

William das Neves Salles

# **AUTOEFICÁCIA DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento.

Florianópolis  
2015



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Salles, William das Neves

Autoeficácia discente na formação inicial em Educação Física / William das Neves Salles ; orientador, Juarez Vieira do Nascimento - Florianópolis, SC, 2015.  
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

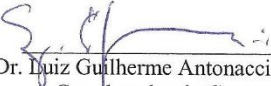
1. Educação Física. 2. Autoeficácia . 3. Estudante. 4. Educação Física. 5. Universidade. I. Nascimento, Juarez Vieira do. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

William das Neves Salles


## AUTOEFICÁCIA DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

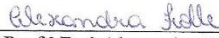
Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.


Florianópolis, 20 de Fevereiro de 2015.

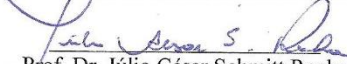
  
Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

  
Prof. Dr. Juares Vieira do Nascimento  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Folle  
Universidade do Estado de Santa Catarina

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gelcemar Oliveira Farias  
Universidade do Estado de Santa Catarina

  
Prof. Dr. Júlio César Schmitt Rocha  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho à comunidade acadêmica do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, causa primária e essência de todas as coisas, fonte de amor, harmonia, sabedoria, gratidão e humildade.

Aos meus pais, Jucelio e Dulce, por me amarem incondicionalmente, acreditarem em minhas escolhas e incentivarem meus sonhos.

Aos meus avós, Juracy, Anibal, Nilza e João (in memoriam) pelo amor, confiança e carinho.

À minha companheira Vanessa, por me ajudar e apoiar desde que faz parte de minha vida, pelo seu suporte nesta reta final e, principalmente, por me fazer feliz.

À “dona” Anna Mafalda Copetti Veras, pela moradia, pelo afeto e pelos seis anos de incentivo à minha trajetória acadêmica e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido sob a forma de bolsa de estudos nos últimos 24 meses, que me permitiu desenvolver as atividades acadêmicas com dedicação exclusiva e, conseqüentemente, com maior qualidade.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao Centro de Desportos (CDS), pela estrutura física e pelos profissionais que trabalham incansavelmente pela excelência do ambiente acadêmico.

Aos estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física do CDS, pela cordialidade e parceria, bem como pela participação no estudo.

Ao meu orientador e amigo, professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, pela enorme contribuição ao meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, pelas sugestões imprescindíveis ao sucesso do presente estudo e pela confiança em meu trabalho ao longo de minha formação.

A tod@s @s amig@s do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE), pelo convívio diário alegre e reconfortante, e pela troca de experiências pessoais e acadêmicas que tanto contribuíram para meu amadurecimento enquanto estudante.

À comunidade acadêmica do CDS, que auxiliou na elaboração deste trabalho em suas distintas etapas.

A tod@s, MUITO OBRIGADO!!!





## RESUMO

### AUTOEFICÁCIA DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Autor:** William das Neves Salles

**Orientador:** Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

O estudo buscou analisar as inter-relações da autoeficácia (AE) discente com a formação inicial de estudantes universitários de Educação Física da UFSC. Na primeira etapa, aplicaram-se a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e a Escala de Motivação Acadêmica a 385 estudantes, no intuito de obter informações sociodemográficas, motivacionais e relacionadas à AE discente. No segundo momento, 16 estudantes foram selecionados para realizar uma entrevista, cuja finalidade foi aprofundar a compreensão acerca do papel das fontes de AE sobre a construção das percepções de AE discente, e desta sobre determinados aspectos relacionados ao comportamento dos estudantes na formação inicial. Os resultados revelaram diferenças significativas entre as percepções de AE discente, considerando-se as variáveis sexo (feminino>masculino), curso (bacharelado>licenciatura), participação em atividades de pesquisa (sim>não) e de extensão (sim>não), Índice de Aproveitamento Acadêmico (ótimo>regular) e Índice de Autodeterminação (positivo>negativo). Ao se comparar as fontes de AE, identificou-se que os estudantes mais autoeficazes costumam se engajar mais cedo em atividades de pesquisa e extensão e refletem mais sobre as experiências de fracasso do que seus colegas com percepção de menor AE discente, responsabilizando mais a si mesmos pelo ocorrido. Os estudantes mais autoeficazes procuram observar atentamente o comportamento dos colegas e professores, percebem menos problemas familiares que influenciam negativamente seu estado de saúde e levam mais em consideração as opiniões alheias no momento de refletir sobre suas condutas acadêmicas, além de se perceberem mais dedicados e envolvidos com o curso. Estes sujeitos procuram, também, estabelecer relacionamentos mais abertos com colegas e professores, cujos limites costumam ultrapassar o espaço-tempo da universidade. Por fim, os estudantes com maior AE discente sentem-se mais capazes de conciliar as demandas acadêmicas com as da vida pessoal e profissional, possuem metas acadêmico-profissionais mais elevadas e são mais propensos a aprofundar-se na busca por informações superficialmente abordadas nas

disciplinas. As evidências encontradas ressaltam a importância da investigação aprofundada das crenças de AE discente no Ensino Superior, as quais podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante, bem como para o alcance de patamares de qualidade ainda mais elevados nos cursos de graduação ofertados.

**Palavras-chave:** Autoeficácia discente. Universidade. Educação Física.

## ABSTRACT

### ACADEMIC SELF-EFFICACY IN GRADUATION ON PHYSICAL EDUCATION

**Author:** William das Neves Salles

**Tutor:** Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

This study aimed to investigate the interrelations of the academic self-efficacy with the professional preparation of Physical Education college students from UFSC. In the first stage, we applied the Higher Education Self-efficacy Scale and the Academic Motivation Scale to 385 students, in order to obtain sociodemographic, motivational, and related information to the students' self-efficacy. In the second stage, 16 students were selected to participate in an interview, which purpose was to deeper understand the role of self-efficacy sources on the construction of student's self-efficacy perceptions, and of this one on certain aspects related to the students' attitudes and behaviors in the graduation course. The results showed significant differences between the students' self-efficacy perceptions, considering the variables gender (female>male), course (bachelor>degree), participation in research (yes>no) and in extension (yes>no) activities, Academic Achievement Index (great>regular) and Self-Determination Index (positive>negative). When comparing the self-efficacy sources, it was identified that the most self-effective students often engage themselves earlier in research and extension activities, and reflect more about the experiences of failure than their peers with lower self-efficacy perception, blaming themselves more about the bad things occurred. The most self-effective students try to carefully observe the behavior of peers and teachers, to perceive less family problems that negatively affect their health, and to take more account of the others' opinions when thinking about their academic behavior, as well as realizing themselves as more dedicated and involved with the course. These students also seek to establish wider relationships with peers and teachers, whose boundaries often exceed the university's space and time. Finally, the students with higher student self-efficacy feel themselves more able to handle with both the academic and the personal-professional demands, have a little higher academic and professional goals than their peers, and are more likely to go deeply in the search for the information which is superficially covered in the disciplines. The evidence found highlights the importance of deepen research of the

students' self-efficacy beliefs in higher education, which may contribute to the academic and the professional development of the student, as well as to achieve even higher quality levels in the undergraduate courses offered.

**Keywords:** Academic self-efficacy. University. Physical Education.

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>Anexo A</b> – Escala de Autoeficácia na Formação Superior .....	157
<b>Anexo B</b> – Escala de Motivação Acadêmica .....	161



## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A</b> – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição	145
<b>Apêndice B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	146
<b>Apêndice C</b> – Parecer do Comitê de Ética da UFSC .....	148
<b>Apêndice D</b> – Matriz Analítica da Entrevista Semiestruturada.....	149
<b>Apêndice E</b> – Roteiro da Entrevista Semiestruturada .....	150





## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema representativo da reciprocidade triádica.....	34
<b>Figura 2</b> – Proposta de modelo multidimensional da AE discente no Ensino Superior.....	114



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese das evidências encontradas pelos estudos sobre AE discente no Ensino Superior (1990-2013).....	53
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos estudantes participantes da segunda etapa do estudo.....	58
<b>Quadro 3</b> – Descrição das variáveis e categorias adotadas para a análise dos dados.....	66
<b>Quadro 4</b> – Comparação das contribuições das fontes de AE entre os estudantes com maiores e menores níveis de AE discente.....	82
<b>Quadro 5</b> – Comparação das dimensões da AE discente entre os estudantes com maiores e menores níveis de AE discente.....	94



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Caracterização dos estudos sobre AE discente no Ensino Superior encontrados na revisão da literatura (1990-2013) .....	52
<b>Tabela 2</b> – Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes investigados .....	69
<b>Tabela 3</b> – Níveis de AE geral e específica dos estudantes, considerando variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais .....	70
<b>Tabela 4</b> – Nível de associação entre a AE geral dos estudantes e variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais .....	72
<b>Tabela 5</b> – Coeficientes de correlação entre as dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior.....	78



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
1.1	O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA.....	25
1.2	OBJETIVOS.....	27
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>27</b>
1.3	HIPÓTESES.....	27
1.4	JUSTIFICATIVA.....	28
1.5	DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	30
1.6	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	31
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>33</b>
2.1	TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AUTOEFICÁCIA (AE).....	33
2.2	FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA.....	39
<b>2.2.1</b>	<b>Formação inicial universitária em Educação Física.....</b>	<b>41</b>
2.3	AE DISCENTE E FORMAÇÃO INICIAL.....	46
<b>2.3.1</b>	<b>Investigações sobre AE discente na formação inicial.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	57
3.2	PARTICIPANTES.....	58
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
3.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	63
3.5	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.6	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	67
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>69</b>
4.1	AE DISCENTE E VARIÁVEIS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS.....	69
4.2	AE DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA.....	77
<b>4.2.1</b>	<b>Contribuições das fontes de AE para a construção da AE discente.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Relações da AE discente com as dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS).....</b>	<b>92</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>145</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>







# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

O período de formação inicial universitária pode ser considerado complexo e desafiador, devido à riqueza do próprio ambiente acadêmico, às peculiaridades do contexto em que está inserido e aos atributos pessoais dinâmicos de cada indivíduo (ALONSO; SILVA, 2005). O Ensino Superior, com isso, pode exercer impactos sobre o desenvolvimento do estudante em aspectos pessoais, acadêmicos, profissionais e sociais (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Um dos principais objetivos da formação inicial é promover o desenvolvimento de competências profissionais nos estudantes. O processo de desenvolvimento dessas competências, por sua vez, é influenciado pelo perfil profissional almejado pela instituição de Ensino Superior, o que acaba se refletindo na eleição dos conteúdos programáticos das disciplinas, nas abordagens metodológicas de ensino e de avaliação e na criação de tempos e espaços específicos de vivência para os estudantes em formação (VIEIRA; COIMBRA 2006).

O aproveitamento do curso pelo estudante e o consequente desenvolvimento de competências acadêmico-profissionais, entretanto, não são influenciados somente pelas características objetivas do ambiente universitário, mas também pelas percepções subjetiva acerca deste ambiente e de si mesmo, motivo pelo qual os julgamentos pessoais sobre estes aspectos assumem importante papel ao longo da trajetória profissional (MASCARENHAS, 2010; OLIVEIRA, 2010; CERUTTI et al., 2011).

A percepção de autoeficácia (AE), caracterizada como sendo o conjunto de crenças pessoais sobre a própria capacidade em executar ações para atingir determinadas realizações (BANDURA, 1977), exerce importante influência sobre a maneira que o estudante se relaciona com o curso de formação inicial. Neste sentido, tais percepções podem determinar as opções e atitudes individuais, pois são capazes de influenciar a quantidade de energia, tempo e perseverança a serem despendidos em prol de um objetivo determinado (BANDURA, 1977; 2008). Sob esta perspectiva, quanto mais uma pessoa se percebe capaz de realizar tarefas que lhe são atribuídas, mais tende a adotar comportamentos e atitudes condizentes com o objetivo traçado. Caso esta

meta seja alcançada, igualmente, haverá interferência nas percepções do indivíduo sobre sua capacidade de obter êxito em ações futuras, configurando um processo de interdependência (LOPES; TEIXEIRA, 2012).

A percepção de AE é o resultado de complexas interações que ocorrem entre as características pessoais e comportamentais dos indivíduos com fatores externos presentes nos distintos ambientes em que se fazem presentes (BANDURA, 1997), de maneira que as explicações sobre suas ações podem ser também encontradas nas inter-relações entre as especificidades pessoais e os ambientes passados e presentes (SANTOS, 2009).

No âmbito acadêmico, o estudo e a avaliação das crenças de AE são importantes, pois possibilitam ampliar o conhecimento das características envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010), bem como coordenar ações de orientação educativa que fortaleçam os comportamentos preditivos de eficiência e de qualidade da aprendizagem (MASCARENHAS, 2010). Investigações têm demonstrado que as crenças de AE discente influenciam o modo como um estudante sente, pensa, motiva-se e comporta-se, o que faz com que desempenhem papel basilar sobre o agir individual (MARTINELLI; SASSI, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; MASCARENHAS, 2010). Com efeito, a percepção de AE discente exerce influência sobre escolhas (FOLTZ; LUZZO, 1998), estabelecimento de metas (ELIAS; LOOMIS, 2002), esforço despendido às tarefas universitárias (KOMARRAJU; NADLER, 2013), perseverança frente às adversidades (LI; NISHIKAWA, 2012), crenças de sucesso (LOPES; TEIXEIRA, 2012) e, por fim, desempenho acadêmico do estudante (AL KHATIB, 2010).

Apesar da presença considerável de estudos internacionais e nacionais sobre AE discente no âmbito da formação inicial universitária, ainda se observa importante carência investigativa na área da Educação Física. Além disso, um aspecto a destacar é que a abordagem utilizada nos processos de coleta e de análise dos dados dos respectivos estudos é de natureza predominantemente quantitativa, o que não permite o aprofundamento qualitativo das informações obtidas e dificulta a compreensão do comportamento do estudante frente à formação.

Neste sentido, considerando que a percepção acerca do próprio nível de AE discente pode explicar o comportamento do estudante universitário frente à formação inicial, e que este comportamento está consideravelmente relacionado com o aproveitamento do curso realizado, optou-se pela investigação quanti-qualitativa da seguinte questão: quais

são as inter-relações da AE discente com o processo de formação inicial dos estudantes universitários de Educação Física da UFSC?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as inter-relações da AE discente com a formação inicial de estudantes universitários de Educação Física da UFSC.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Comparar as percepções de AE discente dos estudantes universitários considerando variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais;

Verificar o nível de associação entre as dimensões da AE discente (acadêmica; regulação da formação; interação social; ações proativas; gestão acadêmica; geral);

Comparar as contribuições das fontes de AE (experiências diretas, estados fisiológicos e emocionais, experiências vicárias e persuasão verbal/social) entre os estudantes com maior e menor nível de percepção de AE discente;

Comparar as dimensões da AE discente (acadêmica; regulação da formação; interação social; ações proativas; gestão acadêmica) entre os estudantes com maior e menor nível de percepção de AE discente

## 1.3 HIPÓTESES

**H1:** Quanto maiores são os níveis de AE discente, mais elevados são os índices de aproveitamento acadêmico dos estudantes universitários;

**H2:** Quanto maiores são os níveis de progressão dos estudantes universitários no curso, mais elevados são os níveis de AE discente;

**H3:** Os estudantes universitários com maiores experiências acadêmicas (participação em atividades de pesquisa e/ou de extensão) possuem níveis mais elevados de AE discente.

**H4:** Os estudantes universitários com índices de autodeterminação positivos apresentam níveis mais elevados de AE discente.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

A avaliação das próprias experiências e atitudes resulta na ocorrência de comportamentos cada vez mais elaborados (BANDURA, 1977; 2008), de modo que os determinantes para novas aquisições de conhecimento ou de conduta estão pautados nas experiências e condutas anteriores do indivíduo, bem como no julgamento posterior que se faz das mesmas (CALIATTO; MARTINELLI, 2009).

No contexto universitário, os estudantes podem responder diferentemente às características e oportunidades presentes em sua formação diante da influência de fatores pessoais, comportamentais e ambientais, que interagem de forma triádica, recíproca e interdependente. Acredita-se que a apropriação efetiva dos conteúdos acadêmicos pelo estudante dependa, simultaneamente, do empenho pessoal e da existência de um contexto acadêmico favorável (LEITÃO; ALARCÃO, 2006).

Apesar de ser constatada, na literatura consultada, a presença de muitos estudos com objetivo de investigar a AE discente no Ensino Superior (HIROSE; WADA; WATANABE, 1999; CHOI, 2005; DEVONPORT; LANE, 2006; ICAZA; SILVA, 2006; ELIAS; MACDONALD, 2007; HSIEH; SULLIVAN; GUERRA, 2007; MENESES; SILVA, 2009; BARDAGI; BOFF, 2010; CERUTTI et al., 2011; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a;b; MERAL; COLAK; ZEREYAK, 2012; ORNELAS et al., 2012; SALANOVA; LORENTE; MARTÍNEZ, 2012; WRIGHT; JENKINS-GUARNIERI; MURDOCK, 2012; DIBENEDETTO; BEMBENUTTY, 2013; OUWENEEL; SCHAUFELI; LE BLANC, 2013; SHKULLAKU, 2013; TRAS; ARSLAN; HAMARTA, 2013) observa-se a carência de investigações com abordagem quanti-qualitativa que procurem compreender com maior aprofundamento as inter-relações dos níveis de AE discente com variáveis como o nível de progressão no curso, o perfil motivacional, as fontes de AE (experiências diretas; experiências vicárias; persuasão verbal/social; estados fisiológicos e emocionais) e determinadas dimensões específicas da AE no âmbito universitário

(acadêmica; regulação da formação; ações proativas; interação social; gestão acadêmica), além de examinar mais detalhadamente (por meio de entrevista) as peculiaridades e diferenças entre estudantes com maior e menor nível de AE discente, que possuam diferentes níveis de progressão no curso, acerca de seu comportamento frente à formação.

Na área da Educação Física (EF), a realidade apresentada é muito semelhante: embora tenham sido encontrados estudos que buscaram analisar o ambiente de formação percebido (NASCIMENTO, 1998) e o processo de aprendizagem de estudantes universitários (BASEI, 2008), observa-se a carência de investigações cujo foco de estudo seja a influência da AE sobre o processo de formação inicial, especialmente após o estabelecimento das mais recentes diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002a;b) e de bacharéis em EF (BRASIL, 2004a;b), que resultaram na reorganização da antiga proposta nos atuais cursos de licenciatura e de bacharelado. Neste sentido, se faz necessário investigar as inter-relações estabelecidas entre a AE discente de estudantes universitários de EF e sua formação inicial atual na área, pois se acredita que tal iniciativa pode contribuir para a melhoria da formação inicial oferecida por meio do despertar das autopercepções discentes e das consequentes reflexões e tomadas de consciência, as quais impliquem na substituição de atitudes de passividade ou de conformação por comportamentos proativos frente à formação.

Para além de questões acadêmicas e profissionais, a realização deste estudo também encontra suporte em interesses pessoais. As evidências de estudos anteriormente realizados (SALLES, 2011; SALLES et al., 2013), que se propuseram a analisar as opiniões de egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física acerca da formação inicial realizada na UFSC, indicaram que os investigados perceberam seus colegas de turma como pouco comprometidos com o curso, o que afetava negativamente a qualidade dos cursos e suscitava a realização de novos estudos que buscassem compreender com maior aprofundamento quais seriam os fatores que contribuiriam para tal comportamento frente à formação.

O interesse por compreender como os estudantes se percebem e em que medida isso se relaciona com seu comportamento e com o nível de envolvimento acadêmico foi, assim, transformado em problema de pesquisa e operacionalizado nos objetivos da presente investigação. Neste sentido, busca-se compreender, com base no constructo da AE, quais são as implicações dessas percepções sobre a relação dos estudantes com o curso, o que contribui para melhor compreender a realidade local e,

consequentemente, nela intervir para estimular o aprimoramento contínuo da formação inicial em Educação Física oferecida pela UFSC.

## 1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

**Formação inicial:** “Período inicial de formação profissional, geralmente concretizado em cursos de nível superior (graduação) e/ou em curso de magistério na Educação Básica” (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001, p. 22).

**Autoeficácia (AE):** “Crenças de um indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ações requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 03).

**AE discente no Ensino Superior:** “Conjunto de crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao Ensino Superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268).

**Autorregulação da aprendizagem:** “Pensamentos, sentimentos e ações autogeradas, as quais são planejadas e sistematicamente adaptadas conforme a necessidade para afetar a aprendizagem e a motivação do estudante” (SCHUNK; ERTMER, 2000).

**Índice de Autodeterminação (SDI):** Índice de medida que integra, em uma única medida, os diferentes níveis de motivação (desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, motivação intrínseca para vivenciar estímulo, motivação intrínseca para realizar coisas, motivação intrínseca para saber), de maneira a facilitar a identificação do nível motivacional do indivíduo investigado (GUAY; MEGEAU; VALLERAND, 2003).

**Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA):** Quociente entre o somatório de pontos obtidos pelo estudante (i.e., as notas multiplicadas pela carga horária de cada disciplina cursada no semestre) e a carga horária matriculada no semestre (UFSC, 2010).



## 1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo investigou as percepções de estudantes universitários de Educação Física a respeito de sua AE discente, buscando compreender como esta se relaciona com o processo de formação inicial. Os estudantes selecionados para a pesquisa ingressaram na formação no período compreendido entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2014 e estavam regularmente matriculados no primeiro semestre de 2014, realizando disciplinas oferecidas pelos cursos de bacharelado ou de licenciatura em Educação Física da UFSC.

Considerando-se as particularidades contextuais da instituição investigada e a existência de fatores de ordem pessoal e profissional que exercem influência sobre as percepções individuais de AE discente, a generalização dos resultados apresentados nesta pesquisa deve ser feita com cautela, respeitando-se as características do grupo estudado, do ambiente universitário e do momento histórico em que as informações foram obtidas.



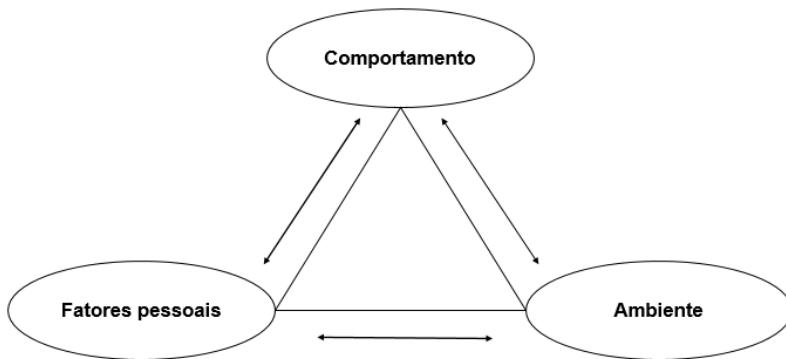
## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura foi estruturada em três subcapítulos, os quais oferecem suporte teórico ao tema investigado e às respectivas análises das evidências encontradas no presente estudo.

No primeiro subcapítulo abordou-se a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, com destaque para o constructo da AE e suas fontes, bem como para seu importante papel enquanto mediador cognitivo e motivacional da conduta individual e coletiva das pessoas. O subcapítulo seguinte contemplou a finalidade, as principais características e as implicações da formação inicial sobre o desenvolvimento do estudante universitário, além de conferir atenção especial às especificidades da formação inicial na área da Educação Física, enfatizando os cursos de bacharelado e licenciatura atualmente ofertados pela UFSC. O terceiro subcapítulo apresentou a sistematização das principais evidências encontradas em investigações teóricas e empíricas relacionadas ao constructo AE discente, além de apresentar breve panorama da produção científica nacional e internacional, socializada entre 1990 e 2013, sobre a AE discente no Ensino Superior.

### 2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AUTOEFICÁCIA (AE)

A Teoria Social Cognitiva (TSC), originalmente idealizada por Albert Bandura em 1986, é a denominação para o conjunto de constructos teóricos formulados pelo autor para explicar o comportamento humano. A TSC procura explicar os determinantes da ação humana por meio do conceito de reciprocidade triádica ou de determinismo recíproco (Figura 1), em que o comportamento (atos individuais, escolhas e declarações verbais), os fatores pessoais (crenças, expectativas e conhecimento) e o ambiente (recursos, consequências de ações e ambiente físico) interagem de forma contínua, dinâmica e recíproca (BANDURA, 1986; BANDURA, 1997).

**Figura 1** – Esquema representativo da reciprocidade triádica

Fonte: BANDURA, Albert. **Self-efficacy, the exercise of control**. 1997, p. 03.

A TSC manifesta preocupação em contextualizar e compreender as inter-relações entre os fatores sociais que contribuem para a adaptação e o desenvolvimento do ser humano. Complementarmente, a análise mais minuciosa da teoria permite ressaltar que seus objetivos são identificar e compreender os mecanismos básicos que governam o funcionamento humano, processos mentais como a representação simbólica, a memória e o uso do código de informação, bem como a vida interpessoal e a autorregulação (GUERREIRO, 2007).

Sob a perspectiva da TSC, a maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem – os quais, por sua vez, exercem influência sobre seu comportamento futuro. Neste sentido, ao mesmo tempo que o indivíduo tem oportunidade para exercer determinado controle sobre suas ações e destino, também sofre a influência das possibilidades e dos limites impostos pelo contexto (BANDURA, 1997; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; AZZI, 2010).

O ser humano, sob a compreensão da TSC (BANDURA, 1986), é considerado um agente, que possui as seguintes capacidades: intencionalidade (forma intenções que incluem planos e estratégias de ação para realizá-las); antecipação (cria objetivos para si mesmo e prevê os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seu esforço antecipadamente); autorreatividade (após adotar uma intenção e um plano de ação, dá forma a cursos de ação adequados, além de motivar

e regular sua execução); autorreflexão (não é apenas agente da ação, mas também autoexaminador do próprio comportamento).

A agência humana, por sua vez, pode ser caracterizada como a capacidade que um indivíduo tem de exercer controle pessoal sobre o meio em que está inserido, assim como sobre os processos de pensamento, a motivação e a ação. Considerando que as crenças pessoais sobre as próprias capacidades são condição para o autocontrole e exercem influência marcante sobre o comportamento, é importante salientar a diferença existente entre o processo de aquisição de habilidades e a sabedoria para utilizá-las de maneira efetiva sob distintas circunstâncias. Neste sentido, a competência humana requer não apenas a presença de determinadas habilidades, (saber-fazer), mas também autoconfiança em suas próprias capacidades para aplicá-las adequadamente (BANDURA, 2008).

