar que, conforme identificaram Klassen e Chiu (2010), a autoeficácia docente não apresenta uma relação linear com o tempo de experiência, uma vez que foi observado que a autoeficácia nas três dimensões (estratégias de ensino, manejo de classe e engajamento de estudantes) aumentam desde o estágio inicial e intermediário (0 a 23 anos) e tendem a reduzir no final da carreira, com um crescimento menor dos 15 até por volta dos 25 anos de experiência e, na sequência há um declínio gradual. Tal observação, segundo os autores, coincidem com o padrão de motivação e comprometimento manifestado ao longo da carreira sugerido por Huberman (1995).

Em relação ao bem-estar, a variação quanto ao tempo de experiência foi encontrada em estudos realizados com docentes do ensino superior (ANDRADE; FERNANDES; BASTOS, 2013; BOTH *et al.*, 2013; SOUZA, 2017), sendo a variação relacionada à confirmação da escolha da profissão após anos de experiência, ao comprometimento no trabalho e à criação de um vínculo afetivo com a organização, sugerindo a sua ligação com a percepção de realização no trabalho. Cacciari (2015) também observou que professores mais jovens apresentaram maiores índices de afetos negativos. Por sua vez, Both *et al.* (2013), apesar de identificarem que professores próximos à aposentadoria (Ciclo de Consolidação - mais de 20 anos de carreira) apresentam maior satisfação quanto às condições materiais do trabalho, há

uma maior insatisfação quanto à autonomia, o que pode indicar maior resistência às cobranças e mudanças nessa fase.

Ao olhar sob outro enfoque, especificamente quanto ao risco de *burnout* em professores de Medicina, estudos indicaram que docentes no início de carreira, com menor idade e com maior carga horária apresentaram mais exaustão emocional e, portanto, maior risco à doença (GOMES; MAIA, 2021; TIJDINK; VERGOUWEN; SMULDERS, 2014). Por outro lado, Yao *et al.* (2015) não identificaram diferenças quanto à idade, escolaridade e tempo de docência em relação ao risco de *burnout*.

Interessante resultado foi observado em relação ao exercício de outra atividade além da docência, uma vez que essa variável se apresentou como um fator positivo para o bem-estar docente, associando-se à maior vivência de afetos positivos e índices mais altos de realização, embora com tamanhos de efeitos pequenos. A versatilidade obtida pela conjugação de ocupações diferentes parece tornar a rotina do docente mais dinâmica, ao passo que ministrar aulas e obter reconhecimento dos estudantes pode se mostrar como algo prazeroso e gratificante (GOMES; MAIA, 2021; PEREIRA *et al.*, 2019). Além disso, o exercício de outra profissão, como no caso da prática médica, pode trazer contribuições e subsídios interessantes para o exercício da docência na mesma área. Importante considerar também que o reflexo das representações sociais construídas sobre a docência no ensino superior, que atribuem ao docente uma imagem de profissionalismo ou alta produtividade, podem gerar bons reflexos na percepção de realização pessoal e no trabalho (SOUZA, 2020).

Há que se considerar, contudo, que também foi observado que jornadas de trabalho acima de oito horas diárias mostraram-se diretamente associadas à maior vivência de afetos negativos no trabalho. Tais resultados, que se alinham aos achados de Souza (2020), sugerem que, apesar de a conjugação de funções diversas ser positiva, essa associação não deve resultar em jornadas excessivas de trabalho. A assunção de carga horária de trabalho excessiva, muito decorrente da precarização da docência ao longo dos tempos, configura potencial circunstância geradora de estresse, desgaste, esgotamento, o que pode afetar a motivação e levar a um quadro de frustração, alienação e baixo desempenho (GUTERRES, 2020).

Ainda que algumas demandas da ação docente ou conflitos relacionais possam ativar emoções negativas, a capacidade para administrar tais situações, seja com a utilização de recursos externos ou pessoais para superar ou minimizar os

fatores estressantes, mostra-se importante para reduzir os afetos negativos (ZACHARIAS, 2012). É relevante ainda considerar que as experiências positivas na docência, por exemplo quando o professor consegue um bom engajamento e motivação dos estudantes, no atingimento de bons resultados acadêmicos ou no reconhecimento do bom trabalho pela equipe (MORAIS, 2019), além de permitirem a vivência de bem-estar no trabalho, aumentam as crenças de autoeficácia do professor (HUANG; YIN, 2018; HUANG; YIN; LV, 2019; SCHAUFELI; TARIS, 2014).

Essa associação entre o bem-estar no trabalho e a autoeficácia docente foi confirmada pela presente pesquisa, permitindo identificar que, na presença de crenças mais fortes de autoeficácia, há uma maior vivência de afetos positivos pelos docentes e também maior realização no trabalho. Em sentido oposto, níveis mais baixos de autoeficácia se relacionaram à maior experiência de afetos negativos no trabalho. A excitação psicológica e emocional repercute na sensação de capacidade ou de incapacidade, sendo que os sentimentos de alegria ou prazer experimentados por um professor ao ministrar uma aula bem-sucedida podem elevar sua percepção de autoeficácia. De outro lado, altos níveis de estresse ou ansiedade, associados ao medo de perder o controle, podem resultar em crenças de autoeficácia mais baixas (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2007).

Alinhado a isso, conforme estudos demonstraram (CRAWFORD; LEPINE; RICH, 2010; SCHAUFELI; TARIS, 2014), existem no contexto de trabalho as demandas avaliadas como barreiras (valorizadas negativamente) e as demandas percebidas positivamente como desafios, possuindo o senso de autoeficácia papel mediador da forma de percepção dessas demandas pelo indivíduo. Além disso, algumas pesquisas (HUANG; YIN; LV, 2019; YIN; HUANG; WANG, 2016) reconhecem os efeitos benéficos das demandas emocionais do trabalho docente dependendo das estratégias de enfrentamento utilizadas, indicando que o professor, ao exercer um papel mais proativo no cuidado com seus estudantes, pode desenvolver interações positivas que por vezes se mostram gratificantes, as quais vão compor suas experiências positivas que alimentarão suas fontes de autoeficácia.

Ademais, insta também considerar que a ação docente no ensino médico envolve, além de atividades de ensino, a certificação da aprendizagem por meio de processos avaliativos complexos de habilidades e atitudes (BRESSA; MURGO; SENA, 2021; MEGALE *et al.*, 2015) que muitas vezes suscitam o afloramento de sentimentos e recursos pessoais oriundos dessa interação professor/estudante.

Conforme observou Megale *et al.* (2015), apesar da existência de instrumentos que contemplam critérios objetivos, não se pode negligenciar a existência de um juízo de valor no processo avaliativo que muitas vezes geram insegurança e angústia ao docente quando precisa decidir se um estudante está apto a exercer a Medicina com toda a ética e habilidades clínicas necessárias.

