



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v15i34.712>

Recebimento em: 22/05/2023 | Aceite em: 18/01/2024

ARTIGOS

INFLUÊNCIA DO AFETO POSITIVO, AUTOEFICÁCIA E SATISFAÇÃO NO ENTUSIASMO DOS ESTUDANTES DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

João Paulo Cunha MENEZES

UnB

Brasília, Distrito Federal – Brasil

joapauloc@unb.br

<https://orcid.org/0000-0002-2566-3957> 

RESUMO: Este trabalho investigou a interação entre as experiências afetivas positivas, crenças de autoeficácia e satisfação dos estudantes para explicar seu nível de entusiasmo após o estágio curricular supervisionado. A amostra consistiu em 63 estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas. Os resultados revelaram correlações positivas e significativas entre o afeto positivo e a autoeficácia, satisfação no trabalho e entusiasmo dos estudantes. Além disso, a autoeficácia foi positivamente relacionada à satisfação no trabalho e ao entusiasmo. No entanto, a correlação entre satisfação no trabalho e entusiasmo não foi estatisticamente significativa. Estudos anteriores ressaltam a importância do afeto positivo, autoeficácia e satisfação no contexto do estágio curricular supervisionado para o bem-estar e desempenho dos estudantes. Promover experiências afetivas positivas durante o estágio pode aumentar a autoeficácia, satisfação e entusiasmo dos estudantes, preparando-os para a carreira docente. Os resultados sugerem a importância de criar um ambiente de estágio favorável e emocionalmente positivos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Emoções. Ensino e Aprendizagem.

INFLUENCE OF POSITIVE AFFECT, SELF-EFFICACY, AND SATISFACTION ON STUDENTS' ENTHUSIASM DURING SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP

ABSTRACT: This study investigated the interaction between positive affective experiences, self-efficacy beliefs, and student satisfaction to explain their level of enthusiasm after supervised curricular internship. The sample consisted of 63 undergraduate students majoring in Biological Sciences. The results revealed positive and significant correlations between positive affect and self-efficacy, job satisfaction, and student enthusiasm. Furthermore, self-efficacy was positively related to job satisfaction and enthusiasm. However, the correlation between job satisfaction and enthusiasm was not statistically significant. Previous studies highlight the importance of positive affect, self-efficacy, and satisfaction in the context of supervised curricular internship for student well-being and performance. Promoting positive affective experiences during the internship can enhance students' self-efficacy, satisfaction, and enthusiasm, preparing them for a teaching career. The results suggest the importance of creating a supportive and emotionally positive internship environment.

KEYWORDS: Teacher Training. Emotions. Teaching and Learning.

INFLUENCIA DEL AFECTO POSITIVO, LA AUTOEFICACIA Y LA SATISFACCIÓN EN EL ENTUSIASMO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA

RESUMEN: Este trabajo investigó la interacción entre las experiencias afectivas positivas, las creencias de autoeficacia y la satisfacción de los estudiantes para explicar su nivel de entusiasmo después de la práctica profesional supervisada. La muestra consistió en 63 estudiantes de licenciatura en Ciencias Biológicas. Los resultados revelaron correlaciones positivas y significativas entre el afecto positivo y la autoeficacia, la satisfacción en el trabajo y el entusiasmo de los estudiantes. Además, la autoeficacia se relacionó positivamente con la satisfacción en el trabajo y el entusiasmo. Sin embargo, la correlación entre la satisfacción en el trabajo y el entusiasmo no fue estadísticamente significativa. Estudios previos resaltan la importancia del afecto positivo, la autoeficacia y la satisfacción en el contexto de la práctica profesional supervisada para el bienestar y el desempeño de los estudiantes. Promover experiencias afectivas positivas durante la práctica puede aumentar la autoeficacia, la satisfacción y el entusiasmo de los estudiantes, preparándolos para una carrera docente. Los resultados sugieren la importancia de crear un ambiente de práctica favorable y emocionalmente positivo.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. Emociones. Enseñanza y aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado desempenha um papel crucial na formação de professores, oferecendo oportunidades práticas para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de experiência (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). A literatura sobre a relevância do estágio para a formação de professores destaca que esse período é fundamental para que os estudantes adquiram uma compreensão prática das teorias e conceitos discutidos em suas aulas teóricas. Durante o estágio, os licenciandos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em um ambiente real de ensino, lidando com desafios reais, interagindo com os alunos e enfrentando as complexidades da prática pedagógica. Além disso, o estágio proporciona aos futuros professores a oportunidade de desenvolver habilidades de sala de aula, como o gerenciamento da sala, a adaptação de métodos de ensino, a avaliação do aprendizado dos alunos e a comunicação (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018).

