DOI: 10.4025/jphyseduc.v32i1.3215

Artigo Original

AUTOEFICÁCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ASSOCIAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

SELF-EFFICACY OF UNIVERSITY STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION: ASSOCIATION WITH PERSONAL, ACADEMIC AND PROFESSIONAL CHARACTERISTICS

Vinícius Plentz de Oliveira[1], Juarez Vieira do Nascimento[1], William das Neves Salles[1], Paloma Cidade Cordeiro dos Santos[2], Larissa Cerignoni Benites[2] e Alexandra Folle[2]

[1]Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.
[2]Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

RESUMO
Este estudo buscou analisar as percepções de autoeficácia (AE) de estudantes universitários de Educação Física de uma instituição pública de Ensino Superior, relacionando-as com as características pessoais, acadêmicas e profissionais. Participaram da investigação 246 estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física. Os resultados obtidos na ficha de caracterização e na Escala de Autoeficácia no Ensino Superior foram analisados no programa SPSS, por meio de estatística descritiva (frequências absoluta e relativa, mediana) e inferencial (Qui-quadrado, Resíduos Ajustados, V de Cramer). Em geral, as evidências revelaram associações entre as dimensões da AE discente (geral, acadêmica, regulação, proativa, social e gestão) e o recebimento de bolsas de pesquisa e de monitoria (não bolsista<bolsista), o sexo (masculino<feminino) e a presença de vínculo empregatício (sim>não). A predominância de menores escores de AE, independentemente da etapa da formação em que o estudante se encontra e a aparente falta de impacto das bolsas de extensão sobre os níveis de AE discente indicam a necessidade de aprofundar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso, bem como a implementação dos projetos e atuação dos estudantes bolsistas de extensão na instituição investigada.
Palavras-chave: Autoeficácia. Educação superior. Universidades. Estudantes.

ABSTRACT
This study aimed to analyze the perceptions of self-efficacy (SE) of university students of Physical Education from a public institution of higher education, relating the perception to personal, academic and professional characteristics. A total of 246 students undergraduate in courses of Physical Education participated in the study. The results obtained in the characterization form and in the Self-efficacy Scale in Higher Education were analyzed in the SPSS program by means of descriptive statistics (absolute and relative frequencies, median) and inferential (Chi-square, Adjusted Residues, Cramer's V). In general, the evidence revealed associations between student (general, academic, regulatory, proactive, social, and management) dimensions and the receipt of research and monitoring scholarships (non-scholarship <scholarship), gender (female> Male) and the presence of an employment relationship (yes> no). The predominance of lower AE scores, regardless of the stage of the student's education, as well as the apparent lack of impact of extension scholarships on student AE levels indicate the need to deepen student development throughout the course , as well as the implementation of the projects and activities of the scholarship extension students in the investigated institution.
Keywords: Self-efficacy. College education. Universities. Students.

Introdução

O ingresso no Ensino Superior vem se expandindo e se tornando cada vez mais democrático, motivo pelo qual se torna necessário que as instituições formadoras busquem a melhoria constante da qualidade do conhecimento oferecido para que os estudantes se percebam mais bem-sucedidos dentro do âmbito educacional[1]. As universidades, de fato, devem estar preparadas para este aumento da demanda, o que indica a necessidade de conhecer seus estudantes para que a formação inicial contribua efetivamente para o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, vocacional e cultural dos futuros profissionais[2].

CC BY

Durante o processo de desenvolvimento acadêmico do estudante universitário, alguns fatores podem interferir no grau de envolvimento discente com as atividades da formação. Dentre esses fatores, destaca-se a autoeficácia (AE), que pode ser conceituada como a percepção sobre a capacidade de executar uma tarefa[3]. A AE, por envolver a autorregulação do indivíduo em suas atividades, pode exercer destacada influência sobre aspectos motivacionais, atitudinais e sociais, contribuindo para o constante desenvolvimento e adaptação ao ambiente[4]. Além disso, investigações[5,6]; indicam que a AE pode prever a motivação e o desempenho dos estudantes durante o processo acadêmico.

A AE pode ser incrementada por meio de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. As experiências diretas compreendem as vivências individuais e as consequências de tais experiências para a trajetória de vida. Neste sentido, um indivíduo que experiencia vivências positivas tende a apresentar níveis mais elevados de AE. A segunda fonte de AE diz respeito às experiências vicárias que advêm de modelos sociais próximos do indivíduo. Ao perceber que estes modelos (parentes, amigos, professores) atingem êxito em determinadas atividades, o indivíduo também pode se sentir capaz de obter sucesso. A persuasão social, terceira fonte de AE, indica que o indivíduo tende a empenhar mais esforços em suas tarefas para alcançar o êxito quando está sob constante incentivo verbal. A quarta fonte compreende os estados emocionais e físicos do indivíduo. Do mesmo modo que as experiências diretas positivas contribuem para incrementar a AE, os estados emocionais e físicos podem influenciar diretamente a percepção dos indivíduos a respeito da situação, funcionando como filtro que subsidia a tomada de decisões[3].