Nesse sentido, mediando os múltiplos sentimentos vivenciados na ação docente, as crenças mais elevadas de autoeficácia podem compor um capital psicológico adequado à maior vivência de bem-estar no trabalho (BAPTISTA *et al.*, 2021; KURT; DEMIRBOLAT, 2019), bem como atuar como fator de proteção ao estresse no trabalho (KATSANTONIS, 2020), ansiedade e depressão (HUANG; YIN; LV, 2019). Também destacaram Silva (2016) e Simmons *et al.* (2019) a importância do agenciamento dos pensamentos e sentimentos, para a efetivação de um “autocuidado mental” que conduza à regulação das crenças de autoeficácia favoráveis à implementação das mudanças comportamentais necessárias à utilização de estratégias adequadas de enfrentamento das situações e à redução do estresse no trabalho (SIMMONS *et al.*, 2019; ZACHARIAS, 2012).

A partir dos reflexos da autoeficácia no comportamento docente, bem como nas evidências apresentadas que apontam os benefícios do bem-estar para uma maior motivação, engajamento e melhor desempenho no trabalho, foi analisada a influência dos dois construtos na aprendizagem do estudante. Os resultados não indicaram correlações entre os fatores subjetivos dos docentes e as médias de desempenhos obtidas pelos estudantes nas disciplinas internas e na avaliação externa. Tais resultados sugerem que, embora tais aspectos relacionados ao comportamento do professor sejam importantes para um ensino eficaz, seus reflexos no desempenho acadêmico podem não se dar de forma direta. Considerando que o desempenho acadêmico é de caráter multivariado (ROTH *et al.*, 2015), acredita-se que fatores individuais e comportamentais relacionados ao estudante podem influenciar de forma mais significativa e direta o desempenho, especialmente em contexto de ensino em que a autonomia e a proatividade do estudante têm um papel fundamental no aprendizado, o que merece ser mais investigado.

Nessa linha, relevante considerar que pesquisas anteriores na educação médica buscaram validar uma conexão entre a “qualidade de ensino” e a aprendizagem dos estudantes, indicando que o contato com bons professores leva a um melhor desempenho clínico e a um maior conhecimento dos estudantes (ROOP;

PANGARO, 2001; STERN *et al.*, 2000; SUTKIN *et al.*, 2008). Nos estudos de Stern *et al.* (2000) e Roop e Pangaro (2001) a qualidade do ensino foi mensurada por meio de uma avaliação realizada pelos estudantes a respeito das habilidades e comportamentos do professor favoráveis à aprendizagem (estabelecer um clima de aprendizado, liderança no controle da aula, comunicação de metas, promoção da compreensão e retenção, avaliação, *feedback* e incentivo ao aprendizado autogerido). Referidos estudos identificaram que bons professores impactaram positivamente as notas/desempenhos dos estudantes nos exames/avaliações, embora com pequeno efeito. Roop e Pangaro (2001) observaram que, embora o preditor mais importante do desempenho acadêmico tenha sido as médias obtidas em anos anteriores pelos estudantes, as habilidades de ensino do professor também influenciaram, ainda que com efeito modesto, o desempenho dos estudantes. Ressaltaram os autores, porém, como possível viés, a identificação de uma relação recíproca entre a avaliação dos professores e os desempenhos dos estudantes, indicando que os estudantes que receberam pontuações mais altas nos exames classificaram os comportamentos de seus professores de forma mais favorável.

Outros estudos na área médica também identificaram que um “ensino de excelência” se caracteriza por uma ação de inspirar, apoiar, envolver ativamente e comunicar com os estudantes (SUTKIN *et al.*, 2008), além de criar ambientes de aprendizagem seguros, adotar boas estratégias de instrução, avaliação, *feedback*, mentoria e *coaching* (HOFFERT *et al.*, 2021). Entretanto, são escassos os estudos na área médica que avaliaram as estruturas psicológicas subjacentes que fornecem a base para desenvolver esse “ensino de excelência” ou para formar um bom professor e o seu impacto no desempenho do estudante. Dybowski, Sehner e Harendza (2017), por sua vez, ao investigar a influência da autoeficácia e da motivação docente na qualidade do ensino (avaliação das aulas pelos estudantes), não encontraram impacto direto dos construtos na qualidade do ensino. Uma vez que não foram avaliados os efeitos da motivação e da autoeficácia docente no desempenho dos estudantes, os autores sugeriram novas pesquisas para avaliar seus efeitos reais na aprendizagem dos estudantes.

Divergindo dos resultados do presente estudo, embora realizados em contextos diferentes do ensino superior, o impacto da autoeficácia docente no desempenho dos estudantes já foi demonstrado (CAPRARA *et al.*, 2006; GULISTAN; ATHAR HUSSAIN; MUSHTAQ, 2017; SHAHZAD; NAUREEN, 2017).

Caprara *et al.* (2006) observaram que a autoeficácia dos professores afetava sua satisfação no trabalho e o desempenho dos estudantes (médias finais globais obtidas ao final do terceiro ano do ensino médio). Apontaram que professores com altos níveis de autoeficácia são mais capazes de criar condições e promover redes interpessoais que nutrem e sustentam sua satisfação no trabalho, permitindo-lhes concluir que a aprendizagem do estudante depende, em certa medida, do comportamento do professor no processo de ensino. No estudo de Shahzad e Naureen (2017), realizado com professores e estudantes da 10ª série do ensino secundário, foi observada correlação positiva entre a autoeficácia do professor e o desempenho obtido pelos estudantes em um teste de inglês aplicado pelos pesquisadores ($r = 0.251$, $p \leq 0,05$). Também no estudo de Gulistan, Athar Hussain e Mushtaq (2017) obteve-se correlação positiva ($r=0,72$) entre a autoeficácia docente e o desempenho dos estudantes na disciplina de matemática.

Por outro lado, demonstraram Kim, Dar-Nimrod e MacCann (2018), que comportamentos e características do professor são importantes para promover um ensino eficaz, fornecer apoio e desenvolver a autoeficácia do estudante, mas seu papel é limitado quanto a gerar mudanças reais de curto prazo no desempenho acadêmico (KIM; DAR-NIMROD; MACCANN, 2018). A autoeficácia docente tem grande relevância para um ensino de qualidade e “aparenta ser um bom preditor do sucesso acadêmico do aluno” (AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006, p. 155), mas o seu reflexo nos resultados educacionais pode envolver maior complexidade.

Nesse sentido, embora a autoeficácia docente esteja relacionada à adoção de métodos de ensino aprimorados e ao estabelecimento de objetivos mais elevados para seus estudantes (BANDURA, 1997; BZUNECK, 2017), o que repercutirá no nível do aprendizado, na motivação e no aperfeiçoamento das crenças dos estudantes, é importante considerar a existência de múltiplos fatores alheios à governabilidade do professor que impactam no desempenho acadêmico, o que acaba por dificultar a identificação empírica de uma relação causal direta entre a ação docente e o desempenho do estudante.