No entanto, é comum que os estudantes enfrentem desafios emocionais, como ansiedade, estresse e insegurança durante essa etapa da formação. Essas dificuldades podem impactar negativamente o desempenho e o aprendizado dos estudantes. Além disso, as experiências vivenciadas em sala de aula muitas vezes entram em conflito com os currículos acadêmicos, gerando dilemas emocionais e profissionais (PLESSIS; MARAIS, 2013; MENEZES, 2022). Por um lado, as vivências concretas em sala de aula podem ser exigentes e perturbadoras, causando uma sensação de falta de controle. Por outro lado, as teorias e métodos pedagógicos aprendidos durante os cursos universitários podem parecer distantes e pouco aplicáveis à realidade das salas de aula (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018).

Embora os professores supervisores desempenhem um papel importante na formação dos futuros docentes, muitos estudantes em formação enfrentam desafios emocionais sozinhos, afetando seu desempenho e gerando sentimentos de isolamento e desânimo (HONG, 2010). Cabe ressaltar que a formação docente vai além da aprendizagem de teorias e práticas pedagógicas, exigindo também o desenvolvimento de habilidades emocionais. Assim, a expressão e a compreensão adequadas das emoções são essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Ao compreenderem suas próprias emoções e as dos alunos, os professores em formação podem criar um ambiente de aprendizagem positivo e inspirador, estabelecendo relações significativas e produtivas. Além disso, o entusiasmo demonstrado pelos professores em formação pode ter um impacto direto na motivação e no envolvimento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem (HONG, 2010; BURI ; MOE, 2020).

O entusiasmo do professor (EP) em formação engloba a satisfação, excitação e prazer que eles experimentam em suas experiências profissionais, bem como seus comportamentos instrucionais (KUNTER, 2008). É uma característica essencial do ensino eficaz e está associado a resultados positivos para os alunos, tais como prazer, interesse, motivação e aprendizagem (KELLER, 2013; BURI ; MOE, 2020). Além disso, o EP também está relacionado a uma série de fatores de bem-estar ocupacional para os próprios professores em formação (KUNTER et al., 2011). No entanto, há poucos estudos sobre os fatores que influenciam o EP de estudantes matriculados em cursos de formação inicial docente. Diante da relevância do EP na formação inicial de professores, este estudo concentra-se em três fatores individuais dos estudantes em formação que podem influenciar o EP durante o estágio curricular supervisionado: experiências afetivas positivas no trabalho, crenças de autoeficácia e satisfação no trabalho, considerando a interação entre eles.

Na perspectiva contemporânea, o entusiasmo do professor abrange duas facetas essenciais: a experiência de emoções positivas durante o ensino e a demonstração comportamental dessas emoções. A primeira faceta é conhecida como “entusiasmo experimentado”, enquanto a segunda é denominada “entusiasmo demonstrado”, manifestando-se por meio de um comportamento instrucional entusiástico, também conhecido como expressividade do professor. Embora relacionadas, essas duas facetas nem sempre ocorrem simultaneamente em um indivíduo (KELLER et al., 2016).

No contexto da formação de professores, é importante compreender que o entusiasmo pode ser uma característica inata dos professores em formação, manifestando-se como uma propensão habitual a experimentar afeto positivo durante o estágio curricular supervisionado (LINNENBRINK-GARCIA; PEKRUN, 2011). Além disso, o entusiasmo pode envolver outras dimensões, como o prazer e paixão pelo ensino (ALO; AMO; SHANAHAN, 2014). Quando o entusiasmo vivenciado e demonstrado estão em sincronia, o professor experimenta o que é conhecido como “entusiasmo autêntico”, que tem sido associado a melhores resultados de ensino e bem-estar ocupacional.

Porém, é importante observar que os professores em formação podem expressar um entusiasmo inautêntico ou fingir comportamentos entusiasmados sem realmente experimentar emoções positivas (FREDRICKSON, 2001; SELIGMAN, 2011). Esse fenômeno pode resultar em dissonância emocional e impactar negativamente seu bem-estar ocupacional (HARGREAVES, 2000). Portanto, é fundamental que os professores em formação desenvolvam uma compreensão clara do que é o entusiasmo autêntico e aprendam a cultivar essa emoção por meio de práticas educacionais (LINNENBRINK-GARCIA; PEKRUN, 2011). Tais práticas incluem o envolvimento dos alunos em atividades práticas, a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e o uso de tecnologias educacionais inovadoras (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

A promoção do entusiasmo pelos professores em formação desempenha um importante papel no desenvolvimento de sua autoeficácia. Bandura (1977; 1986) define a autoeficácia como a crença do indivíduo em sua própria capacidade de desempenhar tarefas com sucesso. Afinal, a capacidade de realizar tarefas com sucesso e a percepção de ter o poder de obter os efeitos desejados por meio de ações e esforços pessoais estão enraizadas no conceito fundamental para a autoeficácia (BANDURA et al., 2001). A Autoeficácia do professor é um conceito amplamente estudado e tem sido associada a vários aspectos positivos no ambiente escolar.