Dentre os aspectos que influenciam a agência humana, merece destaque a autoeficácia (AE), especialmente em decorrência de seu papel mediador sobre o comportamento. As crenças de eficácia contribuem para a regulação das ações humanas mesmo quando estas se transformam em hábitos ou comportamentos (BANDURA, 1997). O início da discussão sobre o constructo da AE remonta ao ano de 1977, em que Albert Bandura publicou seu clássico artigo intitulado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, que se propôs a apresentar um quadro teórico que evidenciava o papel central da AE para a análise de mudanças comportamentais de evitação por medo (AZZI; POLYDORO, 2006).

Em concepção genérica, a AE é compreendida como sendo o conjunto de crenças que um indivíduo possui em sua própria habilidade para o êxito (OLIVEIRA, 2010). Mais especificamente é a crença de um indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações (BANDURA, 2008).

Independentemente do conceito adotado, a AE se caracteriza por ser um fenômeno de caráter subjetivo (“crenças”), que contempla as possibilidades (“capacidades”) de um indivíduo em ser agente no processo de produção de sua própria trajetória (“organizar e executar”), com vistas à concretização de determinadas metas ou objetivos (“produzir determinadas realizações”) (AZZI; POLYDORO, 2006). As crenças de AE são, portanto, construídas pelo próprio indivíduo, a partir do julgamento que o mesmo faz sobre as capacidades que possui.

Como a crença é um aspecto subjetivo, pode ser que não corresponda ao nível objetivo de capacidade que o sujeito possui. Neste sentido, duas pessoas com capacidades semelhantes podem apresentar crenças ou percepções muito diferentes a respeito das mesmas

(BARROS; SANTOS, 2010). É interessante observar que as crenças positivas de AE não compensam, necessariamente, a falta de competência do indivíduo em determinado domínio. Ou seja, há a necessidade de apropriação das capacidades mínimas requeridas em determinado domínio ou atividade, para que as crenças positivas de AE facilitem a obtenção de sucesso (AZZI; POLYDORO, 2006).

Apesar da reciprocidade marcante entre a subjetividade das crenças e a objetividade das capacidades de um indivíduo, Bandura (1997) afirma que os níveis de motivação e a disposição para o agir das pessoas são mais influenciados por aquilo que acreditam do que pelas configurações reais de suas capacidades. Desta maneira, considera-se que as crenças nas próprias capacidades são melhores preditoras do comportamento individual do que a presença ou ausência das capacidades em si mesmas. Isto ocorre porque as percepções de AE contribuem para determinar como os indivíduos agem de acordo com as competências que possuem naquele momento (BANDURA, 2008).

Na compreensão de Bandura (1986), os indivíduos podem intervir de maneira considerável a respeito do que fazem cotidianamente e, conseqüentemente, criar a própria existência, superando a visão tradicional de que são apenas produtos do ambiente ou da situação social em que se encontram. Para que seja possível criar a própria realidade, os indivíduos costumam se envolver em atividades ou experiências em que se sintam mais capazes de obter êxito, ao passo que evitam as que consideram não ser possível obter sucesso (RIASCOS, 2011). Neste sentido, a AE também desempenha papel fundamental, pois quanto mais o indivíduo se sente capaz de obter êxito, mais atividades desafiadoras está apto a experienciar e, conseqüentemente maior será a possibilidade de construir uma realidade positiva para si, bem como desenvolver competências objetivas que o capacitem a enfrentar os obstáculos (BANDURA, 1997; RIASCOS, 2011).

A AE exerce influência, em maior ou menor grau, sobre os seguintes aspectos do comportamento humano: escolha de condutas, atividades ou tarefas a serem realizadas; esforço e persistência empregados em determinada tarefa; padrões de pensamento e reações emocionais; processos cognitivos (reflexão); processos motivacionais; processos afetivos (SCHUNK; PAJARES, 2001; RIASCOS, 2011). De maneira geral, os indivíduos com percepções de maiores níveis de AE estão propensos a se engajar com maior aprofundamento nas tarefas que realizam, antecipam com mais frequência seu sucesso nas atividades, estabelecem metas mais ambiciosas, motivam mais a si mesmos e direcionam seus esforços de maneira a atingirem as metas propostas e,

por fim, conseguem controlar situações estressantes de maneira mais eficaz (BANDURA, 1987; BANDURA, 1995).

A AE possui três grandes dimensões de avaliação: magnitude, força e generalidade. A magnitude envolve os diferentes níveis de dificuldade próprias do domínio de atividade; a força refere-se ao nível de intensidade da crença do indivíduo diante dos diferentes aspectos do domínio; e a generalidade trata da amplitude das crenças de AE, o que está relacionado aos domínios geral ou específicos (AZZI; POLYDORO, 2006; NAVARRO, 2007). Enquanto que as percepções de baixa AE são facilmente sobrepostas por experiências desagradáveis, os indivíduos mais autoeficazes tendem a ser mais perseverantes em seus esforços para superar as dificuldades, e sua autopercepção de capacidade para o êxito não é facilmente desconstruída (RIASCOS, 2011).

Compreende-se que AE é resultado da interação triádica e recíproca entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, constituindo-se a partir das contribuições de quatro fontes principais: as experiências diretas vivenciadas pelo sujeito; as experiências vicárias; a persuasão verbal/social; os estados fisiológicos e emocionais decorrentes das experiências vivenciadas. É pertinente elucidar que todas as informações advindas dessas fontes são, em primeiro lugar, processadas cognitivamente (selecionadas, avaliadas, integradas e interpretadas) pelos indivíduos, para somente então subsidiarem a tomada de qualquer decisão (NAVARRO, 2006; BANDURA, 1977; BANDURA, 2008).

As experiências diretas são aquelas vivenciadas pelo próprio indivíduo, as quais têm sido consideradas como o fator mais influente sobre a construção da percepção individual de AE. Caso o sujeito vivencie experiências de sucesso, é provável que desenvolva forte crença de eficácia pessoal. Por outro lado, as experiências malsucedidas podem comprometer as percepções de AE, especialmente se ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; BARROS; SANTOS, 2010).

Apesar da importância dessa fonte de AE, as experiências de sucesso, por si só, não proporcionam informações suficientes que possibilitem ao indivíduo estabelecer julgamento sobre a própria capacidade. Assim, para que a experiência direta possa contribuir efetivamente para a construção da percepção de AE, deve ser analisada conjuntamente com outros fatores, dentre os quais se destacam: as estruturas prévias de conhecimento que o indivíduo já desenvolveu; a especificidade momentânea do contexto em que está inserido; a dificuldade da tarefa ou da meta estabelecida; a quantidade de esforço empregada; o nível geral de AE; a quantidade e qualidade do auxílio

exterior recebido; e as consequências previstas após a sua realização (VIEIRA; COIMBRA, 2006; NAVARRO, 2007).

As experiências vicárias, consideradas a segunda fonte mais importante de AE, estão relacionadas à capacidade do indivíduo em observar e aprender com as experiências vividas por outras pessoas, ou seja, com experiências fornecidas por modelos sociais (BANDURA, 1977). Similar ao que se verifica no caso das experiências diretas, a influência das experiências vicárias não se manifesta de maneira isolada, mas depende de outros fatores como: influência dos comportamentos/conduita do indivíduo observado; semelhança de características e modos de agir; número de indivíduos observados; e competência desses indivíduos (BANDURA, 1997).

A observação de pessoas com características semelhantes a si mesmo obtendo sucesso em determinada tarefa é capaz de aumentar as crenças do observador de que ele também possui as capacidades necessárias para se sair bem-sucedido nas atividades em que está engajado, especialmente se essas atividades tiverem características parecidas (ou seja, se apresentarem modelos semelhantes) àquela que foi realizada pela pessoa observada (BANDURA, 2008; VIEIRA; COIMBRA, 2006). Da mesma forma, se o observador presenciar situações em que pessoas semelhantes a ele fracassam mesmo após empregarem muitos esforços, será afetado negativamente tanto no nível de motivação como na percepção de AE (BANDURA, 1995).

A persuasão verbal/social exerce papel importante sobre as crenças de AE individuais. Esta fonte é especialmente eficaz se a pessoa a quem se dirige a palavra é mais suscetível a mobilizar-se e a manter maior esforço em prol de determinado objetivo, ou se já possui nível elevado de AE. Por outro lado, o encorajamento não se mostra tão influente sobre o indivíduo que apresenta sentimentos muito fortes de autculpa ou de desmotivação. Além disso, deve-se prestar atenção especial à qualidade da persuasão oferecida: enquanto que as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, as persuasões negativas podem enfraquecer as crenças de AE (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006).

A persuasão, por si só, não provoca melhora duradoura no nível de AE, pois não possui base autêntica na experiência individual. Entretanto, é capaz de contribuir para que o indivíduo se esforce, desenvolva estratégias de ação e mantenha-se perseverante para obter o êxito. É importante destacar, também, que a força da persuasão depende da credibilidade, confiança e/ou domínio do agente persuasivo (BANDURA, 1997; RIASCOS, 2011).



Os estados fisiológicos e emocionais do indivíduo antes e/ou durante a atividade compõem a quarta fonte geradora de AE, funcionando como um “filtro” para sua análise. Sob esta perspectiva, as pessoas com indicadores elevados de ansiedade, estresse, fadiga, tensão e desânimo são mais vulneráveis a apresentar mau desempenho e crenças de AE mais baixas do que indivíduos tranquilos e/ou entusiasmados. Destaca-se que o grau de intensidade das reações físicas e emocionais não é tão importante quanto a interpretação que o indivíduo confere à situação. Assim, pessoas com elevadas crenças de AE tendem a perceber a excitação como facilitador do desempenho, enquanto que outras, com autodúvidas, consideram sua excitação como um debilitador (BANDURA, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; VIEIRA; COIMBRA, 2006; RIASCOS, 2011).

## 2.2 FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA

A formação inicial universitária ocorre em instituições de ensino específicas, por meio da organização de um currículo que contemple os conhecimentos básicos necessários para o exercício de determinada profissão. A universidade, por sua vez, desempenha importante papel no processo de elaboração de propostas curriculares, as quais devem ser condizentes com as novas exigências profissionais apresentadas pelo mercado de trabalho (BETTI, 1992; MENDES et al., 2006).

Todo profissional necessita adquirir, ao longo de sua formação, conhecimentos amplos sobre a realidade econômica, cultural e social na qual está inserido, bem como saberes específicos necessários ao bom desempenho profissional (NASCIMENTO, 2002). No sentido de atender a estas demandas acadêmico-profissionais, a proposta de um curso de formação inicial deve levar em consideração os panoramas culturais, políticos e econômicos da sociedade (COSTA, 1999), superando o paradigma tecnicista do “saber-fazer” da profissão e abrangendo formações de caráter filosófico, político e emocional, tão importantes quanto os componentes mais técnicos das competências profissionais exigidas (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003).

O tipo de formação profissional oferecida aos graduandos, com efeito, tem a capacidade de interferir diretamente em sua capacidade de tomada de decisões relacionadas à realidade na qual estão inseridos (SILVA et al., 2006). No decorrer da realização do curso são oferecidas oportunidades para que os estudantes conheçam melhor a profissão para

a qual estão se preparando, construam sua identidade profissional, socializem-se com seus pares e adquiram e desenvolvam as competências fundamentais para seu exercício profissional (NASCIMENTO, 2006; BASEI, 2008).

Ao ingressarem no Ensino Superior, os discentes são frequentemente confrontados com inúmeros desafios, tanto de ordem pessoal quanto profissional, os quais são resultado das inter-relações entre a complexidade inerente a este contexto e as próprias crenças, expectativas, medos e anseios pessoais. Neste sentido, destaca-se que o contexto universitário expõe o estudante a um ambiente de ensino-aprendizagem menos estruturado (com normas, expectativas e exigências mais tênues e ambíguas) do que nas etapas anteriores da educação, ao mesmo tempo que exige a manifestação de maiores níveis de reflexão, iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, gestão do tempo, estabelecimento de objetivos e definição das estratégias para alcançá-los (CUNHA; CARRILHO, 2005; SOARES et al., 2006; BASEI, 2008).

A universidade pode contribuir em grande medida para o desenvolvimento da motivação estudantil. Dentre as principais atribuições de uma Instituição de Ensino Superior, ressalta-se o oferecimento de espaços adequados e de atividades formais e complementares que estimulem o desenvolvimento integral do estudante. Quando a universidade consegue corresponder às expectativas e às necessidades dos estudantes, passa a se configurar contexto estimulante da motivação e da satisfação dos mesmos, o que pode favorecer o engajamento acadêmico em projetos extracurriculares ou mesmo em tarefas acadêmicas não obrigatórias (RIQUELME et al., 2012).

Cabe ressaltar, entretanto, que o desenvolvimento das competências acadêmico-profissionais do estudante universitário resulta da inter-relação entre inúmeros aspectos de ordem legal, institucional e pessoal. Assim, apesar das universidades oferecerem conteúdos e oportunidades de formação mais ou menos semelhantes a todos os estudantes, estes constroem percursos muito diferenciados ao longo do Ensino Superior, devido aos distintos processos de adaptação e ajustamento acadêmico individuais, bem como aos níveis de eficácia pessoal, interesse, motivação e maturidade apresentados (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013).

### 2.2.1 Formação inicial universitária em Educação Física

Na área da Educação Física, os cursos de formação inicial e continuada consolidaram-se no Brasil especialmente a partir do surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação stricto sensu, ao final da década de 1970 e início da década de 1980. A popularização da oferta de cursos de mestrado e, posteriormente, de doutorado, promoveu importante aumento na titulação acadêmica dos docentes universitários da área – o que contribuiu significativamente para o crescimento do corpo próprio de conhecimentos e, conseqüentemente, para subsidiar a formação e a intervenção profissional (HUNGER et al., 2006).

No ano de 2002, por meio das Resoluções CNE nº 01 (BRASIL, 2002a) e CNE nº 02 (BRASIL, 2002b), foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de formação de professores (licenciatura) da Educação Básica, bem como sua duração (três anos) e carga horária mínimas (2.800 horas). As Resoluções em questão contribuíram significativamente para o processo de separação entre o bacharelado e a licenciatura, visto que além de exigir um projeto pedagógico específico para o curso de licenciatura, definiram um perfil profissional e um espaço exclusivo para ele no mercado de trabalho (PRONI, 2010).

No intuito de organizar, em âmbito nacional, os projetos pedagógicos de diferentes instituições, as diretrizes específicas para os cursos de bacharelado em Educação Física foram estabelecidas no ano de 2004, com base no Parecer CNE nº 058 (BRASIL, 2004a) e na Resolução CNE nº 07 (BRASIL, 2004b). Segundo Ramos (2006), a exemplo do que ocorrera com as diretrizes para a formação de professores, as da Educação Física também foram organizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências e conteúdos subdivididos em áreas do conhecimento.

A formação profissional, desta forma, constituiu-se e orientou-se por um conjunto de competências “de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica” (HUNGER; FERREIRA, 2006, p. 142), devendo “assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004b, Art. 4). A Educação Física passou a ser caracterizada, a partir de então, como uma “área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional”. Seu objeto de estudo e aplicação, o movimento humano, abrangeria os conteúdos de “exercício físico,

ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança” (BRASIL, 2004b, Art. 3).

Os cursos de bacharelado habilitam o profissional para atuar em todo e qualquer segmento de mercado inerente à área, nas diferentes manifestações da atividade física e esportiva, com exceção da Educação Básica – o que impede o profissional formado de atuar na escola (ANTUNES, 2007; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008):

[...] O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004b, Art. 4, Parágrafo I).

As propostas curriculares dos cursos de bacharelado em Educação Física necessitam ser organizadas com base em duas unidades de conhecimento: (a) Formação específica – “trata dos conhecimentos identificadores da Educação Física, no intuito de integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano” e (b) Formação ampliada – “abrange o estudo da relação do ser humano, em todos os seus ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho” (HUNGER et al., 2006, p. 95).

Os cursos de licenciatura, por outro lado, preocupam-se com a formação de professores de Educação Física para atuação nos sistemas de ensino formais (escolas) da Educação Básica, abrangendo as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; ANTUNES, 2007):

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004b, Art. 4, Parágrafo II).

Nesta perspectiva, Correia e Ferraz (2010) evidenciam que a preparação do licenciado em Educação Física está orientada para o desenvolvimento das competências de planejamento, implantação e avaliação dos programas de Educação Física escolar, sendo fundamentais os conhecimentos relativos à compreensão adequada da Educação Física como componente curricular e sua relação com os demais componentes curriculares, bem como o entendimento dos requisitos e propósitos da educação formal. Complementarmente, há a necessidade do desenvolvimento de aptidões e perspectivas de ação crítica e responsável por parte destes profissionais, vislumbrando a possibilidade de transformação da realidade social brasileira.

A formação inicial em Educação Física oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Centro de Desportos (CDS) da respectiva instituição, foi criada no ano de 1974, por meio da Portaria nº 470/GR/74 (UFSC, 1974), e iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 1975. Seu reconhecimento, porém, deu-se apenas em 1978, pelo Decreto-Lei nº 81.759 (BRASIL, 1978). A partir da aprovação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura (Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002) e bacharelado (Resolução nº 07/CNE/2004) em Educação Física, as respectivas propostas curriculares da referida instituição passaram a ser submetidas a análises e avaliações coordenadas por diferentes comissões constituídas pelo próprio colegiado do curso.

Com o objetivo de atender às novas exigências profissionais do mercado de trabalho, bem como às necessidades apontadas pelos professores, graduandos e egressos do curso antigo, passou a se buscar a “harmonização curricular e a garantia de melhoria da qualidade do ensino superior” (MENDES et al., 2006). Neste sentido, no ano de 2005 (Resolução nº 003/CEG/2005) foram promovidas novas modificações na proposta curricular até então vigente, com a criação do curso de bacharelado em Educação Física (UFSC, 2005a) – o qual foi instituído posteriormente pela Portaria nº 164/PREG/2005 (UFSC, 2005b). Assim, a partir do primeiro semestre de 2006, a UFSC passou a oferecer duas habilitações distintas para o exercício profissional em Educação Física: a licenciatura e o bacharelado.

Os prazos mínimo e máximo para integralização curricular são de 8 e 14 semestres, respectivamente, para ambos os cursos. O concurso vestibular disponibiliza 30 vagas semestrais para cada curso, totalizando 120 vagas anuais (60 para a licenciatura e 60 para o bacharelado). Ambos os cursos são caracterizados como componentes das Ciências da Saúde e

concentram suas atividades no período diurno, sendo o período matutino destinado às aulas do bacharelado e o período vespertino, às atividades da licenciatura (UFSC, 2015a;b).

O “Movimento Humano” é o eixo comum e o objeto de estudo de ambos os cursos, acompanhando a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº 07/CNE/2004), bem como nas Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) da Educação Física (FENSTERSEIFER et al., 2005a;b). As disciplinas são organizadas e distribuídas dentro de sete dimensões principais do movimento humano:

- **Dimensões Biodinâmicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos;
- **Dimensões Comportamentais do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes;
- **Dimensões Socioantropológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos;
- **Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano:** Conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenção do profissional no campo de trabalho;
- **Dimensões Científico-Tecnológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa;
- **Dimensões das Manifestações da Cultura do Movimento Humano:** Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros;
- **Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano:** Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

O curso de licenciatura do CDS/UFSC, especificamente, totaliza 3.480 horas/aula. Seu objetivo geral é “formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em Instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional” (FENSTERSEIFER et al., 2005b). O perfil

idealizado para o estudante egresso compreende a necessidade de um profissional com formação generalista, humanista e crítica:

[...] “cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável, com qualificação para analisar a realidade social e para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas” (FENSTERSEIFER et al., 2005b, p. 31).

O licenciado em Educação Física deve ser capacitado para o exercício profissional no componente curricular Educação Física tanto na Educação Básica como na profissionalizante, com “habilitação para aspectos como a inserção social da escola, domínio de teorias e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar” (FENSTERSEIFER et al., 2005b, p.31).

O curso de bacharelado do CDS/UFSC, por sua vez, apresenta carga horária total de 3.840 horas/aula. Seu principal objetivo é “formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas” (FENSTERSEIFER et al., 2005a). O perfil profissional idealizado para o bacharel assemelha-se ao do licenciado no que se refere à “formação generalista, humanista e crítica”, apresentando especificidades quando se analisa sua qualificação:

[O Bacharel em Educação Física] “deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, objetivando a promoção da saúde e da qualidade de vida de todas as pessoas” (FENSTERSEIFER et al., 2005a, p. 33)

A formação do bacharel em Educação Física deverá permitir seu pleno exercício profissional em três campos de intervenção: Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo

(Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...) (p.33).

### 2.3 AE DISCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

Além das influências que as políticas educacionais e que a configuração organizacional da instituição universitária exercem sobre o estudante, é muito importante levar em consideração seus atributos pessoais para compreender com maior propriedade a relação entre suas atitudes e comportamentos e o curso de formação. Dentre os diversos atributos pessoais, merece destaque a AE discente, que indica o nível de capacidade de autorreflexão do estudante sobre suas ações frente à formação e sobre a capacidade que tem de regulá-las em prol do alcance de determinada meta universitária (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Os estudantes com maior nível de percepção de AE discente são capazes de realizar tarefas solicitadas de forma mais satisfatória, avaliando melhor o próprio desempenho do que aqueles com menor percepção de AE. Por outro lado, os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se julgar com baixa AE quanto às suas capacidades de desempenhar, com sucesso, determinadas tarefas acadêmicas (CALIATO; MARTINELLI, 2009).

A ampliação do conhecimento sobre a AE, na formação superior, se coloca como importante meta a ser perseguida, de modo a ampliar o conjunto de informações sobre sua relação com o ambiente acadêmico e com os comportamentos e atitudes discentes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), além de fornecer importantes subsídios para o planejamento de ações educacionais que promovam o seu fortalecimento, desencadeando resultados cada vez mais satisfatórios nos contextos de ensino-aprendizagem (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a).

Com base nas pesquisas iniciais de Albert Bandura a respeito da AE (1977) e da Teoria Social Cognitiva (1986), as primeiras tentativas de sistematização das investigações com enfoque específico nas relações da AE discente com o processo de ensino-aprendizagem começaram a ser desenvolvidas, aproximadamente, na década de 1990, especialmente sob a forma de estudos de revisão. Neste sentido, merece destaque a iniciativa de Schunk (1991), que sintetizou os resultados das principais investigações realizadas até então e constatou que a AE discente



demonstrava associações com aspectos como: aprendizagem por modelação; controle percebido; desempenho acadêmico; motivações; orientação à meta; e expectativas e processamento de informações. Àquela época, uma das principais constatações do autor foi a de que as pesquisas até então desenvolvidas empregavam tipicamente métodos, técnicas e instrumentos quantitativos de pesquisa, geralmente em situações de comparação entre condições precedentes e posteriores, mas em curto prazo. Assim, evidenciava-se a necessidade de ampliar a abordagem investigativa para horizontes qualitativos, com destaque para a adoção de estratégias como delineamentos longitudinais, estudos de caso e histórias de vida.

Nos anos seguintes, houve crescimento tanto na quantidade quanto na abrangência dos estudos sobre AE, o que requisitou novas iniciativas de revisão da literatura específica da área (BANDURA, 1993; ZIMMERMAN, 2000; USHER; PAJARES, 2008b), na tentativa de sistematizar novamente a produção científica até então socializada sobre o assunto. Além disso, merece destaque o conjunto de iniciativas de construção e de validação de instrumentos de medida para a AE discente (SAMUELS; GIBB, 2002; FINNEY; SCHRAW, 2003; NEVES; FARIA, 2006; PÉREZ; DELGADO, 2006; TEIXEIRA, 2008; USHER; PAJARES, 2008a; DOMINGUEZ et al., 2012).

De maneira geral, a AE tem sido estudada junto a diferentes populações de estudantes, como no amplo contexto da Educação Básica (CONTRERAS et al., 2005; USHER; PAJARES, 2006a;b; NEVES; FARIA, 2007; BARCA-LOZANO et al., 2012; ROSÁRIO et al., 2012). No Ensino Superior, em específico, estudos têm procurado explorar as relações da AE com o nível de progressão acadêmica no curso de formação inicial, bem como investigar populações de estudantes que se encontram tanto nas fases iniciais (PRAT-SALA; REDFORD, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a;b; CAZAN, 2012) quanto finais (UZUN; ÖZKILIÇ; SENTÜRK, 2010; SANTOS; MOGNON; JOLY, 2011; FONSECA; QUEIRÓS, 2012) da formação. Dentre as principais evidências encontradas a respeito da AE discente nas investigações internacionais, destacam-se as associações da mesma com variáveis como: ajustamento acadêmico (HIROSE; WADA; WATANABE, 1999); autorregulação de comportamentos (DIBENEDETTO; BEMBENUTTY, 2013); desempenho acadêmico (BOUFFARD et al., 2005); estratégias de aprendizagem (CAZAN, 2012); interação social (FAN; MAK, 1998); motivação (FETTAHIOGLU; EKICI, 2011); orientação à meta (HSIEH; SULLIVAN; GUERRA, 2007); realização ou sucesso acadêmico (MILLS; PAJARES; HERRON,

2007); resiliência ou persistência (FONSECA; QUEIRÓS, 2012), entre outras.

Na realidade brasileira, o interesse por investigar a AE discente e suas possíveis influências sobre o processo de ensino-aprendizagem experienciados por estudantes é mais recente quando comparado ao que se encontra no cenário internacional. Um dos primeiros estudos nacionais sobre a temática foi realizado por Bzuneck (2001), cujo objetivo foi estabelecer um diálogo entre as proposições da TSC de Bandura, as crenças e as fontes de AE e a motivação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as conclusões apresentadas, merece destaque a constatação de que as instituições educativas necessitam exercer a dupla função de propiciar que todos os estudantes desenvolvam tanto as reais competências que o mundo moderno exige como também as crenças de que eles possuem tais competências, pois isso pode lhes conferir a força motivacional necessária para a superação de eventuais dificuldades e, conseqüentemente, para a obtenção do sucesso acadêmico.