Nessa esteira, muitas pesquisas têm se concentrado na identificação de preditores de desempenho, sendo as variações interpessoais muitas vezes explicadas por diferenças individuais em inteligência (ROTH *et al.*, 2015) e traços de personalidade (POROPAT, 2009). Na meta-análise realizada por Roth *et al.* (2015), a inteligência foi apontada como maior preditor do desempenho acadêmico, tendo

Lemos *et al.* (2014) acrescentado que, além da capacidade cognitiva, as experiências passadas de fracasso acadêmico e as aspirações acadêmicas futuras podem ser importantes preditores. Todavia, a correlação entre a capacidade cognitiva e o desempenho parece decrescer quando em níveis educacionais mais altos em razão da diminuição da relevância da inteligência fluida (*Gf*) pelo surgimento e desenvolvimento da inteligência cristalizada (*Gc*), a qual se refere ao conhecimento consolidado e progressivo adquirido pela educação e experiências ao longo da vida (ALMEIDA *et al.*, 2010; LEMOS *et al.*, 2014). Somado a isso, com o decorrer das experiências escolares e com o alcance de níveis superiores de ensino, há um aumento da contribuição de outros fatores psicológicos associados aos processos de aprendizagem que podem compensar uma menor capacidade cognitiva, como crenças de autoeficácia, variáveis motivacionais (motivação autônoma, metas acadêmicas orientadas à aprendizagem e aquisição de competências, atribuições causais de tipo interno e externo ou o autoconceito geral e acadêmico), bem como o aprimoramento de mecanismos autorregulatórios (FONTEYNE; DUYCK; FRUYT, 2017; LEMOS *et al.*, 2010, 2014; RUFINI; BZUNECK, 2019)

Assim, fatores não cognitivos, como determinantes comportamentais, atitudinais e de personalidade, também se somam para compor a natureza multivariada do desempenho acadêmico. A conscienciosidade (FONTEYNE; DUYCK; FRUYT, 2017), a curiosidade intelectual (VON STUMM; HELL; CHAMORRO-PREMUZIC, 2011) e a necessidade de cognição (NdC) (WYZYKOWSKI, 2017) também foram associados ao sucesso acadêmico, uma vez que pressupõem uma motivação intrínseca do estudante tendente a participar, planejar, desfrutar, adotar postura mais ativa na busca de informações e se engajar em atividades que exijam esforço cognitivo.

Nessa linha, considerando as peculiaridades do ensino médico em que é exigida uma postura mais autônoma e participativa do estudante na sua aprendizagem, face aos métodos de ensino empregados, ainda que levando em conta o importante papel do professor no engajamento e motivação do estudante, é provável que fatores individuais relacionados ao estudante possam influenciar de forma mais direta o seu desempenho, podendo justificar os resultados encontrados. Embora a criação de uma cadeia causal que parta da autoeficácia do professor e de seu comportamento para atingir a autoeficácia do estudante, o comportamento do

estudante e o seu desempenho seja uma tarefa difícil de ser demonstrada ao conjugar outros fatores, a identificação de variáveis que adicionem validade preditiva incremental ao sucesso acadêmico, além dos fatores cognitivos, é de grande relevância científica.

Outro ponto que também não pode ser negligenciado é a possibilidade de superestimação das crenças de autoeficácia autorrelatadas pelos professores, o que pode conduzir a um comportamento de menor dedicação ou de certa negligência quanto à capacitação e preparação de aulas, menor abertura a críticas e a mudanças, por exemplo. Uma autoavaliação do professor que subestime ou minimize sua necessidade de implementar melhorias na sua prática pedagógica pode gerar impacto no processo de aprendizagem, podendo ser sugerida a inclusão, em estudos futuros, de uma análise observacional somada aos autorrelatos dos docentes.

Nesse sentido, para confirmação dos resultados encontrados, vê-se a necessidade de maiores pesquisas com o fim de elucidar as implicações da ação docente e os fatores psicológicos de base do professor que possam adicionar validade preditiva incremental ao desempenho acadêmico em contextos similares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu explorar aspectos importantes para a educação médica, mostrando a interligação e a relevância da autoeficácia e bem-estar docentes para a construção de um ambiente de ensino favorável que permita ao professor um maior engajamento na sua prática, bem como a vivência de experiências positivas e a realização do seu potencial. Para além das habilidades de despertar a curiosidade do estudante e a motivação para aprender, o docente também pode conquistar a sua admiração, também pode inspirá-lo, oferecer seu apoio e nutrir relações positivas e gratificantes. Ainda que o desempenho acadêmico possa ser influenciado também por outros fatores, é certo que o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais advindas das interações positivas entre professor/estudante será impulsionado.

Como limitação, impõe-se considerar que a pesquisa se restringiu a uma faculdade de Medicina que, mesmo contando com participação elevada e

representativa dos docentes, para generalização dos resultados sugere-se a realização de um estudo multicêntrico com extensão para outras faculdades, podendo ser também incluída análise observacional da ação docente. Além disso, também deve ser considerado que a avaliação externa (Teste de Progresso), utilizada como medida de desempenho acadêmico, realizou-se em outubro de 2021 em formato on-line, face ao contexto da pandemia, o que pode ter gerado alguma interferência nos resultados em vista da limitação de tempo para resolução de cada questão e da impossibilidade de o estudante escolher a ordem de resolução.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A.; TRÓCCOLI, B. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v. 20, ago., 2004. DOI 10.1590/S0102-37722004000200008
- ALMEIDA, L. S. *et al.* Bateria de provas de raciocínio (BPR-5): estudo exploratório em alunos universitário. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 155–162, ago., 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/76684/autoeficacia-de-professores-para-utilizarem-tecnologias-de-i>. Acesso em 20 ago.2022.
- ANDRADE, R. S.; FERNANDES, S. R. P.; BASTOS, A. V. B. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de Ensino Superior. **Revista Psicologia (Fortaleza, Online)**, v. 4, n. 2, p. 47-60, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/805>. Acesso em 28 ago. 2022.
- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a autoeficácia docente. *In*: AZZI R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. cap. 7. p. 149-159.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Times Books, 1997.
- BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. *In*: PAJARES, F. URDAN, T. (orgs.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 307-337.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BAPTISTA, C. C. T. N. *et al.* Desafios da docência em um curso de Medicina: análises dos pilares de resiliência. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1–20, 26 mar., 2021. DOI 10.35699/2237-5864.2021.22175.

BEIRIZ, L. P. L.; TURETA C.; BALASSIANO, M. Bem-Estar e desempenho no trabalho: o Caso de uma empresa de comunicação. *In*: ANAIS DO ENCONTRO DA ANPAD (ENANPAD). 2013. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, p. 1-16, 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. DOI 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1027>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

BICUDO, A. M. *et al.* Teste de progresso em consórcios para todas as escolas médicas do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, p. 151–156, out., 2019. DOI 10.1590/1981-52712015v43n4rb20190018.

BOTH, J. *et al.* Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 24, p. 233–246, jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/16114>. Acesso em 27 Ago. 2022.

BRANCO JUNIOR, A. G. B. *et al.* Relação entre a síndrome de Burnout e a prática docente médica. **Revista Unimontes Científica**, v. 19, n. 2, p. 126–136, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/1187>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014, Seção 1, p. 8-11, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRESSA, R. C. **Autoeficácia do docente de medicina na utilização do Objective Structured Clinical Examination (OSCE)**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1107>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRESSA, R. C.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. Associações entre a autoeficácia docente e a utilização do Objective Structured Clinical Examination na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, jan. 2021. DOI 10.1590/1981-5271v45.1-20200130.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 697, nov. 2017. DOI 10.5902/1984686X28427.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, p. 137–143, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2022.