No Ensino Superior, a AE tem sido investigada a partir de cinco dimensões: acadêmica; regulação da formação; ações proativas; interação social; e gestão[8]. A AE acadêmica indica a confiança do estudante em aplicar, aprender e demonstrar os conteúdos do curso. A AE na regulação da formação identifica a confiança para planejar, criar metas, se autorregular e fazer escolhas durante o processo de formação, enquanto a AE em ações proativas compreende a capacidade de perceber-se confiante em aproveitar oportunidades durante a formação. A AE na interação social se caracteriza pela percepção de confiança do estudante em suas relações sociais (professores, estudantes e colegas). A AE na gestão abrange a percepção de confiança do estudante na capacidade de executar o planejamento das atividades ligadas à graduação, bem como se envolver e cumprir as demandas relacionadas às atividades acadêmicas[8].

A agenda investigativa tem destacado a importância de compreender a AE no Ensino Superior[9,10] e caracterizado este constructo como fundamental para o desempenho dos estudantes ao longo de suas trajetórias acdêmicas, uma vez que esta pode influenciar suas escolhas e metas[11-14]. Nos últimos anos, observa-se aumento de estudos sobre a AE no Ensino Superior brasileiro em diferentes áreas[9;15-18]. Na formação inicial em Educação Física, especificamente, tem-se constatado a predominância de níveis médios/moderados de AE[10;12;19-21]. Além disso, têm sido observados níveis mais elevados de AE em indivíduos do sexo feminino, mais jovens e que participaram de atividades de pesquisa e/ou de extensão[10;12]. A participação nos Estágios Curriculares Supervisionados também costuma estar associada a níveis mais elevados de AE[19-21].

Ainda que se compreenda a importância dos estudos já realizados sobre a AE no Ensino Superior, observa-se que a investigação da percepção de AE de estudantes universitários de Educação Física ainda é incipiente no contexto brasileiro. Além disso, considerando as particularidades das diferentes Instituições de Ensino Superior, o diagnóstico dos níveis e fatores associados à AE discente permite às universidades estabelecerem estratégias organizacionais especialmente contextualizadas às suas realidades, as quais reduzam ou eliminem as situações ou os procedimentos que estejam afetando negativamente a

AE. Assim, na tentativa de ampliar a literatura sobre a percepção de AE no Ensino Superior, este estudo buscou analisar as associações entre a AE de estudantes universitários de Educação Física e suas características pessoais, acadêmicas e profissionais.

Métodos

Caracterização do estudo

O estudo se caracteriza, quanto à finalidade, como descritivo-exploratório, pois busca descrever, detalhadamente, as características de determinada população ou contexto e a relação entre as variáveis investigadas, além de sugerir direcionamentos para estudos futuros[23]. Quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como quantitativo do tipo *survey* porque possui o intuito de, sistematicamente, questionar grande número de pessoas a respeito dos mesmos aspectos, para na sequência quantificar as informações obtidas[23].

Participantes

A população deste estudo foi composta por 494 estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina. A escolha da instituição foi intencional, pelo acesso facilitado aos autores e, por conseguinte, à coleta das informações em suas dependências. Os critérios de exclusão dos participantes compreenderam: (a) estudantes que não estivessem presentes em sala de aula no momento da coleta de dados; (b) estudantes que não aceitassem participar da pesquisa; (c) estudantes que preenchessem os instrumentos de forma incompleta (*missing data*) ou incorretamente.

A amostra, não probabilística por voluntariado, foi constituída por 246 estudantes, sendo 132 (56%) do curso de Licenciatura e 114 (44%) do curso de Bacharelado. Destes, 105 (43%) eram do sexo feminino e 141 (57%) do sexo masculino. Além disso, 91 (36,3%) possuíam até 20 anos, 104 (41,4%) estavam na faixa etária de 21 a 25 anos e 54 (21,5%) tinham 26 anos ou mais. Em relação à fase do curso, foi constatado que 143 (57%) se encontravam na primeira metade e 108 (43%) frequentavam a segunda metade do curso.

No Brasil, os cursos de graduação em Educação Física oferecem o grau de Bacharel (profissionais para atuar em setores fora do âmbito escolar) e o grau de Licenciado (profissionais para atuar em escolas de Educação Básica). O curso de Bacharelado em Educação Física da universidade investigada concentra as aulas no turno matutino e apresenta cinco Estágios Curriculares Supervisionados: Gestão Esportiva; Recreação e Lazer; Exercício e Saúde; Atividade Física Adaptada; e Esporte. O curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado no período noturno e também possui cinco Estágios Curriculares Supervisionados: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; e Educação Especial. Ambos os cursos possuem oito semestres letivos, assim como os estágios curriculares supervisionados são desenvolvidos a partir da segunda metade (quatro semestres finais) da formação. A instituição também possibilita a participação discente em atividades de pesquisa, ensino, monitoria e extensão, por meio de programas e projetos que proporcionam participação como voluntário ou bolsista, ambos com carga horária de 10 ou 20 horas semanais.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos. O primeiro foi uma ficha de caracterização dos estudantes, a qual foi elaborada especificamente para este estudo. A ficha continha 17 questões fechadas, distribuídas em três dimensões: características pessoais (sexo, idade, estado civil, experiência esportiva, modalidade esportiva praticada e tempo de prática da modalidade esportiva); características profissionais (vínculo

empregatício, tempo de trabalho, área de trabalho); e características acadêmicas (curso, fase, participação em pesquisa - voluntário ou bolsista, participação em extensão - voluntário ou bolsista, participação em monitoria - voluntário ou bolsista).

