



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 1 | p. 35-44 | 2019]

RECEBIDO: 05-02-2019

APROVADO: 05-02-2019

ARTIGO ORIGINAL

DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Autoeficácia dos formandos de bacharelado de educação física em relação ao exercício profissional

Self-efficacy of bachelor's physical education trainers in relation to the professional exercise

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p35>

Ana Luiza Barbosa Anversa, Thais da Fonseca Mesquita

Centro Universitário Metropolitano de Maringá (Unifamma)

RESUMO

Objetivo: Analisar as crenças de autoeficácia dos formandos de Educação Física Bacharelado em relação ao exercício profissional. **Métodos:** Adotou-se a metodologia quantitativa do tipo descritiva e inferencial. Participaram da amostra 44 acadêmicos de Educação Física Bacharelado regularmente matriculados no último ano do curso de uma instituição de ensino superior privada de Maringá (PR). Para coleta de dados foi utilizado a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e um questionário sociodemográfico. Para verificar o nível de associação entre autoeficácia geral e variável sociodemográfica utilizou-se o teste de qui-quadrado, sendo que, para os demais dados foi utilizado a estatística descritiva. Foi adotado o nível de significância de $p \leq 0,05$. **Resultados:** A maioria dos acadêmicos é do sexo masculino (52,3%), do período matutino (59,1%) e estão engajados no estágio remunerado (77,3%) em um período específico do dia (43,2%). Quanto a complementação da formação em ações de pesquisa e extensão nota-se pouca participação dos acadêmicos, apenas 34,1% apontam ter participado de projeto de extensão e 47,7% relatam buscar cursos de atualização frequentemente ou sempre. Sobre os níveis de autoeficácia, nota-se que o maior índice está na regulação de formação profissional ($md = 8,43$) e o menor índice ($md = 7,21$) nas ações proativas, demonstrando que os acadêmicos do último ano apresentam dificuldade em aproveitar ou promover oportunidades de formação. Por fim, ao analisar o nível de associação entre a autoeficácia geral dos acadêmicos e as variáveis sócio demográficas investigadas, foi encontrada diferença significativa apenas em relação ao sexo ($p \leq 0,05$), demonstrando que as mulheres têm maior autoeficácia que os homens. **Conclusão:** Os acadêmicos apresentaram bons índices de autoeficácia, no entanto carecem de ações que fortaleçam posturas proativas frente às demandas da formação e profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia; Formação Inicial; Educação Física.

ABSTRACT

Objective: To analyze the beliefs of self-efficacy in initial training and the expectations of graduates of Physical Education Bachelor in relation to the professional exercise. **Methods:** The quantitative methodology of the descriptive and inferential type was adopted. The sample was composed of 44 undergraduate students enrolled in the Bachelor of Physical Education course enrolled in the last year of a private higher education institution in Maringá (PR). Data were collected using the Self-efficacy Scale in Higher Education and a sociodemographic questionnaire. To verify the level of association between general self-efficacy and socio-demographic variables, the chi-square test was used, and descriptive statistics were used for the other data. The level of significance of $p \leq 0.05$ was adopted. **Results:** The majority of the students are males (52.3%), of the morning (59.1%) and are engaged in paid work (77.3%) in a specific period of the day (43.2% %). When completing training in research and extension actions, there is little academic participation in these actions, with only 34.1% reporting having participated in an extension project, and only 47.7% reported seeking refresher courses frequently or ever. Regarding the levels of self-efficacy, it is observed that the highest index is in the regulation of professional training ($md=8.43$) and the lowest index ($md=7.21$) in proactive actions, showing that last year's academics have difficulty take advantage of or promote training opportunities. Finally, when analyzing the level of association between the general self-efficacy of the students and the socio-demographic variable, a significant difference was found only in the comparison by sex ($p \leq 0.05$), demonstrating that women are more self-efficacious than men. **Conclusion:** In general, the students presented good self-efficacy indexes, however, they lack actions that strengthen proactive positions in relation to the demands of the training and profession.

KEYWORDS: Self-efficacy; Initial Formation; Physical Education.

INTRODUÇÃO

A formação inicial viabiliza aos acadêmicos oportunidades para o desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) por meio das socializações profissionais estabelecidas e dos conhecimentos teóricos e práticos disponibilizados no decorrer do curso (ANVERSA, 2017). Segundo Oliveira e DaCosta (1999) o ensino superior deve proporcionar aos acadêmicos conhecimentos próximos das demandas profissionais, porém alertam que estes conhecimentos não dependem somente da graduação, mas também da dedicação e buscas externas de conhecimento por parte dos mesmos.