CACCIARI, M. B. **Emprego ou Vocação? Correlatos do bem-estar em professores universitários**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9040>. Acesso em: 27 ago.2020.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, n. 54, p. 175–184, dez. 2014. DOI 10.1590/0104-4060.37870.

CAPRARA, G. V. *et al.* Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, v. 44, n. 6, p. 473–490, dez., 2006. DOI 10.1016/j.jsp.2006.09.001.

CARLOTTO, M. S. *et al.* O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, v. 20, p. 13–23, abr., 2015. DOI 10.1590/1413-82712015200102.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, n. 58, p. 237–252, dez., 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250823>. Acesso em: 27 de Ago. 2022.

CASANOVA, D.C.G. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250823>. Acesso em: 11 jun. 2020.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, v. 112, n. 1, p. 155–159, 1992. DOI 10.1037/0033-2909.112.1.155.

COSTA FILHO, J. D. O.; MURGO, C. S.; FRANCO, A. F. Autoeficácia na educação médica: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 38, maio, 2022. DOI 10.1590/0102-469835900.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110422>. Acesso em: 27 ago. 2022.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo, Atlas, 2003.

CRAWFORD, E. R.; LEPINE, J. A.; RICH, B. L. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. **Journal of Applied Psychology**, v. 95, n. 5, p. 834–848, 2010. DOI 10.1037/a0019364.

CRIBBIE, R. A. *et al.* Effect of non-normality on test statistics for one-way independent groups designs. **British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, v. 65, n. 1, p. 56–73, 2012.

DAMASIO, B. F.; MELO, R. L. P.; SILVA, J. P. Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers/ Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares/ Sentido de vida, bienestar psicológico y calidad de vida en profesores. **Paidéia cadernos de Psicologia e Educação**, v. 23, n. 54, p. 73, 2013. DOI 10.1590/1982-43272354201309.

DESSEN, M. C.; PAZ, M. DAS G. T. DA. Bem-estar pessoal nas organizações: o impacto de configurações de poder e características de personalidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 549–556, set. 2010. DOI 10.1590/S0102-37722010000300018.

DIAS, K. M. *et al.* Prevalência da síndrome de burnout em professores do curso de medicina de uma faculdade particular de Belo Horizonte. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, v. 3, n. 2, p. 42–47, set., 2019. Disponível em: <http://revista.fcmmg.br/ojs/index.php/ricm/article/view/237>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. **Collabra: Psychology**, v. 4, n. 1, p. 15, maio, 2018. DOI 10.1525/collabra.115.

DYBOWSKI, C.; SEHNER, S.; HARENDZA, S. Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. **BMC Medical Education**, v. 17, n. 1, p. 84, 8 maio 2017.

FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A. DA; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 219–232, 13 jun. 2019. DOI 10.1590/s1413-65382519000200003.

FERREIRA, L. C. M. Docência, burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 23–34, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2022.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 19–37, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2022.

FERREIRA, L.; AZZI, R. G. Burnout do professor e crenças de autoeficácia. **EccoS – Revista Científica**, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/2149/2222>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FERREIRA, R. C. **Relação entre o desempenho no teste de progresso e na seleção para residência médica**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335167>.

FIVES, H.; LOONEY, L. College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 182–191, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ864335>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FONTEYNE, L.; DUYCK, W.; FRUYT, F. Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. **Learning and Individual Differences**, v. 56, p. 34 - 48, maio, 2017. DOI 10.1016/j.lindif.2017.05.003.

FREITAS, C. P. P. *et al.* Impact of Job-Related Well-Being on the Relationship of Self-Efficacy With Burnout. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 26, p. 45–52, abr. 2016. DOI 10.1590/1982-43272663201606.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569–582, 1984. DOI 10.1037/0022-0663.76.4.569.

GOMES, M. V.; MAIA, J. L. F. Síndrome de Burnout em professores de Medicina: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e12710615578–e12710615578, maio, 2021. DOI 10.29276/redapeci.2018.18.310026.115-126.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 51–67, jun., 2008. DOI 10.1590/S1413-85572008000100005.

GEERLING, D.; DIENER, E. Effect Size Strengths in Subjective Well-Being Research. **Applied Research in Quality of Life**, v.15, n. 1, 2020. DOI 10.1007/s11482-018-9670-8.

GULISTAN, M.; ATHAR HUSSAIN, M.; MUSHTAQ, M. Relationship between Mathematics Teachers' Self Efficacy and Students' Academic Achievement at Secondary Level. **Bulletin of Education and Research**, v. 39, n. 3, p. 171–182, dez.

2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210137.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GUTERRES, R. DE A. **Professor sem estresse** : proposta de bem-estar na rede pública de ensino. 2020. 151 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/218120>. Acesso em: 27 ago. 2022.

HOFFERT, M. M. *et al.* A Curriculum for Enhancing Physician Teaching Skills: The Value of Physician-Educator Partnerships. **Journal of Medical Education and Curricular Development**, v. 8, p. 23821205211032012, 27 jul., 2021. DOI 10.1177/23821205211032013

HUANG, S.; YIN, H. Teacher Efficacy and Affective Well-Being in Hong Kong: An Examination of Their Relationships and Individual Differences. **ECNU Review of Education**, v. 1, n. 2, p. 102–126, 2018. DOI 10.30926/ecnuroe2018010205.

HUANG, S.; YIN, H.; LV, L. Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. **Educational Psychology**, v. 39, n. 3, p. 313–331, 16 mar., 2019. DOI 10.1080/01443410.2018.1543855.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 31-61.

IAOCHITE, R. T. **Autoeficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252026>. Acesso em: 12 jun. 2021.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45–54, abr. 2016. DOI 10.1590/2175-353920150201922.

KATSANTONIS, I. Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Well-Being and Gender Differences in a Population of Teachers. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, 2020. DOI 10.29333/pr/8235.

KIM, L. E.; DAR-NIMROD, I.; MACCANN, C. Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 110, n. 3, p. 309–323, 2018. DOI 10.1037/edu0000217.

KLASSEN, R. M.; CHIU, M. M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741–756, 2010. DOI 10.1037/a0019237.

KURT, N.; DEMIRBOLAT, A. O. Investigation of the Relationship between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 1, p. 87–99, 2019. DOI 10.5539/jel.v8n1p87.

KRISHNAMOORTHY, K.; LU, F.; MATHEW, T. A parametric bootstrap approach for ANOVA with unequal variances: Fixed and random models. **Computational Statistics & Data Analysis**, v. 51, n. 12, p. 5731–5742, 15 ago. 2007.

LEMOS, G. C. *et al.* Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 18, p. 163–175, 1 jan. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/11598>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LEMOS, G. C. *et al.* Past and future academic experiences are related with present scholastic achievement when intelligence is controlled. **Learning and Individual Differences**, v. 32, p. 148–155, maio, 2014. DOI 10.1016/j.lindif.2014.01.004.

LIMA, C. R. DE; COSTA, N. M. DA S. C.; NAGHETTIN, A. V. Crenças de autoeficácia entre professores de medicina e fatores relacionados à suas percepções. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e22711931941–e22711931941, jul., 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/31941/27081/359989>. Acesso em: 27 Ago. 2022.