O segundo instrumento utilizado foi a Escala de Autoeficácia na Formação Superior[8], a qual busca analisar a percepção de autoeficácia dos estudantes. A escala, composta por 34 itens, possibilita respostas em escala ordinal que varia entre um (pouco eficaz) e 10 (muito eficaz). O instrumento está organizado em cinco dimensões: AE acadêmica (avalia a confiança do estudante em aplicar, aprender e demonstrar os conteúdos do curso); AE na regulação da formação (identifica a confiança para planejar, criar metas, se autorregular e fazer escolhas durante o seu processo de formação); AE em ações proativas (compreende a capacidade de perceber-se confiante em aproveitar oportunidades durante a formação); AE na interação social (investiga a percepção de confiança do indivíduo com as relações sociais - professores, acadêmicos e colegas); AE na gestão (identifica a percepção de confiança na capacidade de executar o planejamento das atividades ligadas à graduação, envolver-se e cumprir as demandas relacionadas às atividades acadêmicas). O processo de validação do instrumento encontrou o índice geral de consistência interna de 0,94, com variação de 0,80 a 0,81 nas dimensões, caracterizando o instrumento como adequado para mensurar a percepção de AE dos estudantes[8].

Primeiramente, a pesquisa foi autorizada pelo Chefe do Departamento de Educação Física da universidade investigada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer 1.357.726/2015. Posteriormente, professores de ambos os cursos foram contatados para agendamento prévio da coleta de dados durante o horário de aula. A coleta de dados foi realizada ao final do primeiro semestre letivo de 2016, em sala de aula, momento em que os estudantes receberam uma breve explicação sobre a pesquisa e, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tirarem suas dúvidas, responderam aos questionários. O preenchimento dos instrumentos variou entre 20 a 30 minutos.

Análise estatística

A análise dos dados foi realizada no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, mediante a utilização da estatística descritiva (frequências absoluta e relativa, mediana) e inferencial (teste de hipóteses). A partir da análise descritiva da distribuição de frequências, utilizou-se a mediana (percentil 50) como ponto de corte para a planificação dicotômica e para o estabelecimento das categorias de análise das variáveis faixa etária (22 anos) e AE (menor; maior) em todas as suas dimensões (geral = 8,03; acadêmica = 8,11; regulação = 8,14; ações proativas = 7,29; interações sociais = 8,43; gestão = 8,50). A variável etapa do curso, por sua vez, foi planificada dicotomicamente (primeira metade - 1ª a 4ª fase; segunda metade - 5ª a 8ª fase), utilizando-se como referência a duração habitual da formação inicial em Educação Física oferecida pela instituição (8 semestres). Utilizaram-se o teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2) e os Resíduos Ajustados (RA) para identificar as associações entre as dimensões da AE e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes, enquanto os coeficientes V de Cramer foram adotados para a interpretar a força das associações. Adotou-se o nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$), como critério para a interpretação dos resultados da análise inferencial.

Resultados

Os resultados das associações entre a percepção de AE geral e as variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes de Educação Física (Tabela 1) indicaram que somente o recebimento de bolsa de pesquisa se associou estatisticamente ($p=0,01$; RA=2,60) à

percepção geral de AE, de modo que os estudantes bolsistas apresentam percepção de AE mais elevada do que os estudantes não bolsistas.

Tabela 1. Associações entre a AE geral e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE Geral (%)	Maior AE Geral (%)	p	RA	V
Sexo					
Feminino	44 (43,1)	58 (56,9)	0,07	2,00	0,13
Masculino	74 (56,1)	58 (43,9)			
Idade					
Até 22 anos	73 (54,5)	61 (45,5)	0,19	1,40	0,10
Mais de 22 anos	44 (44,9)	54 (55,1)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	108 (50,9)	104 (49,1)	0,79	0,50	0,03
Com companheiro(a)	10 (45,5)	12 (54,5)			
Curso					
Licenciatura	62 (51,7)	58 (48,3)	0,80	0,40	0,03
Bacharelado	56 (49,1)	58 (50,9)			
Etapa do curso					
1ª metade	66 (52,0)	61 (48,0)	0,70	0,50	0,03
2ª metade	52 (48,6)	55 (51,4)			
Bolsista de pesquisa					
Não	96 (55,8)	76 (44,2)	0,01	2,70	0,18
Sim	22 (35,5)	40 (64,5)			
Bolsista de extensão					
Não	87 (52,4)	79 (47,6)	0,42	0,90	0,06
Sim	31 (45,6)	37 (54,4)			
Bolsista de monitoria					
Não	109 (52,4)	99 (47,6)	0,13	1,70	0,11
Sim	9 (34,6)	17 (65,4)			
Vínculo empregatício					
Não	70 (52,2)	64 (47,8)	0,61	0,60	0,04
Sim	48 (48,0)	52 (52,0)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer
Fonte: Os autores

A análise da relação entre a AE acadêmica e as variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes investigados (Tabela 2) revelou associações significativas com o sexo dos estudantes e com o recebimento de bolsa de pesquisa. Especificamente, as mulheres (p=0,02; RA=2,60) e os bolsistas (p=0,02; RA=2,50) apresentaram percepções de AE mais elevadas.