Devido a isso, é fundamental a junção de teoria e prática e dos conhecimentos acadêmicos e tácitos, em prol da intervenção profissional. Alguns dos meios de viabilizar essa articulação são os estágios obrigatórios, os projetos de extensão e as práticas pedagógicas curriculares (ANVERSA 2017; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018), que oportunizam aos acadêmicos se inserirem no futuro campo interventivo, adquirindo experiências da realidade da profissão, para assim conhecer e vivenciar as devidas exigências do mercado de trabalho (VILELA; BOTH; ROCHA, 2013; BALDOINO; VERAS, 2015).

Segundo Anversa et al. (2015) a inserção do acadêmico em seu futuro campo de atuação serve para compreender questões e situações problemas no contexto de trabalho e suas possíveis soluções, aumentando a autonomia para tomada de decisões e responsabilidade frente às futuras ações desenvolvidas, potencializando a formação de um profissional qualificado, já que os conhecimentos adquiridos abrem um leque de afinidade com a área na qual pretender atuar.

Essa qualificação se reflete na percepção de autoeficácia (AE) caracterizada como o conjunto de crenças pessoais sobre a própria capacidade de executar ações para atingir determinadas realizações (BANDURA, 1977 apud SALLES, 2015). A AE, de acordo com a Teoria Sócio Cognitiva (TSC), está atrelada ao sentimento de pertencimento, exercendo influência nas ações e interações humanas direcionada a objetivos, estratégias, planos de ação e comportamento.

Ourique (2010) destaca que a AE pode ser preditora no planejamento de carreira na medida em que as crenças em relação às habilidades pessoais influenciam positivamente na precisão das atividades que o acadêmico irá exercer futuramente. Essa crença é importante no contexto da formação inicial, pois ela pode vir a determinar o esforço e dedicação do acadêmico durante o curso e a maneira com que os mesmos passaram por obstáculos e se dedicaram para alcançar seus objetivos.

Bzuneck (2001) destaca que ao desenvolver o sentimento de AE o acadêmico demonstra motivação para realização de tarefas consideradas desafiantes, acreditando em seus conhecimentos, talentos e habilidades. Esse envolvimento auxiliará no desenvolvimento progressivo de suas capacidades e em sentimentos positivos frente aos novos conhecimentos e demandas profissionais.

Estudos sobre a AE e sua relação com a futura atuação profissional é indispensável, pois, amplia o conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem do acadêmico, ao viabilizar que os mesmos tragam dúvidas para sala de aula, colocando seus apontamentos e críticas, gerando discussões com o professor e demais colegas (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010). Por meio de questões problemas e debates de ações do cotidiano profissional os acadêmicos conseguem tirar dúvidas sobre o que acham certo e errado, para assim irem constituindo o caminho profissional almejado, se espelhando nos professores ou em pessoas do seu convívio das buscas externas que melhor se enquadram no seu saber profissional (SALLES, 2015).

Ressalta-se que as experiências e discussões proporcionadas ao longo da graduação auxiliam os acadêmicos a se tornarem mais confiantes frente a sua futura atuação profissional. No entanto, para que isso aconteça é de suma importância que os mesmos se identifiquem com práticas e conhecimentos oportunizados, encarando os desafios e assim alcançando seus objetivos, pois as pessoas podem ter capacidades iguais na execução do que aprenderam na formação inicial, mas as crenças e confiança sobre si mesmas podem ser diferentes (BARROS; SANTOS, 2010).

Acredita-se que as competências profissionais são adquiridas ao longo dos anos de formação por meio das ações viabilizadas pela instituição superior bem como pelas ações de busca pelo conhecimento por parte do acadêmico, preparando o profissional para ter capacidades suficientes para atuar no mercado de trabalho, levando seu conhecimento na prática, abrindo um leque de maiores possibilidades de o acadêmico tornar-se um profissional de sucesso.

Os estudos que traçam a relação entre a formação inicial e o sentimento de autoeficácia dos acadêmicos de educação física voltam-se principalmente para o contexto da licenciatura (DA COSTA FILHHO; IAOCHITE, 2015; SALLES, 2015; MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2017; RAMOS et al., 2017; RAMOS et al., 2018; SALLES, 2015), sendo poucos estudos que direcionam o olhar para a formação no bacharel em Educação Física. Posto isso, o presente estudo tem por objetivo analisar as crenças de AE dos formandos de Educação Física Bacharelado em relação ao exercício profissional.