LOZANO-PAZ, C. R.; REYES-BOSSIO, M. Docentes universitários: uma mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v.11, n. 1, jan./jun., p. 134–148, 2017. DOI 10.19083/ridu.11.503.

LYUBOMIRSKY, S.; KING, L.; DIENER, E. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? **Psychological Bulletin**, v. 131, n. 6, p. 803–855, 2005. Disponível em: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-1316803.pdf>. Acesso em: 17 Fev. 2022.

MEGALE, L. *et al.* Percepções e Sentimentos de Professores de Medicina frente à Avaliação dos Estudantes – um Processo Solitário. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, p. 12–22, mar., 2015. DOI 10.1590/1981-52712015v39n1e00182014.

MORAIS, F. A. **Emoções no contexto da educação profissional e tecnológica: contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente.** 2019. 65 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29101>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p.1-25.

NORONHA, A. P. P.; DELFORNO, M. P.; PINTO, L. P. Afetos positivos e negativos em professores de diferentes níveis de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 211–218, ago., 2014. DOI 10.1590/2175-3539/2014/0182733.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Construção e validação da Escala de bem-estar no trabalho. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 11–22, abr., 2008. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2022.

PASCHOAL, T.; TORRES, C. V.; PORTO, J. B. Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, p. 1054–1072, dez., 2010. DOI 10.1590/S1415-65552010000700005.

PEREIRA, D. S. **Felicidade e significado**: um estudo sobre o bem-estar em profissionais da educação do estado de São Paulo. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, L. *et al.* Prevalência de síndrome de burnout em professores médicos de instituição de ensino superior da Paraíba. **Temas em Saúde**, v. 19, p. 299–311, 1 jan. 2019.

POROPAT, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. **Psychological Bulletin**, v. 135, n. 2, p. 322–338, 2009. DOI 10.1037/a0014996.

RAMOS, M. F. H. *et al.* Caracterização das pesquisas sobre eficácia coletiva docente na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 91–99, mar. 2016. DOI 10.1590/0102-37722016012227091099.

REBERTI, A. G. *et al.* Teste de progresso na escola médica: uma revisão sistemática acerca da literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, mar. 2020. DOI 10.1590/1981-5271v44.1-20190194.ing.

ROOP, S. A.; PANGARO, L. Effect of clinical teaching on student performance during a medicine clerkship¹. **The American Journal of Medicine**, v. 110, n. 3, p. 205–209, 15 fev. 2001. DOI 10.1016/s0002-9343(00)00672-0.

ROTH, B. *et al.* Intelligence and school grades: A meta-analysis. **Intelligence**, v. 53, p. 118–137, 1 nov. 2015. DOI 10.1016/j.intell.2015.09.002.

RUFINI, S.; BZUNECK, J. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, v. 4, p. 82, 1 nov. 2019. DOI 10.5433/1984-7939.2019v4n1p69.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 141–166, 2001. DOI 10.1146/annurev.psych.52.1.141.

ROCHA, M. S. **A autoeficácia docente no ensino superior**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/446529>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SARTOR, L. B. *et al.* Percepção dos acadêmicos de medicina sobre o teste de progresso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, maio, 2020. DOI 10.1590/1981-5271v44.2-20190286.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W. A Critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health. *In*: BAUER, G. F.; HÄMMIG, O.

(Eds.). **Bridging occupational, organizational and public health: a transdisciplinary approach**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 43–68.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. “Positive psychology: An introduction”: Reply. **American Psychologist**, v. 56, n. 1, p. 89–90, 2001. DOI 10.1037/0003-066X.55.1.5.

SHAHZAD, K.; NAUREEN, S. Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students’ Academic Achievement. **Journal of Education and Educational Development**, v. 4, n. 1, p. 48–72, jun., 2017. DOI 10.22555/joed.v4i1.1050.

SILVA, E. N. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente**. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

SILVA, N.; RIBEIRO, A. D. S. Significados de felicidade orientados pela psicologia positiva em organizações e no trabalho. **Psicología desde el Caribe**, v. 35, n. 1, p. 60–80, 2018. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/9192>. Acesso em 27 Ago. 2022.

SIMMONS, M. *et al.* When Educators Come Together to Speak about Well-Being: An Invitation to Talk. **Canadian Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 850–872, 2019. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3959>. Acesso em: 27 Ago. 2022.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Still Motivated to Teach? A Study of School Context Variables, Stress and Job Satisfaction among Teachers in Senior High School. **Social Psychology of Education: An International Journal**, v. 20, n. 1, p. 15–37, mar., 2017. DOI 10.1007/s11218-016-9363-9.

SORAGGI, F.; PASCHOAL, T. Relação entre bem-estar no trabalho, valores pessoais e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 614–632, ago., 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOUZA, L.S. **Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde**. Presidente Prudente, 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1245>. Acesso em 10 jun. 2022.

SOUZA, M. L. B. **Bem-estar no trabalho: diagnóstico entre docentes da educação técnica profissional em saúde da UFRN**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23636>. Acesso em: 27 Ago. 2022.

SOUZA FILHO, O. C. DE; NAUJOR, M. I. O professor de medicina da UFSM no contexto do mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, p. 34–40, 22 abr. 2020. DOI 10.1590/1981-5271v29.1-005.

STERN, D. T. *et al.* Is there a relationship between attending physicians' and residents' teaching skills and students' examination scores? **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 75, n. 11, p. 1144–1146, nov., 2000. DOI 10.1097/00001888-200011000-00024.

STOLOFF, S. *et al.* Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being. **Journal of Education and Learning**, v. 9, n. 1, p. 16–29, 2020. DOI 10.5539/jel.v9n1p16.

SUTKIN, G. *et al.* What makes a good clinical teacher in medicine? a review of the literature. **Academic Medicine**, v. 83, n. 5, p. 452–466, maio, 2008. DOI 10.1097/ACM.0b013e31816bee61.

TIJDINK, J. K.; VERGOUWEN, A. C.; SMULDERS, Y. M. Emotional exhaustion and burnout among medical professors; a nationwide survey. **BMC Medical Education**, v. 14, n. 1, p. 183, set., 2014. DOI 10.1186/1472-6920-14-183.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**, v. 42, n. 5, p. 573–585, jan., 2004. DOI 10.1108/09578230410554070.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A.; HOY, W. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**, v. 68, p. 202–248, jun., 1998. DOI 10.3102/00346543068002202.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 7, p. 783–805, out., 2001. DOI 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944–956, ago., 2007. DOI 10.1016/j.tate.2006.05.003.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 751–761, maio, 2011. DOI 10.1016/j.tate.2010.12.005.

VON STUMM, S.; HELL, B.; CHAMORRO-PREMUZIC, T. The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, v. 6, n. 6, p. 574–588, 2011. DOI 10.1177/1745691611421204.

WAGNER, K. J. P.; MARTINS FILHO, L. J. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, fev., 2022. DOI 10.1590/1981-5271v46.1-20210356.

WARR, P. **Work, happiness and unhappiness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

WATERMAN, A. S. Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 64, p. 678-691, 1993.

WYZYKOWSKI, A. B. V. **Necessidade de cognição, personalidade e inteligência fluida: relações com o desempenho acadêmico de estudantes universitários**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23919>. Acesso em: 27 Ago. 2022.