Após a referida investigação pioneira, a quantidade de dissertações, teses, artigos originais, estudos de revisão (BARREIRA; NAKAMURA, 2006; NUNES, 2008; FREITAS; BARBOSA, 2011; AMBIEL; NORONHA, 2012; PRISCO; MARTINS; NUNES, 2013) e estudos de construção e validação de instrumentos de coleta de dados (SÁ, 2006; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) começou a aumentar gradativamente, o que estimulou conseqüente diversificação dos objetivos investigativos e a ampliação das evidências de associação da AE discente para variáveis como: adaptação ou ajustamento acadêmico à instituição educativa (CUNHA; CARRILHO, 2005; GUERREIRO, 2007; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a); comportamento exploratório (BARDAGI; BOFF, 2010); desempenho acadêmico ou escolar (SOUZA; BRITO, 2008; OLIVEIRA; SOARES, 2011); escolha ou planejamento da carreira (TEIXEIRA; GOMES, 2005; OURIQUE; TEIXEIRA, 2012); estratégias de estudo e aprendizagem (AZZI et al., 2011); existência de vínculo empregatício (FERREIRA, 2010); motivação intrínseca (MARTINELLI; SASSI, 2010); nível de progressão no curso (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b). Por outro lado, também se verifica a presença de estudos que não encontraram associações entre a AE e outras variáveis, com destaque para as características pessoais (CALIATO; MARTINELLI, 2009) e socioeconômicas (SOUSA; BARDAGI; NUNES, 2013).

Apesar do considerável avanço científico nacional e internacional no que diz respeito ao aumento do número de evidências de associação

da AE discente com outras variáveis, o problema inicial assinalado por Schunk (1991), a respeito da carência de abordagens qualitativas ou mistas de pesquisa, ainda permanece latente nos dias atuais, pois as iniciativas deste tipo de investigação ainda são localizadas (BOUFFARD et al., 2005, nos Estados Unidos; BAQUERO; MENJURA; TOBÓN, 2006, na Colômbia; SALANOVA; LORENTE; MARTÍNEZ, 2012, na Espanha) e as evidências, muito distintas (associações com autorregulação acadêmica, metas e desempenho; associação com experiências diretas; sem associação com desempenho acadêmico, respectivamente), o que acaba dificultando a discussão dos achados e, conseqüentemente, o avanço científico neste âmbito.

Salienta-se que os benefícios e as implicações educacionais decorrentes das pesquisas sobre AE discente avançam para além das populações específicas investigadas. Neste sentido, a reflexão dos estudantes sobre sua própria capacidade pode contribuir para incrementá-la e para torná-la mais ajustada ao contexto acadêmico em questão, bem como para aumentar os níveis de motivação, de engajamento e de rendimento acadêmico (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Por fim, as pesquisas na área da AE podem fornecer os subsídios necessários aos gestores institucionais para que planejem e avaliem ações ou programas de melhoria do clima organizacional, de maneira que ele seja propício à consolidação de percepções de AE mais elevada nos membros da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, torne o processo de ensino-aprendizagem mais alinhado às demandas e aos anseios coletivos e individuais (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b).

### **2.3.1 Investigações sobre AE discente na formação inicial**

No decorrer deste tópico são apresentados os artigos originais, obtidos por meio de uma revisão sistemática da literatura, que abordam a AE discente no Ensino Superior, bem como a relação da mesma com determinadas características pessoais e sociodemográficas, estratégias de aprendizagem, comportamentos e motivações dos estudantes frente ao processo de formação inicial.

O delineamento da revisão seguiu determinados procedimentos de sistematização recomendados por Saur-Amaral (2011). A busca dos artigos ocorreu em bases de indexação da área de Educação Física e Esporte (*BVS, Ebsco, Scopus, Web of Science e Wiley Online Library*),

*Psicologia (Academic Search Reviews, Pepsic e Sage Journals)* e comuns a ambas (*Google Acadêmico, Lilacs, Psycarticles, Psycinfo, Scielo e Science Direct*).

Os termos de pesquisa utilizados foram: *Self-efficacy, self-regulation* e *college* (em inglês); autoeficácia, autorregulação e universidade (português), os quais foram utilizados isoladamente ou combinados com auxílio de operadores booleanos (*and; or*) e facilitadores de pesquisa (\*), de maneira a potencializar o acesso às fontes de informação obtidas. Além disso, em determinadas oportunidades os referidos descritores foram combinados por meio das seguintes equações de pesquisa: *Self\*efficacy AND college; self\*regulat\* AND college; auto\*eficácia AND universi\*; auto\*regula\* AND universi\**.

Nas bases de indexação *Academic Search Reviews, Ebsco (Cinahl, Medline, Sport Discus), Psycarticles, Psycinfo, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Web of Science* e *Wiley Online Library* foram aplicados os termos e/ou equações de pesquisa em inglês, com o intuito de evidenciar o panorama internacional relacionado à temática da pesquisa. Nas bases *BVS, Google Acadêmico, Lilacs, Pepsic e Scielo*, além das equações em língua inglesa, foram aplicadas as equações em português, na tentativa de se ampliar a abrangência da pesquisa nos periódicos brasileiros.

A revisão envolveu os campos de pesquisa “resumo/abstract”, “título/title” e “palavras-chave/keywords”. Para a seleção automática e manual dos estudos foram definidos os seguintes critérios de inclusão:

- Artigos originais publicados em periódicos científicos das áreas de Educação Física e Esportes e Psicologia, no período compreendido entre 1990 e 2013, pois foi durante a década de 1990 que se iniciou a popularização do acesso às publicações disponíveis em periódicos eletrônicos (online), nas mais diversas áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2006); estudos realizados com estudantes universitários e relacionados às temáticas: AE acadêmica; autorregulação na formação superior; relações da AE acadêmica e/ou autorregulação acadêmica com a motivação, desempenho e/ou envolvimento acadêmico.

Os critérios de exclusão adotados no processo de eliminação automática e manual foram os seguintes:

- Artigos sem abstract e/ou sem texto integral; escritos em outras línguas que não português, inglês ou espanhol; publicados em livros, conferências, anais de evento; artigos de revisão e de opinião, resenhas críticas, ensaios teóricos; que não abordavam a AE relacionada à formação inicial universitária (ex.: área escolar, treinamento esportivo, atividade física e saúde, prevenção de doenças...); ou que não avaliavam a AE em grupos de estudantes universitários, (tais como: crianças, estudantes de educação básica, idosos, obesos, sedentários, químico-dependentes e pessoas com deficiência).

Ao término do processo de busca e seleção, 95 artigos originais foram encontrados nas bases de indexação selecionadas para pesquisa. Na sequência, é apresentada breve classificação destes estudos de acordo com o ano de publicação, local de realização, delineamento metodológico aplicado e instrumentos de coleta de dados utilizados. Complementarmente, apresenta-se um panorama acerca dos autores envolvidos e das principais evidências encontradas pelas investigações analisadas.

A análise da caracterização da produção científica sobre AE discente no Ensino Superior (Tabela 1) permite identificar crescimento exponencial da publicação de estudos originais nos últimos anos, com predominância a partir da segunda década do século XXI, em que mais da metade dos artigos encontrados pela presente revisão foram publicados. A atualidade e incipiência da literatura revisada se confirmam após a constatação de que, no período de 15 anos compreendido entre 1990 e 2005, houve a publicação de apenas nove investigações sobre o tema, em comparação com os mais de 80 estudos socializados na última década.

No que diz respeito ao local de publicação, observou-se que a maior parte das investigações (42,1%) tem sido conduzida em países da América do Norte (com destaque para os Estados Unidos) e Central (México), ao passo que a Europa e América do Sul, juntas, são responsáveis por apenas 33,7% dos estudos realizados a partir do início dos anos 1990.

**Tabela 1** – Caracterização dos estudos sobre AE discente no Ensino Superior encontrados na revisão da literatura (1990-2013).

<b>Variáveis e categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ano de publicação</b>		
Até 2000	2	2,1
2001 a 2005	7	7,4
2006 a 2010	33	34,7
2011 em diante	53	55,8
<b>Local</b>		
América do Sul	17	17,9
América Central / do Norte	41	43,1
Europa	15	15,8
Ásia	22	23,2
<b>Abordagem</b>		
Quantitativa	92	96,8
Qualitativa	1	1,1
Quanti-Qualitativa	2	2,1
<b>Instrumentos</b>		
Questionários ou escalas	92	96,8
Entrevistas ou observações	1	1,1
Combinação de instrumentos QT-QL	2	2,1
<b>Evidências de associação da AE</b>		
Sim	82	86,3
Não	13	13,7
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Autoria própria (2015).

A abordagem predominantemente utilizada nas investigações tem sido a quantitativa (96,8%), o que também tem implicações diretas sobre o tipo de instrumento de coleta de dados empregado e sobre o tipo de análise realizada. Neste sentido, observa-se que a ampla maioria dos estudos (96,8%) tem optado pela utilização de questionários ou escalas, em detrimento de entrevistas, observações sistemáticas ou combinações

de instrumentos mistos (quanti-qualitativos), que somados representam somente 3,3% do total. Por fim, aproximadamente nove em cada dez estudos identificaram algum tipo de associação entre a AE e aspectos relacionados à formação inicial de estudantes universitários, o que indica a pertinência e a atualidade da investigação acadêmica a respeito da referida temática.

Ao se analisar a realidade brasileira, foram encontradas nove investigações, o que corresponde a mais da metade da produção científica da América do Sul, no período de 1990 a 2013. Todos os artigos nacionais encontrados na revisão foram publicados após 2010 e utilizaram-se de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo, o que revela tanto a incipiência de trabalhos originais na literatura nacional a respeito da AE discente no Ensino Superior, quanto a necessidade de aprofundamento na abordagem qualitativa. Por fim, apenas um estudo (SOUSA; BARDAGI; NUNES, 2013), cujo objetivo foi investigar a AE na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas, não verificou associação da AE com as demais variáveis investigadas.

Com relação às evidências encontradas pelos estudos, o Quadro 1 ilustra distintas variáveis ou constructos de ordem pessoal, acadêmica ou profissional com os quais a AE discente tem apresentado relações (associação, correlação, mediação e/ou predição), em maior ou menor grau, no Ensino Superior.

**Quadro 1** – Síntese das evidências encontradas pelos estudos sobre AE discente no Ensino Superior (1990-2013).

<b>Categorias</b>	<b>Investigações</b>
<b>Abordagens, estratégias e/ou habilidades de estudo</b>	Icaza; Silva (2006); Bembenuitty (2007); Lawson; Banks; Logvin (2007); West; Kahn; Nauta (2007); Prat-Sala; Redford (2010); Diseth (2011); Yusuf (2011b); Cazan (2012); Ozan et al. (2012); Peng (2012b); Putwain; Sander; Larkin (2013)
<b>Ajustamento acadêmico e/ou profissional</b>	Hirose; Wada; Watanabe (1999); Cazan (2011); Ciftci; Ozgun; Erden (2011)
<b>Ansiedade e/ou estresse</b>	Brady-Amoon; Fuertes (2011); Yusuf (2011b); Kurbanoglu; Akin (2012); Loricchio; Leite (2012); Cendales; Vargas-Trujillo; Barbosa (2013); Rosas (2013)

<b>Aspectos éticos</b>	Elias (2009)
<b>Aspectos motivacionais</b>	DeWitz; Walsh (2002); Bembenuddy (2007); Saracaloglu; Dinçer (2009); Ciftci; Ozgun; Erden (2011); Fettahlioglu; Ekici (2011); Zebardast; Besharat; Hghighatgoo (2011); Davidson; Feldman; Margalit (2012); Vega et al. (2012); Ouweneel; Schaufeli; Le Blanc (2013); Rosas (2013)
<b>Autoconceito e/ou personalidade</b>	Nauta (2004); Choi (2005); Iskender (2009); Bardagi; Boff (2010)
<b>Autoconfiança ou autoestima</b>	Wang; Castañeda-Sound, 2008; Aluicio; Rivellino (2011); Raelin et al. (2011)
<b>Autorregulação de comportamentos</b>	Bouffard et al. (2005); Elias (2008); Kitsantas; Winsler; Huie (2008); Klassen; Krawchuk; Rajani (2008); Valle et al. (2008); Fernández et al. (2013); Komarraju; Nadler (2013); Putwain; Sander; Larkin (2013)
<b>Busca por auxílio</b>	Devonport; Lane (2006); Williams; Takaku (2011)
<b>Comportamento exploratório</b>	Bardagi; Boff (2010); Hernández-Fernaud et al. (2011)
<b>Desempenho acadêmico</b>	Elias; Loomis (2002); Bouffard et al. (2005); Choi (2005); Gore Jr. (2006); Icaza; Silva (2006); Bembenuddy (2007); Elias; MacDonald (2007); Elias (2008); Kitsantas; Winsler; Huie (2008); McLaughlin; Moutray; Muldoon (2008); Noriega (2008); Al Khatib (2010); Yusuf (2011a); Hanks; Beier (2012); Davidson; Feldman; Margalit (2012); Meral; Colak; Zereyak (2012); Peng (2012a); Peng (2012b); Cendales; Vargas-Trujillo; Barbosa (2013); Ouweneel; Schaufeli; Le Blanc (2013); Putwain; Sander; Larkin (2013)
<b>Dimensões da AE</b>	Ángeles (2010); Silva; Iaochite; Azzi (2010); Guerreiro-Casanova; Polydoro (2011a); Contreras et al. (2012); Miyoshi (2012); Ornelas et al. (2012); Contreras et al., (2013)



<b>Envolvimento acadêmico</b>	Ouweneel; Schaufeli; Le Blanc (2013)
<b>Gênero</b>	Mills; Pajares; Herron (2007); Rottinghaus; Jenkins; Jantzer (2009); Ozan et al. (2012); Vega et al. (2012); Shkullaku (2013)
<b>Metas acadêmicas</b>	Elias; Loomis (2002); Bouffard et al. (2005); Hsieh; Sullivan; Guerra (2007); Vuong; Brown-Welty; Tracz (2010); Culbertson; Smith; Leiva (2010); Diseth (2011); Komarraju; Nadler (2013)
<b>Nível de progressão na formação acadêmica</b>	Foltz; Luzzo (1998); Baquero; Menjura; Tobón (2006); Lundberg; McIntire; Creasman (2008); Del Río; Lagos; Walker (2011); Guerreiro-Casanova; Polydoro (2011b); Dahl; Hall (2013); DiBenedetto; Bembenutty (2013)
<b>Perfil sociodemográfico</b>	Meral; Colak; Zereyak (2012)
<b>Planejamento da carreira</b>	Ourique; Teixeira (2012)
<b>Realização e/ou sucesso acadêmico</b>	Mills; Pajares; Herron (2007); Diseth (2011); Yusuf (2011a); Meral; Colak; Zereyak (2012); Sawtelle; Brewe; Kramer (2012); Wright; Jenkins-Guarnieri; Murdock (2012); Mohammadyari (2012); Komarraju; Altun; Erden (2013); De Clercq et al. (2013); Nadler (2013)
<b>Resiliência, persistência e/ou enfrentamento de dificuldades</b>	Devonport; Lane (2006); Vuong; Brown-Welty; Tracz (2010); Fonseca; Queirós (2012); Li; Nishikawa (2012); Wright; Jenkins-Guarnieri; Murdock (2012); Komarraju; Nadler (2013); Tras; Arslan; Hamarta (2013)
<b>Não houve associação da AE</b>	Ajustamento e desempenho acadêmico (RAMOS-SÁNCHEZ; NICHOLS, 2007); Aspectos sociodemográficos (MENESES; SILVA, 2009; UZUN; ÖZKILIÇ; SENTÜRK, 2010; CERUTTI et al., 2011; SANTOS; MOGNON; JOLY, 2011; VELIZ-BURGOS; URQUIJO 2012; BALCI, 2013;

<b>Não houve associação da AE</b>	SOUSA; BARDAGI; NUNES, 2013); Aspectos motivacionais (DODOBARA, 2005); Exploração de carreira (NAUTA, 2007); Inovação (SALANOVA; LORENTE; MARTÍNEZ, 2012); Obstáculos ao envolvimento acadêmico (SALANOVA et al., 2005); Rendimento acadêmico (ALUICIO; RIVELLINO, 2011)
-----------------------------------	--

Fonte: Autoria própria (2015).

Dentre as variáveis que se relacionam à AE, as investigações presentes na literatura consultada têm encontrado evidências frequentes de associação com o desempenho acadêmico (21 estudos); abordagens, estratégias e/ou habilidades de estudo (11); aspectos motivacionais (10); realização / sucesso acadêmico (10); autorregulação de comportamentos (8); nível de progressão na formação acadêmica (7); resiliência / persistência (7); dimensões da AE (7); e metas acadêmicas (7).

Em contrapartida, há um conjunto de estudos que não verificou qualquer associação da AE com os atributos analisados. Dentre as 13 investigações deste grupo, sete elencam aspectos sociodemográficos (tais como gênero e idade) como sendo os principais elementos que não se relacionam com as crenças gerais e/ou específicas de AE dos estudantes universitários.

A partir do exposto, diagnostica-se que esta revisão da literatura permitiu estabelecer um panorama da produção nacional e internacional a respeito da AE discente na formação inicial de estudantes universitários, o que contribui para oferecer suporte teórico à presente dissertação e, ao mesmo tempo, constatar certezas, contradições e ambiguidades que podem se configurar como oportunidades para ampliar as abordagens de pesquisa e, conseqüentemente, o aprofundamento da compreensão sobre as inter-relações existentes entre a AE e a formação acadêmica de estudantes no Ensino Superior brasileiro.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, de caráter quantitativo, buscou-se identificar as percepções dos estudantes universitários dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física acerca de sua AE discente, além de compará-las, considerando as variáveis sexo, faixa etária, estado civil, vínculo empregatício, curso realizado, participação em atividades de pesquisa ou extensão, Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA), nível de progressão no curso e Índice de Autodeterminação (SDI).

Na segunda etapa, mediante abordagem qualitativa, houve a preocupação em comparar a contribuição das fontes de AE sobre as percepções individuais dos estudantes, bem como aspectos da AE discente entre os estudantes com maior e menor nível de AE nas dimensões acadêmica, regulação da formação, ações proativas, interação social e gestão acadêmica.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo descritivo-correlacional e empírico classifica-se como aplicado quanto à sua natureza, utilizando-se das abordagens quantitativa (primeira etapa) e qualitativa (segunda etapa) para a investigação das informações obtidas junto aos estudantes universitários.

A opção pela utilização simultânea das abordagens quantitativa e qualitativa se sustenta na convicção de que ambas sejam complementares e necessárias à compreensão abrangente do fenômeno estudado. A pesquisa quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, traduzindo em números as opiniões e informações para analisá-las e classificá-las mediante o uso de técnicas estatísticas” (p. 69), ao passo que a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real, o subjetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzida em números, não requerendo o uso de métodos estatísticos” (p. 69), o que permite aprofundar e ressignificar os dados quantitativos, bem como ampliar as possibilidades de análise (SILVA et al., 2011).

### 3.2 PARTICIPANTES

A população alvo do estudo foi composta pelos 490 estudantes dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Educação Física da UFSC cadastrados junto à coordenadoria dos respectivos cursos no primeiro semestre de 2014. O processo de seleção dos participantes foi intencional e não probabilístico, procurando abranger todos os estudantes regularmente matriculados em disciplinas oferecidas no primeiro semestre de 2014.

Não foram convidados a participar da pesquisa os estudantes intercambistas provenientes de outras instituições, os estudantes com idade inferior a 18 anos e os estudantes que não compareceram regularmente às aulas após a metade do semestre letivo. Considerando os critérios estabelecidos, 412 estudantes ficaram elegíveis para a participação na pesquisa. Destes, 385 consentiram em participar e compuseram a amostra da primeira etapa.

Na segunda etapa da investigação foram convidados a participar 16 estudantes (oito de cada curso) que se encontravam em distintas etapas da formação inicial (até 25% da carga horária total concluída; 25,01 a 50%; 50,01 a 75%; mais de 75%), os quais foram selecionados a partir de seus níveis de AE obtidos na primeira etapa. O Quadro 2, a seguir, apresenta breve caracterização dos estudantes participantes da segunda etapa do estudo:

**Quadro 2** – Caracterização dos estudantes participantes da segunda etapa do estudo.

Identificação	Significado	Descrição
<b>&lt;25BM</b>	Bacharelado com até 25% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora sozinha e trabalha durante 10h semanais. Seu Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA) é considerado muito bom/ótimo (maior que 8,5), e seu Índice de Autodeterminação (SDI) é positivo (maior que 0).

<b>&lt;25BP</b>	Bacharelado com até 25% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora com os pais e trabalha mais de 40h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom (menor que 8,5), e seu SDI é negativo (menor que 0).
<b>&lt;25LM</b>	Licenciando com até 25% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com a família e trabalha durante 30h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>&lt;25LP</b>	Licenciando com até 25% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora sozinho e trabalha durante 20h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>25-50BM</b>	Bacharelado com 25-50% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com a família e trabalha durante 12h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>25-50BP</b>	Bacharelado com 25-50% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo feminino. É solteira, mora sozinha e recebe bolsa por trabalho de 15h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é negativo.
<b>25-50LM</b>	Licenciando com 25-50% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com a família e recebe bolsa por trabalho de 20h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>25-50LP</b>	Licenciando com 25-50% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora sozinho e trabalha durante 44h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.

<b>50-75BM</b>	Bacharelado com 50-75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com companheiro e recebe bolsa por trabalho de 20h semanais. Seu IAA é considerado muito bom/ótimo, e seu SDI é positivo.
<b>50-75BP</b>	Bacharelado com 50-75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É casado, mora com a esposa e trabalha durante 40h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>50-75LM</b>	Licenciando com 50-75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora com companheira e trabalha durante 40h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>50-75LP</b>	Licenciando com 50-75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora com a família e não trabalha. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é negativo.
<b>&gt;75BM</b>	Bacharelado com mais de 75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com a família e trabalha durante 20h semanais. Seu IAA é considerado muito bom/ótimo, e seu SDI é positivo.
<b>&gt;75BP</b>	Bacharelado com mais de 75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora com a família e trabalha durante 20h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.
<b>&gt;75LM</b>	Licenciando com mais de 75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais elevado de AE	Sexo feminino. É solteira, mora com irmão e recebe bolsa por trabalho de 20h semanais. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é positivo.

<b>&gt;75LP</b>	Licenciando com mais de 75% da carga horária total completada que apresentou o nível mais baixo de AE	Sexo masculino. É solteiro, mora com a mãe e não trabalha. Seu IAA é considerado regular/bom, e seu SDI é negativo.
-----------------	---	---

Fonte: Autoria própria (2015).

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na primeira etapa do estudo foram aplicadas aos estudantes a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, ANEXO A) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (SOBRAL, 2003; VALLERAND et al., 1992, ANEXO B). A EAFS, que busca identificar as percepções de estudantes universitários acerca da AE no período de formação inicial, é composta por 34 itens, os quais se distribuem em cinco dimensões: 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).

O respondente deve assinalar, em cada um dos itens e considerando uma escala de 0 (pior percepção) a 10 (melhor percepção), o conceito que mais se adéqua à sua percepção de AE. No estudo de construção e validação da EAFS (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), verificou-se índice geral de consistência interna da escala de 0,94 (variação de 0,80 a 0,81 nas dimensões). A variância total explicada da AE foi de 56,68%, o que confirma a adequação do instrumento para a finalidade proposta.

A EMA, originalmente publicada por Vallerand et al. (1992) e posteriormente validada (VALLERAND et al., 1993), foi traduzida para a Língua Portuguesa e aplicada no Brasil pela primeira vez pelo prof. Dejanio Sobral em 2003, junto aos universitários de um curso de Medicina. O processo de validação do instrumento original envolveu a testagem da validade de constructo (ou consistência interna), cujo Alfa de Cronbach resultou em um valor considerado aceitável (0,77).

Complementarmente, a validação concorrente da escala foi realizada a partir da aplicação de testes de correlação de Pearson entre a EMA e as escalas de Antecedentes Motivacionais e de Consequências Motivacionais. Em ambos os casos, os coeficientes de correlação foram considerados adequados para possibilitar a aplicação do instrumento para a avaliação da motivação acadêmica em estudantes universitários (VALLERAND et al., 1993).

O instrumento constitui-se de 28 itens, distribuídos em sete dimensões: Desmotivação (ausência de percepção de contingências entre as ações e seus desfechos / falta de motivos intrínsecos ou extrínsecos); Regulação externa (fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo); Regulação introjetada (fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo); Regulação identificada (fazer algo porque se decidiu fazê-lo); Motivação intrínseca para vivenciar estímulo (fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética); Motivação intrínseca para realizar coisas (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem da busca de realização ou criação de coisas); Motivação intrínseca para saber (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem de aprender, explorar ou entender) (SOBRAL, 2008). As respostas da EMA são assinaladas de acordo com o grau de correspondência que o respondente identifica em cada item com sua percepção pessoal, levando-se em consideração uma escala likert que varia de 1 (nenhuma correspondência) a 7 (total correspondência).

Na segunda etapa do estudo foi conduzida uma entrevista semiestruturada (APÊNDICES D e E) com determinados estudantes participantes da primeira etapa (selecionados a partir de seus níveis de progressão no respectivo curso e dos níveis de AE discente apresentados na resposta à EAFS) , a qual buscou compreender com maior aprofundamento as estratégias por eles utilizadas em seu cotidiano acadêmico, especialmente no que concerne às seguintes dimensões: acadêmica; regulação da formação; ações proativas; interação social; gestão acadêmica. Complementarmente, buscou-se encontrar elementos que permitissem comparar a contribuição das fontes de AE (experiências diretas; estados fisiológicos e emocionais; experiências vicárias; persuasão verbal/social) para o comportamento acadêmico dos estudantes com distintos níveis de percepção (alta ou baixa) de AE discente.

As questões da entrevista semiestruturada foram organizadas a partir de informações de caracterização acadêmico-pessoal e de dois temas geradores, baseados nas fontes de AE. Enquanto que o primeiro tema foi relacionado aos aspectos pessoais e comportamentais da AE discente (experiências diretas; experiências vicárias; estados fisiológicos



e emocionais), o segundo abordou os aspectos ambientais da AE discente (persuasão verbal/social).

Além das questões de caracterização (idade, fase predominante de estudo, disciplinas cursadas, existência de vínculo empregatício, carga horária semanal de atividades acadêmicas e profissionais, recebimento de bolsa ou auxílio financeiro de qualquer ordem...), a entrevista abrangeu aspectos como: experiências passadas e atuais com Educação Física; importância atribuída à Educação Física; participação em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão; autoavaliação como estudante; momentos acadêmicos marcantes; reação ao sucesso e ao fracasso acadêmico; observação de colegas e professores; reação a opiniões alheias; relacionamento com colegas e professores; influência do currículo do curso; influência da infraestrutura física oferecida pela universidade; nível de exigência dos professores; grau de envolvimento acadêmico dos colegas; acompanhamento e incentivo familiar.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Após a autorização do CDS/UFSC (APÊNDICE A), a qualificação e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (parecer nº 507.318/2014; APÊNDICE C), foram solicitadas à coordenadoria dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFSC informações sobre as cargas horárias curriculares cumpridas por cada estudante até o semestre anterior à coleta de dados (segundo semestre de 2013), a fim de que pudesse ser estabelecido, em momento posterior, o nível de progressão individual desses indivíduos na formação inicial.