Tabela 2. Associações entre a AE acadêmica e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE Acadêmica (%)	Maior AE Acadêmica (%)	p	RA	V
Sexo					
Feminino	45 (42,5)	61 (57,5)	0,02	2,60	0,16
Masculino	83 (58,9)	58 (41,1)			
Idade					
Até 22 anos	77 (53,1)	68 (46,9)	0,62	0,60	0,04
Mais de 22 anos	49 (49,0)	51 (51,0)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	116 (51,6)	109 (48,4)	0,97	0,30	0,02
Com companheiro(a)	12 (54,5)	10 (45,5)			
Curso					
Licenciatura	74 (56,1)	58 (43,9)	0,19	1,40	0,09
Bacharelado	54 (47,0)	61 (53,0)			
Etapa do curso					
1ª metade	75 (53,6)	65 (46,4)	0,62	0,60	0,04
2ª metade	53 (49,5)	54 (50,5)			
Bolsista de pesquisa					
Não	104 (56,5)	80 (43,5)	0,02	2,50	0,16
Sim	24 (38,1)	39 (61,9)			
Bolsista de extensão					
Não	88 (50,6)	86 (49,4)	0,64	0,60	0,04
Sim	40 (54,8)	33 (45,2)			
Bolsista de monitoria					
Não	119 (53,8)	102 (46,2)	0,10	1,90	0,12
Sim	9 (34,6)	17 (65,4)			
Vínculo empregatício					
Não	73 (51,0)	70 (49,0)	0,88	0,30	0,02
Sim	55 (52,9)	49 (47,1)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer.
Fonte: Os autores.

A Tabela 3 enfatiza a relação entre a AE na regulação da formação e as variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. Neste sentido, os bolsistas de monitoria apresentaram níveis mais elevados de AE (p=0,02; RA=2,50) do que seus colegas não bolsistas.

Tabela 3. Associações entre a AE na regulação e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE na Regulação (%)	Maior AE na Regulação (%)	p	RA	V
Sexo					
Feminino	50 (47,2)	56 (52,8)	0,10	1,80	0,12
Masculino	81 (58,7)	57 (41,3)			
Idade					
Até 22 anos	80 (55,9)	63 (44,1)	0,48	0,80	0,05
Mais de 22 anos	50 (50,5)	49 (49,5)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	118 (53,4)	103 (46,6)	0,95	0,30	0,02
Com companheiro(a)	13 (56,5)	10 (43,5)			
Curso					
Licenciatura	70 (53,8)	60 (46,2)	1,00	0,10	0,00
Bacharelado	61 (53,5)	53 (46,5)			
Etapa do curso					
1ª metade	75 (54,7)	62 (45,3)	0,81	0,40	0,02
2ª metade	56 (52,3)	51 (47,7)			
Bolsista de pesquisa					
Não	100 (55,2)	81 (44,8)	0,50	0,80	0,05
Sim	31 (49,2)	32 (50,8)			
Bolsista de extensão					
Não	98 (56,3)	76 (43,7)	0,25	1,30	0,08
Sim	33 (47,1)	37 (52,9)			
Bolsista de monitoria					
Não	123 (56,4)	95 (43,6)	0,02	2,50	0,16
Sim	8 (30,8)	18 (69,2)			
Vínculo empregatício					
Não	81 (57,4)	60 (42,6)	0,21	1,40	0,09
Sim	50 (48,5)	53 (51,5)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer
Fonte: Os autores

A análise da relação entre a AE proativa e as variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes (Tabela 4) revelou associação significativa da AE com o recebimento de bolsa de pesquisa (p=0,03; RA=2,30) e de monitoria (p=0,05; RA=2,10). Os estudantes bolsistas de ambas as modalidades apresentaram maior AE nesta dimensão.

Tabela 4. Associações entre a AE proativa e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE Proativa (%)	Maior AE Proativa (%)	p	RA	V
Sexo					
Feminino	50 (47,2)	56 (52,8)	0,06	2,00	0,13
Masculino	84 (60,0)	56 (40,0)			
Idade					
Até 22 anos	82 (56,9)	62 (43,1)	0,43	0,90	0,06
Mais de 22 anos	51 (51,0)	49 (49,0)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	123 (55,2)	100 (44,8)	0,65	0,70	0,04
Com companheiro(a)	11 (47,8)	12 (52,2)			
Curso					
Licenciatura	77 (58,8)	54 (41,2)	0,19	1,40	0,09
Bacharelado	57 (49,6)	58 (50,4)			
Etapa do curso					
1ª metade	82 (59,0)	57 (41,0)	0,14	1,60	0,10
2ª metade	52 (48,6)	55 (51,4)			
Bolsista de pesquisa					
Não	108 (58,7)	76 (41,3)	0,03	2,30	0,15
Sim	26 (41,9)	36 (58,1)			
Bolsista de extensão					
Não	102 (58,3)	73 (41,7)	0,08	1,90	0,12
Sim	32 (45,1)	39 (54,9)			
Bolsista de monitoria					
Não	125 (56,8)	95 (43,2)	0,05	2,10	0,14
Sim	9 (34,6)	17 (65,4)			
Vínculo empregatício					
Não	79 (56,0)	62 (44,0)	0,66	0,60	0,04
Sim	55 (52,4)	50 (47,6)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer
Fonte: Os autores

A AE na interação social, por sua vez, apresentou associação significativa (Tabela 5) com o recebimento de bolsa de monitoria (p=0,01; RA=2,80) e com a presença de vínculo empregatício (p=0,03; RA=2,20).