YAO, S.-M. *et al.* Job-related burnout and the relationship to quality of life among Chinese medical college staff. **Archives of Environmental & Occupational Health**, v. 70, n. 1, p. 27–34, 2015. DOI 10.1080/19338244.2013.859120.

YIN, H.; HUANG, S.; WANG, W. Work environment characteristics and teacher well-being: the mediation of emotion regulation strategies. **International Journal of Environmental Research and Public Health (Online)**, v. 13, n. 9, set., 2016. DOI 10.3390/ijerph13090907.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre- RS, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3715>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ZANON, C. *et al.* Development and validation of a positive and negative affect scale. **Psico-USF**, v. 18, p. 193–201, 1 ago., 2013. DOI 10.1590/S1413-82712013000200003.

ZANON, C.; HUTZ, C. S. Relações entre bem-estar subjetivo, neuroticismo, ruminação, reflexão e sexo. **Gerais : Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 118–127, dez., 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202009000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 Ago. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa realizada cumpriu seu propósito inicial ao mapear os determinantes do bem-estar docente, identificando os fatores ambientais e pessoais capazes de influenciar a vivência do bem-estar pelo professor. O estudo também demonstrou a associação entre a autoeficácia e o bem-estar do professor no contexto do ensino médico. Os reflexos dos construtos no desempenho acadêmico também foram analisados, entretanto não se verificou uma relação direta, indicando a necessidade de novos estudos em contextos similares e provavelmente com ampliação da abrangência para a confirmação dos resultados.

Em meio à complexidade do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação médica, o estudo fornece evidências sobre a importância da autoeficácia e do bem-estar docente para o estabelecimento de um fluxo produtivo que permita ao professor expressar seu potencial no trabalho e ao estudante desfrutar de um ensino de qualidade. A preservação da saúde mental do professor, conforme evidências apresentadas, perpassa pelo fortalecimento de suas crenças de autoeficácia, as quais formam a base para a construção de um ambiente profícuo que agregue comportamentos positivos à ação docente com potencial para repercutir nas percepções e atitudes dos estudantes.

Está longe de ser fácil a tarefa de ensinar e de enfrentar os desafios da prática pedagógica na formação médica, ao contrário, despertar o engajamento do estudante e se importar com a sua evolução exige do professor grande motivação e persistência. O enfrentamento das dificuldades poderá ser facilitado pela criação de um ambiente de apoio e colaboração mútua entre os professores e gestores, favorecendo o desenvolvimento das virtudes e forças da equipe e o fortalecimento das crenças coletivas e dos vínculos afetivos. Ainda que a implementação desse cenário ideal seja um desafio, conhecer os fatores envolvidos nesse processo é o primeiro passo.

Pesquisas futuras são importantes para a confirmação dos resultados, ampliando-se para outros contextos do ensino médico, podendo ser sugerida a inclusão de análise observacional além dos dados de autorrelatos coletados pelos instrumentos aplicados.

REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a autoeficácia docente. *In: AZZI R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006. cap. 7. p. 149-159.
- ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, 153-164, 2004.
- BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 43-67.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 69-96.
- BEIRIZ, L. P. L.; TURETA C.; BALASSIANO, M. **Bem-Estar e desempenho no trabalho: o caso de uma empresa de comunicação**. *In: ENCONTRO DA ANPAD*. 2013. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ, 2013. p. 1-16.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.
- BRESSA, R. C. **Autoeficácia do docente de medicina na utilização do Objective Structured Clinical Examination (OSCE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente- SP, 2018.
- BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A. (orgs). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p.116-133. 187, 2001.
- BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 697, 7 nov. 2017.
- CAPRARA, G. V. *et al.* Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. **Journal of School Psychology**, New York, v. 44, n. 6, p. 473-490, dec. 2006.
- CASANOVA, D.C.G. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250823>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000400237&lng=en&nrm=iso. Acesso: 12 jun. 2021.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110422/000789246.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 12 jun. 2021.

COSTA FILHO, J. O. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo de estudantes de Medicina: associações com o desempenho acadêmico em avaliação externa**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1325>. Acesso em 10 Jun. 2021.

DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Relato de uma Experiência de Intervenção na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 735-766, jun., 2018.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, v. 95, n. 3, p.542-575, 1984. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2162125. Acesso em: 10 jun. 2021.

DIENER, E. New findings and future directions for subjective well-being research. **American Psychologist**, v. 67, n.8, p. 590–597, 2012. DOI 10.1037/a0029541.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. **Collabra: Psychology**, v. 4, n. 1, p. 15, maio, 2018. DOI 10.1525/collabra.115.

DIAS-VIANA, J. L. **Escala de bem-estar subjetivo escolar: elaboração de itens e estudos psicométricos**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3734863702879761.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A. DA; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, jun., 2019. DOI 10.1590/s1413-65382519000200003.

FONSECA, G. S.; BARBATO, P. R.; BAGATINI, M. D. Desafios da docência: reflexões a partir da vivência em um curso de graduação em medicina. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 53, n. 4, p. 479–489, 11 dez. 2020.

FRANCO, A.; COSTA FILHO, J. As metodologias ativas como instrumento para se atingir uma aprendizagem significativa, reflexiva e interdisciplinar no ensino jurídico. **Colloquium Socialis**, v. 1, n. esp. p. 510–516, 20 abr. 2017.

FURTADO NINA, K. C. *et al.* Fuentes de autoeficacia en profesores. **Revista de Psicología**, v. 25, n.1, 2016. DOI 10.5354/0719-0581.2016.42685.

GIBSON, S., DEMBO, M. H. Teacher efficacy: **A construct validation**. Journal of Educational Psychology, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984. DOI 10.1037/0022-0663.76.4.569.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. DOI 10.1590/S1414-98932011000100006.

HERNANDEZ JACQUEZ, L. F.; CENICEROS CAZARES, D.I. Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. **Innovación educativa (México, DF) [online]**, v.18, n. 78, p. 171-192, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2022.

HUANG, S.; YIN, H. Teacher Efficacy and Affective Well-Being in Hong Kong: An Examination of Their Relationships and Individual Differences. **ECNU Review of Education**, v. 1, n. 2, p. 102–126, 2018. DOI 10.30926/ecnuoe2018010205.

IAOCHITE, R. T. **Autoeficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252026>. Acesso em: 12 jun. 2021.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jun. 2021.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100045&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2021.

KATSANTONIS, I. Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Well-Being and Gender Differences in a Population of Teachers. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, 2020.

KEYES, C.; SHMOTKIN, D.; RYFF, C. Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. **Journal of personality and social psychology**, v. 82, p. 1007–22, 1 jul. 2002.

KURT, N.; DEMIRBOLAT, A. O. Investigation of the Relationship between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 1, p. 87–99, 2019.

LOZANO-PAZ, C. R.; REYES-BOSSIO, M. Docentes universitários: una mirada desde la Autoeficacia general y engagement laboral. **Revista Digital de Investigación e Docência Universitária**, Lima, v. 11, n. 1, p. 134-148, 2017. DOI 10.19083/ridu.11.503.

MACHADO, C.; OLIVEIRA, J. M. DE; MALVEZZI, E. Repercussões das diretrizes curriculares nacionais de 2014 nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, abr. 2021.