No que se refere ao desenvolvimento da autoeficácia do professor em formação, o estágio curricular supervisionado desempenha um papel crucial na construção dessa crença em suas próprias capacidades de realizar tarefas com sucesso, pois é nessa etapa que eles adquirem vivência, habilidades e estratégias essenciais para desempenhar sua função. Isso ocorre porque a experiência da regência vivenciada no estágio curricular supervisionado pode influenciar a Autoeficácia do professor na gestão da sala de aula e na implementação de inovações pedagógicas (MENA; PEINADO; HERNÁNDEZ, 2023).

Assim, no contexto da sala de aula, a autoeficácia do professor refere-se à capacidade percebida de envolver os alunos, promover sua aprendizagem e motivação, e gerenciar a sala de aula, mesmo diante de tarefas desafiadoras (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Estudos têm demonstrado que a autoeficácia do professor traz benefícios para o professor e para o aluno, por exemplo, Troesch e Bauer (2017) mostraram que a Autoeficácia pode reduzir o estresse no trabalho dos professores e aumentar a satisfação dos docentes.

De acordo com o trabalho de Mena, Peinado e Hernández (2023) a formação inicial de professores tem um impacto direto na autoeficácia relacionada à gestão da sala de aula. Professores que recebem uma formação mais completa e de qualidade tendem a sentir-se mais confiantes e eficazes na administração do ambiente escolar. Além disso, o estudo de Skaalvik e Skaalvik (2017) sugere que a autoeficácia dos professores também é influenciada pela experiência de ensino e pelo feedback que eles recebem ao longo da sua carreira. Professores que recebem feedback positivo e construtivo tendem a desenvolver crenças mais positivas em relação à sua capacidade de ensinar e gerenciar a sala de aula, o que, por sua vez, pode melhorar seu desempenho e aumentar sua autoeficácia.

Considerando o exposto, o objetivo deste estudo foi investigar a interação entre as experiências afetivas positivas dos estudantes, suas crenças de autoeficácia e satisfação, para explicar o nível de entusiasmo vivenciado pelos estudantes durante seu período de estágio curricular supervisionado. Para tanto, espera-se que estes que tenham vivenciado experiências afetivas positivas, possuam crenças de autoeficácia elevadas e estejam satisfeitos com suas atividades, apresentem um maior nível de entusiasmo. Além disso, a interação entre essas variáveis pode influenciar o entusiasmo dos estudantes durante o estágio curricular supervisionado, podendo ser mediada ou moderada.

MATERIAIS E MÉTODOS

A amostra deste estudo foi composta por estudantes universitários matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma instituição pública de ensino. Esses participantes foram convidados a participar da pesquisa após a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências.

A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências tem como ementa o seguinte conteúdo programático: "Identificar as tendências epistemológicas que fundamentam o ensino de ciências; refletir sobre questões relativas ao ensino de ciências e relacioná-las a práticas pedagógicas; identificar, analisar e interpretar formas de atuação do professor; observar e refletir sobre a prática de ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental; realizar estágio de ensino em escola de ensino fundamental." Essa disciplina possui uma carga horária total de 90 horas, das quais 60 horas são destinadas às atividades de regência e observação na escola.

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, após concluírem o período de regência do estágio. Todas as diretrizes éticas e de privacidade foram seguidas rigorosamente para garantir a proteção dos participantes. O questionário utilizado na coleta de dados foi composto por diversas escalas validadas, visando obter informações relevantes para a pesquisa. O questionário incluiu as seguintes escalas: Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN) (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988), Escala de Autoeficácia do Professor (EAP) (SCHWARZER; SCHMITZ; DAYTNER, 1999), Escala de Satisfação no Trabalho (EST) (JUDGE et al., 2001) e Escala de Entusiasmo do Professor (EEP) (KUNTER et al., 2011).

O afeto positivo foi medido por meio da Escala de Afetos Positivos e Negativos, desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988). Essa escala consiste em duas subescalas: afeto positivo e afeto negativo. O afeto positivo se refere a um espectro de sentimentos e estados emocionais que são essencialmente agradáveis e elevadores. Inclui emoções como alegria, entusiasmo, euforia, satisfação e confiança. Por outro lado, o Afeto Negativo engloba uma gama de emoções e estados de ânimo desagradáveis e perturbadores. Isso inclui sentimentos como tristeza, raiva, ansiedade, culpa e desgosto. Caracteriza-se por desconforto emocional e uma visão pessimista da vida (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988).