Tabela 5. Associações entre a AE social e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE Social (%)	Maior AE Social (%)	p	RA	V
Sexo					
Feminino	53 (50,5)	52 (49,5)	0,57	0,70	0,05
Masculino	77 (55,0)	63 (45,0)			
Idade					
Até 22 anos	77 (54,2)	65 (45,8)	0,77	0,40	0,03
Mais de 22 anos	52 (51,5)	49 (48,5)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	119 (53,6)	103 (46,4)	0,76	0,50	0,03
Com companheiro(a)	11 (47,8)	12 (52,2)			
Curso					
Licenciatura	65 (50,0)	65 (50,0)	0,37	1,00	0,07
Bacharelado	65 (56,5)	50 (43,5)			
Etapa do curso					
1ª metade	73 (52,9)	65 (47,1)	1,00	0,10	0,00
2ª metade	57 (53,3)	50 (46,7)			
Bolsista de pesquisa					
Não	99 (54,4)	83 (45,6)	0,57	0,70	0,05
Sim	31 (49,2)	32 (50,8)			
Bolsista de extensão					
Não	96 (55,8)	76 (44,2)	0,24	1,30	0,09
Sim	34 (46,6)	39 (53,4)			
Bolsista de monitoria					
Não	123 (56,2)	96 (43,8)	0,01	2,80	0,18
Sim	7 (26,9)	19 (73,1)			
Vínculo empregatício					
Não	84 (59,2)	58 (40,8)	0,03	2,20	0,14
Sim	46 (44,7)	57 (55,3)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer
Fonte: Os autores

Finalmente, a AE na gestão apresentou associações significativas (Tabela 6) tanto com o sexo quanto com o recebimento de bolsa de pesquisa. As mulheres (p=0,00; RA=4,40) e os bolsistas de iniciação científica (p=0,00; RA=3,00) revelaram maiores níveis de AE nesta dimensão.

Tabela 6. Associações entre a AE na gestão e as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes

	Menor AE na Gestão (%)	Maior AE na Gestão (%)	P	RA	V
Sexo					
Feminino	43 (40,2)	64 (59,8)	0,00	4,40	0,28
Masculino	96 (68,1)	45 (31,9)			
Idade					
Até 22 anos	79 (54,1)	67 (45,9)	0,53	0,80	0,05
Mais de 22 anos	59 (59,0)	41 (41,0)			
Estado civil					
Sem companheiro(a)	125 (55,6)	100 (44,4)	0,79	0,50	0,03
Com companheiro(a)	14 (60,9)	9 (39,1)			
Curso					
Licenciatura	74 (55,6)	59 (44,4)	0,99	0,10	0,01
Bacharelado	65 (56,5)	50 (43,5)			
Etapa do curso					
1ª metade	78 (55,3)	63 (44,7)	0,89	0,30	0,02
2ª metade	61 (57,0)	46 (43,0)			
Bolsista de pesquisa					
Não	114 (61,6)	71 (38,4)	0,00	3,00	0,19
Sim	25 (39,7)	38 (60,3)			
Bolsista de extensão					
Não	101 (57,4)	75 (42,6)	0,60	0,70	0,04
Sim	38 (52,8)	34 (47,2)			
Bolsista de monitoria					
Não	127 (57,2)	95 (42,8)	0,39	1,10	0,07
Sim	12 (46,2)	14 (53,8)			
Vínculo empregatício					
Não	83 (57,6)	61 (42,4)	0,64	0,60	0,04
Sim	56 (53,8)	48 (46,2)			

Nota: p- teste Qui-quadrado com correção de continuidade de Yates (para tabelas 2x2); RA- Resíduos Ajustados, V- V de Cramer
Fonte: Os autores

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar as associações entre a AE de estudantes universitários de Educação Física e determinadas características pessoais, acadêmicas e profissionais dos investigados. Os achados do estudo revelaram que o recebimento de bolsas de pesquisa e de monitoria estiveram positivamente associadas a níveis mais elevados de AE, visto que ambas se associaram positivamente com a AE proativa. Enquanto que o fato de ser bolsista de pesquisa se associou positivamente com a AE nas dimensões geral, acadêmica e de gestão da formação, o recebimento de bolsa de monitoria se associou positivamente com a AE na regulação da formação e na interação social.

Na universidade investigada, são ofertadas anualmente cerca de 20 bolsas aos professores dos cursos de graduação em Educação Física, por meio de programas de iniciação científica tanto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) quanto da própria instituição, e recebidas pelos estudantes, o que tem se caracterizado como diferenciador na percepção de AE. O recebimento de bolsa de pesquisa requer que o estudante

dedique 20 horas semanais (AE gestão) ao desenvolvimento de projeto de pesquisa (AE proativa) desenvolvida em grupo de estudo ou laboratório, permitindo que este vivencie de forma mais intensa o contexto universitário (AE geral, AE acadêmica) e adquira experiências em diferentes ações desenvolvidas dentro da universidade. Tais experiências, por outro lado, podem ser mais restritas aos estudantes sem bolsa de pesquisa, especialmente os que necessitam trabalhar, o que pode estar refletindo na diferença de percepção de AE entre os bolsistas e os não bolsistas.