MÉTODOS

A presente pesquisa tratou de um estudo quantitativo do tipo descritivo e inferencial (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A população foi composta por estudantes de Educação Física Bacharelado de uma instituição de ensino superior particular de Maringá (PR). Verificou-se na secretaria do IES que 60 acadêmicos estavam regularmente matriculados no último ano de Educação Física Bacharelado no ano de 2018. Todos foram convidados a participar da pesquisa, os acadêmicos que até o momento da coleta de dados não tivessem dependência em nenhum componente curricular, o que poderia comprometer a conclusão do curso no prazo estipulado e que se fizeram presente no dia da coleta previamente agendado junto a coordenação de curso. Diante disso, a amostra foi composta por 44 participantes, com média de idade de 26,5 anos ($\pm 5,20$). Ressalta-se que todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme indicado pelos procedimentos éticos em pesquisa.

Para coleta de dados foi aplicado um questionário sóciodemográfico elaborado pelas autoras, com questões relacionadas à identificação pessoal (sexo, idade, turno) e acadêmico/profissional dos estudantes (exercício de atividade remunerada na área e período, participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão e participação em cursos de atualização profissional) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). O questionário é composto por 34 questões em escala Likert, subdividida em cinco categorias sendo: AE Acadêmica (capacidade de aprender e aplicar conhecimento); AE na Regulação da Formação (capacidade de autorregular as ações); AE na Interação Social (capacidade de relacionamento com colegas e professores); AE em Ações Proativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação); AE na Gestão Acadêmica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos). Os acadêmicos deveriam assinalar, em cada um dos itens considerando uma escala de 0 (pior percepção) a 10 (melhor percepção), o conceito que mais se adequava à sua percepção de AE.

Os dados foram tratados a partir do protocolo adotado pelo instrumento e seguindo a classificação/adaptação proposta por Salles (2015) na qual médias das dimensões até 6,9 é considerada autoeficácia “muito baixa ou baixa”, médias de 7 a 8,9, autoeficácia média e 9 ou mais autoeficácia “alta ou muito alta”. A análise se deu principalmente por análise descritiva. Os resultados são apresentados em mediana e intervalo interquartil, devido a não normalidade dos dados constatada por meio do teste de Shapiro-Wilk. Para verificar o nível de associação entre AE geral dos acadêmicos e as variáveis sócio demográficos foi utilizado o teste de qui-quadrado. Foi adotado o nível de significância de $P < 0,05$. A análise estatística foi realizada mediante o pacote computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) 20.0.

RESULTADOS

No primeiro momento, foi traçado o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes investigados. A partir dos dados descritos na Tabela 1, constata-se que há uma aproximação no número de alunos em relação ao sexo, sendo 52,3% do sexo masculino e 47,7% do sexo feminino. Em relação ao turno o maior número de alunos encontra-se no turno matutino (59,1%).

Já em relação à realização de estágio remunerado, 77,3% dos acadêmicos afirmam estarem engajados como estagiários em empresas/academias privadas, sendo esse, na maioria dos casos (43,2%), realizado em apenas um período (manhã, tarde ou noite). O engajamento dos acadêmicos em estágios remunerados, para além do obrigatório, pode refletir no sentimento de AE, uma vez que o objetivo principal do estágio supervisionado e do estágio remunerado é proporcionar ao acadêmico uma realidade viva do mercado de trabalho (BRAGA, 1999), assim o estágio mostrará ao acadêmico as possibilidades de construção da carreira profissional fazendo seu papel de intervenção docente, proporcionando assim a consciência de seu papel social (VEIGA 2004).

Sobre a participação em projetos de extensão constata-se que a maioria dos acadêmicos (65,9%) não participou dessas ações formativas. Talvez pelo fato de estarem inseridos a uma instituição particular que devido a questões internas e financeiras enfrentam dificuldades para oferta significativa de vagas para esse tipo de atividade. Salles (2015) aponta que a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão pode ser um fator importante para o desenvolvimento profissional e para o sentimento de AE, uma vez que a participação nesses programas favorece o desenvolvimento de competências acadêmico-profissionais, que podem fomentar comportamento exploratório, sensação de autoconhecimento e autonomia nos estudantes.

Já em relação aos cursos de atualização (congressos, *workshops*, palestras, etc.) a maioria (47,7%) afirma que busca raramente por esses cursos, o que pode se refletir na percepção de AE já que essa tem imbricação com as interações sociais. Silva Júnior et al. (2018) destacam que a persuasão social é uma das fontes de AE, se desenvolvendo quando o acadêmico apresenta a capacidade de convencer alguém (profissionais da área, professores e colegas de profissão) o quão bem sucedido é na realização de uma determinada tarefa.

Tabela 1. Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos acadêmicos investigados.