A subescala de afeto positivo contém 10 adjetivos que descrevem estados afetivos positivos, enquanto a subescala de afeto negativo contém 10 adjetivos que descrevem estados afetivos negativos. Os estudantes foram solicitados a avaliar em que medida eles experimentaram cada um desses estados durante o período de estágio curricular supervisionado, utilizando uma escala de 5 pontos, variando de “nada” a “extremamente”. Para este estudo, apenas os dados referentes ao afeto positivo foram utilizados como foco de análise.

A Escala de Autoeficácia do Professor (TSES; SCHWARZER; SCHMITZ; DAYTNER, 1999) foi utilizada para avaliar as crenças de autoeficácia dos estudantes-professores. A autoeficácia do professor refere-se à crença que os professores têm em sua própria capacidade de ensinar eficazmente, influenciar positivamente o aprendizado dos alunos e gerenciar com sucesso as complexidades inerentes ao ambiente educacional (BANDURA, 1977; 1986). Essa escala é composta por 10 itens que medem a autoeficácia em diferentes áreas do trabalho docente, incluindo a realização no trabalho, o desenvolvimento de habilidades, as interações com alunos, pais e colegas, bem como o enfrentamento do estresse no trabalho (neste caso, considerando o período de regência no estágio). Os estudantes foram solicitados a indicar o seu grau de concordância com cada afirmação apresentada na escala, utilizando uma escala de resposta que variava de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Além disso, utilizou-se a Escala de Satisfação no Trabalho (JUDGE et al., 2001) para mensurar a satisfação dos estudantes com o período de estágio na escola. Essa escala é composta por 5 itens que avaliam a satisfação geral com o trabalho realizado durante o estágio curricular supervisionado. Essencialmente, ela se refere ao sentimento de contentamento, realização e positividade que um indivíduo experimenta em relação ao seu trabalho. Os participantes foram solicitados a indicar o seu grau de concordância com cada item, utilizando uma escala de resposta que variava de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). A Escala de Satisfação no Trabalho permitiu obter informações sobre o nível de satisfação dos estudantes em relação às experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado e à sua percepção global do trabalho realizado nesse contexto.

Por fim, foi utilizada a Escala de Entusiasmo do Professor (KUNTER et al., 2011) para medir o nível de entusiasmo experimentado pelos estudantes durante o período de estágio. A escala é composta por 5 itens, nos quais os estudantes avaliaram cada um em uma escala de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Um exemplo de item presente na escala é: “Eu ensino com grande entusiasmo”. Essa escala permitiu investigar o grau de entusiasmo manifestado pelos estudantes durante o estágio e forneceu insights sobre a sua disposição em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Para avaliar a interação entre as experiências afetivas positivas, crenças de autoeficácia, satisfação no trabalho e o nível de entusiasmo dos estudantes após a conclusão do estágio curricular supervisionado, foram utilizadas análises estatísticas para explorar as relações entre as variáveis. O processo de avaliação envolveu as seguintes etapas:

- i. Análise Descritiva: Foram realizadas análises descritivas para obter informações sobre a média, desvio padrão e distribuição das pontuações em cada uma das escalas utilizadas. Essa análise permitiu ter uma visão geral das respostas dos estudantes em relação a cada construto.
- ii. Correlação: Foi calculado o coeficiente de correlação entre as diferentes escalas. Essas correlações ajudaram a identificar associações entre as variáveis e forneceram insights sobre as relações entre elas.

iii. Regressão Múltipla: Foi realizada uma análise de regressão múltipla para investigar como as variáveis preditoras (EAPN, EAP e EST) podem explicar o nível de entusiasmo dos estudantes. Essa análise permitiu identificar quais variáveis tiveram um impacto significativo no entusiasmo e em que medida elas contribuíram para sua variação. A análise de regressão múltipla incluiu apenas as variáveis significativamente correlacionadas com a EEP.

Todas as análises foram realizadas por meio do software JASP (versão 0.17.2) (LOVE et al., 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta por 63 estudantes matriculados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sendo 24 (38%) do gênero masculino e 39 (62%) do gênero feminino. A média de idade dos participantes foi de 22 anos. A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das pontuações médias e das diferentes escalas utilizadas no estudo. Essas escalas incluem a Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN), Escala de Autoeficácia do Professor (EAP), Escala de Satisfação no Trabalho (EST) e Escala de Entusiasmo do Professor (EEP).

Tabela 1. Análise Descritiva das Variáveis de Afeto, Autoeficácia, Satisfação e Entusiasmo.