Conforme o percentual da carga horária curricular total cumprida pelo estudante, o mesmo foi classificado dentro de uma das seguintes categorias: até 25% do curso concluído; de 25,01% a 50% do curso concluído; de 50,01% a 75% do curso concluído; mais de 75% do curso concluído. O nível percentual de progressão de cada estudante foi resultado da divisão da carga horária curricular cumprida pelo mesmo pela carga horária total exigida para a integralização curricular (formatura).

Na sequência desse processo, o contato direto (em sala de aula) foi feito com todos os estudantes regularmente matriculados em ambos os cursos no primeiro semestre de 2014, no intuito de explicar os objetivos e a natureza do estudo, bem como de destacar o caráter voluntário da

participação e de obter os devidos consentimentos (APÊNDICE B) dos estudantes. Aos estudantes que aceitaram participar do estudo foram aplicadas, na primeira etapa, a EAFS (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e a EMA (SOBRAL, 2003), as quais foram respondidas em sala de aula. A distribuição e a recolha dos instrumentos aplicados em sala foram realizadas com a presença do pesquisador principal. Esta medida procurou auxiliar os estudantes que encontrassem dificuldades de compreensão de alguma questão, permitindo que as dúvidas pudessem ser esclarecidas imediatamente. Aos estudantes que não se encontravam em sala no momento da coleta, foram encaminhadas via *e-mail* as respectivas versões *online* das escalas, as quais foram criadas a partir da plataforma *Google Docs*.

Na segunda etapa do estudo foram selecionados para entrevista dois estudantes de ambos os cursos situados dentro de cada nível de progressão na formação, sendo um indivíduo que apresentou o nível mais alto e o outro o nível mais baixo de AE discente. Nos casos dos estudantes selecionados que não concordaram em participar da segunda etapa da pesquisa ou que não responderam ao contato do pesquisador principal, foram convidados para substituí-los aqueles com nível de AE imediatamente inferior (no caso de sujeito com nível elevado de AE) ou superior (para o estudante com baixo nível de AE).

As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente, em ambientes e horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos estudantes investigados. As falas foram transcritas e reenviadas aos entrevistados para validação das informações e, na sequência, analisadas em seu conteúdo.

### 3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, os dados foram tabulados em planilha do *software Microsoft Excel* (versão 2013), para permitir a ordenação dos estudantes a partir de seus níveis de progressão no curso realizado. As informações quantitativas coletadas foram analisadas com auxílio do *software SPSS Statistics* (versão 21.0), por intermédio da utilização de recursos estatísticos descritivos (frequência simples e percentual; média e desvio-padrão) e inferenciais (testes de hipóteses).

Para a análise do nível de associação entre as percepções de AE discente e as variáveis pessoais (sexo; estado civil; faixa etária; Índice de Autodeterminação), acadêmicas (curso; participação em atividades de

pesquisa; participação em atividades de extensão; nível de progressão no curso; Índice de Aproveitamento Acadêmico) e profissionais (vínculo empregatício) foi aplicado o teste Qui-quadrado.

A partir da categorização original da variável AE (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), que possuía as categorias “frágil” (para médias até 4,4), “pouca” (de 4,5 a 6,9), “média” (de 7 a 8,9) e “alta” (9 ou mais), foi proposta uma recategorização para facilitar a aplicação do teste Qui-quadrado, a qual resultou nas opções “muito baixa ou baixa” (até 6,9) “média” (de 7 a 8,9) e “alta ou muito alta” (9 ou mais).

A variável Índice de Autodeterminação (SDI), por sua vez, foi calculada a partir da soma dos escores das respostas da EMA nas sete dimensões, por meio da seguinte fórmula:  $[(3*(MI \text{ para saber}) + 2*(MI \text{ para realizar coisas}) + 1*(MI \text{ para vivenciar estímulo} + \text{regulação identificada}) - (1*(regulação externa) + 2*(regulação introjetada) + 3*(desmotivação))]$ . O SDI resultante, que pode oscilar em um *continuum* de -48 a + 48, foi posteriormente categorizado da seguinte maneira: negativo (de -48 até 0); positivo (de 1 a 48). Os procedimentos descritos para atribuição de ponderações e cálculo do SDI encontram divergências na literatura consultada. Desta maneira, optou-se por realizar pequena adaptação na fórmula original descrita em Guay, Megeau e Vallerand (2003), considerando a presença do autor da escala original nesta proposta de cálculo.

Para a análise das correlações entre as dimensões da EAFS, inicialmente, foi aplicado o teste de *Kolmogorov Smirnov*, com o objetivo de verificar a presença de normalidade dos dados. Quando os dados não apresentaram distribuição normal, foi realizado o processo de transformação logarítmica (base 2), no intuito de homogeneizar as variâncias e possibilitar a aplicação da Correlação de *Pearson*. Ressalta-se que o recurso de transformação matemática dos dados é preferível à utilização imediata da alternativa não paramétrica, considerando que os testes paramétricos são mais robustos e potentes para identificar diferenças estatísticas (MARÔCO, 2011). Nos casos em que, mesmo após a tentativa de transformação matemática, os dados continuaram a apresentar distribuição não normal, utilizou-se a Correlação de *Spearman*.

Com a finalidade de ilustrar os procedimentos de análise dos dados quantitativos, o Quadro 3 apresenta breve descrição das variáveis estudadas, bem como das categorias para a análise, medidas utilizadas e escalas de medida.

**Quadro 3** – Descrição das variáveis e categorias adotadas para a análise dos dados.

<b>Variável</b>	<b>Categorias</b>	<b>Medida utilizada</b>	<b>Escala</b>
<b>AE discente</b>	1 = Muito baixa ou baixa 2 = Média 3 = Alta ou muito alta	Classificação adaptada de Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010)	Ordinal
<b>Sexo</b>	1 = Masculino 2 = Feminino	Autorresposta	Nominal
<b>Faixa etária</b>	1 = Até 24 anos 2 = 25 anos ou mais	Autorresposta	Ordinal
<b>Estado civil</b>	1 = Solteiro(a) 2 = Outros	Autorresposta	Nominal
<b>Vínculo empregatício</b>	1= Não 2= Sim	Autorresposta	Ordinal
<b>Curso</b>	1 = Bacharelado 2 = Licenciatura	Autorresposta	Nominal
<b>Participação em pesquisa</b>	1 = Não 2 = Sim	Autorresposta	Ordinal
<b>Participação em extensão</b>	1 = Não 2 = Sim	Autorresposta	Ordinal
<b>Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA)</b>	1 = Regular ou bom (Até 8,5) 2 = Muito bom ou ótimo (Mais de 8,5)	Autorresposta	Ordinal
<b>Nível de progressão no curso</b>	1 = Até 25% 2 = 25,01 a 50% 3 = 50,01 a 75% 4 = Acima de 75%	Autorresposta	Ordinal
<b>Índice de Autodeterminação (SDI)</b>	1 = Negativo 2 = Positivo	Classificação adaptada de Guay; Megeau; Vallerand (2003)	Ordinal

Fonte: Autoria própria (2014).

Após a transcrição e validação de conteúdo das entrevistas pelos estudantes entrevistados na segunda etapa, as falas foram analisadas com o auxílio do *software QSR NVivo* (versão 9.2), mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que favorece a visualização dos conceitos mais relevantes. A análise de conteúdo costuma ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às variáveis inferidas. Esta técnica de análise pode ser dividida em três momentos cronológicos, a saber: pré-análise (organização); exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração); tratamento dos resultados e interpretação (resultados significativos e válidos) (BARDIN, 2011).

No caso do presente estudo, determinadas categorias já se definiram a priori (casos das informações de caracterização e dos temas geradores baseados nas fontes de AE), ao passo que outras emergiram a partir das respostas dos estudantes entrevistados (como, por exemplo, as estratégias de gestão acadêmica, de interação social e de tomada de decisões proativas na formação).

### 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora o estudo tenha procurado levar em consideração, em sua segunda etapa, determinados aspectos de ordem pessoal (como, por exemplo, as experiências diretas as experiências vicárias e os estados fisiológicos e emocionais dos estudantes investigados) e ambiental (persuasão verbal/social) para compreender as percepções de AE discente dos estudantes investigados, salienta-se que não foi realizado o acompanhamento efetivo (observação sistemática) do comportamento discente dentro e fora da universidade, bem como do nível de autoexigência individual, o que poderia auxiliar na compreensão aprofundada tanto das relações pedagógicas que se estabelecem entre os membros do corpo social do curso quanto da conduta acadêmica dos estudantes investigados e, consequentemente, contribuir para problematizar elementos presentes em seus discursos e comportamentos.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o problema e os objetivos do presente estudo, os resultados foram organizados de maneira a caracterizar o perfil dos estudantes universitários investigados para, na sequência, comparar suas percepções de AE discente considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil, o vínculo empregatício, o curso realizado, a participação em atividades de pesquisa e extensão, o nível de progressão no curso, o IAA e o SDI. Por último, houve a preocupação de comparar as dimensões da AE discente e a contribuição das fontes de AE entre estudantes com maior e menor nível de percepção de AE discente.

### 4.1 AE DISCENTE E VARIÁVEIS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

A Tabela 2 apresenta informações de identificação e caracterização dos 385 estudantes universitários participantes do presente estudo. De maneira geral, constatou-se predominância de indivíduos do sexo masculino, com faixa etária de 20 a 24 anos, solteiros e com vínculo empregatício. A maior parte dos estudantes cursa licenciatura e não participou de atividades acadêmicas de extensão ou de pesquisa. Por fim, a maior proporção dos universitários investigados se encontra na primeira etapa da formação, ao passo que o menor contingente está próximo da conclusão do curso.

**Tabela 2** – Características pessoais acadêmicas e profissionais dos estudantes investigados.

Variáveis	Categorias	n (%)
Sexo	Masculino	223 (57,9)
	Feminino	162 (42,1)
Faixa etária	Até 20 anos	47 (12,2)
	20 a 24 anos	199 (51,7)
	25 a 29 anos	95 (24,7)
	30 anos ou mais	44 (11,4)
Estado civil	Solteiro(a)	363 (94,3)

	Outros	22 (5,7)
Vínculo empregatício	Não	104 (27,0)
	Sim	281 (73,0)
Curso	Bacharelado	183 (47,5)
	Licenciatura	202 (52,5)
Participação em pesquisa	Não	291 (75,6)
	Sim	94 (24,4)
Participação em extensão	Não	198 (51,4)
	Sim	187 (48,6)
Nível de progressão no curso	Até 25%	120 (31,2)
	25,01 a 50%	91 (23,6)
	50,01 a 75%	99 (25,7)
	Mais de 75%	75 (19,5)

Fonte: Autoria própria (2015).

No que diz respeito aos níveis AE discente (Tabela 3), constatou-se que os indivíduos do sexo feminino, com até 24 anos, casados/divorciados ou com vínculo empregatício apresentaram escores superiores, tanto no âmbito geral quanto nas dimensões específicas. Quando consideradas as características acadêmicas, observou-se que os estudantes do curso de bacharelado, com melhores índices de aproveitamento acadêmico e de autodeterminação, bem como com experiências prévias em atividades de extensão e pesquisa, apresentaram os maiores níveis de AE discente.

**Tabela 3** – Níveis de AE geral e específica dos estudantes, considerando variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais.

Variáveis e categorias	AE discente					Geral
	Acadêmica	Regulação	Ações proativas	Interação social	Gestão acadêmica	
<b>Sexo</b>						
Masculino	7,72 (1,29)	7,60 (1,57)	6,85 (1,74)	8,23 (1,26)	7,58 (1,66)	7,60 (1,31)
Feminino	8,21 (1,21)	8,07 (1,38)	7,50 (1,48)	8,68 (1,16)	8,43 (1,31)	8,16 (1,15)
<b>Faixa etária</b>						
Até 24 anos	7,96 (1,12)	7,78 (1,38)	7,09 (1,60)	8,50 (1,09)	8,01 (1,50)	7,86 (1,13)
25 anos ou mais	7,86 (1,53)	7,82 (1,71)	7,17 (1,79)	8,28 (1,45)	7,82 (1,70)	7,79 (1,50)
<b>Estado civil</b>						
Solteiro(a)	7,92 (1,23)	7,78 (1,49)	7,11 (1,66)	8,43 (1,18)	7,93 (1,54)	7,83 (1,24)
Outros	7,93 (1,98)	8,06 (1,73)	7,41 (1,89)	8,27 (2,01)	8,09 (2,10)	7,94 (1,84)



<b>Vínculo empregatício</b>						
Não	7,85 (1,12)	7,48 (1,54)	6,99 (1,63)	8,32 (1,15)	7,79 (1,47)	7,69 (1,18)
Sim	7,95 (1,34)	7,91 (1,48)	7,17 (1,68)	8,46 (1,27)	8,00 (1,61)	7,89 (1,31)
<b>Curso</b>						
Bacharelado	8,17 (1,20)	8,05 (1,47)	7,26 (1,70)	8,48 (1,18)	8,08 (1,62)	8,01 (1,23)
Licenciatura	7,71 (1,32)	7,57 (1,51)	7,00 (1,64)	8,36 (1,29)	7,81 (1,52)	7,67 (1,30)
<b>Participação em pesquisa</b>						
Não	7,77 (1,25)	7,68 (1,52)	6,91 (1,68)	8,30 (1,23)	7,72 (1,62)	7,68 (1,27)
Sim	8,39 (1,27)	8,14 (1,42)	7,78 (1,46)	8,78 (1,20)	8,61 (1,22)	8,32 (1,18)
<b>Participação em extensão</b>						
Não	7,79 (1,30)	7,68 (1,56)	6,82 (1,78)	8,25 (1,26)	7,77 (1,68)	7,65 (1,33)
Sim	8,07 (1,24)	7,92 (1,45)	7,44 (7,57)	8,60 (1,18)	8,12 (1,44)	8,03 (1,20)
<b>Índice de Aproveitamento Acadêmico</b>						
Regular ou bom (Até 8,5)	7,82 (1,28)	7,73 (1,53)	7,04 (1,67)	8,34 (1,24)	7,79 (1,57)	7,75 (1,27)
Muito bom ou ótimo (Mais de 8,5)	8,78 (0,97)	8,29 (1,24)	7,78 (1,49)	9,05 (1,02)	9,14 (1,01)	8,55 (1,11)
<b>Nível de progressão no curso</b>						
Até 25%	7,86 (1,33)	7,69 (1,63)	6,98 (1,80)	8,36 (1,35)	7,98 (1,65)	7,75 (1,38)
25,01 a 50%	7,91 (1,19)	7,82 (1,42)	7,14 (1,64)	8,49 (1,12)	8,13 (1,51)	7,88 (1,20)
50,01 a 75%	7,87 (1,23)	7,70 (1,52)	7,06 (1,56)	8,32 (1,07)	7,70 (1,50)	7,74 (1,20)
Mais de 75%	8,12 (1,37)	8,05 (1,39)	7,41 (1,62)	8,57 (1,38)	7,97 (1,62)	8,04 (1,30)
<b>Índice de Autodeterminação</b>						
Negativo	7,54 (1,37)	7,35 (1,67)	6,54 (1,77)	8,07 (1,39)	7,39 (1,64)	7,38 (1,37)
Positivo	8,38 (0,99)	8,33 (1,07)	7,82 (1,23)	8,83 (0,87)	8,60 (1,20)	8,37 (0,90)

Fonte: Autoria própria (2015).

A análise do nível de associação entre a AE discente e variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais (Tabela 4) confirmou a existência de diferenças considerando o sexo (F>M), o curso (B>L), a participação em atividades de pesquisa (S>N) e extensão (S>N), o IAA (O>R) e o SDI (P>N) dos investigados.

Na literatura consultada, não parece existir consenso nas comparações dos níveis de AE discente, segundo o sexo dos estudantes investigados. Enquanto que parte das investigações não têm encontrado associação (UZUN; ÖZKILIÇ; SENTÜRK, 2010; SANOS; MOGNON; JOLY, 2011; VELIZ-BURGOS; URQUIJO, 2012; BALCI, 2013; CELIK, 2013), há estudos que indicam maiores níveis de AE discente em estudantes do sexo masculino (CENDALES; VARGAS-TRUJILLO; BARBOSA, 2013; ROSAS, 2013; SHKULLAKU, 2013) e outros que encontraram associação com o sexo feminino (OZAN et al, 2012; VEGA et al., 2012).

**Tabela 4** – Nível de associação entre a AE geral dos estudantes e variáveis pessoais, acadêmicas e profissionais.

Variáveis e categorias	AE discente			p-valor
	Muito baixa ou Baixa (%)	Média (%)	Alta ou Muito alta (%)	
<b>Sexo</b>				
Masculino	49 (22,0)	145 (65,0)	29 (13,0)	<0,001
Feminino	16 (9,9)	96 (59,3)	50 (30,9)	
<b>Faixa etária</b>				
Até 24 anos	38 (15,4)	158 (64,2)	50 (20,3)	0,57
25 anos ou mais	27 (19,4)	83 (59,7)	29 (20,9)	
<b>Estado civil</b>				
Solteiro(a)	62 (17,1)	228 (62,8)	73 (20,1)	0,70
Outros	3 (13,6)	13 (59,1)	6 (27,3)	
<b>Vínculo empregatício</b>				
Não	20 (19,2)	69 (66,3)	15 (14,4)	0,18
Sim	45 (16,0)	172 (61,2)	64 (22,8)	
<b>Curso</b>				
Bacharelado	30 (16,4)	101 (55,2)	52 (28,4)	<0,001
Licenciatura	35 (17,3)	140 (69,3)	27 (13,4)	
<b>Participação em pesquisa</b>				
Não	57 (19,6)	188 (64,6)	46 (15,8)	<0,001
Sim	8 (8,5)	53 (56,4)	33 (35,1)	
<b>Participação em extensão</b>				
Não	46 (23,2)	110 (55,6)	42 (21,2)	<0,001
Sim	19 (10,2)	131 (70,1)	37 (19,8)	
<b>Índice de aproveitamento acadêmico</b>				
Regular ou bom (Até 8,5)	64 (18,7)	218 (63,6)	61 (17,8)	<0,001
Muito bom ou ótimo (Mais de 8,5)	1 (2,4)	23 (54,8)	18 (42,9)	
<b>Nível de progressão no curso</b>				
Até 25%	23 (19,2)	72 (60,0)	25 (20,8)	0,64
25,01 a 50%	13 (14,3)	58 (63,7)	20 (22,0)	
50,01 a 75%	19 (19,2)	65 (65,7)	15 (15,1)	
Mais de 75%	10 (13,3)	46 (61,4)	19 (25,3)	
<b>Índice de Autodeterminação</b>				
Negativo	54 (25,8)	133 (63,6)	22 (10,5)	<0,001
Positivo	11 (6,3)	108 (61,4)	57 (32,4)	

Fonte: Autoria própria (2015).

A literatura consultada revelou a presença de investigações que indicam que as mulheres apresentam maiores níveis de autorregulação (OZAN et al., 2012), atenção à fala dos professores em sala de aula e planejamento para tarefas e exames (VEGA et al., 2012) do que os homens. A maior habilidade autorregulatória, bem como o maior nível de atenção despendido aos professores, pode aumentar a percepção de controle das mulheres em relação a um ambiente complexo como o da formação inicial, o que contribui para melhor ajustamento ao curso (HIROSE; WADA; WATANABE, 1999; CIFTCI; OZGUN; ERDEN, 2011; CAZAN, 2012) e, conseqüentemente, para o aumento das chances de realização acadêmica e obtenção de desempenhos mais elevados.

Outro importante aspecto a destacar é a maneira diferente que estudantes de ambos os sexos processam as informações provindas das quatro fontes de AE (VEGA et al., 2012), o que tem implicações diretas sobre o grau de significância de determinado acontecimento ou experiência sobre o comportamento acadêmico posterior. Em investigação realizada com 352 estudantes universitários de Física de uma universidade nos EUA, Sawtelle, Brewe e Kramer (2012) examinaram a AE discente sob a perspectiva da teoria do gênero, no intuito de compreender como as fontes de AE provêm mecanismos para entender o processo de retenção/reprovação em Física. Os resultados indicaram que a AE revelou-se boa preditora do sucesso acadêmico nos estudantes investigados e, considerando especificamente as mulheres, que a predição da probabilidade de aprovação das mesmas em Física dependeu, primeiramente, das experiências vicárias, sem contribuição significativa da persuasão verbal/social. Desta maneira, além dos maiores níveis de autorregulação na formação, as estudantes investigadas no presente estudo podem se beneficiar mais das experiências vicárias para a construção de sua AE discente, considerando que observam e prestam mais atenção a aspectos relevantes da formação – como por exemplo, a explicação dos professores.

A participação em atividades de extensão e pesquisa, bem como o curso de formação realizado (bacharelado ou licenciatura), mostraram-se associados ao nível de AE discente dos participantes do presente estudo. Conforme destacam Igue, Bariani e Milanese (2008), o estudante necessita ser conscientizado da importância do engajamento precoce nas atividades oferecidas pela universidade, já que o desenvolvimento profissional não depende somente da influência exercida pela instituição sobre ele, mas fundamentalmente, da intensidade de seu envolvimento com os recursos disponibilizados pelo ambiente acadêmico e com as

diversas experiências externas de formação que são facilitadas no decorrer deste período.

As atividades de extensão podem ser compreendidas como um processo educativo, cultural e científico, sendo um elo imprescindível entre a universidade e os diversos setores da sociedade para que se consiga articular o ensino e a pesquisa de maneira indissociável (BIONDI; ALVES, 2011; MENEZES; OLIVEIRA; FREIRE, 2007; SARAIVA, 2007). A extensão é muito importante para a formação profissional, pois a aproximação do conhecimento acadêmico com a cultura popular cria um ambiente propício ao surgimento de novas aprendizagens e competências, o qual promove maior confiança e amadurecimento ao estudante para lidar com as diversas situações vivenciadas no dia-a-dia de um profissional (NASCIMENTO, 2002; NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011), além de oportunizar maior vínculo entre a teoria e a prática.

O CDS/UFSC oferece número considerável de projetos de extensão à comunidade (UFSC, 2015c), o que proporciona aos estudantes a oportunidade de realizar estágios em diferentes áreas de intervenção (tais como: dança; esportes coletivos e individuais; ginástica; natação; yoga) e atende aos interesses de grande parcela dos estudantes. Em investigação realizada com egressos e estudantes do antigo curso de licenciatura em Educação Física da UFSC (MENDES et al., 2006), constatou-se que a experiência profissional adquirida a partir do envolvimento com atividades de extensão e pesquisa elucidava a contribuição das mesmas para a melhoria da qualidade da formação acadêmica e para o desenvolvimento satisfatório de competências acadêmicas e profissionais.

Um aspecto a destacar é que a maioria dos projetos existentes no CDS oferece atividades mais direcionadas às especificidades do curso de bacharelado (como, por exemplo, grupos de reabilitação cardíaca, treinamento de equipes esportivas universitárias, iniciação e aperfeiçoamento em modalidades esportivas...) (UFSC, 2015c). Mesmo que o estudante do curso de licenciatura esteja inserido em algum destes projetos, as dificuldades de atuação poderão ser maiores em comparação com aquelas enfrentadas pelo estudante do curso de bacharelado, que possui disciplinas como Atividade Física para Grupos Especiais, Condicionamento Físico, Treinamento Esportivo e Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte em sua grade curricular. Desta maneira, pode-se compreender, em parte, o menor nível de AE discente percebido no presente estudo pelos estudantes do curso de licenciatura.

Os benefícios da participação em projetos de extensão para o crescimento profissional também são apontados por discentes investigados em outros estudos na literatura consultada, dentre os quais se destacam: melhor percepção de segurança dos estudantes ao desenvolver diversos tipos de ações na prática diária (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011); adoção de postura profissional mais humanizada e tomada de decisões reflexivas, autônomas e mais preocupadas com as necessidades da comunidade (MENEZES; OLIVEIRA; FREIRE, 2007; RIBEIRO, 2005); desenvolvimento de qualidades como o espírito de equipe, a iniciativa e a criatividade (BIONDI; ALVES, 2011).

A atividade de pesquisa, exigência cada vez maior tanto do ambiente acadêmico quanto da própria sociedade (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002), vem encontrando espaço crescente nas universidades brasileiras, especialmente após a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e do surgimento de laboratórios e grupos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento. A realização da pesquisa pelos discentes, na formação inicial, é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento de atitudes investigativas e proativas, pois possibilita a intervenção crítica nas realidades acadêmica e profissional. Neste sentido, considerando que a observação e a problematização de situações são comuns à prática cotidiana, seu aprimoramento pode ser facilitado com a inserção do estudante em grupos e projetos de pesquisa desde as fases iniciais do curso de formação inicial (MENDES et al., 2006).

A oferta de atividades de extensão e pesquisa, portanto, é capaz de potencializar o desenvolvimento de competências acadêmico-profissionais que podem contribuir, dentre outras formas, para a melhoria relacionada ao autoconceito, ao comportamento exploratório e ao envolvimento acadêmico dos estudantes, o que traz implicações diretas para a melhoria da AE discente na formação inicial. Certamente, também são necessárias atitudes proativas por parte dos estudantes para que a inserção em grupos de pesquisa seja bem-sucedida. A atual proposta curricular oferece, na primeira fase de ambos os cursos, disciplinas que abordam conteúdos introdutórios da Educação Física – os quais procuram, dentre outros objetivos, esclarecer ao estudante acerca de projetos e de grupos de pesquisa existentes no CDS. Cabe ao discente, desta maneira, reconhecer a temática investigativa de seu interesse e, a partir desta constatação, buscar informações junto aos pesquisadores e ambientes que mais se aproximem de seus interesses.

A AE discente se mostrou associada ao IAA e ao SDI dos estudantes investigados no presente estudo. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, as evidências encontradas encontram grande respaldo na literatura científica internacional (ELIAS; LOOMIS, 2002; BOUFFARD et al., 2005; CHOI, 2005; GORE JR., 2006; ICAZA; SILVA, 2006; BEMBENUTTY, 2007; ELIAS; MACDONALD, 2007; ELIAS, 2008; KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008; MCLAUGHLIN; MOUTRAY; MULDOON, 2008; NORIEGA, 2008; AL KHATIB, 2010; YUSUF, 2011a; HANKS; BEIER, 2012; DAVIDSON; FELDMAN; MARGALIT, 2012; MERAL; COLAK; ZEREYAK, 2012; PENG, 2012a; PENG, 2012b; CENDALES; VARGAS-TRUJILLO; BARBOSA, 2013; OUWENEEL; SCHAUFELI; LE BLANC, 2013; PUTWAIN; SANDER; LARKIN, 2013), embora no âmbito nacional ainda haja carência de estudos que explorem a referida temática.