Variável	f (%)
Sexo	
Masculino	23 (52,3)
Feminino	21 (47,7)
Turno do Curso	
Matutino	26 (59,1)
Noturno	18 (40,9)
Estágio Remunerado	
Sim	34 (77,3)
Não	10 (22,7)
Período de trabalho	
Alterado	10 (22,7)
Um período (manha/tarde/noite)	19 (43,2)
Integral	5 (11,4)
Não se aplica	10 (22,7)
Participação em Projeto de Extensão	
Sim	15 (34,1)
Não	29 (65,9)
Participação em cursos de Atualização	
Nunca	2 (4,5)
Raramente	21 (47,7)
Frequentemente	13 (29,5)
Sempre	8 (18,2)

Fonte: as autoras.

Traçado o perfil pessoal e acadêmico dos estudantes investigados, partiu-se para análise da AE geral e específicas dos mesmos, de modo a verificar em quais das dimensões o grupo analisado, apresentam maiores índices (Tabela 2).

Tabela 2. Níveis de AE geral e específica dos acadêmicos de Educação Física em relação às suas categorias.

Categoria de AE	Md	(Q1; Q3)
Acadêmica	8,11	(7,44;8,64)
Regulação da formação profissional	8,43	(7,17;8,86)
Interação Social	8,21	(7,32;9,10)
Ações Proativas	7,21	(6,71;8,00)
Gestão Acadêmica	8,37	(6,81;9,00)
Geral	7,98	(7,21;8,60)

Fonte: as autoras.

Constata-se que o maior índice de AE dos acadêmicos investigados está na regulação de formação profissional (md=8,43), já o menor índice (md=7,21) se deu nas ações proativas demonstrando que os acadêmicos do último ano apresentam dificuldade em aproveitar ou promover oportunidades de aprendizagem ao longo da formação inicial. A regulação da formação profissional se refere aos acadêmicos que tem maior satisfação com o curso, gostam das disciplinas ofertadas e tem como metas agregar conhecimentos acadêmico profissionais, acadêmicos que apresentam estratégias para se envolverem mais com as aulas, fazendo resumos e anotações dos conteúdos passados em sala de aula, obtendo uma maior participação em debates com os professores (SALLES, 2015).

Deste modo, nota-se que os alunos carecem de uma postura em ações proativas frente às oportunidades providas pelo curso de graduação e pelas outras ações desenvolvidas pelos mesmos, como estágio remunerado e cursos de atualização. Segundo Anversa (2011) a postura proativa remete a capacidade tomar decisões com inteligência e rapidez, criando novas oportunidades, com intuito de alcançar objetivos específicos. No estudo realizado por Anversa (2017) nota-se que em geral os estudantes estagiários tem consciência de que para se ter uma boa troca de experiência entre eles e o professor, é preciso ter uma postura proativa no decorrer do curso, como: fazer perguntas, pedir explicação quando não entender a matéria, mostrar interesse em aprender ou seja ter iniciativa de correr atrás, mas que muitas vezes essa não é uma postura adotada pelos mesmos.

Isso também é apresentado por Salles (2015) ao constatar que os estudantes que apresentaram menos AE em ações proativas eram aqueles que muitas vezes esperam o professor cobrar um nível estudo do que eles mesmos terem iniciativa de estudar, e quando estudam por iniciativa própria são em matérias que tem maior interesse, e com isso não correm atrás de conteúdos importantes que muitas vezes não são passados na formação, e os motivos que levam a buscar aperfeiçoamento em projetos de extensão são somente pelo fato das horas para atividade curriculares complementares, ou seja, demonstrando que estudantes menos proativos apresentam menor AE como no presente estudo. Essa falta de proatividade dos estudantes reflete na autonomia acadêmica uma vez que, essas experiências dão mais autonomia ao estudante estagiário, agregando no seu potencial no processo de aprendizagem, pois por meio da reflexão na ação e sobre a ação, a autonomia passa a atribuir sentido à prática profissional e a acrescentar saberes conceituais, procedimentais e atitudinais (SCHÖN, 1992). No terceiro momento, fez a análise pormenorizada das dimensões da AE discente em relação aos dados sóciodemográficos (Tabela 3).

Ao comparar a AE em relação ao sexo, as acadêmicas do sexo feminino apresentaram maiores índices de AE em todas as dimensões, assim como na AE geral. Os resultados vão ao encontro dos apresentados por Ozan (2012), citado por Salles (2015), que verificou que mulheres apresentam maior regulação, um dos motivos pode ser que, mulheres prestam mais atenção à fala dos professores em sala de aula e se planejam melhor para tarefas e exames do que os homens (VEGA et al., 2012), isso reflete no aumento das chances de realização acadêmica consequentemente com desempenhos mais elevados.