	EAPN	EAP	EST	EEP
Mediana	35	45	16	42
Média	34,15	43,33	15,38	42,86
Desvio Padrão	8,11	5,06	3,02	5,21
Variância	65,74	25,58	9,14	27,12
Mínimo	19	33	9	30
Máximo	45	50	24	50

EAPN = Escala de Afetos Positivos e Negativos, EAP = Escala de Autoeficácia do Professor, EST = Escala de Satisfação no Trabalho, EEP = Escala de Entusiasmo do Professor. Fonte: elaborada pelo autor

A matriz de correlação de todas as variáveis avaliadas, incluindo gênero e idade dos licenciandos, é apresentada na Tabela 2. No entanto, observou-se que o gênero e a idade não estavam significativamente relacionados às principais variáveis do estudo ($p > 0,05$), e por isso, esses coeficientes de correlação foram omitidos da tabela. Pode-se observar que as correlações entre EAPN, EAP, EST e EEP foram positivas em direção e moderadas a altas em magnitude.

Tabela 2. Correlação Bivariada de Pearson entre as Variáveis do Estudo

		r de Pearson		p	IC inferior a 95%	IC Superior a 95%
EAPN	EAP	0,542	***	< ,001	0,339	0,696
EAPN	EST	0,375	**	0,002	0,140	0,570
EAPN	EEP	0,531	***	< ,001	0,326	0,688
EAP	EST	0,204		0,110	-0,047	0,430
EAP	EEP	0,450	***	< ,001	0,228	0,628
EST	EEP	0,151		0,237	-0,101	0,384

EAPN = Escala de Afetos Positivos e Negativos, EAP = Escala de Autoeficácia do Professor, EST = Escala de Satisfação no Trabalho, EEP = Escala de Entusiasmo do Professor. Significância estatística * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,001$. Fonte: elaborada pelo autor**

Os resultados da análise revelaram uma correlação positiva entre a variável EAPN e três variáveis significativas, sendo elas EAP (Escala de Autoeficácia do Professor), EST (Escala de Satisfação no Trabalho) e EEP (Escala de Entusiasmo do Professor). A correlação entre EAPN e EAP foi de $r = 0,542$, com um valor de $p < 0,001$. Isso indica que à medida que o nível de EAPN aumenta durante o estágio, também aumenta a autoeficácia do professor. Da mesma forma, a correlação entre EAPN e EST foi de $r = 0,375$, com um valor de $p = 0,002$, o que sugere que um maior afeto positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho. Além disso, a correlação entre EAPN e EEP foi de $r = 0,531$, com um valor de $p < 0,001$, indicando que um maior nível de Afeto Positivo está relacionado a um maior entusiasmo no trabalho. Esses resultados evidenciam a importância do afeto positivo no contexto do estágio curricular supervisionado, pois ele influencia positivamente a autoeficácia, satisfação no trabalho e entusiasmo dos estudantes.

Diversas pesquisas (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001; LYUBOMIRSKY; KING; DIENER, 2005; BURI ; MOE, 2020; MENEZES, 2022; MENA; PEINADO; HERNÁNDEZ, 2023) têm apontado que indivíduos com níveis mais elevados de afeto positivo tendem a apresentar maior confiança em suas habilidades (autoeficácia), uma maior percepção de satisfação em relação ao trabalho realizado e uma disposição mais pronunciada para vivenciar entusiasmo nas atividades profissionais, em nosso caso, durante o estágio supervisionado. Esses achados ressaltam a importância do afeto positivo como um fator-chave para o bem-estar e desempenho dos indivíduos no contexto das regências desenvolvidas no estágio curricular supervisionado.

A associação positiva entre EAPN e variáveis como EAP, EST e EEP pode ser explicada por diferentes mecanismos psicológicos (LYUBOMIRSKY; KING; DIENER, 2005; BURI ; MOE, 2020). O afeto positivo influencia os processos cognitivos, promovendo pensamentos mais positivos, ampliando o repertório de respostas comportamentais e facilitando o engajamento em atividades. Além disso, o afeto positivo também está associado a uma maior resiliência emocional, melhor adaptação ao estresse e maior motivação para alcançar metas (LYUBOMIRSKY; KING; DIENER, 2005; BURI ; MOE, 2020; MENEZES, 2022). Desta forma, melhorar as emoções positivas dos professores em formação pode ajudá-los a realizar tarefas de gerenciamento de sala de aula com sucesso e gerenciar maus comportamentos (CHEN, 2019).

A correlação significativa entre a EAP e a EST sugere que os estudantes que possuem maior confiança em suas habilidades tendem a sentir maior satisfação durante o estágio (EST ($r = 0,204$, $p = 0,110$) e EEP ($r = 0,450$, $p < 0,001$)).

Um estudo conduzido por Judge e Bono (2001) realizou uma meta-análise para examinar a relação entre traços de autoavaliação central, como autoestima, autoeficácia generalizada, e a satisfação no trabalho. Os resultados revelaram uma associação positiva entre a autoeficácia e a satisfação no trabalho, sugerindo que os indivíduos com maior confiança em suas habilidades tendem a experimentar maior satisfação no contexto de suas atividades profissionais. Essas observações têm implicações significativas para a formação inicial de professores, em especial nas disciplinas de estágio supervisionado, ressaltando a importância de fortalecer a autoeficácia como um componente chave no desenvolvimento profissional. Ao promover a confiança dos futuros educadores em suas habilidades e competências, é possível contribuir para um maior engajamento, satisfação e desempenho no exercício da profissão docente.