A iniciação científica, por meio do recebimento de bolsas, é vislumbrada como um processo de crescimento, mudança e aprendizado, possibilitando reconhecer o grupo de pesquisa como espaço educacional e de estabelecimento de relações interpessoais[24]. Além disso, reconhece-se que a inserção em projetos e grupos de pesquisa exige atitudes proativas para que os futuros profissionais sejam bem-sucedidos nesta área[10]. Deste modo, é importante que o estudante esteja envolvido de forma ativa em projetos pesquisa, tornando-se capaz de gerir as diversas informações com as quais passa a ter acesso[25] para a melhoria do autoconceito, do comportamento exploratório e do envolvimento acadêmico.

Os programas de monitoria, por sua vez, têm se consolidado nas universidades brasileiras e contribuído para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, têm se caracterizado como incentivadores da formação no Ensino Superior, oportunizando a relação teoria-prática, o desenvolvimento de múltiplos saberes relacionados aos componentes curriculares em que a monitoria é realizada e a formação crítica do estudante[26]. A universidade investigada oferece, anualmente, oito bolsas de monitoria para o curso de Licenciatura e nove para o curso de Bacharelado. Neste sentido, apesar da baixa quantidade de bolsas ofertadas anualmente, a política de bolsas de monitoria tem se caracterizado como um potencializador da percepção de AE para os estudantes. O fato de o estudante bolsista de monitoria ter atribuições, como a de auxiliar o professor em tarefas pedagógicas e científicas (preparação de aulas, trabalhos didáticos, atendimento aos estudantes), requer que ele desenvolva habilidades como a de aprofundar os conhecimentos sobre a disciplina na qual está atuando (AE proativa) e de relacionamento com o professor da disciplina e com os estudantes nela matriculados (AE social). Finalmente, o envolvimento extra com a disciplina exige que o estudante bolsista possua habilidades como planejar e fazer escolhas a respeito de sua atuação na disciplina (AE regulação). Assim, é importante ressaltar que, para ser contemplado com bolsa de monitoria, o estudante necessita ter obtido média geral superior ou igual a 6,5 nas disciplinas cursadas e 8,5 na disciplina em que desempenhará o papel de monitor. Tal critério também pode estar contribuindo para os estudantes contemplados com bolsa de monitoria se perceberem mais autoeficazes do que seus colegas nas dimensões regulação, proativa e social.

Embora fosse esperado que os estudantes bolsistas apresentassem níveis mais elevados de AE do que seus colegas não bolsistas, chama a atenção o fato de que as experiências advindas da participação em projetos e programas de extensão não tenham apresentado resultados similares aos verificados com estudantes bolsistas de pesquisa e monitoria. Na universidade investigada, esta é a modalidade que mais oferece bolsas (média de 56 bolsas anuais de 10 ou 20 horas) para estudantes dos cursos de graduação em Educação Física. Além disso, considerando que a extensão universitária se caracteriza como um diferencial no processo de formação inicial dos futuros profissionais[27], esperava-se que esta experiência impactasse na percepção de AE dos estudantes investigados, especialmente por proporcionar ao estudante a possibilidade de vivenciar, na prática, muitos dos conteúdos abordados em sala de aula. Na investigação de Salles et al.[10] com estudantes de cursos de Educação Física de uma universidade pública federal, os estudantes bolsistas de extensão apresentaram maior AE em relação aos seus colegas que não vivenciaram, na formação inicial, esta experiência. Além disto, ressalta-se que aqueles acadêmicos que estão mais atentos ao que acontece na

universidade e aproveitam as oportunidades possivelmente terão uma melhor performance acadêmica[28] e a oferta de bolsas pode ser considerada uma dessas oportunidades.

Embora não tenha sido investigado no presente estudo, destaca-se que as atividades de extensão organizadas pela univesidade investigada normalmente conferem maior autonomia aos discentes para a operacionalização das atividades em comparação com as experiências de monitoria e de pesquisa, nas quais a participação e o suporte docentes são mais evidentes. Em estudo realizado com egressos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública brasileira, Salles et al.[29] verificaram que a falta de supervisão docente foi um dos principais aspectos negativos mencionados a respeito das atividades de extensão desenvolvidas naquele ambiente, Neste sentido, é possível que os estudantes bolsistas participantes das atividades de extensão desse estudo, por terem maiores responsabilidades pela condução do processo e, ao mesmo tempo, não disporem de supervisão docente frequente, tenham percebido dificuldades para lidar com as demandas cotidianas, o que pode estar relacionado aos níveis mais baixos de AE.

Não foram identificadas associações significativas entre o nível de progressão no curso e a AE discente. Apesar de não compararem as diferentes fases do curso, Martins e Santos[30] observaram que a AE de estudantes que ingressam no Ensino Superior é fundamental para o envolvimento do discente com o curso e para o aproveitamento de oportunidades durante a formação. Este achado sugere a reflexão sobre o impacto dos Estágios Curriculares Supervisionados oferecidos pela instituição investigada à formação dos futuros profissionais de Educação Física, considerando a similaridade da percepção de AE entre os estudantes que ainda não iniciaram os estágios (1ª a 4ª fase) e os estudantes em situação de estágio (5ª a 8ª fase). Sobre este assunto, Iaochite e Souza Neto[19] relatam que, quanto mais experiências profissionais significativas forem adquiridas pelos estudantes durante os estágios obrigatórios, maiores serão as chances de desenvolver de forma efetiva a percepção de AE, o que não foi observado nesta investigação.