MADEIRO JÚNIOR, J. R. *et al.* Validação de conteúdo para um instrumento para avaliação de estudantes de Medicina em sessões tutoriais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 28 jun. 2021.

OLIVEIRA, F. P. *et al.* Programa Mais Médicos: avaliando a implantação do Eixo Formação de 2013 a 2015. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. *In*: A. BANDURA, R. G. AZZI, S. POLYDORO. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 97-114.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Construção e validação da Escala de bem-estar no trabalho. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 11-22, abr. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROCHA, M. S. **A autoeficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251766>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ROCHA SOBRINHO, F.; PORTO J. B. Bem-estar no trabalho: um estudo sobre suas relações com clima social, coping e variáveis demográficas. **Revista de Administração Contemporânea**. v.16, n.2. p. 253-270, 2012.

RYAN R. M.; DECI. E. R. On happiness and human potentials a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**. v. 52, p. 141-166, 2001.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. The structure of psychological well being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, 719-727, 1995.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V.A.R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201-209, jun., 2008. DOI 10.1590/S0102-37722008000200010.

SILVA, E. N. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente**. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

SIMMONS, M. *et al.* When Educators Come Together to Speak about Well-Being: An Invitation to Talk. **Canadian Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 850–872, 2019.

SORAGGI, F.; PASCHOAL, T. Relação entre bem-estar no trabalho, valores pessoais e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 614–632, ago. 2011.

SOUZA, L.S. **Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde**. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1245/5/Leonardo%20Santos%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

TEIXEIRA, M. O.; COSTA, C. J. Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.18, n.1, p. 19-29, jun. 2017. DOI 10.26707/1984-7270/2017v18n1p19.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**. v. 42, n. 5, p. 573-585, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. v. 7, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**. v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK, H.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, 202–248, 1998.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274925>. Acesso em: 12 jun. 2022.

WAGNER, K. J. P.; MARTINS FILHO, L. J. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, 21 fev. 2022.

ANEXOS

ANEXO A - EADOMA- ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS (SOUZA; MURGO, 2019)

Por favor, avalie o quanto você se percebe capaz neste momento para executar as ações apresentadas nas questões a seguir. Marque sua resposta em uma escala de 0 a 6, onde 0 (zero) significa que se percebe incapaz e 6 (seis) muito capaz para realizar a ação descrita. Ao responder o questionário tenha como referência a sua experiência profissional enquanto docente da área da saúde. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Legenda: 0=Incapaz 1=Muito pouco capaz 2=Pouco capaz 3=Medianamente capaz 4=Mais capaz do que incapaz 5=Capaz 6=Muito Capaz.

Quanto você acredita ser capaz de:

1. Ouvir a opinião dos meus alunos em relação a uma atividade que apliquei?.....0 1 2 3 4 5 6
2. Utilizar diferentes instrumentos para a avaliação da aprendizagem dos meus alunos?.....0 1 2 3 4 5 6
3. Discutir com cada um dos meus alunos sobre o desempenho que obtiveram na resolução de uma situação- problema?..... 0 1 2 3 4 5 6
4. Demonstrar aos meus alunos uma habilidade que eles precisam aprender?..... 0 1 2 3 4 5 6
5. Planejar e organizar situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição de competências necessárias para a prática profissional dos meus alunos..... 0 1 2 3 4 5 6
6. Facilitar a progressão na aprendizagem dos meus alunos em uma habilidade que apresentaram dificuldade?.....0 1 2 3 4 5 6
7. Avaliar conhecimentos prévios dos meus alunos antes de ensinar uma nova habilidade?..... 0 1 2 3 4 5 6
8. Capaz de favorecer a aprendizagem nos alunos a partir do que eles me trazem sobre as suas realidades?..... 0 1 2 3 4 5 6
9. Estimular os alunos a avaliarem suas habilidades práticas ao longo da disciplina?..... 0 1 2 3 4 5 6
10. Estabelecer uma comunicação eficaz com meus alunos indicando a qualidade de seu desempenho?..... 0 1 2 3 4 5 6

11. Mediar um debate/discussão dos alunos sobre os temas abordados ao longo da minha disciplina?..... 0 1 2 3 4 5 6
12. Auxiliar meus alunos a sentirem-se confiantes para realizar procedimentos ou intervenções?..... 0 1 2 3 4 5 6
13. Planejar instrumentos que avaliem competências e habilidades ensinadas na disciplina?..... 0 1 2 3 4 5 6
14. Elaborar situações-problema condizentes com o nível de conhecimento prévio dos meus alunos?..... 0 1 2 3 4 5 6
15. Transformar os erros dos alunos em situações de aprendizagem?..... 0 1 2 3 4 5 6
16. Realizar a síntese e o fechamento das atividades baseadas em problematização?..... 0 1 2 3 4 5 6
17. Co-responsabilizar o aluno pelo seu processo de aprendizagem?..... 0 1 2 3 4 5 6
18. Elaborar estratégias criativas e inovadoras para a abordagem de competências visando à aprendizagem significativa dos meus alunos?..... 0 1 2 3 4 5 6
19. Explicitar claramente aos alunos os objetivos a serem atingidos no caso problema, cenário ou outra atividade problematizadora?..... 0 1 2 3 4 5 6
20. Promover nos alunos a capacidade de integrar dados e elaborar interrelações em sua prática?..... 0 1 2 3 4 5 6
21. Motivar meus alunos a manterem-se atualizados em seus estudos individuais?..... 0 1 2 3 4 5 6
22. Instrumentalizar o aluno teoricamente (artigos, check lists, guias, diretrizes, filmes etc.) sobre o que é esperado dele na prática simulada ou problematizadora?..... 0 1 2 3 4 5 6
23. Preparar um bom cenário ou situação problema?..... 0 1 2 3 4 5 6
24. Testar as atividades de aprendizagem ativa como cenários simulados ou aprendizagem baseada em problemas antes de aplicá-las em meus alunos?..... 0 1 2 3 4 5 6

25. Dimensionar o tempo para a realização das atividades práticas (ex: simulação ou resolução de problemas) com meus alunos? 0 1 2 3 4 5 6
26. Supervisionar e oferecer suporte à ação prática dos meus alunos?.....0 1 2 3 4 5 6
27. Fornecer *feedback* para um aluno que teve mal desempenho na atividade realizada?..... 0 1 2 3 4 5 6
28. Fornecer *feedback* a um aluno que obteve bom desempenho na atividade proposta?..... 0 1 2 3 4 5 6
29. Solicitar trabalhos ou projetos que envolvam diferentes disciplinas para avaliar uma habilidade do meu aluno?..... 0 1 2 3 4 5 6
30. Fazer com que meu aluno aprenda a gerenciar riscos e resolver problemas envolvidos na prática profissional?..... 0 1 2 3 4 5 6
31. Fazer com que os alunos construam o conhecimento a partir de grupos colaborativos?..... 0 1 2 3 4 5 6
32. Criar condições para que meus alunos se engajem em atividades extracurriculares ligadas ao curso?..... 0 1 2 3 4 5 6

**ANEXO B - EBET-ESCALA DE BEM-ESTAR NO TRABALHO (PASCHOAL;
TAMAYO, 2008)**

Para responder a esta parte do questionário, utilize a escala abaixo e escreva o número que melhor expressa sua resposta ao lado de cada item.