Além disso, a correlação positiva entre a EAP e o EEP sugere que os estudantes que possuem maior confiança em suas habilidades também tendem a vivenciar maior entusiasmo durante o estágio. Essa relação é respaldada por Yoon (2022), no qual observou em seus resultados que os professores que possuem maior autoeficácia tendem a experimentar níveis mais altos de satisfação no trabalho. Isso sugere que a crença

na própria capacidade de desempenho profissional influencia positivamente a percepção de satisfação no contexto de trabalho dos professores. Esses resultados ressaltam a importância de promover a autoeficácia dos professores como um fator que pode contribuir para a satisfação no trabalho e o bem-estar geral desses profissionais. Portanto, investir na construção da autoeficácia durante o estágio supervisionado pode resultar em profissionais mais capacitados e mais felizes em suas carreiras.

Por outro lado, EST e EEP apresentaram uma correlação positiva, porém não significativa ($r = 0,151$, $p = 0,237$). Isso sugere que, embora haja uma tendência de que a satisfação esteja associada ao entusiasmo, essa relação não é estatisticamente significativa no presente estudo. Essa falta de significância estatística pode ser atribuída a diversos fatores, como o tamanho da amostra, a variação individual nas respostas dos participantes ou a complexidade da relação entre satisfação na regência e o entusiasmo apresentado.

Apesar da falta de significância estatística, é relevante considerar a tendência observada entre a satisfação e o entusiasmo. Essa tendência sugere que, em geral, os estudantes que estão mais satisfeitos com seu trabalho podem apresentar um maior nível de entusiasmo em relação às suas atividades profissionais. No entanto, são necessárias pesquisas futuras com amostras maiores e metodologias mais rigorosas para investigar mais a fundo essa relação e compreender os fatores que podem influenciá-la.

Em resumo, os resultados indicam que EAPN, a EAP e a ESP estão inter-relacionados durante o estágio supervisionado dos estudantes. O EAPN parece ter uma influência particularmente forte, demonstrando associações significativas com a EAP, ESP e EEP. Essas descobertas destacam a importância de promover experiências afetivas positivas durante o estágio, visando aumentar a autoeficácia, satisfação e entusiasmo dos estudantes.

As pesquisas conduzidas por Michos et al. (2022) examinaram a relação entre experiências de estágio, entusiasmo no ensino e autoeficácia do professor, utilizando um aplicativo de portfólio móvel. Os resultados do estudo indicaram que experiências de estágio positivas estavam associadas a níveis mais elevados de entusiasmo no ensino e autoeficácia do professor. Esses achados sustentam a importância de promover experiências afetivas positivas durante o estágio, uma vez que essas experiências podem ter um impacto positivo na autoeficácia, satisfação e entusiasmo dos estudantes, como destacado no presente estudo.

Outro estudo conduzido por García-Lázaro, Colás-Bravo e Conde-Jiménez (2022) destaca a relação entre autoeficácia percebida, satisfação e bem-estar dos futuros professores durante a experiência de estágio. Nesse estudo, os pesquisadores examinaram como a autoeficácia e a satisfação influenciam o bem-estar dos estudantes durante o estágio. Tanto o estudo de Michos et al. (2022) quanto o estudo de García-Lázaro, Colás-Bravo e Conde-Jiménez (2022) ressaltam a importância de fatores como autoeficácia, satisfação e experiências positivas no contexto do estágio supervisionado.

Essas descobertas têm implicações práticas para a criação de ambientes de estágio favoráveis e emocionalmente favoráveis, nos quais os estudantes possam desenvolver suas habilidades, confiança e satisfação, promovendo assim seu bem-estar e preparação para a carreira docente.

A análise de regressão realizada revelou resultados significativos e relevantes para compreender as variáveis estudadas (Tabela 3).

Tabela 3. Modelo de regressão das variáveis: Escala de Afetos Positivos e Negativos, Escala de Autoeficácia do Professor e Escala de Satisfação no Trabalho, para prever a Escala de Entusiasmo do Professor em licenciandos.

Modelo		Não padronizado	Erro padrão	Padronizado	t	p	95%IC	
							Inferior	Superior
H ₀		42,86	0,656		65,32	< ,001	41,55	44,17
H ₁		24,71	5,265		4,69	< ,001	14,17	35,24
	EAPN	0,28	0,086	0,428	3,18	0,002	0,102	0,448
	EAP	0,24	0,131	0,23	1,80	0,076	-0,026	0,499
	EST	-0,096	0,199	-0,056	-0,49	0,63	-0,495	0,302

EAPN = Escala de Afetos Positivos e Negativos, EAP = Escala de Autoeficácia do Professor, EST = Escala de Satisfação no Trabalho. Fonte: elaborada pelo autor

O coeficiente de EAPN foi de 0,28, com um erro padrão de 0,086. A estatística t foi de 3,8, e o valor p foi de 0,002, indicando uma relação significativa e positiva entre o EAPN e a EEP. Isso sugere que um aumento no EAPN está associado a um aumento no entusiasmo dos licenciandos.