As mulheres investigadas no presente estudo apresentaram escores mais elevados de AE acadêmica e de AE gestão da formação em comparação aos homens. Similarmente, Salles et al.[10] constataram que as graduandas de Educação Física se perceberam com maiores níveis de AE para gestão, enquanto Souza, Bardagi e Nunes[22] evidenciaram que as mulheres (cotistas de diferentes áreas do conhecimento) apresentaram médias significativamente mais elevadas na AE gestão acadêmica. Diferentemente, Veliz-Burgos e Apocada[31] não identificaram associação estatisticamente significativa entre o sexo e a AE geral de estudantes de Psicologia, das áreas da Saúde e Educação, das Engenharias e de Culinária de uma instituição privada no Chile.

O fato de os estudantes que possuíam vínculo empregatício, no momento da coleta de dados, apresentarem escores mais elevados de AE na interação social do que seus pares que não trabalhavam, contrariamente ao encontrado no estudo de Salles et al.[10], indica que os estudantes universitários com maior experiência profissional ou que possuem planos mais definidos para o futuro apresentam índices maiores de AE. Ao apresentarem comprometimento com a profissão durante a formação inicial, tais estudantes podem desenvolver habilidades que os permitam lidar de modo mais eficaz com as peculiaridades e demandas do mercado de trabalho[16].

Apesar de a investigação ter o mérito de ampliar a literatura científica sobre a temática, ressalta-se que algumas limitações estabelecidas sugerem cautela na interpretação das evidências encontradas e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de realizar novas investigações que busquem reduzi-las ou eliminá-las. Primeiramente, destaca-se que a coleta de dados foi realizada somente em uma universidade de caráter público, o que torna a contextualização dos achados fundamental para sua interpretação. Além disso, os dados foram coletados no final do período letivo, fazendo com que alguns estudantes não estivessem mais

frequentando as aulas regularmente. Finalmente, devido à necessidade de concluir o conteúdo programático das disciplinas, alguns professores não autorizaram a coleta dos dados nos horários previamente combinados.

A partir das limitações observadas nessa investigação, recomenda-se a ampliação de estudos ligados à AE no Ensino Superior na área da Educação Física. Indica-se que novas investigações abranjam maior número de Instituições de Ensino Superior, tanto no âmbito público quanto no privado, para que seja possível estabelecer panorama mais claro do perfil de AE de estudantes universitários de Educação Física. A realização de entrevistas aprofundadas com determinados estudantes que apresentem perfis distintos de AE também é sugerida para ampliar a compreensão acerca dos fatores e situações associados à criação e à consolidação das percepções de AE dos discentes. Além disso, tais investigações permitiriam a obtenção de idéias mais claras a respeito de como o nível de AE percebido se relaciona com o envolvimento dos estudantes de Educação Física com o curso e com a qualidade do processo de formação inicial por eles vivenciado.

Conclusões

A associação entre a AE de estudantes universitários de Educação Física e suas características pessoais, acadêmicas e profissionais revelou que: estudantes bolsistas de pesquisa possuem maior percepção de AE geral; mulheres e bolsistas de pesquisa apresentaram percepções maiores de AE acadêmica; bolsistas de monitoria possuem níveis mais elevados de AE na regulação da formação; bolsistas de pesquisa e de monitoria demonstraram maior AE proativa; estudantes com bolsa de monitoria e vínculo empregatício indicaram maior AE na interação social; mulheres e bolsistas de pesquisa revelaram maiores níveis de AE na gestão. Tais evidências fornecem importantes indicações à formação inicial em Educação Física nas instituições públicas de Ensino Superior, visto que o oferecimento de oportunidades remuneradas de pesquisa e monitoria esteve associado aos níveis mais elevados de AE discente.

Por outro lado, a predominância de menores escores de AE, independentemente da etapa da formação em que o estudante se encontra, bem como a aparente falta de impacto das bolsas de extensão sobre os níveis de AE discente, indicam a necessidade de organizar oportunidades formativas mais impactantes aos estudantes ao longo dos cursos, bem como de refletir sobre estratégias de melhoria da efetividade dos projetos de extensão na instituição investigada. Sendo assim, recomenda-se às instituições de Ensino Superior a criação de bancos de dados abrangentes, com informações detalhadas das características pessoais, acadêmicas e profissionais de cada estudante, para auxiliar na identificação das potencialidades e demandas estudantis, além contribuir com a implementação de políticas educacionais que incrementem a AE discente.