Escala: 1= Nem um pouco 2= Um pouco 3= Moderadamente 4= Bastante 5= Extremamente

Nos últimos seis meses, meu trabalho tem me deixado...

- | | | |
|--------------------|-----------------------|---------------------|
| 1) alegre ____ | 8) animado ____ | 15) incomodado ____ |
| 2) preocupado ____ | 9) chateado ____ | 16) nervoso ____ |
| 3) disposto ____ | 10) impaciente ____ | 17) empolgado ____ |
| 4) contente ____ | 11) entusiasmado ____ | 18) tenso ____ |
| 5) irritado ____ | 12) ansioso ____ | 19) orgulhoso ____ |
| 6) deprimido ____ | 13) feliz ____ | 20) com raiva ____ |
| 7) entediado ____ | 14) frustrado ____ | 21) tranquilo ____ |

Agora você deve indicar o quanto as afirmações abaixo representam suas opiniões sobre o seu trabalho. Para responder aos itens, utilize a escala seguinte e assinale o número que melhor corresponde à sua resposta.

Escala: 1= Discordo totalmente 2= Discordo 3= Concordo em parte 4= Concordo 5= Concordo totalmente

Neste trabalho....

1. Realizo meu potencial1 2 3 4 5
2. Desenvolvo habilidades que considero importantes1 2 3 4 5
3. Realizo atividades que expressam minhas capacidades 1 2 3 4 5
4. Consigo recompensas importantes para mim1 2 3 4 5
5. Supero desafios1 2 3 4 5
6. Atinjo resultados que valorizo.1 2 3 4 5
7. Avanço nas metas que estabeleci para minha vida1 2 3 4 5
8. Faço o que realmente gosto de fazer1 2 3 4 5
9. Expresso o que há de melhor em mim1 2 3 4 5

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICO

DADOS PESSOAIS

E-mail *(para validar apenas uma participação na presente pesquisa)

Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não responder

Faixa etária: () de 20 a 30 () de 31 a 40 () de 41 a 50 () de 51 a 60 anos
() Acima de 60 anos

Área(s) de Conhecimento em que leciona neste Curso de Medicina:

() Área Básica () Clínica () Pediatria () Cirurgia () Ginecologia/Obstetrícia
() Saúde Coletiva

Estágio(s) do curso em que leciona:

() 1º ao 5º semestre () 6º ao 8º semestre () internatos

Utiliza Metodologias Ativas no Ensino? () Sim () Não.

Se sim, qual(is)? () PBL () TBL () Outras: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Nível de escolaridade atual:

() Pós-doutor(a) () Pós-doutorando(a) () Doutorado(a) () Doutorando(a)
() Mestre(a) () Mestrando(a) () Pós-graduado(a) [lato sensu]/ Especialista
() Pós-graduando(a) [lato sensu]/ Especializando(a) () Graduado(a)

Tempo total de experiência na docência no ensino superior:

() até 1 ano () 2 a 4 anos () de 5 a 7 anos () de 8 a 10 anos
() de 11 a 15 anos () mais de 15 anos

Número de aulas/semana (* 1 aula= 50 minutos):

() menos de 6 aulas () 8 aulas a 12 aulas () 14 aulas a 20 aulas
() 22 aulas a 30 aulas () 32 aulas a 40 aulas () mais de 40 aulas

Possui outra atividade remunerada além da docência? () sim () não.

Jornada diária de trabalho total (em todas as ocupações):

() até 4 horas/dia () de 5 a 8 horas/dia () de 9 a 12 horas/dia () mais de 12 horas/dia

Como você classifica sua atual situação profissional como professor?

() ótima () boa () regular () ruim () péssima

Expectativas profissionais para os próximos 5 anos:

continuar na docência: qual principal motivo? _____

abandonar a docência: qual principal motivo? _____

não sei dizer

Qual sua frequência de atividade física/esportes? nunca ou raramente 1 a 3 vezes na semana mais de 3 vezes na semana

Com que frequência se expõe às atividades de lazer/*hobby*?

diariamente semanalmente quinzenalmente mensalmente raramente

não possui.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDICO**”

Nome do (a) Pesquisador (a): **Aline Fonseca Franco**

Nome do (a) Orientador(a): **Camélia Santana Murgio**

- 1. Natureza da pesquisa:** O Sr^o (a) está sendo convidado (a) a participar deste estudo que tem como objetivo verificar possíveis correlações entre a autoeficácia docente, o bem-estar no trabalho no contexto do ensino médico, avaliar a influência de variáveis sociodemográficas, bem como averiguar possíveis correlações com o desempenho acadêmico dos estudantes.
- 2. Participantes da pesquisa:** Serão participantes 200 professores do 3^o ao 12^o termo de três *campi* dos cursos de Medicina de uma universidade do interior de São Paulo.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o Sr^o (a) permitirá que a pesquisadora Aline Fonseca Franco faça a aplicação de três instrumentos: um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra, a Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas e a Escala de Bem-Estar no Trabalho. O Sr^o (a) tem liberdade de não participar e ainda de não continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4. Sobre a aplicação dos instrumentos:** Você receberá um convite com um *link* para acesso a um protocolo na plataforma *Google Forms* contendo o Questionário Sociodemográfico e os instrumentos: Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA) e a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET). O *link* conterá também as informações quanto aos objetivos desta investigação, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você apenas poderá dar continuidade a participação na pesquisa após aceitar o TCLE e informar um *e-mail* para contato para que possa receber uma devolutiva sobre a pesquisa. Além de aceitar o TCLE, você deverá guardar uma cópia (salvar em arquivo) para que tenha a segurança de que as condições explicitadas neste Termo sejam garantidas.
- 5. Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade garantindo-se o sigilo de todos os dados coletados, inclusive nas publicações, as quais não poderão, em nenhuma hipótese, apresentar dados identificados. Você correrá o risco mínimo de perceber que pode estar com rebaixamento da autoeficácia e do bem-estar na realização de suas atividades profissionais. Além disso, poderá ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que terá que dispor para responder os instrumentos.

- 6. Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
- 7. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e a pesquisadora compromete-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 8. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre o reconhecimento da presença de possíveis correlações entre a autoeficácia docente e o bem-estar no trabalho no contexto do ensino médico, cuja temática ainda é pouco explorada na literatura. Ao final do estudo, você receberá em seu e-mail, um folder com orientações sobre como aumentar a autoeficácia, para realização de atividades profissionais e sobre a importância da autoeficácia no bem-estar. Caso você obtenha pontuações muito baixas na escala de bem-estar, indicando a necessidade de apoio psicológico, você receberá orientações de como entrar em contato com serviços de acesso público e gratuito localizados na região que você reside. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 9. Pagamento:** o Sr^o (ª) não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- 10. Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n^o 466/2012 ou da Resolução CNS n^o 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Aline Fonseca Franco (18) 98100-5063

Orientador: Camélia Santana Murgu (14) 99618 01 17

camelia@unoeste.br

Rua Laguna 274. Presidente Prudente – SP.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13:30 às 17:30h.