No que diz respeito ao SDI, as evidências do presente estudo também encontram suporte na literatura consultada. Neste sentido, investigações revelam que, quanto maior for o nível de AE, maiores também serão os níveis de esforço e persistência para se atingir a meta ou realização previamente estabelecida (BANDURA, 1977; 1997). Os estudantes com AE maior costumam regular melhor suas condições e estratégias de estudo (BAMBENUTTY, 2007), ajustando-se de maneira mais adequada às demandas acadêmico-pessoais e profissionais (CAZAN, 2012) e, quando necessário, buscando por auxílio de maneira mais frequente em comparação aos estudantes com baixo nível de AE (DEVONPORT; LANE, 2006; WILLIAMS; TAKAKU, 2011). Como consequência do maior ajustamento acadêmico, os estudantes com maior percepção de AE tendem a se sentir mais autoconfiantes (WANG; CASTAÑEDA-SOUND, 2008; ALUICIO; RIVELLINO, 2011; RAELIN et al., 2011) e mais intrinsecamente motivados ou autodeterminados (AL KHATIB, 2010; PENG, 2012a;b) para se esforçar em prol de determinada meta acadêmica que seja significativa para si próprio (BOUFFARD et al., 2005). Ao se considerar, também, que as metas dos estudantes com maior AE costumam ser mais elevadas, bem como que envolvem a aprendizagem ou a maestria em determinado conteúdo ou situação (HSIEH; SULLIVAN; GUERRA, 2007), torna-se possível compreender as evidências encontradas no presente estudo, a respeito da associação entre a AE discente, o SDI e o desempenho acadêmico (ou IAA).

Não foi encontrada associação entre o nível de progressão no curso e o nível de AE discente dos estudantes investigados, fato que não permite confirmar uma das hipóteses do estudo. Acredita-se que o achado

pode estar relacionado ao ajustamento da percepção dos estudantes com relação ao contexto universitário e às suas próprias capacidades. Em estudo realizado com 169 estudantes universitários ingressantes de diferentes cursos, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011b) buscaram comparar a AE de estudantes universitários entre o primeiro e o segundo período letivo. As evidências encontradas apontaram para uma diminuição do nível de AE no período pesquisado, o que pode demonstrar que, após as vivências acadêmicas dos estudantes no decorrer do período letivo, suas percepções se tornaram mais ajustadas ao contexto ambiental, bem como às capacidades individuais.

Se, por um lado, as evidências do presente estudo podem ser compreendidas pelo próprio processo de ajustamento perceptivo dos estudantes ao longo da formação (bem como pela inter-relação de distintos aspectos de ordem pessoal, acadêmica, familiar e profissional), por outro, despertam para a necessidade de refletir sobre a proposta e sobre a organização dos cursos de formação oferecidos, na tentativa de torná-los mais significativos e impactantes aos estudantes.

#### 4.2 AE DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA

Antecedendo a análise do papel da AE discente na formação inicial dos estudantes investigados, procurou-se examinar os níveis de relação entre os níveis de percepções geral e específicas de AE discente (Tabela 5). Os resultados indicaram níveis mais fortes de correlação entre a percepção geral de AE e a AE em ações proativas (0,91) e acadêmica (0,90). Por outro lado, os níveis de correlação mais fracos ocorreram entre a interação social e a regulação da formação (0,59). Embora as demais correlações entre as dimensões também possam ser consideradas fortes (entre 0,60 e 0,70), as correlações da AE geral com as dimensões específicas são muito fortes (acima de 0,80).

**Tabela 5** – Coeficientes de correlação<sup>1</sup> entre as dimensões da Escala de AE na Formação Superior.

<b>Dimensões da AE</b>	Acadêmica	Regulação da formação	Ações proativas	Interação social	Gestão acadêmica	<b>Geral</b>
Acadêmica	1,00					
Regulação da formação	0,69**	1,00				
Ações proativas	0,78*	0,72**	1,00			
Interação social	0,69**	0,59**	0,70**	1,00		
Gestão acadêmica	0,73**	0,66**	0,70**	0,66	1,00	
<b>Geral</b>	0,90*	0,84**	0,91*	0,82**	0,84**	1,00

Fonte: Autoria própria (2015).

Notas: <sup>1</sup> Todas as correlações foram estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ); \* Correlação de *Pearson*; \*\* Correlação de *Spearman*.

As fortes correlações existentes entre as dimensões indicam que a AE discente está muito relacionada às percepções específicas de eficácia nas dimensões acadêmica, regulação da formação, ações proativas, interação social e gestão acadêmica. Além disso, a correlação mais baixa verificada entre a interação social e a regulação da formação indica a necessidade do estudante em equilibrar o tempo dedicado aos estudos e o tempo para relacionar-se com colegas ou professores, em especial quando estes relacionamentos ocorrem para além do contexto acadêmico. Estes resultados corroboram e reforçam a importância da investigação aprofundada sobre estes aspectos da formação inicial universitária, no intuito de torná-la mais adequada às exigências e aos anseios da comunidade acadêmica.

#### **4.2.1 Contribuições das fontes de AE para a construção da AE discente**

##### Experiências diretas

A análise das experiências diretas dos estudantes universitários com maior e menor nível de AE discente (Quadro 4) indicou que ambos os grupos mencionaram possuir vivências passadas e atuais diversificadas



e prazerosas na área de Educação Física e esportes, o que contribuiu para a escolha do curso de formação e para a manutenção de um estilo de vida relativamente ativo:

*“Tudo começou cedo com o esporte. Eu sempre participei da equipe de atletismo do colégio em que estudei; eu também participei de nado sincronizado, joguei handebol, e quando eu fui chamada para fazer o teste pra entrar na equipe de Florianópolis, com 12 anos, eu me machuquei. Também remei por muito tempo... todos os fins de semana eu tinha competição, seja de remo, ou de nado sincronizado, atletismo. [...] Tenho muitos amigos dessa época, e as competições contribuíram para que tivéssemos um círculo de amizade bem legal até hoje. Meu pai é da área de Educação Física, aposentado já; um dos meus irmãos já é formado em Educação Física e também sempre foi envolvido com esporte... hoje, ele é professor de artes marciais e tem a academia dele; meu outro irmão está cursando o bacharelado agora, está na quinta fase; meu irmão mais velho é envolvido com o surfe e tem uma fábrica de pranchas... então, toda a minha família é envolvida com a Educação Física.” (<25LM)*

*“Eu tenho uma casa de praia, então eu jogava muito futebol. Às vezes, ficava correndo pela praia, porque quando eu era mais novo a gente fazia muita brincadeira de pega-pega, polícia e ladrão, vôlei... Era esse tipo de coisa que eu fazia. Aqui na cidade, era mais futebol, e às vezes eu andava de bicicleta.” (<25BP)*

A participação em atividades acadêmicas também foi marcante, embora os estudantes com maior nível de AE tenham relatado que possuem mais tempo de experiência em pesquisa e/ou em extensão, o que é consequência do maior envolvimento acadêmico desde as primeiras fases do curso. Os estudantes com menor nível de AE também mencionaram contato com propostas de pesquisa e extensão, mas seu engajamento ocorreu em momentos posteriores na formação, especialmente a partir da quarta fase do curso realizado:

*“A bolsa de pesquisa recebo desde a segunda fase, após convite do professor de Atletismo; depois que a gente fez um trabalho na disciplina dele, ele me convidou para ver se eu tinha interesse.” (>75LM)*

*“Participo apenas de um projeto de extensão, que estou fazendo desde o início desse semestre. Me envolvi pouco com essas coisas por causa de meu horário de serviço. [...] Eu achei que, se eu entrasse no projeto, iria me sobrecarregar... na verdade, fica cansativo porque o tempo de sono que tu descansa é pouco, porque de sexta pra sábado paro de trabalhar uma hora da manhã. Até chegar em casa, comer e tomar banho, vou dormir 2h00... pra então acordar às 06h30 ou 07h00 para vir à universidade.” (50-75BP)*

No que diz respeito às reações individuais após experiências acadêmicas de fracasso (baixo aproveitamento em avaliações ou insucesso em determinada prática de ensino), os estudantes confirmaram a influência negativa desses momentos sobre seus níveis de motivação. A principal diferença encontrada é que os estudantes com maior nível de AE mencionaram que frequentemente se autorresponsabilizam mais pelos fracassos, ao passo que seus colegas com menor nível de AE também compreendem sua responsabilidade neste processo, mas elucidam a corresponsabilidade de outros fatores, tais como a falta de tempo ocasionada pelo acúmulo de atividades acadêmico-profissionais e os problemas nas estratégias didáticas utilizadas pelos professores:

*“Eu sou uma pessoa que me cobra muito, muito mesmo. Hoje, inclusive, eu passei por uma situação que eu falhei, e eu me sinto decepcionada. Na verdade, eu iria dizer incapaz, mas incapaz não. Eu fico o dia inteiro com isso na cabeça e isso me prende, mas depois eu levanto a cabeça e tento ver o que eu posso fazer pra melhorar o que eu errei... mas é decepção comigo mesma, assim. Em questão de nota, ontem, por exemplo, recebi uma nota que eu não esperava. Eu fiquei a noite inteira ‘encasquetada’ e hoje de manhã eu acordei ‘encasquetada’, mesmo não podendo porque eu tinha que fazer outra coisa que era muito importante. Aí, acabei falhando também por outra coisa, e daí foi um bolo que fez o dia mudar totalmente. Então, eu fico bem decepcionada comigo mesma por um tempo, mas depois passa. Eu tento buscar nesse erro uma forma de conseguir a realização.” (<25BM)*

*“Eu nunca tive essa pressão muito grande em cima de mim, de ter bons resultados. Eu vou pra prova pra fazer*

*aquilo que eu sei, que eu aprendi. Eu não considero que, por eu ter ido mal na prova, a responsabilidade é apenas minha... ela é do professor também. Muitas vezes, a gente leva a crer que a gente é o único responsável pela nota da prova, mas isso também é reflexo da relação com o professor. Então, eu vou com o melhor que eu conseguir fazer até o momento e faço a prova. A partir dali, o que eu escrevi é o que eu conseguia fazer até aquele momento. Eu acho que uma nota, um número, não é algo que pra mim seja muito significativa. Eu sempre tive nota acima da média, pra cumprir o básico da burocracia que é passar na disciplina pra poder pegar a próxima... e eu sempre consegui.” (25-50LP)*

A percepção do indivíduo sobre suas experiências pessoais compreende a fonte de maior impacto sobre a AE, pois pode estar relacionada aos sentimentos de domínio e controle ou de fracasso (BANDURA, 1977, 1997; DELGADO; DEL BARCO, 1999; ELVIRA-VALDÉS; PUJOL, 2012). A AE mobilizada a partir das experiências pessoais é tão mais elevada quanto mais esforços o indivíduo tiver que mobilizar para superar os obstáculos, pois as experiências de sucesso em circunstâncias desafiadoras promovem incremento ainda maior da autopercepção de capacidade pessoal do que as experiências em que o sucesso foi obtido com relativa facilidade (BANDURA, 1997).

As diferenças encontradas na forma de reagir ao fracasso entre os estudantes com distintos níveis de AE são similares aos achados da literatura consultada. Em estudo que objetivou investigar a relação da AE com a perspectiva temporal de 391 estudantes universitários do Irã (ZEBARDAST; BESHARAT; HGHIGHATGOO, 2011), foram encontradas correlações negativas e significantes da AE com o presente fatalístico e com a perspectiva negativa do tempo passado, indicando que os indivíduos com maior AE tinham perspectivas mais positivas sobre o tempo.

Em geral, os indivíduos que costumam atribuir os fracassos a fatores que se encontram em seu próprio controle tendem a manifestar percepção de maior AE, enquanto que os indivíduos com AE menor tendem a perceber as dificuldades ou mesmo as circunstâncias desafiadoras do cotidiano como ameaças ao desempenho de determinada atividade (NAVARRO, 2006). Esta constatação é confirmada, por exemplo, ao se investigar a autoconfiança de estudantes universitários (ALUICIO; RIVELLINO, 2011) e sua relação com a resiliência ou a persistência diante das dificuldades ou dos fracassos acadêmicos (TRAS;

ARSLAN; HAMARTA, 2013), que por sua vez sofre impacto do nível de AE discente (DEVONPORT; LANE, 2006; VUONG; BROWN-WELTY; TRACZ, 2010; FONSECA; QUEIRÓS, 2012; LI; NISHIKAWA, 2012; WRIGHT; JENKINS-GUARNIERI; MURDOCK, 2012; KOMARRAJU; NADLER, 2013).

**Quadro 4** – Comparação das contribuições das fontes de AE entre os estudantes com maior e menor nível de AE discente.

<b>Fontes de AE</b>	<b>Estudantes com maior AE discente</b>	<b>Estudantes com menor AE discente</b>
<b>Experiências diretas</b>	<p>Experiências diversificadas e prazerosas com Educação Física ou em áreas afins antes do ingresso no curso; prática regular de atividade física nos momentos de lazer.</p> <p>Geralmente se envolvem mais cedo com atividades de monitoria, extensão e/ou pesquisa.</p> <p>Após experiências de fracasso, costumam se responsabilizar mais para tentar melhorar.</p>	<p>Experiências diversificadas e prazerosas com Educação Física ou em áreas afins antes do ingresso no curso; prática regular de atividade física nos momentos de lazer.</p> <p>A participação em atividades acadêmicas costuma ocorrer mais tarde quando comparada com a dos estudantes mais autoeficazes.</p> <p>Analizam sua conduta para tentar melhorar após experiências de fracasso, mas também reconhecem que o fracasso não depende apenas das próprias atitudes.</p>
<b>Estados fisiológicos e emocionais</b>	<p>Percepção razoável do estado de saúde e do estado emocional (oscilação entre boa saúde físico-emocional e episódios como gripes, lesões, ansiedade ou estresse). Sobrecarga emocional devido ao nível de autoexigência acadêmica.</p> <p>Reconhecem a influência das condições física e emocional sobre o envolvimento acadêmico: quando se encontram física ou emocionalmente bem de saúde, a participação ocorre com maior efetividade.</p>	<p>Percepção razoável do estado de saúde e do estado emocional (oscilação entre boa saúde físico-emocional e episódios como gripes, lesões, ansiedade ou estresse). Problemas pessoais ou familiares são mais frequentes. Sobrecarga emocional devido ao acúmulo de tarefas pessoais, acadêmicas e profissionais.</p> <p>Reconhecem a influência das condições física e emocional sobre o envolvimento acadêmico: quando se encontram física ou emocionalmente bem de saúde, a participação ocorre com maior efetividade.</p>

<b>Experiências vicárias</b>	Observam mais atentamente os colegas, e essa observação exerce maior influência sobre o próprio comportamento na universidade.	A observação dos colegas é menos frequente ou exerce menor influência sobre o comportamento acadêmico.
<b>Persuasão verbal/social</b>	<p>Gostam mais de receber opiniões alheias (de colegas e professores), mesmo que sejam críticas. A reflexão sobre os comentários costuma promover mudanças nos comportamentos acadêmicos negativos.</p> <p>Identificam questões curriculares a serem trabalhadas para aumentar a motivação do estudante com o curso, como melhorar a correspondência com a realidade prática e reestruturar o rol de disciplinas oferecido.</p> <p>A proximidade, o acompanhamento e o incentivo dos membros da família é maior, o que implica em maior influência sobre o cotidiano acadêmico desses estudantes.</p>	<p>São menos propensos a refletir sobre comentários alheios e a mudar o próprio comportamento por causa deles.</p> <p>Observam problemas curriculares relacionados à superficialidade na abordagem das disciplinas, à fragmentação dos conteúdos e à pouca quantidade de atividades práticas.</p> <p>As famílias são mais distantes ou não costumam acompanhar com atenção o desempenho acadêmico desses estudantes.</p>

Fonte: Autoria própria (2015).

### Estados fisiológicos e emocionais

Os estudantes universitários investigados reconheceram a influência que os estados fisiológicos e emocionais exercem sobre seu envolvimento acadêmico. Neste sentido, os participantes da pesquisa indicaram que as condições físico-psíquicas oscilam bastante, compreendendo momentos de bem-estar e situações em que problemas como gripes, lesões musculares, ansiedade ou estresse prejudicam o envolvimento acadêmico.

A diferença entre os grupos de estudantes com maior e menor nível de AE diz respeito à percepção, por parte dos últimos, de maior quantidade de problemas pessoais e/ou familiares, que muitas vezes

sofrem o acréscimo das demandas profissionais e, conseqüentemente, prejudicam o envolvimento com a universidade:

*“O estado de saúde influencia muito. Se eu estou cansada, não tenho disposição pra vir e pegar uma atividade de extensão, por exemplo. Eu queria pegar natação nesse semestre, mas pensei que tinha uma hora e meia pra fazer na terça e na quinta, e cheguei à conclusão de que não valia a pena fazer isso comigo mesma. [...] É pior ainda se eu for deixar de fazer as coisas da faculdade quando estou doente, porque começa a acumular. Eu tento ao máximo ter disposição para fazer as coisas. Eu acabei o semestre passado pagando uma nutricionista para resolver minha vida, para que ela conseguisse encaixar algo em minha rotina que me desse mais disposição e força para conseguir seguir em frente.” (25-50BM)*

*“Sempre tentei separar tudo, mas querendo ou não, o cara sempre sente, né? Sempre tentei separar o lado pessoal do acadêmico e do profissional, mas não tem como, porque tu não é um robôzinho, ou uma máquina que pode desligar e ligar... então, eu me influenciava sim. Lembro-me que, no término do namoro, eu fiquei triste, fiquei mal, e isso influenciou bastante nos estudos. Sempre fiquei muito ansioso ou nervoso na hora da prova ou avaliação, e normalmente acabava indo mal, mas pelo meu histórico de vida, isso se passou tudo dentro de uma normalidade... nada muito diferente do que aconteceu comigo antes, no colégio.” (>75LP)*

De acordo com a literatura consultada, o controle dos estados fisiológicos e emocionais é importante porque seu desequilíbrio causa alterações importantes na capacidade de percepção e julgamento das situações. Neste sentido, os estados fisiológicos também se associam fortemente às experiências diretas, agindo como uma espécie de filtro para a interpretação destas pelos indivíduos (BANDURA, 1977; DELGADO; DEL BARCO, 1999). No caso da Educação Física, os estados fisiológicos também merecem atenção especial, pois os cursos de formação na área oferecem um rol de atividades teórico-práticas que podem ser renunciadas em caso de presença de problemas físicos como lesões osteoarticulares ou musculares, ou de doenças com sintomas agudos (como febres e dores pelo corpo).

Alguns estudos têm demonstrado associação da AE discente com determinadas variáveis psicológicas, dentre as quais se encontram a ansiedade e/ou o estresse (BRADY-AMOON; FUERTES, 2011; YUSUF, 2011b; KURBANOGLU; AKIN, 2012; LORICCHIO; LEITE, 2012; CENDALES; VARGAS-TRUJILLO; BARBOSA, 2013; ROSAS, 2013). A ansiedade discente está relacionada aos vários problemas cognitivos, psicológicos e comportamentais, e suas consequências podem abranger percepções de impotência acadêmica, vergonha ou medo, bem como o desenvolvimento de atitudes negativas perante a formação (KURBANOGLU; AKIN, 2012), que resultam em dificuldades de envolvimento e desempenho acadêmico (BANDURA, 1997). A AE pode ser fator determinante do nível de ansiedade de um indivíduo, pois está relacionada ao nível de autoconfiança para o planejamento, seleção e avaliação das respostas às situações aversivas. Neste sentido, observa-se que a crença de ineficácia pessoal pode ser mais estressante do que a própria situação ameaçadora (LORICCHIO; LEITE, 2012), motivo pelo qual as percepções de AE devem ser incrementadas constantemente no contexto universitário.

### Experiências vicárias

No que diz respeito às experiências vicárias, um aspecto importante diferenciou os grupos dos estudantes com AE mais elevada de seus colegas com níveis mais baixos de AE: a observação do comportamento de colegas e professores é mais frequente entre os estudantes com maior nível de AE, o que exerce implicações diretas sobre o próprio comportamento acadêmico.

Os relatos dos estudantes com AE mais elevada confirmam que estes se predispõem a aprender com as experiências e comportamentos alheios, enquanto seus colegas com menores níveis de AE não costumam prestar atenção ao que os colegas e os professores costumam fazer no cotidiano acadêmico:

*“Sou uma pessoa que gosta muito de observar os outros; observo muito aqueles que fazem tudo certinho e fico pensando: ‘Puxa, eu queria que ele fosse meu aluno!’ Eu também olho para aquele que não faz nada e penso que eu não queria que ele fosse meu aluno. Nesse caso, eu também costumo pensar: ‘Será que eu quero que ele seja*

*professor dos meus filhos, dos meus sobrinhos? Será que ele vai ser um bom profissional?’ Ai, eu também já aproveito e faço um comparativo: ‘Será que eu também não faço isso?’” (>75LM)*

*“Não presto muita atenção no que os outros fazem. Se alguém está conversando alguma coisa, eu procuro não prestar atenção naquilo ali e focar mais no que eu estou observando, na aula. Então, se eles estão conversando, falando alto, ou fazendo qualquer outra coisa, eu acho que não vai interferir muito. Até mesmo em situação fora daqui ou em situação pessoal, eu procuro não me meter, procuro ficar mais isolado e deixar aquilo ali.” (50-75BP)*

Tais evidências confirmam a importância das experiências vicárias sobre a construção da AE individual e coletiva dos estudantes universitários e correspondem às informações presentes na literatura investigada (BANDURA, 1997; NAVARRO, 2006). As experiências vicárias de aprendizagem são aquelas em que os estudantes observam agentes-modelo (colegas de classe ou professores) desempenhando determinada tarefa de seu interesse, ou quando comparam a própria realização com o desempenho alheio (USHER; PAJARES 2006b; 2008b). Tais experiências têm se mostrado associadas às expectativas de carreira, atitudes acadêmicas, probabilidade de retenção de conteúdos importantes à formação e até mesmo ao sucesso acadêmico, especialmente das mulheres (SAWTELLE; BREWE; KRAMER, 2012).

Os indivíduos são mais sensíveis a aprender por meio da observação quando possuem pouca experiência na tarefa observada ou baixo nível de percepção de AE para determinado domínio (BANDURA, 1977). Cabe salientar que a observação é tão mais significativa ao indivíduo quanto maior for a identificação do mesmo com o agente observado e com sua ação. É por isso que, no âmbito educacional, as principais fontes de experiências vicárias são, frequentemente, os professores ou colegas mais experientes, que inspiram pelo exemplo seus colegas menos experientes e contribuem para que aumentem seus níveis de AE (BANDURA, 1997; DELGADO; DEL BARCO, 1999).

A simples observação alheia, entretanto, não garante alterações substanciais nos níveis de AE dos observadores. Para que a observação seja significativa e promova as alterações desejadas, é necessário ultrapassar quatro fases: atenção, retenção, reprodução e motivação (DELGADO; DEL BARCO, 1999). As experiências prévias do observador no contexto observado também auxiliam a conferir maior



significado à observação, pois no momento em que a mesma se realiza, o observador consegue se colocar no lugar do agente observado com maior facilidade, o que potencializa a transferência de aprendizagem e o incremento da AE (DELGADO; DEL BARCO, 1999).

A proposta curricular e as estratégias didáticas dos professores parecem desempenhar importante papel para potencializar o desenvolvimento da AE discente por meio das experiências vicárias. Dentre outros aspectos, o currículo pode almejar a promoção de experiências integradoras entre estudantes e professores de distintas disciplinas e períodos da formação, bem como oferecer ambientes de participação ativa à comunidade universitária (SAWTELLE; BREWE; KRAMER, 2012). Complementarmente, o professor, por meio de sua prática pedagógica, pode conferir maior atenção à promoção de um clima de confiança e colaboração mútua dentro de sala, além de estimular a avaliação do desempenho discente de maneira diversificada (WEIMER, 2013; NAVARRO, 2006; DELANEY et al., 2010; SALLES, 2014). Desta maneira, a partir da combinação de iniciativas ampliadas (proposta curricular) e localizadas (prática pedagógica docente em sala de aula), podem ser criadas novas oportunidades para que os estudantes avaliem a si mesmos e aos outros de maneira colaborativa e, conseqüentemente, obtenham informações preciosas para o incremento de suas percepções de AE discente.