Referências

1. Cunha MI. Qualidade da gradução: O lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inivação e do desenvolvimento profissional docente. Educar Rev 2015;31(57):17-31. Doi: 10.1590/0104-4060.42106
2. Schleich ALR, Polydoro SAJ, Santos AAA. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. Aval Psicol 2006;5(1):11-20.
3. Bandura A. Self-efficacy. In: Ramachaudran VS, editor. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press; 1994, p. 71-81.
4. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. J Educ Psychol 1993;28(2):117-148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
5. Zimemerman JB. Self-Efficacy: An essential motive to learn. Cont Edu Psy 2000;25(1):82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016

6. Phan HP. Informational sources, self-efficacy and achievement: Atemporally displaced approach. Educ Psyc 2012;32(6):699-726. Doi: 10.1080/01443410.2012.708320
7. Komarraju M, Nadler D. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulationmatter? Lear and Indiv Differ 2013;25:67-72. Doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
8. Polydoro SAJ, Guerreiro-Casanova DC. Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. Aval Psicol 2010;9(2):267-278.
9. Guerreiro-Casanova DC, Polydoro SAJ. Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. Psicol: Teor e Prát 2011;13(1):75-88.
10. Salles WN, Nascimento JV, Rocha JCS, Souza ER. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de Educação Física. Mov 2015;21(4):1083-1097. Doi: 10.22456/1982-8918.54185
11. Contreras F, Espinosa JC, Esguerra G, Haikal A, Polania A, Rodriguez A. Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. Perspectivas en Psicología 2005;1(2):183-194.
12. Silva AJ, Iaochite RT, Azzi RG. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. Motriz: J Phys Ed 2010;16(4):942-949. Doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n4p942
13. Romero JG, Lugo SG, Hernández ZC, Villa EG. Predictores del rendimiento académico en adolescentes com disposiciones resilientes y no resilientes. Rev Psicol 2012;30(1):47-74.
14. Trigwell K, Ashwin P, Millan ES. Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. Brit Jour of Educ Psyc 2013;83(3):363-378. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02066
15. Teixeira MAP, Gomes WB. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. Psicol: Teor e Pesq 2005;21(3):327-334. Doi: 10.1590/S0102-37722005000300009
16. Bardagi MP, Boff RM. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. Rev Aval Educ Super 2010;15(1):41-56. Doi: 10.1590/S1414-40772010000100003.
17. Samssudin S, Barros A. Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do Ensino Superior. Psicol 2011;25(1):159-171.
18. Ourique LR, Teixeira MAP. Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. Psico USF 2012;17(2):311-321. Doi: 10.1590/S1413-82712012000200015
19. Iaochite RT, Souza Neto S. Strength and sources of self-effcacy beliefs by Physical Education student teachers. Motriz: J Phys Ed 2014;20(2):143-150. Doi: 10.1590/S1980-65742014000200003
20. Costa filho RA, Iaochite RT. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. Educ Fis 2015;26(2):201-211. Doi: 10.4025/reveducfis.v26i2.24762
21. Iaochite RT, Costa Filho RA, Matos MM, Sachimbombo KMC. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações periódicos brasileiros. Psicol Esc Educ 2016;20(1):45-54. Doi: 10.1590/2175-353920150201922
22. Souza H, Bardagi MP, Nunes CHSS. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. Aval Psicol 2013;12(2):253-261.
23. Neuman WL. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 7. ed. Harlow: Pearson; 2014, p. 599.
24. Erdmann AL, Leite JL, Nascimento KC, Lanzoni GMM. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. Esc Anna Nery 2010;14(1):26-32. Doi: 10.1590/S1414-81452010000100005.
25. Guerreiro-Casanova DC, Polydoro SAJ. Autoeficácia na Formação Superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. Psicol Cienc Prof 2011;31(1):50-65. Doi: 10.1590/S1414-98932011000100006.
26. Dantas OM. Monitoria: Fonte de saberes à docência superior. Rev Bras Estud Pedagog 2014;95(241):567-589. Doi: 10.1590/S2176-6681/301611386.
27. Martins SN, Eckhardt VMT, Valandro NA, Costa J. A contribuição da extensão na formação de universitários: Um estudo de caso. Rev NUPEM 2015;7(12):193-207.
28. Valdebenito MAB. Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. Acta Colom Psicol 2017;20(1):266-274. Doi: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
29. Salles WN, Farias GO, Egerland EM, Nascimento JV. Avaliação da formação inicial em Educação Física: Um estudo com egressos da UFSC. Rev bras ciênc mov 2013;21(3):61-70. Doi: 10.18511/0103-1716/rbcm.v21n3p61-70.
30. Martins RMM, Santos AAA. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: Estudo correlacional. Psicol Esc Educ 2019;23:1-7. Doi: 10.1590/2175-35392019016346
31. Veliz-Burgos A, Apocada PU. Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad De Temuco. Sal e Socie 2012;3(2):131-150.

ORCID dos autores:
Vinicius Plentz de Oliviera: https://orcid.org/0000-0002-4767-3398
Juarez Vieira do Nascimento: https://orcid.org/0000-0003-0989-949X
William das Neves Salles: https://orcid.org/0000-0001-6410-0332
Paloma Cidade Cordeiro dos Santos: https://orcid.org/0000-0001-8156-2117
Larissa Cerignoni Benites: https://orcid.org/0000-0001-6144-5298
Alexandra Folle: https://orcid.org/0000-0001-8972-6075

Recebido em 24/05/19.
Revisado em 22/04/20.
Aceito em 30/06/20.

Endereço para correspondência: Vinícius Plentz de Oliveira. Rua João Meirelles, n. 884, bloco C, apto. 406, Bairro Abraão, Florianópolis, SC, CEP: 88085-201. E-mail: viniciusplentz19@gmail.com