Em relação ao turno do curso, o matutino apresentou maior AE em todos os âmbitos ($md=8,09$), provavelmente isso se deu por que a maior oferta de estágios na área do bacharel é no período noturno o que restringe um pouco os campos de atuação dos alunos matriculados nesse período, além do fato dos acadêmicos do noturno muitas vezes precisam conciliar o horário de faculdade, horário de estágio remunerado ou outra função fora da área, para complementar a renda enquanto se é estudante (VERENGUER, 2001), tais causas podem ter feito com que os estudantes do período noturno apresentaram menos AE.

Sobre o estágio remunerado nota-se que os acadêmicos engajados nessa possibilidade formativa apresentaram maior AE acadêmica, nos âmbitos de regulação da formação ($md=8,43$) e de gestão acadêmica ($md=8,25$). Isso demonstra que o estágio remunerado auxilia a ter mais responsabilidade, uma vez que como nos estudos de Silva (2003), ao analisar que as atividades desenvolvidas e os relatórios de estágio fomentam a participação dos alunos e contribuem para o processo de formação, pois estimula os acadêmicos a vivenciar a realidade do campo de estágio com a formação que receberam em disciplinas específicas e, assim analisar o quanto a graduação contribui na hora de por em prática a profissão, tendo assim um feedback do que aprenderam em sala.

A inserção do acadêmico em campos de atuação por meio do estágio curricular agrega também aspectos sócio cognitivo ao aprendiz, já que por meio das socializações profissionais estabelecidas, o futuro profissional aprende a lidar com situações-problema que os ajudam a compreender a sociedade e encarar seus projetos de vida, procurando assim sua melhora pessoal, conhecendo e entendendo melhor o contexto que está inserido como consequência se conhecendo melhor para entender suas qualidades e defeitos (ZABALZA, 2014). Isso reflete no sentimento de AE, já que no momento em que o estudante estagiário entende mais sobre o exercício profissional, funções, saberes e possibilidades de intervenção, ficará mais fácil reconhecer e identificar as necessidades, as possibilidades de intervenção das pessoas em relação ao movimento humano (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2009).

Em relação ao período de trabalho apenas as categorias AE de Interação Social ($md=8,0$) e de Gestão acadêmica ($md=8,25$) não apresentaram maiores índices entre os acadêmicos que realizam o estágio remunerado em um período específico. Uma hipótese para os aspectos de interação social ter resultados menores pode ser porque quem faz estágio no mesmo horário tem contato sempre com os mesmo alunos e faz trocas profissionais com os mesmos professores, e quem atua em diferentes horários na academia precisa estar constantemente se atualizando e conversando com pessoas de perfis variados.

Tabela 3. Níveis de AE geral e específica dos acadêmicos considerando as variáveis sócias demográficas.