Portanto, com base nesses resultados, pode-se concluir que um aumento no afeto positivo está relacionado a um aumento no nível de entusiasmo dos licenciandos. Isso sugere que quando os licenciandos experimentam mais emoções positivas durante o período de desenvolvimento do estágio, eles tendem a se sentir mais entusiasmados em relação à sua atividade profissional. Essa relação destaca a importância das emoções positivas na formação de professores. Promover experiências afetivas positivas durante o estágio pode contribuir para aumentar o entusiasmo dos licenciandos, o que, por sua vez, pode ter efeitos positivos em sua motivação, envolvimento e desempenho na prática docente (LIU; XU; WEITZ, 2011, ALHEBAISHI, 2019).

Já a EAP apresentou um coeficiente de 0,24, com um erro padrão de 0,131. A estatística t foi de 1,80, e o valor p foi de 0,076. Embora essa relação não tenha alcançado significância estatística ($p > 0,05$), ainda podemos observar uma correlação positiva entre a EAPN e o EAP, o que sugere que um aumento na autoeficácia pode estar relacionado a um aumento na variável dependente, embora com menor evidência estatística. Isso significa que um aumento na autoeficácia pode estar associado a um aumento no entusiasmo dos licenciandos, embora com menos evidência estatística. Essa interpretação sugere que a autoeficácia pode ter um papel relevante no desenvolvimento do entusiasmo dos licenciandos durante o estágio, mas são necessárias pesquisas adicionais com uma amostra maior ou um design de estudo mais sensível para confirmar essa relação de forma mais robusta.

Por outro lado, a EST apresentou um coeficiente de -0,096, com um erro padrão de 0,199. A estatística t foi de -0,484, e o valor p foi de 0,630. Nesse caso, não foi possível encontrar uma relação significativa entre a EST e o EEP, indicando que a satisfação não exerce uma influência significativa na variável dependente do modelo proposto.

É importante notar que a falta de significância não implica necessariamente que não existe nenhuma relação entre as variáveis, mas sim que a relação encontrada pode ser atribuída ao acaso ou a outros fatores não considerados no modelo. Portanto, são necessárias pesquisas adicionais para explorar essa relação de forma mais aprofundada e compreender melhor os fatores que influenciam o entusiasmo dos estudantes durante o estágio.

Em resumo, os resultados da análise de regressão sugerem que o afeto positivo desempenha um papel importante e significativo na variável dependente, enquanto a relação da autoeficácia e satisfação com a variável dependente é menos evidente estatisticamente. Essas descobertas oferecem informações valiosas para compreender as relações entre as variáveis estudadas e destacam a relevância do afeto positivo como um fator influente na variável dependente. No entanto, é crucial considerar o contexto do estudo e suas limitações ao interpretar esses resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados deste estudo, podemos concluir que existe uma interação significativa entre as experiências afetivas positivas dos estudantes, suas crenças de autoeficácia e a satisfação, que ajuda a explicar o nível de entusiasmo vivenciado pelos estudantes durante o período de estágio curricular supervisionado. Os dados apresentados revelam correlações positivas entre as escalas de afetos positivos e negativos (EAPN), autoeficácia do professor (EAP), satisfação no trabalho (EST) e entusiasmo do professor (EEP). Essas correlações indicam que um aumento no afeto positivo está associado a um aumento na autoeficácia, satisfação no trabalho e entusiasmo dos estudantes durante o estágio.

Além disso, os resultados sugerem que os estudantes que possuem maior confiança em suas habilidades (EAP) tendem a experimentar maior satisfação no trabalho (EST) e a vivenciar maior entusiasmo (EEP) durante o estágio. Essa relação entre autoeficácia, satisfação e entusiasmo também é respaldada por estudos anteriores. No entanto, a correlação entre satisfação no trabalho (EST) e entusiasmo do professor (EEP) não alcançou significância estatística no presente estudo. Embora haja uma tendência de que a satisfação esteja associada ao entusiasmo, essa relação não atingiu significância estatística. Portanto, são necessárias pesquisas futuras com amostras maiores e metodologias mais rigorosas para investigar mais a fundo essa relação.