### Persuasão verbal/social

Resultados semelhantes aos encontrados nas experiências vicárias foram obtidos por meio da análise da influência da persuasão verbal/social sobre os estudantes, considerando que os indivíduos com AE mais elevada estão mais propensos a refletir sobre as opiniões alheias a respeito de suas condutas acadêmicas do que seus colegas com menor nível de AE:

*“Eu me preocupo bastante com a opinião dos outros. Até certo ponto, eu gosto de saber o que as pessoas pensam e me preocupo se elas acham bom ou ruim o que eu faço. [...] Se alguém me critica, eu sempre tento analisar o caso: eles me criticaram porque minha opinião é contrária à deles ou porque eu realmente fiz algo errado? Às vezes, temos debates e discussões de opinião... pela minha*

*experiência, tenho minhas próprias convicções, e não vou mudar se alguém disser o contrário. Agora, se eu tiver uma conduta mais equivocada, aí procuro pensar melhor. Já os elogios são sempre bem-vindos, né? Aí, tu vai sempre repetir a conduta por causa desse reconhecimento por aquilo que tu fez.” (25-50LM)*

*“Não influencia nada. Levo bem pouco a sério o que as pessoas acham de mim, até porque não elas não me conhecem cem por cento. Bem poucas pessoas me conhecem aqui, porque normalmente sou uma pessoa alegre, sempre fazendo uma piada ou outra, mas nem sempre eu sou assim. Então, poucas pessoas me conhecem fora da UFSC, para além do que seria o personagem, aluno.” (>75LP)*

Ambos os grupos investigados reconheceram a influência curricular sobre o envolvimento e desempenho acadêmico dos estudantes. Neste sentido, a falta de correspondência entre a abordagem teórica das disciplinas e a realidade prática encontrada nos locais de trabalho surgiu como o principal problema apontado pelos estudantes com maior nível de AE. A fragmentação dos conteúdos (e a conseqüente falta de diálogo entre as disciplinas) e a pouca quantidade de atividades práticas foram apontadas pelos estudantes com menor nível de AE como questões a serem refletidas na formação inicial em Educação Física oferecida pela instituição, pois contribuem para que o estudante não sinta motivação suficiente para se envolver com as atividades propostas:

*“Até agora, todas as disciplinas esportivas eram voltadas ao treinamento, e não em como ensinar o esporte, como chegar ao aluno, como mostrar para ele o quanto aquilo pode ser divertido e importante. Isso ajudaria a desenvolver outras habilidades, como a socialização, e não apenas o treinamento. Eu acho que, por um lado, poderia ter disciplinas que fossem unidas e compiladas, porque tem professores que passam um semestre fazendo nada, ficando apenas no campo das ideias. Então, por esse lado está sobrando coisas... mas tem coisas, também, que nós estamos tendo que buscar fora. Uma boa disciplina de Pilates, por exemplo, eu pretendo buscar na UDESC, que é referência, porque aqui a gente só tem EFC.” (25-50BM)*

*“Às vezes, a gente percebe alguns conteúdos importantes sendo abordados superficialmente, e outras disciplinas que são muito básicas têm uma carga horária excessiva. Por exemplo: temos prescrição, temos condicionamento, mas nenhuma disciplina te dá as bases que tu precisa para a musculação, que é uma área em que vários alunos querem trabalhar. Você vê outras universidades e elas oferecem a disciplina de musculação, mas aqui não, então eu acho que é uma deficiência do currículo. Agora, estou aprendendo na prática (estágio) alguns conceitos da musculação, mas estou encontrando dificuldades, até porque a disciplina de prescrição foi muito fraca. Tem muito assunto para ser passado na área de prescrição... mesmo um semestre seria pouco para dar conta de tanto conteúdo, e ainda assim a disciplina aborda conteúdos da avaliação, que a gente já viu na fase anterior, na disciplina de Medidas e Avaliação.” (25-50BP)*

*“A gente devia ter uma estrutura básica, que você complementaria com o que você quisesse. Tipo, se eu sou mais específico pra handebol, eu teria handebol avançado. Se eu quero ser um professor mais específico de futebol, eu teria futebol avançado. Enfim, não sei de que forma poderia ser feito isso, também. Estou falando a grosso modo. Mas uma disciplina que não tem aqui e que deveria ter é a de esportes. A gente tem somente judô, mas não tem outras lutas... que eu acho que fazem parte da Educação Física. Dança, a gente tem... a dança é uma dança, o histórico da dança, mas não é dança. Você não aprende a dançar, não aprende a dar aula de dança. Eu acho que a gente tem que aprender um pouco mais a prática também.” (25-50LP)*

*“Na disciplina passada, nossa PPCC [Prática Pedagógica como Componente Curricular] era dar aulas pra crianças de uma creche que vieram até na UFSC, pra gente dar aula de ginástica artística dentro do ginásio de alumínio. Havia vários equipamentos e a aula era dada por cinco pessoas pra 15 crianças. Porém, eu agora sou professor, dou aula pra 18 crianças, sozinho, numa quadra de chão batido com umas duas, três bolas rasgadas e uns cones. Então, essa diferença do que a gente pratica dentro da universidade, depois que eu estou vendo a realidade de uma escola pública, dificulta meu envolvimento.” (<25LP)*

Os elementos persuasivos, que podem ser de ordem pessoal (colegas; persuasão verbal) ou ambiental (contexto universitário; persuasão social) são importantes porque contribuem para aumentar a percepção de suporte e segurança por parte do estudante universitário, contribuindo para o incremento de suas percepções de AE e, conseqüentemente, para a ampliação de seus esforços para superar eventuais adversidades do ambiente laboral (BANDURA, 1997).

De acordo com a percepção dos estudantes com distintos níveis de AE investigados no presente estudo, a proposta curricular de formação inicial oferecida aos cursos de Educação Física sofre com a fragmentação de conteúdos e com a conseqüente dificuldade em se estabelecer ligações entre a teoria e a prática acadêmico-profissional. Na concepção curricular ainda predominante nos dias atuais, os conhecimentos acadêmicos têm sido apresentados de maneira estática, compartimentalizada e descontinuada (CUNHA, 1998; FLORES, 2010), ao passo que a aprendizagem tem sido compreendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos (ALONSO; SILVA, 2005). Neste paradigma, além de predominar a função instrutiva (que valoriza mais as dimensões conceituais e factuais, em detrimento das procedimentais e atitudinais), verifica-se que as aprendizagens acadêmicas são frequentemente desligadas das aprendizagens experienciais, com a conseqüente falta de significado e funcionalidade das vivências formativas (ALONSO; SILVA, 2005).

Neste sentido, o currículo de um curso de formação inicial necessita oferecer conteúdos significativos ao estudante, os quais promovam o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que o preparem para a solução dos problemas, estimulem a reflexão crítica e a análise pormenorizada perante situações enfrentadas em distintos contextos e sob distintas perspectivas (TANI, 2007).

A fragmentação dos conteúdos e os problemas relacionados à vinculação entre a teoria e a prática, percebidos pelos estudantes investigados no presente estudo, são problemas presentes na formação em Educação Física desde a proposta curricular anterior de licenciatura ampliada (MENDES et al., 2006), mas que parecem ainda não ter sido solucionados, mesmo após a reorganização da formação nos atuais cursos de bacharelado e licenciatura (SALLES, 2011; SALLES et al., 2013). Esta constatação indica que tal questão recorrente necessita ser solucionada com rapidez, sob pena de continuar se configurando como um empecilho à formação inicial oferecida.

No presente estudo, diferença marcante foi encontrada entre os grupos analisados no que diz respeito à relação dos estudantes com a

família. Os discentes com níveis mais elevados de AE costumam ser acompanhados com maior proximidade pelos familiares, o que gera impactos positivos sobre o envolvimento e desempenho acadêmicos. Complementarmente, a maior proximidade familiar contribui para ocorrência de diálogos mais frequentes nos momentos negativos, o que facilita a resolução de conflitos e dificuldades que interferem no envolvimento discente com as atividades acadêmicas.

O maior distanciamento familiar revelado pelos estudantes com níveis mais baixos de AE costuma gerar implicações de distintas ordens. Se, por um lado, a cobrança pelo envolvimento acadêmico não existe ou ocorre em menor escala, por outro, o auxílio financeiro e o suporte em momentos de dificuldades acadêmicas também fica prejudicado, motivo pelo qual esses estudantes costumam agir de maneira mais independente em sua formação, quando comparados aos estudantes com maior nível de AE:

*“Eu falo com eles todos os dias, sempre comento sobre as aulas, sobre aquilo que me chamou a atenção, ou sobre aquilo que não foi legal. Eles também perguntam bastante... eu e meu pai conversamos muito, também; ele costuma perguntar sobre as aulas e sobre os professores, porque ele conhece vários colegas de lá, bem como sobre o que estou achando do curso.” (<25BM)*

*“Quando eu ficava desmotivada, sempre tive alguém pra me apoiar, pra me lembrar dos meus próprios objetivos de ser uma boa aluna. Às vezes, o pessoal me lembrava que a Educação Física é uma área que está crescendo e que eu iria ser cada vez mais requisitada depois de formada.” (>75BM)*

*“Eles não se interessam. Eles confiam em mim, na verdade. Ou porque foi conquista minha sozinho, então eles não têm muito o que falar, cobrar. Normalmente, os pais investem no cursinho pré-vestibular, então eles têm essa cobrança por isso. Foi investimento dos pais. A minha vida foi diferente: moro sozinho desde os 19 anos de idade, então não tenho essa cobrança dos pais.” (25-50BP)*

Estudos têm sugerido que o encorajamento vindo da família pode potencializar a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades, especialmente quando os mesmos não são habilidosos ou maduros o suficiente para tomar decisões autônomas em sua vida pessoal e

acadêmica (USHER; PAJARES, 2006b; 2008;b). Ao contribuir para a melhoria do autoconceito discente, o suporte familiar auxilia o estudante a mobilizar mais esforços para atingir as metas acadêmicas e a persistir diante de eventuais situações ameaçadoras ou de agentes estressantes (WILKS; SPIVEY, 2010), além de se constituir em importante agente modelador do comportamento por meio das experiências vicárias (USHER; PAJARES, 2006b; 2008;b).

Ao examinarem o nível de associação entre a proximidade familiar, a aprendizagem autorregulada e o ajustamento acadêmico de 196 estudantes universitários, Lee e Lee (2007) identificaram que o suporte e o acompanhamento familiares associaram-se significativamente às variáveis citadas, o que confirma o papel da família no desenvolvimento acadêmico de estudantes no Ensino Superior. No entanto, para que a influência da família seja diagnosticada com maior precisão, é necessário considerar a presença de outras variáveis mediadoras, tais como os valores educacionais cultivados no lar, a quantidade de membros, o nível socioeconômico e o nível educacional dos familiares (LEE; LEE, 2007), o que não foi realizado pelo presente estudo.

#### **4.2.2 Relações da AE discente com as dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS)**

##### AE acadêmica

Na comparação da AE acadêmica entre os estudantes com níveis distintos de AE (Quadro 5), verificou-se que os indivíduos com AE mais elevada também se perceberam mais dedicados e academicamente envolvidos do que os discentes com AE mais baixa:

*“Eu me avalio de forma positiva. [...] Eu sempre fui muito competitiva, e eu cá numa turma muito boa. Então, eu sempre quis estar bem; sempre gostei muito de estudar, mas aí você começa a ver: ‘ah, eu tirei sete e minha amiga tirou nove... por que ela tirou nove se eu sou estudiosa igual a ela?’ Ai, eu ficava incomodada, e desde a primeira fase eu queria estudar.” (>75BM)*

*“Percebo que eu não me dediquei o suficiente. Eu vejo que eu poderia ter me dedicado muito mais, sinceramente. Talvez tenha sido por causa desse período que me desestimulou, porque o meu jeito de ser exige cobrança para que eu consiga estudar. Eu sinto que o curso cobra muito pouco, é um ou outro professor que é exigente, e isso me fez ficar mais solta e acomodada... por isso acho que não me dediquei o suficiente, eu poderia ter me dedicado bem mais. Eu acho que eu poderia ser bem melhor... tenho capacidade para ser bem melhor do que eu sou, no curso. Eu poderia passar bem mais horas estudando e me dedicando, com certeza. Acho que eu não faço pela desmotivação... muitas coisas eu fui levando, e aí isso desmotivou. Eu preciso de uma cobrança, coisas assim que estimulem a correr atrás, a ler, a buscar... como eu não tive essa cobrança, isso influenciou.” (25-50BP)*

Um aspecto a destacar é que os estudantes de ambos os grupos indicaram aplicar os conhecimentos aprendidos por meio de experiências acadêmicas bem ou malsucedidas, embora os estudantes com menores níveis de AE tenham mencionado experimentar situações desmotivantes com maior frequência:

*“Eu, pelo menos, sou muito exigente comigo mesmo, eu me cobro muito das coisas, pela minha família, eu fico me cobrando muito: ‘Porque você fez isso, porque você fez isso, porque você fez isso?’ Mas eu procuro bolar uma estratégia para a próxima vez, sabe? Eu procuro não assimilar isso de forma negativa, de me desanimar, por exemplo. Eu procuro pensar: ‘Da próxima vez que eu for fazer aquilo ali, tenho que fazer com decência, fazer direito e transferir esse aprendizado negativo para um futuro positivo’. Eu não assimilo pra mim, eu transfiro para o futuro essas experiências negativas. Anatomia foi um caso disso. Pô, estudei legal a primeira vez, mas não passei; aí, vi que eu precisava estudar mais, e estudei muito... duas aulas por semana, mas não consegui porque tinha aula no laboratório. Aí, a última vez que eu fiz eu vinha à aula no laboratório, no dia das provas eu ficava o dia todo estudando lá, então eu fui transferindo as experiências pra tentar melhorar, e não desanimei.” (25-50BP)*

Os estudantes com maior nível de AE estão mais propensos a conseguir aprender por meio da observação dos comportamentos alheios, além de refletirem mais sobre os apontamentos de professores e colegas a respeito de sua própria conduta acadêmica diária:

*“Acho que você tem que saber lidar com a crítica; ela pode ser construtiva, porque eu talvez possa estar pecando em alguma coisa. Então, precisamos buscar refletir e mudar nossa atitude ou comportamento que foi criticado. O mesmo se aplica ao elogio: se está bom, vamos deixar igual ou melhor. O elogio é bom porque mexe com o ego, incentiva; a crítica também pode incentivar, por mais que possa parecer algo ruim.” (25-50BM)*

*“No caso de opiniões negativas, eu me irrita e não gosto de quem fica cuidando da vida dos outros, então deixo passar. Já elogios é sempre bom receber, né? Geralmente, quando me criticam, eu já sei que estou fazendo alguma coisa errada, então não que a opinião da pessoa vai me fazer refletir... por mais que a pessoa esteja ali, tentando ser amiga e ajudar, acho que cada um sabe da sua vida e dos seus problemas, e toma as atitudes mais adequadas.” (25-50BP)*

**Quadro 5** – Comparação de aspectos da AE discente entre os estudantes com maiores e menores níveis de AE discente.

Dimensões da Escala	Estudantes com maior AE discente	Estudantes com menor AE discente
<b>AE acadêmica</b>	<p>Percebem seu nível de envolvimento acadêmico e dedicação ao curso como razoável ou bom.</p> <p>Aprendem e aplicam conhecimentos conquistados por meio das experiências acadêmicas. Experiências de sucesso lhes deixam confiantes, ao passo que as de fracasso estimulam a reflexão e a mudança.</p> <p>Refletem mais após observarem comportamentos de colegas e professores, motivo pelo qual</p>	<p>Percebem seu nível de envolvimento acadêmico e dedicação ao curso como baixo ou razoável.</p> <p>Aprendem e aplicam conhecimentos conquistados por meio das experiências acadêmicas. Citam com maior frequência experiências pessoais ou acadêmicas que os desmotivaram ao longo da formação, ou que os sobrecarregaram ao ponto de dificultar o envolvimento.</p>



	<p>costumam aprender mais após as situações observadas.</p> <p>Valorizam mais as opiniões alheias a seu respeito, no sentido de refletir sobre elas e melhorar enquanto estudante.</p>	<p>Aprendem e aplicam conhecimentos conquistados por meio das experiências acadêmicas. Experiências de sucesso lhes deixam confiantes, ao passo que as de fracasso estimulam a reflexão e a mudança.</p> <p>Não costumam refletir muito sobre o comportamento ou sobre as opiniões de colegas e professores.</p>
<p><b>AE na regulação da formação</b></p>	<p>Satisfação com o curso é ou foi maior.</p> <p>Além da aprovação nas disciplinas, têm como meta a aquisição de conhecimentos acadêmico-profissionais.</p> <p>Como estratégias para se envolver com as aulas, mencionam principalmente a escrita e as anotações de conteúdo, a participação efetiva em sala, a assiduidade e a leitura do material das aulas.</p>	<p>Satisfação com curso é ou foi menor; mencionaram mais vezes a possibilidade de desistência do curso.</p> <p>Principal meta semestral é a aprovação nas disciplinas.</p> <p>As principais estratégias para se envolver são as anotações de conteúdo, a participação efetiva por meio de questionamentos e a adoção de condutas que evitem a perda da atenção em aula (postura adequada na cadeira, comer balas ou mascar chiclete para se manter acordado, entre outras).</p>
<p><b>AE em ações proativas</b></p>	<p>O nível de estudo é mais influenciado pelo nível de exigência do professor do que por iniciativa própria. Às vezes, estudam com maior aprofundamento as disciplinas ou conteúdos de interesse.</p> <p>Quando sentem falta de determinado conteúdo específico em sua formação, são mais propensos a buscar as informações necessárias para suprir as carências apresentadas.</p> <p>A participação em atividades de pesquisa ou extensão é motivada tanto pelo desejo de complementar a formação quanto pela necessidade de possuir horas para</p>	<p>O nível de estudo é mais influenciado pelo nível de exigência do professor do que por iniciativa própria. Às vezes, estudam com maior aprofundamento as disciplinas ou conteúdos de interesse.</p> <p>São menos propensos a correr atrás de conteúdos importantes que, por algum motivo, não foram abordados na formação.</p> <p>A participação em atividades de pesquisa ou extensão é motivada tanto pelo desejo de complementar a formação quanto pela necessidade de possuir horas para atividades curriculares</p>

	atividades curriculares complementares (ACC), ou ainda pelo recebimento de bolsa.	complementares (ACC), ou ainda pelo recebimento de bolsa.
<b>AE na interação social</b>	<p>O relacionamento com colegas e professores é bom.</p> <p>O relacionamento com professores é predominantemente acadêmico, mas em alguns casos ultrapassa as fronteiras da universidade.</p> <p>O relacionamento com os colegas é, normalmente, tanto acadêmico quanto afetivo, ultrapassando com frequência o tempo-espaço universitário.</p> <p>A principal qualidade admirada em um professor é a capacidade de aproximação com os estudantes, que torna a relação mais horizontal e afetiva.</p>	<p>O relacionamento com colegas e professores é bom.</p> <p>O relacionamento com professores é quase exclusivamente acadêmico, sendo muito difícil o contato para além da universidade.</p> <p>O relacionamento com os colegas é predominantemente acadêmico (dificuldades em estabelecer vínculos mais duradouros devido à maior rotatividade nas diferentes fases).</p> <p>A principal qualidade admirada em um professor é a capacidade de aproximação com os estudantes, que torna a relação mais horizontal e afetiva.</p>
<b>AE na gestão acadêmica</b>	Percebem mais facilidade em conciliar as demandas acadêmicas com as demais atividades da esfera pessoal e profissional, embora reconheçam algumas dificuldades neste processo.	<p>Percebem mais dificuldade em organizar a agenda diária para conseguir conciliar a faculdade com o trabalho ou com demandas pessoais.</p> <p>O trabalho ocupa parte importante do tempo diário, o que reduz a carga horária disponível para se dedicar às exigências acadêmicas.</p>

Fonte: Autoria própria (2015).

Quando analisada a AE na regulação da formação acadêmica dos estudantes investigados, observou-se maior afinidade dos indivíduos com AE mais elevada com a respectiva formação. Os estudantes com menor nível de AE, por sua vez, mencionaram mais vezes a possibilidade de desistência do curso – motivada, sobretudo, pela vivência de situações estressantes ou desmotivantes:

*“Nunca pensei em desistir porque gosto do que eu estudo. Não digo que eu não poderia fazer outra faculdade, pode ser que mais pro futuro eu faça, mas... trancar ou desistir, não. Me motiva ver o quanto a Educação Física está crescendo atualmente e sendo uma área requisitada, seja nos esportes, porque o esporte deu uma crescida, mas principalmente na área da saúde, né? Porque eles vão solicitar bastante a gente no futuro, porque tá bem em alta, né? A promoção da saúde e tal...” (50-75BM)*

*“Várias vezes, tanto o técnico quanto a faculdade em Educação Física. Na Educação Física, foi no final da 1ª fase; não foi por causa das notas, porque estavam boas em todas as disciplinas, mas por causa do curso. Eu vi a grade de horários das próximas fases e via disciplinas que não me agradavam; além disso, eu não sabia realmente o que eu queria fazer, então pelo menos eu queria ter um tempo pra mim, para refletir ou pensar o que fazer. O que me manteve foi que, no semestre seguinte, já tinha a nataçãõ, que era o que eu queria realmente, então esperei pela segunda fase. Depois que fiz a nataçãõ, percebi que foi totalmente o oposto do que eu queria e esperava; então, entendi que a disciplina não foi pra mim, foi pra servir de formação de professores, mas demorou quase um semestre pra isso acontecer. Semestre passado, pensei muitas vezes em desistir ou trancar desde o início, na metade e até durante o estágio por causa de problemas familiares. Esses problemas ainda estão acontecendo, e isso acaba influenciando bastante; minha perspectiva com o curso ainda não é trabalhar com a área, e sim fazer concurso público pra ter uma estabilidade boa. Quero fazer um concurso em qualquer área, seja para professor de Educação Física ou para a Polícia Militar, Bombeiros... o principal é que aceite o curso superior e que ganhe, claro, um pouquinho melhor.” (50-75LP)*

Observou-se importante diferença entre os grupos investigados no que concerne às metas acadêmicas. Enquanto que os estudantes com menor nível de AE tiveram ou têm como principal meta semestral a aprovação nas disciplinas cursadas, os seus colegas com AE mais elevada também destacaram a necessidade de adquirir conhecimentos profissionais:

*“Teve semestres que eu tinha como objetivo alguma disciplina. Por exemplo, na segunda fase, foi Fisiologia; na terceira, foi Adaptações Orgânicas, e o restante era restante. Eu era bolsista na época, e foi um ano que eu tive muitas perdas familiares, então decidi que queria ir bem, ao menos, nas disciplinas que eu tinha maior dificuldade. Depois, quando chegou perto da sexta fase, eu decidi que queria aumentar meu IAA, porque eu achava que ser a melhor da turma era algo acessível. No último ano, eu fui muito bem... minha nota mais baixa foi 8,5, mas eu tirei um monte de notas 10. Ao longo do curso, acho que em apenas cinco disciplinas eu tirei notas abaixo de oito, então eu procurei me dedicar bastante.” (>75BM)*

*“Esse semestre tem natação, então minha meta é aprender a nadar. Só que o professor pega um pouco pesado na parte da biomecânica, e nós não tivemos uma boa base. Assim, minha meta é passar com uma nota considerável, além de aprender a dinâmica do nado.” (25-50BM)*

*“Sempre a meta era passar nas disciplinas. Eu estipulava que, em toda a avaliação que tivesse, eu não podia tirar menos que 5,75, porque senão, na próxima, eu teria que tirar uma nota pra cobrir o 5,75. Era uma meta plausível pra atingir, só que minha dedicação em aula, não em casa, era pra sempre tentar tirar 10. O estudo em casa eu deixava mais de lado. Claro que o estudo em casa ajuda muito, só que se você não estudar todo o dia, não olhar sempre, não adianta tu chegar um dia ou dois dias antes da prova e virar a noite estudando... tem que estudar durante o semestre inteiro. Eu me dedicava nas aulas e estudava pelas aulas; quando eu tinha um tempinho, antes de dormir, eu revisava a aula, não sempre, mas de vez em quando eu fazia. Coisa que fiz poucas vezes foi estudar antes da prova, sair estudando feito um louco... somente quando tinha muito conteúdo acumulado. Para as demais, um dia na semana eu pegava e dava uma revisada em todos os slides que os professores mandaram, ou nas minhas anotações; então, eu sempre dava uma revisada, pelo menos uma vez por semana. Tirando Fisiologia, que eu matei bastante aula, eu dificilmente matei aula; eu fazia de tudo pra não matar as aulas e nunca tive um FI, porque sempre achei que um FI é um descaso, é absurdo, e pra mim não tem cabimento. Temos muito tempo pra poder faltar e muita justificativa pra poder dar. Então, tomar um*

*FI é um descaso até mesmo com o dinheiro público.”*  
(>75BP)

Por fim, quanto às estratégias de envolvimento acadêmico, ambos os grupos investigados destacaram o costume de anotar as explicações dos professores (a fim de estudá-las em momento posterior com maior aprofundamento). Especificamente, os estudantes com maior AE indicaram participar assídua e ativamente das atividades em sala, bem como ler os materiais propostos. Os estudantes com AE menor, por sua vez, manifestaram preocupação em adotar condutas e posturas que os auxiliassem a permanecer com a atenção direcionada ao objeto de estudo da aula:

*“Minha estratégia é essa: participar da aula. Tanto é que, às vezes, eu falto e os professores dizem, na aula seguinte: ‘por que me abandonaste ontem?’ O pessoal não abre a boca... só falam quando o professor direciona a pergunta para alguém em específico. Quando o professor deixa à vontade, ninguém se manifesta! Então, acho que o momento que a gente tem de errar é esse...”* (<25BM)

*“Sempre procuro ter uma balinha, um Halls, e água. Isso me deixa acordado por bastante tempo, porque por vezes só prestar atenção acaba, dependendo do ritmo da aula, dando sono. Então, sempre preciso de um Halls ou de água pra ficar acordado, essas são as minhas principais estratégias. Além disso, o uso do notebook acaba atrapalhando bastante, por isso estou preferindo não trazer para a faculdade... porque senão eu só ficava olhando o notebook e esquecia da aula.”* (>75LP)

### AE na gestão acadêmica

Ao analisar a AE na gestão acadêmica, encontrou-se diferença marcante entre os estudantes maior e menor nível de AE. Embora ambos os grupos tenham reconhecido a sobrecarga de atribuições acadêmicas existentes no decorrer do semestre letivo, os estudantes com AE maior revelaram possuir mais facilidade em organizar sua agenda diária para conciliar as demandas pessoais e acadêmicas. Apesar de se esforçarem para atender às exigências universitárias, os estudantes com menor AE

relataram possuir maior dificuldade neste processo, o que é potencializado pelo elevado nível de dedicação requerido nos domínios pessoal e profissional:

*“Não tenho problema para conciliar minha vida com o curso, porque eu consigo me organizar pra poder dar conta de tudo, né?” (50-75BM)*

*“Possível é, mas é desumano. Ontem, por exemplo, eu cheguei 22h00 em casa e comecei a fazer um trabalho que eu tinha que entregar hoje às 7h30, aí fiquei fazendo até às três da manhã. É sempre assim: desde que eu comecei a trabalhar, no início do semestre passado, isso tem me ocupado tempo. Minhas aulas de spinning exigem que eu estude bem a música antes da aula, porque não é só chegar lá e fazer qualquer coisa. Claro que o ideal seria não trabalhar e apenas estudar... com certeza, meu rendimento seria melhor. Eu não considero meu IAA e meu rendimento ruins, embora não necessariamente o IAA corresponda ao que você realmente sabe, mas com certeza poderia ser melhor se eu tivesse todo o tempo disponível e disposição, também... porque o trabalho acaba te desgastando física e mentalmente.” (25-50BM)*

*“Não, está muito puxado, mas a gente tem que dar um jeito, né? Tenho encontrado algumas dificuldades pra estudar, sim... bastante. Eu trabalho, mas quando eu chego em casa eu estou totalmente cansado, então, às vezes eu não me concentro pra estudar, ou às vezes eu chego muito cansado, tomo banho e vou dormir, Na maioria das vezes está sendo assim, bem difícil. E toda semana, daí, né? Porque às vezes tem trabalho sábado e domingo.” (<25BP)*

*“É complicado, mas eu procuro fazer. Eu não digo que seja o máximo, porque às vezes tu esquece o trabalho e até mesmo o teu relacionamento; isso não te ajuda no estudo, porque se tu não estiver bem numa área, tu vai chegar em casa e vai discutir. Aí, tu não vai conseguir estudar, porque vai ficar tudo misturado ali. No momento, estou me sentindo um pouco pressionado, porque como eu não trabalho em horário fixo, fica mais complicado. Por exemplo, amanhã eu tenho aula praticamente o dia todo, e como meu amigo passou de cobrador pra motorista, já vou*

*correr atrás de outra pessoa porque eu trocava o horário do serviço com ele; a fiscalização, por um lado facilita, e por outro dificulta, porque eles podiam dar uma forcinha, mas ficam meio na dúvida para te ajudar. Daí, eu fico nessa pressão: eu tenho que sair da universidade, tenho que sair logo... na verdade, eu já era pra ter me formado, mas não consegui fazer estágio ainda, porque tenho disciplinas atrasadas. É complicado, eu fico pensando direto nisso... aí, às vezes, surge um problema familiar... minha mãe não está perto, meu pai já faleceu, estão longe. Às vezes, surge um problema em casa, tu discute com a esposa ou até mesmo no serviço... mas eu tento não levar o problema do serviço pra casa, porque tem certas coisas que tem que relevar também; caso contrário, vai atrapalhando em tudo.” (50-75BP)*

Os estudantes investigados que apresentaram maiores níveis de AE perceberam-se mais dedicados ao curso de formação. A maior dedicação expressa por esses indivíduos parece resultar de experiências mais bem-sucedidas e desempenhos passados de sucesso, bem como da maior capacidade percebida em organizar o tempo diário, tornando possível a superação simultânea das demandas pessoais, acadêmicas e profissionais. Os discentes com AE maior possuem metas de aprendizagem mais elevadas que os estudantes com baixa AE, o que é resultado de maiores níveis de autoexigência e potencializado pela maior capacidade percebida em aprender por meio da observação de comportamentos tanto de professores quanto dos próprios colegas.