Variáveis	Acadêmica	Regulação da formação	Interação Social	Ações Proativas	Gestão Acadêmica	Geral
	Md (q1; q3)	Md (q1; q3)	Md (q1; q3)	Md (q1; q3)	Md (q1; q3)	Md (q1; q3)
Sexo						
Masculino	7,67 (7,11; 8,44)	8,00 (7,00; 8,71)	8,00 (7,14; 8,43)	7,14 (6,29; 7,67)	8,25 (6,75; 9,00)	7,91 (7,06; 8,15)
Feminino	8,56 (7,72; 8,94)	8,71 (8,07; 9,57)	8,43 (7,78; 9,43)	7,71 (7,00; 9,00)	8,50 (6,75; 9,25)	8,50 (7,51; 8,97)
Turno do Curso						
Matutino	8,16 (7,53; 8,67)	8,50 (7,89; 9,17)	8,43 (7,43; 9,14)	7,36 (6,71; 8,53)	8,50 (7,00; 9,00)	8,09 (7,37; 8,78)
Noturno	7,72 (7,19; 8,58)	7,86 (6,69; 8,74)	8,07 (7,03; 8,43)	7,07 (6,60; 7,74)	7,75 (6,50; 9,06)	7,73 (7,01; 8,50)
Estágio Remunerado						
Sim	8,16 (7,41; 8,67)	8,43 (7,25; 8,86)	8,00 (7,39; 9,14)	7,29 (6,71; 8,32)	8,25 (6,93; 9,06)	7,95 (7,31; 8,62)
Não	7,94 (7,25; 8,25)	8,21 (6,82; 9,00)	8,43 (7,03; 9,03)	7,14 (5,92; 7,78)	8,62 (6,18; 9,00)	8,04 (6,80; 8,59)
Período de trabalho						
Alterado	7,94 (7,25; 8,25)	8,21 (6,82; 9,00)	8,43 (7,03; 9,03)	7,14 (5,92; 7,78)	8,62 (6,18; 9,00)	8,04 (6,80; 8,59)
Um período	8,22 (7,22; 8,89)	8,43 (7,43; 9,14)	8,00 (7,43; 9,29)	7,43 (6,86; 8,43)	8,25 (7,00; 9,50)	8,12 (7,38; 8,76)
Integral	8,11 (7,39; 8,39)	7,86 (6,71; 8,57)	8,43 (5,71; 9,35)	6,71 (6,50; 7,21)	8,50 (6,87; 9,12)	7,85 (7,11; 8,03)
Não se aplica	7,94 (7,25; 8,25)	8,21 (6,82; 9,00)	8,43 (7,03; 9,03)	7,14 (5,92; 7,78)	8,62 (6,18; 9,00)	8,04 (6,80; 8,59)
Participação em Projeto de Extensão						
Sim	8,11 (7,56; 8,56)	8,29 (7,29; 8,86)	8,57 (7,57; 9,14)	7,14 (6,71; 7,14)	8,50 (6,50; 9,00)	8,06 (7,38; 8,65)
Não	8,00 (7,33; 8,78)	8,43 (7,07; 8,86)	8,00 (7,14; 8,78)	7,29 (6,71; 7,93)	8,25 (7,00; 9,00)	7,91 (7,13; 8,57)
Cursos de Atualização						
Nunca	8,28 (7,56; 8,28)	7,28 (6,14; 7,28)	9,28 (8,57; 9,28)	7,00 (6,00; 7,00)	7,50 (6,00; 7,50)	7,92 (6,97; 7,92)
Raramente	7,89 (7,33; 8,61)	8,00 (7,00; 8,86)	8,00 (7,21; 8,93)	7,00 (6,50; 7,36)	8,00 (6,62; 9,00)	7,92 (6,97; 7,92)
Frequentemente	8,11 (7,38; 8,61)	8,43 (7,64; 9,14)	8,43 (7,50; 9,21)	7,71 (6,85; 8,43)	8,50 (7,25; 9,25)	8,35 (7,56; 8,59)
Sempre	8,50 (7,41; 8,64)	8,64 (7,96; 8,86)	8,14 (7,24; 8,82)	7,71 (7,24; 8,42)	8,62 (6,87; 9,18)	8,06 (7,61; 8,64)

Fonte: as autoras.

Já no âmbito de gestão acadêmica que é a capacidade que o aluno tem de administrar seu tempo com a faculdade, trabalhos ou afazeres pessoais (SALLES 2015), os acadêmicos que não apresentaram resultados significativos nesse aspecto, podem ser porque a vida é rotina, já que trabalham em horário específico e estudam em horário específico, assim não há adaptações diárias para os acadêmicos irem se enquadrando no dia a dia, fazendo assim que AE em interação social e gestão acadêmica sejam menores em relação àqueles que fazem estágio em mais de um período.

Em relação à participação em projetos de extensão os resultados mostraram que só não apresentou maior AE nos âmbitos de regulação da formação e ações proativas. Os projetos de extensão os alunos não se assumem como bolsistas, então ele não toma a frente das atividades ficando na maioria das vezes apenas como auxiliar do professor orientador, e também por ser projetos pontuais vinculados a disciplinas, e não semestrais ou anuais como nas instituições públicas.

A falta de ações proativas que é a capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação geram consequências na falta de AE, assim como em um estudo que indicou que os acadêmicos que apresentam maior nível de AE são aqueles que buscam auxílio aos professores com maior frequência, que por consequência traz resultados significativos no melhor desempenho nas aulas (WILLIAMS; TAKAKU, 2011). São vários os benefícios que o projeto de extensão proporciona na formação inicial, dentre eles podemos destacar que com a participação o acadêmico desenvolve qualidades como o espírito de equipe, a iniciativa e a criatividade (BIONDI; ALVES, 2011), tais desenvolvimentos pode ser o diferencial no mercado de trabalho em relação àqueles que não participaram, pois o sentimento de competência será maior.

Quando analisada a AE geral em relação aos cursos de atualização, em quase todos os âmbitos apresentou valor maior em quem procura fazer os cursos de atualização frequentemente ($md=8,35$) ou sempre ($md=8,06$), isso se dá porque que todo profissional precisa adquirir, ao longo de sua formação, conhecimentos sobre a realidade cultural, econômica e social na qual estão inseridos, assim como conhecimentos específicos necessários para o bom desempenho profissional (NASCIMENTO, 2002). Ressaltando ainda que a busca por atualização proporciona aos acadêmicos, aprendizagens individuais junto a grupos específicos em busca de necessidades de intervenção no momento como, por exemplo, workshops, em minicursos, seminários, conferência, clínicas e programas de orientação (*coaching*) (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; THUDEL et al. apud ANVERSA, 2017).