Esses resultados ressaltam a importância de promover experiências afetivas positivas durante o estágio, com o objetivo de aumentar a autoeficácia, satisfação e entusiasmo dos estudantes. Essas descobertas têm implicações práticas para a criação de ambientes de estágio favoráveis, nos quais os estudantes possam desenvolver suas habilidades, confiança e satisfação, promovendo assim seu bem-estar e preparação para a carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALHEBAISHI, Safaa Mohammad. Investigation of EFL Student Teachers' Emotional Responses to Affective Situations during Practicum. **European Journal of Educational Research**, v. 8, n. 4, p. 1201-1215, 2019.

ALOE, Ariel M.; AMO, Laura C.; SHANAHAN, Michele E. Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. **Educational psychology review**, v. 26, p. 101-126, 2014.

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

BANDURA, Albert et al. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. **Child development**, v. 72, n. 1, p. 187-206, 2001.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BANDURA, Albert. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. **Journal of social and clinical psychology**, v. 4, n. 3, p. 359-373, 1986.

BURIĆ, Irena; MOE, Angelica. What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. **Teaching and teacher education**, v. 89, p. 103008, 2020.

CHEN, Junjun. Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 28, p. 327-337, 2019.

DU PLESSIS, E. C.; MARAIS, Petro. Emotional experiences of student teachers during teaching practice: A case study at Unisa. **Progressio**, v. 35, n. 1, p. 208-224, 2013.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of educational research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

FREDRICKSON, Barbara L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218, 2001.

GARCÍA-LÁZARO, Irene; COLÁS-BRAVO, María Pilar; CONDE-JIMÉNEZ, Jesús. The Impact of Perceived Self-Efficacy and Satisfaction on Preservice Teachers' Well-Being during the Practicum Experience. **Sustainability**, v. 14, n. 16, p. 10185, 2022.

HARGREAVES, Andy. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and teacher education**, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

HONG, Ji Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. **Teaching and teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1530-1543, 2010.

JUDGE, Timothy A. et al. The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. **Psychological bulletin**, v. 127, n. 3, p. 376, 2001.

JUDGE, Timothy A.; BONO, Joyce E. Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. **Journal of applied Psychology**, v. 86, n. 1, p. 80, 2001.

KELLER, Melanie M. et al. Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. **Educational Psychology Review**, v. 28, p. 743-769, 2016.

KELLER, Melanie; NEUMANN, Knut; FISCHER, Hans E. **Teacher enthusiasm and student learning**. International guide to student achievement, p. 247-250, 2013.

KUNTER, Mareike et al. Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. **Learning and instruction**, v. 18, n. 5, p. 468-482, 2008.

KUNTER, Mareike et al. Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. **Contemporary educational psychology**, v. 36, n. 4, p. 289-301, 2011.

KUNTER, Mareike et al. Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. **Contemporary educational psychology**, v. 36, n. 4, p. 289-301, 2011.

LINNENBRINK-GARCIA, Lisa; PEKRUN, Reinhard. Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 1, p. 1-3, 2011.

LIU, Yongmei; XU, Jun; WEITZ, Barton A. The role of emotional expression and mentoring in internship learning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 1, p. 94-110, 2011.

LOVE, Jonathon et al. JASP: Graphical statistical software for common statistical designs. **Journal of Statistical Software**, v. 88, p. 1-17, 2019.

LYUBOMIRSKY, Sonja; KING, Laura; DIENER, Ed. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. **Psychological bulletin**, v. 131, n. 6, p. 803, 2005.

MENA, Juanjo; PEINADO, Cristina; HERNÁNDEZ, Inmaculada. Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs on Their Role as Teachers During the Practicum. In: **Teacher Education as an Ongoing Professional Trajectory: Implications for Policy and Practice**. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 71-96.

MENEZES, João Paulo C. Relação Das Crenças De Autoeficácia Com As Emoções, Estratégias De Enfrentamento E Inteligência Emocional Na Formação Inicial De Professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 17, n. 2, 2022.

MICHOS, Konstantinos et al. Examining the relationship between internship experiences, teaching enthusiasm, and teacher self-efficacy when using a mobile portfolio app. **Teaching and Teacher Education**, v. 109, p. 103570, 2022.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & educação**, v. 18, n. 03, p. 675-688, 2012.

SCHWARZER, Ralf; SCHMITZ, Gerdamarie S.; DAYTNER, Gary T. **The teacher self-efficacy scale**. 1999.

SELIGMAN, Martin EP. Flourish: **A visionary new understanding of happiness and well-being**. Simon and Schuster, 2011.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 152-160, 2017.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological reports**, v. 114, n. 1, p. 68-77, 2014.

TROESCH, Larissa Maria; BAUER, Catherine Eve. Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 389-398, 2017.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

WATSON, David; CLARK, Lee Anna; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. **Journal of personality and social psychology**, v. 54, n. 6, p. 1063, 1988.

YOON, Iksang; KIM, Minjung. Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. **Teaching and Teacher Education**, v. 109, p. 103565, 2022.