Em estudo realizado com 401 estudantes universitários estadunidenses de diferentes cursos, Wright, Jenkins-Guarnieri e Murdock (2012) constataram que níveis crescentes de AE acadêmica se mostraram associados com maiores chances de persistir nos estudos semestrais, bem como com o sucesso acadêmico. Outra investigação, conduzida por Ouweneel; Schaufeli e Le Blanc (2013) junto a estudantes holandeses, confirmou que as mudanças na AE podem exercer impacto significativo nas mudanças de cognição e motivação discentes. Mais especificamente, encontrou-se que aumentos ou decréscimos nos níveis de AE discente estiveram relacionados a elevações ou decréscimos correspondentes no engajamento e no desempenho acadêmico ao longo do tempo. Por fim, ao investigar os fatores diferenciadores e preditivos do rendimento acadêmico excelente em estudantes de Engenharia portugueses, Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012) encontraram

evidências de que os estudantes excelentes possuem abordagens de estudo mais aprofundadas e direcionadas à aprendizagem, ao mesmo tempo que apresentam maior motivação relacionada ao futuro profissional na área de interesse.

A partir do conjunto de investigações apresentado, bem como de outros estudos presentes na literatura consultada, é possível concluir que a AE discente apresenta fortes ligações com a autorregulação da conduta acadêmica (BOUFFARD et al., 2005; ELIAS; 2008; KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008; KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008; VALLE et al., 2008; FERNÁNDEZ et al., 2013; KOMARRAJU; NADLER, 2013; PUTWAIN; SANDER; LARKIN, 2013), que por sua vez se materializa sob a forma de determinadas atitudes e hábitos, dentre os quais se destacam: capacidade de inovação diante de situações inesperadas (CELIK, 2013); expectativas e metas de realização acadêmica (VANDERSTOEP; PINTRICH, 1996; GOMES; SOARES, 2013); estratégias e abordagens de aprendizagem (HERRERA-TORRES; LORENZO-QUILES, 2009; ROSÁRIO et al., 2010; OZAN et al., 2012); habilidades de planejamento ou gestão do tempo e automonitoramento (HURK, 2006; RIBEIRO; SILVA, 2007); e habilidades sociais (GOMES; SOARES, 2013). A manutenção desse conjunto de atitudes e hábitos autorregulatórios, ao longo do período de formação, acaba resultando em maiores níveis de ajustamento (BRADY-AMOON; FUERTES, 2011), motivação (SOUZA, 2010), engajamento (BARDAGI; BOFF, 2010) e, por fim, na excelência ou sucesso acadêmico (MONTEIRO et al., 2009; VILLAVICENCIO; BERNARDO, 2013).

### AE na interação social

No que tange às interações estabelecidas nas relações cotidianas com colegas e professores, os estudantes dos dois grupos investigados perceberam-nas como cordiais e respeitosas. Em ambos os grupos, a aproximação com os docentes ocorre mais facilmente quando estes se colocam em posição menos autoritária e mais sensível para com as necessidades e os comportamentos dos discentes.

A principal diferença encontrada entre os estudantes com níveis distintos de AE está relacionada à abrangência dos relacionamentos. Enquanto que os estudantes com menor nível de AE costumam possuir relacionamentos estritamente acadêmicos com colegas e professores, os estudantes com maior nível de AE revelaram que os vínculos



estabelecidos se expandem, com frequência, para além dos limites do espaço-tempo universitário. Neste sentido, é mais frequente, entre os referidos estudantes, a realização de atividades compartilhadas com colegas e professores em momentos de lazer, dentro ou fora da universidade:

*“De maneira geral, a relação é boa. São poucos os professores de quem eu me aproximei de verdade para conversar, mas nunca tive conflitos com nenhum. Às vezes, não concordo muito com o pensamento ou com as metodologias de alguns, mas nunca debati com eles sobre isso e sempre me mantive neutra. Tem alguns professores que eu admiro por causa das metodologias que eles usam. Eles te permitem pensar; claro que eles também impõem algumas coisas, como todos os outros, mas eles te possibilitam ter sua própria personalidade e identidade dentro da disciplina. Eles criam alternativas para que você desenvolva seu pensamento crítico, e não são que nem outros professores que chegam e depositam um monte de conteúdos prontos na nossa cabeça e fazem você se enquadrar dentro de um pensamento. Então, tu deixa de ter tua própria identidade profissional para se enquadrar no pensamento deles.” (25-50LM)*

*“Admiro os professores pelo conhecimento, pela didática e pela parceria com os alunos. Tem professores que são arrogantes, que querem se achar superiores, enquanto outros não... estão ali para te ajudar, se tu precisar. Tem professores com quem eu não simpatizo porque não concordo com a didática ou com a forma que conduz a disciplina... me irrita. Na maioria das vezes, a gente não comenta isso com eles, mas sim com os colegas.” (25-50BP)*

*“Sempre muito boa, tem professor que eu tenho mais afinidade, muita afinidade mesmo, e tem professor que foi meu professor, assim: tive a matéria e foi isso. Mas tem professor que a gente conversa, não só aqui no CDS, mas que me dá ajuda: preciso de ajuda em tal coisa, eu sei que ele vai me dar ajuda, vai me apoiar. Então, tem esses professores que eu tenho uma afinidade muito grande mesmo fora daqui, em outros lugares, no fim de semana e tal... mas tem professor que foi só meu professor mesmo.” (<25BM)*

Endo e Harpel (1982) realizaram uma investigação longitudinal de quatro anos com 311 estudantes de uma universidade dos EUA, cujo objetivo foi examinar os efeitos de quatro aspectos da interação professor-estudante (frequência de interações formais, frequência de interações informais, qualidade do aconselhamento docente e prestatividade docente) sobre os resultados acadêmicos. Os principais resultados indicaram que a frequência do relacionamento informal teve o maior impacto sobre os estudantes, especialmente em relação à satisfação com a experiência de formação. O maior nível de satisfação, por sua vez, demonstrou relação com melhores resultados intelectuais, sugerindo que os estudantes respondem melhor às interações informais do que ao tradicional relacionamento autoritário com os professores.

O distanciamento afetivo e a falta de interações informais entre professores e estudantes pode resultar de inúmeros fatores de ordem pessoal e ambiental. Dentre esses fatores, destacam-se três, que estão imersos na cultura acadêmica de grande parte das instituições de Ensino Superior brasileiras e internacionais. Primeiramente, o corpo docente parece não confiar nos estudantes para tomar decisões sobre sua aprendizagem em decorrência da falta de maturidade intelectual e/ou de habilidades de estudo; por não gostarem do conteúdo da disciplina; por cursarem as disciplinas exclusivamente para obter conceitos ou notas; e por não se importarem com a aprendizagem dos conceitos abordados. O segundo fator está relacionado ao próprio papel que os professores tradicionalmente têm assumido, que é o de tomar as decisões referentes ao processo de ensino-aprendizagem pelo estudante. O terceiro fator diz respeito à própria vulnerabilidade percebida pelos docentes no ato de ensinar, porque são alvo de constante observação e julgamento. Sob a perspectiva tradicional, quanto mais abertura o professor conceder ao estudante, mais vulnerável se torna sua autoridade e maior a possibilidade de que os estudantes não o obedeçam (WEIMER, 2013).

Quando os estudantes percebem claramente que o professor não toma todas as decisões por eles e, ao mesmo tempo, que divide as tarefas, responsabilidades, fracassos e sucessos do processo de ensino-aprendizagem, começam a exercitar seu poder e a adquirir confiança sobre sua capacidade de aprender. Consequentemente, o nível de AE discente aumenta, o que resulta em maiores níveis de motivação, envolvimento e rendimento acadêmico, motivo pelo qual deve ser concedida especial atenção às interações sociais que ocorrem no Ensino Superior (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; WEIMER, 2013).

## AE em ações proativas

A postura profissional e o nível de exigência docente são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e, no caso do presente estudo, determinantes para o engajamento acadêmico dos estudantes investigados. Embora tenham manifestado preferência pessoal por determinadas disciplinas ou conteúdos, ambos os grupos investigados revelaram que seus níveis de estudo e de envolvimento acadêmico são muito influenciados pela ênfase atribuída pelo(a) professor(a) aos conteúdos da disciplina por ele(a) ministrada, o que faz com que o nível de dedicação seja proporcional ao grau de exigência determinado pelo docente:

*“Obviamente, se você vai fazer uma disciplina mais difícil, você precisa se dedicar um pouco mais a ela. Então, é pelo parâmetro da exigência do professor que você vai se alinhando e coordenando o que vai ser feito. De maneira geral, quanto mais o professor está envolvido e querendo te ensinar, você não vai jogar o tempo dele fora. Então, o seu grau de envolvimento também aumenta, né? Você vai tentar, de alguma maneira, atingir as expectativas dele. Da mesma forma ocorre quando um professor não está nem aí: você vai tentar buscar por outros meios.”*  
(25-50BM)

*“Isso influencia no envolvimento com a disciplina. O professor, quando valoriza o aluno e quando procura extrair 100%, você percebe que o envolvimento dele está maior, que realmente é um professor que está se desenvolvendo como um todo, e não buscando simplesmente que o aluno decore. Tem um amigo meu que tirou nota 2 em uma prova de uma disciplina, mas sem ter errado nenhuma questão. Nesse caso faltou a ideia, por parte do professor, de valorizar o que meu colega tinha aprendido. Quando o professor consegue extrair do aluno o seu máximo, isso acaba fazendo com que ele se envolva mais e queira aprender, evoluir.”* (>75LM)

*“É muito fraco, eu acho pouquíssimo exigente. Falta a exigência dos professores... fazer trabalho, fazer prova, cobrar dos alunos que saibam determinados conteúdos até a aula que vem. Poderia ser feita alguma atividade*

*valendo nota, para a pessoa se estimular a fazer por causa da nota. Além disso, uma ideia poderia ser a obrigatoriedade pra participar de algum projeto ou coisa parecida, a fim de proporcionar ao estudante a vivência prática. Isso faria tu se obrigar a fazer, gostando ou não. [...] As provas são muito fáceis. Você lê o slide e já consegue acertar a prova, e não deveria ser assim. Deveria ter que buscar em livros, entendeu? Daí o aluno não busca, porque lê os slides e já tira 10 na prova.”*  
(25-50BP)

*“No início do curso, quando os professores não exigiam, eu não dava importância. Mas depois, reprovei na disciplina Adaptações, que tinha uma professora bem exigente. Então, depois da disciplina dela, acabei me puxando mais, porque depois que passei na disciplina dela, não reprovei mais em nenhuma. Quando eu fiz Adaptações pela segunda vez, realmente comecei a me puxar. Eu também já tinha parado de reprovar nas outras, e só reprovei em Adaptações porque realmente não consegui, tinha dificuldade. Então, aquele choque que a gente passa ali acaba fazendo com que você estude mais e ‘pegue no tranco’. Acho que esse choque poderia ser já na primeira fase, para aproveitar que tem muita gente vindo de cursinhos e que acabou de estudar para o vestibular... aproveitar esse embalo e continuar cobrando firme.”*  
(>75LP)

Na tentativa de complementar sua formação, os estudantes dos dois grupos investigados indicaram participar de iniciativas de extensão e pesquisa, tais como o engajamento em laboratórios e grupos de pesquisa, a entrada em projetos de extensão ou o exercício de atividades de monitoria. Além da busca por conhecimento e experiência acadêmico-profissional, as motivações para participar de tais atividades encontram correspondência com as necessidades de se possuir horas de atividades acadêmico-científico-culturais (ACC), ou ainda de receber auxílio financeiro (bolsa):

*“Era uma área que eu queria explorar, porque eu tenho interesse em continuar no mundo acadêmico, principalmente agora com o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], em que eu estou pesquisando uma área que está sendo muito pouco estudada. Com relação à bolsa administrativa, eu peguei porque estava precisando de*

*dinheiro, e o professor de atletismo novamente me indicou para ocupá-la. Na extensão, eu me motivei por ser uma área que eu gostava. Como eu já tinha participado de pesquisa, precisava trabalhar com extensão também. Aí, peguei a bolsa na área de aquafitness e ginástica, que me interessava, e eu não tinha nenhuma ideia de como seria.” (>75LM)*

*“Tinha um professor que era responsável pela coordenação do projeto de extensão, e eu estava ligado a ele; tinha a bolsa também, o que é importante... não dá pra dizer que a bolsa não era importante. A ligação com o handebol é porque é um esporte que eu gosto bastante; acho que aprendi a lidar principalmente com as mulheres... sempre foi bem tenso, era difícil eu conseguir lidar com as mulheres no treinamento ou em qualquer esporte que seja. Então, acho que aprendi bastante, tenho bastante paciência com elas.” (50-75LM)*

*“Pelo meu tema de TCC, que tinha a ver com o que o pessoal do LAEF [Laboratório de Esforço Físico] pesquisa. Eu também precisava de horas extracurriculares pra me formar; quando chegou os dois últimos semestres, eu vi que não tinha nada, e o pessoal da coordenação do curso falou pra eu ir pra um grupo de pesquisa pra conseguir completar a carga horária.” (>75BP)*

*“Aprender, pra ver se o que eu sabia, da época que eu treinei e da época que dei as aulas, estava certo. Além disso, elas me ajudaram a implantar aquilo em outro nível, em outra realidade, e ver o que acontecia... mas eu sabia o que estava fazendo.” (>75LP)*

A diferença marcante entre os grupos investigados foi encontrada ao se analisar a conduta acadêmica diante da percepção de falta de conteúdos curriculares importantes para a formação profissional. Com relação a este aspecto, os estudantes com maior nível de AE salientaram que costumam buscar com frequência as informações das quais sentem falta no curso, muitas vezes por meio da leitura complementar de livros e artigos científicos da área, ou ainda com auxílio de determinado professor ou colega mais experiente na área de interesse. Os estudantes com menor nível de AE, por outro lado, destacaram estar menos propensos a buscar

por si sós os conteúdos ausentes ou superficialmente abordados pelos professores:

*“Vou atrás fora das aulas, sempre, sempre. Fisiologia eu não tive nada, eu tive que buscar fora, porque o essencial a gente não teve. Fisiologia não é importante só pra minha formação, mas pra disciplina Adaptações tem que ter Fisiologia, porque a gente chega em Adaptações e não tem nenhuma base. Então, a gente tem que buscar fora, falar com gente que entende do assunto... não que o professor não entenda do assunto, mas que eu sei que vai saber me passar. Por exemplo, muita coisa de Fisiologia foi meu treinador quem me passou: ele é doutor em Fisiologia do Exercício. Então, muita, muita coisa mesmo foi ele quem me passou, desde artigos, vários conteúdos de livros, de a gente sentar e conversar mesmo... várias coisas foi ele quem me passou. Então, eu sempre busco coisas fora pra poder complementar isso que eu não tenho no curso.”*  
(<25BM)

*“Ah, tem que correr atrás, não tem como. Geralmente, quando o conteúdo que falta pode ser suprido em nosso próprio centro, eu busco diretamente com os professores. Quando é algo mais externo, como por exemplo, Psicologia ou Teorias da Educação, eu tento buscar pelas referências bibliográficas dos planos de ensino.”*  
(>75LM)

*“Quando eu entrei na universidade, os professores falavam: ‘Não fiquem só dependentes da sala de aula, procurem, vão atrás’. E é uma coisa que eu não faço é ir atrás... eu só fico com o conhecimento da sala de aula, não pego conhecimento fora. Então é isso que está me deixando a desejar no curso.”* (<25BP)

*“Eu ficava revoltada. Isso é um defeito, eu não corri atrás dos conteúdos que faltaram, e isso eu deveria ter feito por conta própria. Quando eu não ‘batia’ com a disciplina, levava do jeito que dava e não me motivava para correr atrás de outros conteúdos além do que era passado.”*  
(25-50BP)

Além das influências curriculares e docentes, os níveis de AE discente também resultam do conjunto de ações proativas dos estudantes

frente à formação. A entrada e a permanência bem-sucedida na universidade exigem o desenvolvimento de atitudes de autonomia, autodisciplina e auto-organização discentes, considerando que há menor controle relativo à sua presença em sala, bem como menor acompanhamento docente sobre aquilo que ele aprende e sabe, quando em comparação ao período correspondente à Educação Básica (ALMEIDA, 2007; MONTEIRO, VASCONCELOS; ALMEIDA, 2005).

A qualidade da formação acadêmica oferecida também depende do grau de interesse dos estudantes com os conteúdos ministrados e de como eles enfrentam as constantes mudanças ocorridas na universidade, considerando que possíveis influências negativas, provenientes tanto da proposta curricular quanto da prática pedagógica docente, podem ter seu efeito potencializado com a presença de universitários desinteressados (TEIXEIRA, CASTRO; BATALHA, 2011).

Uma das condições primárias para que os estudantes participem ativamente da formação inicial é a mudança de mentalidade e de atitude. Neste sentido, há a necessidade de que o estudante evolua do nível da passividade (muito cultivado durante o Ensino fundamental e Médio, e fortalecido ainda mais nos cursinhos pré-vestibular (nos quais as informações são selecionadas e simplificadas pelo professor para facilitar o aprendizado discente), para o patamar da tomada de atitudes de estudo positivas, críticas e proativas, as quais são exigidas e valorizadas tanto no Ensino Superior quanto no próprio mercado de trabalho (MONTEIRO, VASCONCELOS; ALMEIDA, 2005; TANI, 2007).

No presente estudo, as implicações educacionais do maior nível de AE em ações proativas apresentado por determinados estudantes encontram suporte em evidências de alguns estudos da literatura consultada. As associações entre a AE discente, a busca por auxílio em caso de dificuldade (DEVONPORT; LANE, 2006; WILLIAMS; TAKAKU, 2011) e o comportamento exploratório no Ensino Superior (BARDAGI; BOFF, 2010; HERNÁNDEZ-FERNAUD et al., 2011) também têm sido investigadas recentemente, e as principais evidências indicam que os estudantes com maior nível de AE buscam auxílio com maior frequência, o que traz implicações diretas para o melhor desempenho nas aulas (WILLIAMS; TAKAKU, 2011). A exploração que o estudante faz do ambiente universitário em que está inserido contribui para aumentar o autoconceito e a AE, e em longo prazo favorece a elaboração de planejamentos de carreira melhor estruturados, bem como a criação de expectativas mais realistas com relação ao mercado de trabalho (BARDAGI; BOFF, 2010).





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação possibilitou analisar as inter-relações entre a AE discente e a formação inicial realizada por estudantes universitários de Educação Física da UFSC, com destaque para as associações das percepções dos estudantes investigados com determinadas características pessoais, acadêmicas e profissionais, com as fontes de AE e com as dimensões da AE discente.

As evidências encontradas revelaram diferenças estatisticamente significativas no nível de AE discente quando consideradas as variáveis sexo (feminino>masculino), curso realizado (bacharelado>licenciatura), participação em atividades de pesquisa (sim>não) e extensão (sim>não), Índice de Aproveitamento Acadêmico (ótimo>regular) e Índice de Autodeterminação (positivo>negativo), o que destaca a importância e a influência de variáveis sociodemográficas, pessoais e acadêmicas sobre as percepções individuais de AE dos estudantes investigados.

A contribuição dos aspectos pessoais/comportamentais (experiências diretas, experiências vicárias, estados fisiológicos e emocionais) e ambientais (persuasão verbal/social) de AE sobre a construção das percepções individuais apresentou determinadas similaridades e singularidades entre os estudantes com níveis distintos de AE discente.

Com relação às experiências passadas e presentes com Educação Física, tanto os estudantes com AE mais alta quanto aqueles com AE mais baixa mencionaram a diversidade e a importância das mesmas para a construção da identidade pessoal e para a escolha do curso de formação profissional. A vivência de distintas práticas corporais nos mais variados contextos desde a infância, a atuação em equipes de base ou até mesmo o treinamento esportivo individualizado nas fases de adolescência e adulta têm contribuído, também, para a manutenção de um estilo de vida mais ou menos ativo no presente, levando-se em consideração a disponibilidade de tempo, muitas vezes reduzida, para a realização dessas atividades.

As principais diferenças encontradas entre os estudantes com maior e menor nível de AE estão relacionadas à experiência em atividades de pesquisa e/ou de extensão, bem como à reação às experiências acadêmicas de fracasso. Os estudantes com AE mais elevada relataram que possuem maior experiência acadêmica em pesquisa e extensão, pois a iniciativa para a participação em tais oportunidades ocorreu geralmente nas primeiras fases do curso.

Um aspecto destacado na investigação é que a maior experiência acadêmica acumulada e a contribuição que as referidas atividades oferecem também costumam interferir na maneira que o estudante percebe seu papel, visto que os indivíduos com AE mais elevada atribuíram a si mesmos maior responsabilidade diante de situações acadêmicas malsucedidas, aprendendo mais por meio da observação dos comportamentos de colegas e professores quando comparados aos discentes com AE menor.

Os estudantes universitários investigados reconheceram a influência dos estados de saúde física e emocional sobre seu grau de envolvimento com a formação. Os discentes com níveis distintos de AE indicaram que tanto aspectos positivos (disposição para o estudo, boa alimentação e saúde física) quanto negativos (estresse, ansiedade, doenças e lesões musculares) têm promovido alterações em sua condição de saúde ao longo do curso. Entretanto, os estudantes com menor nível de AE mencionaram com mais frequência o enfrentamento de problemas particulares que acabam dificultando a concentração e o engajamento efetivo nas atividades acadêmicas.

No que diz respeito às contribuições da persuasão verbal/social sobre a construção das percepções de AE discente, os estudantes com AE maior indicaram estar mais receptivos às opiniões e julgamentos alheios a respeito de sua própria conduta acadêmica. Para estes indivíduos, críticas e elogios são importantes feedbacks que reforçam a manutenção de ações e estratégias positivas, ao mesmo tempo que estimulam a mudança de atitudes inadequadas. A influência que a proposta curricular exerce sobre a organização do curso, em geral, e sobre a motivação discente para envolver-se com a formação, em específico, foi reconhecida por ambos os grupos investigados. Além disso, a motivação acadêmica e a resiliência/persistência dos estudantes investigados, por sua vez, são influenciadas pelo nível de proximidade e acompanhamento dos familiares, que foi maior no grupo com AE mais elevada.

A comparação de ambos os grupos investigados também permitiu identificar semelhanças e diferenças marcantes entre as percepções individuais de AE discente nas dimensões acadêmica, regulação da formação, ações proativas, interação social e gestão acadêmica. Neste sentido, os estudantes com maior nível de AE se perceberam mais envolvidos com o curso, além de mencionarem com menor frequência a vivência de situações desmotivantes ao longo da formação inicial universitária. Por possuírem maior engajamento acadêmico, suas metas também costumam ser mais elevadas que as dos estudantes com menor

nível de AE – as quais se resumem, fundamentalmente, na mera aprovação nas disciplinas cursadas.

Apesar do envolvimento acadêmico de ambos os grupos investigados ser bastante influenciado pelo nível de exigência docente nas disciplinas cursadas, os discentes com maior nível de AE costumam desempenhar papel mais proativo que seus colegas, pois mencionaram buscar informações relacionadas à sua área de interesse com mais frequência, especialmente quando os conteúdos acadêmicos não são abordados, ou o são de maneira superficial. Além disso, os estudantes com maior AE costumam relacionar-se com seus colegas e professores de maneira mais aberta em comparação aos colegas com baixa AE, cujos relacionamentos tendem a ser somente acadêmicos e a não se expandir tanto para outros contextos.

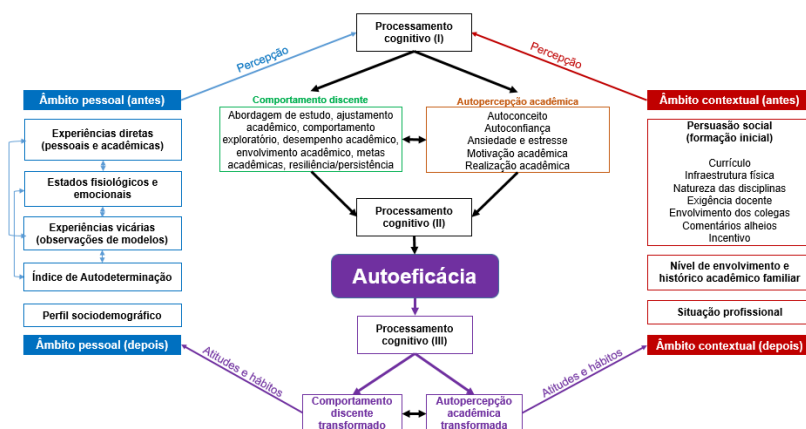
Devido à maior capacidade percebida em gerir as demandas acadêmicas e pessoais, os estudantes com maior nível de AE não perceberam tanta dificuldade em conseguir conciliá-las no decorrer do período letivo. Por outro lado, os estudantes com menor AE relataram mais dificuldades em organizar os compromissos diários, especialmente em decorrência da elevada carga horária destinada às atividades de trabalho.