Constatou-se também que os acadêmicos que não participam com frequência de cursos de atualização apresentaram menor AE. A pouca participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão e em cursos de atualização pode se dar pelo fato dos acadêmicos serem vinculados a uma instituição privada e terem dificuldade financeira no custeio dessas ações ou pouco incentivo com programas de bolsas. Sobre o assunto, Prado (2013) destaca que em geral, as instituições privadas pecam na falta de incentivo a programas de pesquisa, uma vez que não há mecanismos de financiamento público de pesquisa nas instituições privadas, isso reflete no incentivo acadêmico em programas de iniciação científica, tornando um fator de alerta, já que a participação em pesquisas pode influenciar na autopercepção dos indicadores de competência profissional (VILELA; BOTH; ROCHA, 2013). Por fim, na Tabela 4, os índices de AE foram agrupadas nas categorias propostas por Salles (2015), de modo a verificar o nível de associação entre a AE geral dos acadêmicos e variáveis sócias demográficas.

Tabela 4. Nível de associação entre a AE geral dos acadêmicos e variáveis sócias demográficas.

Variáveis	AE GERAL			p
	Baixa f (%)	Média f (%)	Alta f (%)	
Sexo				
Masculino	4 (9,09)	19 (43,2)	19 (43,2)	0,02*
Feminino	2 (4,55)	14 (31,8)	14 (31,8)	
Turno do Curso				
Matutino	2 (4,55)	19 (43,2)	19 (43,2)	0,13
Noturno	4 (9,09)	14 (31,8)	14 (31,8)	
Estágio Remunerado				
Sim	4 (9,09)	26 (59,1)	26 (59,1)	0,79
Não	2 (4,55)	7 (15,9)	7 (15,9)	
Período de trabalho				
Alterado	2 (4,55)	8 (18,2)	8 (18,2)	0,52
Um período	1 (2,27)	14 (31,8)	14 (31,8)	
Integral	1 (2,27)	4 (9,1)	4 (9,1)	
Não se aplica	2 (4,55)	7 (15,9)	7 (15,9)	
Participação em Projeto de Extensão				
Sim	1 (2,27)	13 (29,5)	13 (29,5)	0,61
Não	5 (11,36)	20 (45,5)	20 (45,5)	
Curso de Atualização				
Nunca	0 (0,0)	2 (4,5)	2 (4,5)	0,80
Raramente	4 (9,09)	13 (29,5)	13 (29,5)	
Frequentemente	2 (4,44)	10 (22,7)	10 (22,7)	
Sempre	0 (0,0)	8 (18,2)	8 (18,2)	

* $p \leq 0,05$: Teste de Qui-quadrado.

Fonte: as autoras.

Nota-se que dentre os índices de AE apresentados e os indicativos sócios demográficos e acadêmicos foi encontrada diferença significativa apenas na comparação por sexo ($p \leq 0,02$), indicando que as mulheres tem maior AE que os homens, resultado que vem ao encontro dos apresentados por Salles (2015) que constatou que as estudantes do sexo feminino apresentam melhores níveis de AE durante a formação acadêmica e que essa pode ser melhorada por meio de ações que aproximam o estudante do campo interventivo e pelas socializações proporcionadas por essas ações.

Em geral ao analisar as crenças de AE na formação inicial dos formando de Bacharelado em Educação Física, o grupo que apresentou maior AE foi à regulação da formação inicial e na gestão acadêmica. Tal resultado demonstra que quem faz estágio remunerado ou busca se engajar em outras atividades para além do que é ofertado na graduação, desenvolve maior sentimento de AE, já que ao vivenciar os conhecimentos de situações específicas da profissão, auxiliando diretamente no entendimento dos acadêmicos sobre as competências e ações exigidas, além de favorecer a valorização e o reconhecimento profissional (SORIANO; WINTERSTEIN, 2006).

Perante os resultados conclui-se que a AE pode ser favorecida pelos estudantes que adotam postura proativa e procuram mais meios de aperfeiçoamento fora daqueles que a faculdade já oferece, pois o sentimento de confiança é adquirido conforme as experiências enfrentadas com situações (mediadas e não mediadas) reais da profissão, seja por estágios obrigatórios, remunerados, projetos de pesquisa ou cursos de aperfeiçoamento, pois com a teoria oferecida pela graduação e a prática externa o acadêmico se sentirá mais confiante frente a sua futura ação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar as crenças de AE dos acadêmicos do último ano de Educação Física Bacharelado de uma instituição de ensino superior privada de Maringá (PR), verificou-se que as dimensões que apresentaram maiores índices foram à regulação da formação profissional e a gestão acadêmica, demonstrando que os acadêmicos tem maior satisfação do curso e apresentam metas de conhecimentos acadêmicos profissionais, com capacidade de administrar seu tempo com a faculdade, trabalhos ou afazeres pessoais, no entanto os ainda carecem de ações proativas e capacidade de tomada de decisão.

Ao fazer a associação entre os índices gerais dos acadêmicos e suas variáveis sócias demográficas e acadêmicas, encontrou-se diferença significativa na percepção de AE do sexo feminino, demonstrando que na formação inicial as mulheres têm maiores índices de sentimento de AE, em relação ao sexo masculino.

Por fim, ressalta-se que são necessários novos estudos para analisar a AE na graduação, para assim compreender melhor a relação entre a AE acadêmica e formação inicial e que o estudo se limita por apresentar a análise de um grupo vinculado a uma instituição de ensino superior e em um momento específico da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do bacharel em educação física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ANVERSA, A. L. B. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física**. 2017. 168f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- ANVERSA, A. L. B.; BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular em educação física - bacharelado. *Kinesis*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 24-39, 2015.
- BALDOINO, A. S.; VERAS, R. M. Mapeamento de atividades de integração ensino-serviço adotadas em cursos de saúde da UFBA. *CIAIQ*, Aracajú, v. 1, n. 1, p. 415-20, 2015.
- BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 1, n. 112, p. 1-9, 2010.
- BIONDI, D.; ALVES, G. C. A extensão universitária na formação de estudantes do curso de engenharia florestal – UFPR. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 26, n. 1, p. 209-224, 2011.

BISCONSINI, C. R.; DE OLIVEIRA, A. A. B. A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, 2018.

BRAGA, A. E. S. **Estágio supervisionado/prática como componente curricular**, 1999. Disponível em: <www.ucb.br/edfísica/estagio.htm>. Acessado em: 12 de novembro de 2018.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-33.

DA COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201-11, 2015.

DACOSTA, L. P. da **Formação profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: FURB, 1999.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2009.

GERHARDT, T. E. I.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Linda-a-Velha, v. 1, n. 38, p. 27-43, 2017.

NASCIMENTO, J. V. **Formação Profissional em Educação Física**: Contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.

OURIQUE, L. **Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de Autoeficácia na Formação Superior: Construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

PRADO, M. R. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v. 1, n. 11, p. 1, 2013.

RAMOS, V.; KUHN, F.; BACKER, A. F.; BARROS, T. E. S.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R.; COSTA, M. L.; SOARES, G. F. Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 53-62, 2018.

RAMOS, V.; KUHN, F.; SALLES, W. N.; BOTH, J.; BRASIL, V. Z.; NASCIMENTO, J. V. Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 306-19, 2017.

SALLES, W. N. **Autoeficácia discente na formação inicial em educação física**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA JUNIOR, D. I.; FERREIRA, M. C.; VALENTINI, F.; PEREIRA, M. M. Evidências de validade da escala de autoeficácia de professores em amostras brasileiras. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 405-11, 2018.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-9, 2010.

SILVA, S. A. P. S. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 37-44, 2003.

SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Limites e desafios para o estudo da intervenção profissional em educação física a partir da noção de competência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 175-95, 2006.

VEGA, H. B.; CONTRERAS, M. O.; CHÁVEZ, J. F. A.; DELGADO, J. C. G. Autoeficácia percebida em conductas académicas: diferencias entre hombres e mujeres. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 17, n. 53, p. 557-71, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VERENGUER, R. C. G. Preparação profissional em educação física em face à regulamentação: a busca da legitimidade social. **Revista CREF4/SP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-9, 2001.

VILELA, R. A.; BOTH, J; ROCHA, M. A. Influência da participação em projetos de pesquisa na auto percepção de competência profissional dos estudantes do curso de bacharelado em esporte. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 9, n. 1, p. 965-70, 2013.

WILLIAMS, J. D; TAKAKU, S. Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. **Journal of Writing Research**, Antuérpia, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2011.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Autor correspondente: **Ana Luiza Barbosa Anversa**

E-mail: ana.beah@gmail.com

Recebido: **05 de fevereiro de 2019**.

Aceito: **05 de fevereiro de 2019**.

* * * * *