Considerando-se as hipóteses previamente estabelecidas, conclui-se que a AE discente relacionou-se com os comportamentos e com o desempenho acadêmico dos estudantes universitários em sua formação inicial. Neste sentido, corroborando as evidências de boa parte das investigações presentes na literatura consultada, foram confirmadas as hipóteses de que maiores níveis de AE discente estão associados às experiências acadêmicas em atividades de ensino e/ou de extensão, ao Índice de Aproveitamento Acadêmico e ao Índice de Autodeterminação. Entretanto, a AE discente não se mostrou associada ao nível de progressão acadêmica dos estudantes nos respectivos cursos realizados, inviabilizando a confirmação de tal hipótese. A complexidade das inter-relações estabelecidas entre o estudante e sua formação, bem como a influência de inúmeros fatores pessoais e profissionais que extrapolam o espaço-tempo universitário, auxiliam a encontrar possíveis explicações para este achado, mas ao mesmo tempo estimulam a reflexão da comunidade acadêmica sobre o planejamento, a aplicação e a avaliação de ações e estratégias institucionais que contribuam para que o curso exerça maior impacto sobre o nível de AE discente.

As evidências confirmam que as percepções individuais de AE discente são multidimensionais (Figura 2) e transcendem a mera combinação das características pessoais com os contextos em que o

estudante está inserido, constituindo-se a partir do processamento cognitivo acerca de diferentes fatores pessoais (experiências anteriores e presentes, condições físicas e anímicas, nível de autodeterminação, perfil sociodemográfico) e contextuais (condições e oportunidades oferecidas pelo currículo, nível de exigência dos professores, nível de envolvimento dos colegas, nível de envolvimento familiar, histórico acadêmico familiar, incentivos ou críticas recebidas, situação profissional) que permeiam a vida de cada estudante e delinham, a priori, determinado comportamento acadêmico e autopercepção acadêmica.

**Figura 2** – Proposta de modelo multidimensional da AE discente no Ensino Superior



Fonte: Autoria própria (2015), baseada nas evidências do presente estudo e da literatura consultada.

A qualidade da percepção dos aspectos pessoais e contextuais estimula, portanto, a ocorrência de determinado nível de autopercepção discente e tipo de comportamento discente, os quais se materializam sob a forma das atitudes e hábitos acadêmicos (ou conduta acadêmica). A partir da análise desses aspectos, o estudante se torna apto a identificar em que medida está sendo competente (eficaz) para compreender e aplicar conhecimentos, definir estratégias e metas de estudo, aprendizagem e desempenho, além de gerir os recursos de espaço-temporais necessários para sua formação acadêmica. Na sequência, dependendo do nível de AE

percebida, o estudante pode ressignificar seu comportamento discente e modificar sua autopercepção discente a partir de nova reflexão e, conseqüentemente, torná-los mais adequados às características e exigências pessoais e institucionais.

Em síntese, as evidências encontradas no presente estudo aprofundam a compreensão acerca das inter-relações da AE discente com a formação inicial realizada por estudantes universitários de Educação Física da UFSC, o que é muito importante para desvendar, em parte, a complexidade que permeia as atividades ensino-aprendizagem desenvolvidas na instituição. No entanto, a continuidade do acompanhamento dos níveis de AE discente na formação inicial em Educação Física da UFSC é sugerida, assim como a ampliação de estudos que busquem compreender com maior aprofundamento as complexas relações entre a AE, a motivação, o nível de autoexigência discente e a formação inicial universitária. Acredita-se que as investigações futuras poderiam avançar para além do delineamento transversal, por meio da utilização de abordagens retrospectivas e longitudinais que levassem em consideração as constantes mudanças de ordem pessoal e contextual que contribuem para a construção das percepções individuais de AE discente.

A adoção de abordagens complementares também é sugerida, como a observação sistemática do cotidiano acadêmico dos estudantes e da prática pedagógica docente, bem como a análise documental dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial em Educação Física da UFSC, na tentativa de triangular as informações obtidas e avançar no nível de entendimento sobre as inter-relações, as contradições e os consensos entre o que se almeja e o que tem sido praticado efetivamente, levando em consideração as motivações e as capacidades individuais, bem como as possibilidades contextuais. A partir desse conjunto de informações, poderiam ser planejadas ações institucionais que contribuíssem para o fortalecimento da AE de todos os envolvidos no âmbito universitário, por meio da criação de um clima organizacional cada vez mais propício ao diálogo, interação, sensibilidade, reflexão e autonomia.



## REFERÊNCIAS

AL KHATIB, Saleh Ahmed. Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. **International Journal for Research in Education**, Washington, n. 27, p. 57-72, 2010.

ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, La Coruña, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALONSO, Luisa; SILVA, Carlos. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, Luisa; ROLDÃO, Maria do Céu. (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005; p. 43-63.

ALTUN, Sertel; ERDEN, Münire. Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 106, p. 2354-2364, 2013.

ALUICIO, Anaís G.; RIVELLINO, Mónica. Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad, y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional, el año 2010. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2011.

AMBIEL, Rodolfo; NORONHA, Ana Paula Porto. Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de fora, v. 6, n. 2, p. 171-178, jul./dez., 2012.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e Educação Física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, 2007.

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **PsicoUSF**, Itatiba/SP, v. 41, n. 2, p. 252-258, abr./jun. 2010.

AZZI, Roberta Gurgel; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aparecida; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros.

Academic self-efficacy and learning and study strategies: Brazilian students' perceptions. In: 15<sup>th</sup> BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING. **Anais...** Braga, Universidade do Minho, 2011.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

BALCI, Ahmet. A study on correlation between self-efficacy perceptions and writing skills of students with Turkish ancestry and foreign students. **Anthropologist**, Nova Deli, v. 16, n. 3, p. 539-549, 2013.

BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Madison, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

\_\_\_\_\_. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BAQUERO, Carolina C.; MENJURA, Eileen P.; TOBÓN, Mónica Jimena P. Motivación, autoeficacia y plan de carrera en estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bogotá. **Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia**, Bogotá, v. 3, n. 3, p. 39-48, 2006.



BARCA-LOZANO, Alfonso; ALMEIDA, Leandro S.; PORTO-RIOBOO, Ana Maria; PERALBO-UZQUIANO, Manuel; BRENLLA-BLANCO, Juan C. Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 28, n. 3, p. 848-859, 2012.

BARDAGI, Marucia Patta; BOFF, Raquel de Melo. Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. 2010.

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

BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**, Canoas, n. 23, p.75-80, 2006.

BARROS, Marizeth. SANTOS, Ana Cristina Batista dos. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 112, p. 1-9, 2010.

BASEI, Andréia Paula. Aprendizagem docente no contexto acadêmico: a formação inicial e suas contribuições para a iniciação profissional dos professores de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes – Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008.

BEMBENUTTY, Héfer. Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. **Journal of Advanced Academics**, Austin, v. 18, n. 4, p. 586-616, 2007.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992; p. 239-254.

BIONDI, Daniela; ALVES, Gabriela Cardozo. A extensão universitária na formação de estudantes do curso de Engenharia Florestal – UFPR. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 26, p. 209-224, 2011.

BOUFFARD, Thérèse; BOUCHARD, Maryse; GOULET, Geneviève; DENONCOURT, Isabelle; COUTURE, Nathalie. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. **International Journal of Psychology**, Paris, v. 40, n. 6, p. 373-384, 2005.

BRADY-AMOON, Peggy; FUERTES, Jairo. Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. **Journal of Counseling & Development**, Alexandria, v. 89, p. 431-438, 2011.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Decreto nº. 81.759**, de 6 de junho de 1978. Concede reconhecimento aos cursos de Física, e de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina, com sede na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de junho de 1978. Seção 1, p. 8479.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 7**, de 31 de março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 058**, de 18 de Fevereiro de 2004a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação física, em nível superior de graduação plena.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2001. p. 116-133.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp., p.187-203, out. 2009.

CAZAN, Ana-Maria. Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 33, p. 104-108, 2012.

CELIK, Kazim. The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers. **International Journal of Scientific Research in Education**, Port Harcourt, v. 6, n. 1, p. 56-67, 2013.

CENDALES, Boris; VARGAS-TRUJILLO, Elvia; BARBOSA, Camila. Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 363-375, 2013.

CERUTTI, Fernanda; PALMA, Domingos Luiz; ARTRECHE, Adriane Xavier; LOPES, Regina Maria Fernandes; WENDT, Guilherme Welter. Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 57-65, 2011.

CHOI, Namok. Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. **Psychology in the Schools**, Malden, v. 42, n. 2, p. 197-205, 2005.

CIFTCI, Munire Aydilek; OZGUN, Ozkan; ERDEN, Sule. Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 15, p. 539-544, 2011.

CONTRERAS, Francoise; ESPINOSA, Juan Carlos; ESGUERRA, Gustavo; HAIKAL, Andrea; POLANÍA, Alejandra; RODRÍGUEZ, Adriana. Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. **Perspectivas en Psicología**, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 183-194, 2005.

CONTRERAS, Martha Ornelas; VEGA, Humberto Blanco; CUADRAS, Gabriel Gastélum; BELTRÁN, Francisco Muñoz. Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 15, n. 1, p. 17-28, 2013.

CONTRERAS, Martha Ornelas; VEGA, Humberto Blanco; PÉREZ, Jesús Enrique Peinado; ORNELAS, José René Blanco. Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 17, n. 54, p. 779-791, 2012.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de Educação Física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p.281-291, abr./jun. 2010.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Formação profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Editora FURB, 1999.

CULBERTSON, Satoris S.; SMITH, Michael R.; LEIVA, Pedro I. Enhancing entrepreneurship: The role of goal orientation and self-efficacy. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 19, n. 2, p. 115-129, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 197-204, 1998.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DAHL, Jacla R.; HALL, Anna M. A scale to measure Pharmacy students' self-efficacy in performing medication therapy management

services. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Alexandria v. 77, n. 9, p. 1-9, 2013.

DAVIDSON, Oranit B.; FELDMAN, David B.; MARGALIT, Malka. A focused intervention for 1st-year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. **The Journal of Psychology**, Washington, v. 146, n. 3, p. 333-352, 2012.

DE CLERCQ, Mikaël; GALAND, Benoît; DUPONT, Serge; FRENAY, Mariane. Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. **European Journal of Psychology of Education**, Almería, v. 28, p. 641-662, 2013.

DELANEY, Jerome; JOHNSON, Albert; JOHNSON, Trudi; TRESLAN, Dennis. **Students' perceptions of effective teaching in higher education**. St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies, 2010. 90 p.

DELGADO, Margarita Gonzalo; DEL BARCO, Benito León. La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 2, n. 1, 1999.

DEL RÍO, Maria Francisca; LAGOS, Claudia; WALKER, Horacio. El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 1, p. 149-166, 2011.

DEVONPORT, Tracey J.; LANE, Andrew M. Relationships between self-efficacy, coping and student retention. **Social Behavior and Personality**, Palmerson North, v. 34, n. 2, p. 127-138, 2006.

DEWITZ, S. Joseph; WALSH, W. Bruce. Self-efficacy and college student satisfaction. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 10, n. 3, p. 315-326, 2002.

DIBENEDETTO, Maria K.; BEMBENUTTY, Héfer. Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in Science courses. **Learning and Individual Differences**, Greenwich, v. 23, p. 218-224, 2013.

DISETH, Age. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. **Learning and Individual Differences**, Greenwich, v. 21, p. 191-195, 2011.

DODOBARA, Fernando Ruiz. Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. **Persona**, Lima, n. 8, p. 145-170, 2005.

DOMINGUEZ, Sergio; VILLEGAS, Graciela. YAURI, Carlos; MATTOS, Eduardo; RAMÍREZ, Fernando. Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. **Revista de Psicología**, Arequipa, año 2, n. 1, p. 28-39, 2012.

ELIAS, Rafik Z.; Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among Business students. **Journal of Education for Business**, Washington, v. 84, n. 2, p. 110-116, 2008.

\_\_\_\_\_. The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on Business students' perceptions of cheating. **Journal of Business Ethics**, Amsterdã, v. 86, p. 199-209, 2009.

ELIAS, Steven M.; LOOMIS, Ross J. Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. **Journal of Applied Social Psychology**, Washington, v. 32, n. 8, p.1687-1702, 2002.

ELIAS, Steven M.; MACDONALD, Scott. Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. **Journal of Applied Social Psychology**, Washington, v. 37, n. 11, p. 2518-2531, 2007.

ELVIRA-VALDÉS, María Antonieta; PUJOL, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 10, n. 1, p. 367-378, 2012.

ENDO, Jean J.; HARPEL, Richard L. The effect of student-faculty interaction on students educational outcomes. **Research in Higher Education**, Jacksonville, v. 16, v. 2, p. 115-138, 1982.

FAN, Cynthia; MAK, Anita S. Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population. **Social Behavior and Personality**, Palmerson North, v. 26, n. 2, p. 131-144, 1998.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Midiograf, 2001, p. 19-53.

FEITOSA, Wallacy Milton do Nascimento; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto; JESUS, Joaquim Felipe de NASCIMENTO, Juarez Vieira do; NAHAS, Markus Vinícius; MORAES, Patrícia Luíza. (Orgs.). **Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física**. Florianópolis, 2005a. Disponível em: <http://portalcds.ufsc.br/ensino-2/bacharelado-em-e-f/> Acesso em: 04 mai. 2014.

FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto; JESUS, Joaquim Felipe de NASCIMENTO, Juarez Vieira do; NAHAS, Markus Vinícius (Orgs.). **Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, 2005b. Disponível em: <http://portalcds.ufsc.br/ensino-2/licenciatura-em-e-f/> Acesso em: 04 mai. 2014.

FERNÁNDEZ, Estrella; BERNARDO, Ana; SUÁREZ, Natalia; CERESO, Rebeca; NÚÑEZ, José C.; ROSÁRIO, Pedro. Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 29, n. 3, p. 865-875, 2013.

FERREIRA, Sandra Maria da Silva. **Autoeficácia de alunos de administração**: um estudo com concluintes do curso de graduação em Administração no estado do Pará. Dissertação (Mestrado em

Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. 91 p.

FETTAHLIOGLU, Pinar; EKICI, Gülay. Affect of teacher candidates' academic self-efficacy beliefs on their motivations towards sciences. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 15, p. 2808-2812, 2011.

FINNEY, Sara J.; SCHRAW, Gregory. Self-efficacy beliefs in college statistics courses. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 28, p. 161-186, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FONSECA, Elisabete Pinheiro Alves Mendes; QUEIRÓS, Paulo Joaquim Pina. Estudantes de Enfermagem portugueses: resilientes e auto-eficazes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Toronto, v. 2, n. 1, p. 117-124, 2012.

FOLTZ, Barbara McDonald; LUZZO, Darrell Anthony. Increasing the career decision-making self-efficacy on nontraditional college students. **Journal of College Counseling**, Alexandria, v. 1, p. 35-44, 1998.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia; REIS, Marise Cisneiros da Costa. 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, 2002.

FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 33, p. 77-93, 2011.

GOMES, Gil; SOARES, Adriana Benevides. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013.



GORE JR, Paul A. Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 14, n. 1, p. 92-115, 2006.

GUAY, Frédéric; MAGEAU, Geneviève; VALLERAND, Robert. On the hierarchical structure of selfdetermined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Washington, v. 29, n. 8, p.992-1004, 2003.

GUERREIRO, Daniela Couto. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes: Mudanças e relações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007. 200 p.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011a.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011b.

HANKS, Ashley Rittmayer; BEIER, Margaret E. Differential prediction of preparatory and performance self-efficacy judgments. **Human Performance**, Philadelphia, v. 25, p. 318-334, 2012.

HERNÁNDEZ-FERNAUD, Estefania; RAMOS-SAPENA, Yeray; NEGRÍN, Fátima; ROSA, Carmen Inés Ruiz-de la; HERNÁNDEZ, Bernardo. Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, v. 27, n. 2, p. 131-142, 2011.

HERRERA-TORRES, Lucía; LORENZO-QUILES, Oswaldo. Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 12, n. 3, p. 75-98, 2009.

HIROSE, Eiko Ikeda; WADA, Sayuri; WATANABE, Hiroshi. Effects of self-efficacy on adjustment to college. **Japanese Psychological Research**, Oxford, v. 41, n. 3, p. 163-172, 1999.

HSIEH, Pei-Hsuan; SULLIVAN, Jeremy R.; GUERRA, Norma R. A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. **Journal of Advanced Academics**, Austin, v. 18, n. 3, p. 454-476, 2007.

HUNGER, Dagmar. FERREIRA, Lílian. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e licenciaturas. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblióética, 2006; p. 141-146.

HUNGER, Dagmar; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BARROS, Mauro Virgílio Gomes de; HALLAL, Pedro Curi. Trajetória do curso de graduação em Educação Física. In: HADDAD, Ana Estela; PIERANTONI, Célia Regina; RISTOFF, Dilvo; XAVIER, Iara de Moraes; GIOLO, Jaime; SILVA, Laura Bernardes da (Orgs.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-140.

HURK, Marianne van Den. The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. **Active Learning in Higher Education**, Boston, v. 7, n. 2, p. 155-169, 2006.

ICAZA, Mónica Alicia Febles Álvarez; SILVA, Susana Guzmán. Autoeficacia para presentar exámenes, hábitos de estudio y desempeño académico de alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab. **Educación y Ciencia**, Mérida, v. 10, n. 19, p. 7-18, 2006.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 13, n. 2, p. 155-164, jul./dez., 2008.

ISKENDER, Murat. The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university

students. **Social Behavior and Personality**, Palmerson North, v. 37, n. 5, p. 711-720, 2009.

KITSANTAS, Anastasia; WINSLER, Adam; HUIE, Faye. Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. **Journal of Advanced Academics**, Austin, v. 20, n. 1, p. 42-68, 2008.

KLASSEN, Robert M.; KRAWCHUK, Lindsey L.; RAJANI, Sukaina. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 33, p. 915-931, 2008.

KOMARRAJU, Meera; NADLER, Dustin. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? **Learning and Individual Differences**, Greenwich, v. 25, p. 67-72, 2013.

KURBANOGLU, Namudar Izzet; AKIN, Ahmet. The relationships between university students' organic Chemistry anxiety, Chemistry attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. **Journal of Baltic Science Education**, Siauliai, v. 11, v. 4, p. 347-356, 2012

LAWSON, Anton E.; BANKS, Debra L.; LOGVIN, Marshall. Self-efficacy, reasoning ability, and achievement in college Biology. **Journal of Research in Science Teaching**, Reston, v. 44, n. 5, p. 706-724, 2007.

LEITÃO, Álvaro; ALARCÃO, Isabel. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LI, Ming-Hui; NISHIKAWA, Takeshi. The relationship between active coping and trait resilience across U.S. and Taiwanese college student samples. **Journal of College Counseling**, Alexandria, v. 15, p. 157-171, 2012.

LOPES, Ana Rita; TEIXEIRA, Maria Odília. Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, p. 7-14, jan./jun., 2012.

LORICCHIO, Tânia Mara Brito; LEITE, José Roberto. Estresse, ansiedade, crenças de autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em Direito. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 37-47, 2012.

LUNDBERG, Carol A.; MCLNTIRE, David D.; CREASMAN, Caroline T. Sources of social support and self-efficacy for adult students. **Journal of College Counseling**, Alexandria, v. 11, p. 58-72, 2008.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Avaliação da autoeficácia acadêmica de estudantes da UFAM/Amazônia. **Revista Amazônica**, Humaitá, v. 4, n. 1, p. 67-79, 2010.

MCLAUGHLIN, Katrina; MOUTRAY, Marianne; MULDOON, Orla T. The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: a longitudinal study. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 61, n. 2, p. 211-221, 2008.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; NAHAS, Markus Vinícius; FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto; JESUS, Joaquim Felipe de. Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 53-64, 2006.

MENEZES, Gabriel Freire de; OLIVEIRA, Juscimara Campos de; FREIRE, Ivete de Aquino. Extensão acadêmica na formação de professores: um relato de experiência na área de Educação Física. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM. **Anais...** Guajará-Mirim, 2007.

MERAL, Mustafa; COLAK, Esmá; ZEREYAK Ertan. The relationship between self-efficacy and academic performance. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 46, p. 1143-1146, 2012.

MILLS, Nicole; PAJARES, Frank; HERRON, Carol. Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. **Language Learning**, Oxford, v. 57, n. 3, p. 417-442, 2007.

MIYOSHI, Akiko. The stability and causal effects of task-specific and generalized self-efficacy in college. **Japanese Psychological Research**, Oxford, v. 54, n. 2, p. 150-158, 2012.

MOHAMMADYARI, Ghasem. Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 69, p. 2119-2123, 2012.

MONTEIRO, Sílvia Correia; ALMEIDA, Leandro da Silva; VASCONCELOS, Rosa Maria de Castro Fernandes. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 153-162, 2012.

MONTEIRO, Sílvia Correia; CASTRO, Marlene; ALMEIDA, Leandro da Silva; CRUZ, José Fernando A. Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 27, p. 79-87, 2009.

MONTEIRO, Sílvia Correia; VASCONCELOS, Rosa Maria de Castro Fernandes; ALMEIDA, Leandro da Silva. Rendimento académico: Influência dos métodos de estudos. In: ACTAS DO VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** Braga, Universidade do Minho, 2005.

NASCIMENTO, Juares Vieira do. **A formação inicial universitária em Educação Física e desportos**: Uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 1998. 379 p.

\_\_\_\_\_. **Formação Profissional em Educação Física**: Contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Preparação profissional em Educação Física e Desportos: Novas competências profissionais. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 193-203.

NAUTA, Margaret M. Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 15, n. 2, p. 162-180, 2007.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy as a mediator of the relationships between personality factors and career interests. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 12, n. 4, p. 381-394, 2004.

NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficácia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente**. 2 ed. Madrid: Narcea, 2006.

NEVES, Sílvia Pina; FARIA, Luísa. Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). **Psicologia**, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 45-68, 2006.

\_\_\_\_\_. Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 15, p. 635-652, 2007.

NORIEGA, Gaby Thornberry. Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. **Persona**, Lima, n. 11, p. 177-193, 2008.

NOZAKI, Joice Mayumi; HUNGER, Dagmar; FERREIRA, Lílian Aparecida. Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação/atuação do docente de Educação Física. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais...** Porto Alegre, 2011.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

OLIVEIRA, Érica Beatiz Pinto Moreschi de. **Uso de periódicos científicos eletrônicos por docentes e pós-graduandos do Instituto de**

**Geociências da USP.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2006. 139 p.

OLIVEIRA, Mariana Bernardo de; SOARES, Adriana Benevides. Autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes.

**Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011.

OLIVEIRA, Palmira da Conceição Martins de. **Autoeficácia específica nas competências do enfermeiro de cuidados gerais:** Percepção dos estudantes finalistas do curso de licenciatura em Enfermagem.

Dissertação (Mestrado em Administração). Departamento de Ciências de Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2010. 303 p.

ORNELAS, Martha; BLANCO, Humberto; GASTÉLUM, Gabriel;

CHÁVEZ, Alejandro. Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 5, n. 2, p. 17-26, 2012.

OURIQUE, Luciana Rubensan; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira.

Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 311-321, 2012

Ouweneel, Else; Schaufeli, Wilmar B.; Le Blanc, Pascale M. Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, Hoboken, v. 5, n. 2, p. 225-247, 2013.

Ozan, Ceyhun; Gundogdu, Kerim; Bay, Erdal; Celkan, Hikmet Y. A study on the university self-regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions in terms of different variables. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 46, p. 1806-1811, 2012.

Peng, Cuixin. Self-regulated learning behavior of college students of Science and their academic achievement. **Physics Procedia**, Amsterdã, v. 33, p. 1446-1450, 2012a.

\_\_\_\_\_. Self-regulated learning behavior of college students of Art and their academic achievement. **Physics Procedia**, Amsterdã, v. 33, p. 1451-1455, 2012b.

PÉREZ, Edgardo R.; DELGADO, María Florencia. Inventario de autoeficácia para el estudio: Desarrollo y validacion inicial. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 5, n. 2, p. 135-143, 2006.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto. Escala de Autoeficácia na Formação Superior: Construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

PRAT-SALA, Mercè; REDFORD, Paul. The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. **British Journal of Educational Psychology**, Hoboken, v. 80, p. 283-305, 2010.

PRISCO, Ana Paula Kalil; MARTINS, Cíntia Ribeiro; NUNES, Maiana Farias Oliveira. Estudos sobre autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira no Brasil: Uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 111-118, 2013.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.788-798, 2010.

PUTWAIN, Dave; SANDER, Paul; LARKIN, Derek. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. **British Journal of Educational Psychology**, Hoboken, v. 83, p. 633-650, 2013.

RAELIN, Joseph A.; BAILEY, Margaret B.; HAMANN, Jerry; PENDLETON, Leslie K.; RAEIN, Jonathan D.; REISBERG, Rachelle, WHITMAN, David. The effect of cooperative education on change in self-efficacy among undergraduate students: Introducing work self-efficacy. **Journal of Cooperative Education and Internships**, Cincinnati, v. 45, n. 2, p. 17-35, 2011.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. A formação profissional em Educação Física e as novas diretrizes: Reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER Dagmar (Orgs.) **Formação profissional**



**em Educação Física:** Estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006; p. 147-158.

RAMOS-SÁNCHEZ, Lucila; NICHOLS, Laura. Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. **Journal of College Counseling**, Alexandria, v. 10, p. 6-18, 2007.

RIASCOS, Oscar Olmedo Valverde. **Las creencias de autoeficácia em la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas**. Tese (Doutorado em Educação). Departament D'educació Comparada i Història de L'educació, Universitat de València. València, 2011. 964p.

RIBEIRO, Iolanda da Silva. SILVA, Carla Ferreira da. Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 443-448, 2007.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. A contribuição da extensão comunitária para a formação acadêmica em Fisioterapia. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 22-29, 2005.

RIQUELME, Rubén Abello; MUJICA, Alejandro Díaz; VILLALOBOS, María Victoria Pérez; ALMEIDA, Leandro; HERRERA, Irma Lagos.; PUENTES, Jaime González; STRICKLAND, Brandee. Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 7-19, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; LOURENÇO, Abílio; PAIVA, Maria Olímpia; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A.; VALLE, Antonio. Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 28, n. 1, p. 1-8, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; NUNES, Tânia; MAGALHÃES, Carla; RODRIGUES, Adriana; PINTO, Ricardo; FERREIRA, Pedro. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

ROSAS, Javier Sánchez. Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, Córdoba, v. 5, n. 1, p. 35-41, 2013.

ROTTINGHAUS, Patrick J.; JENKINS, Nicholas; JANTZER, Amanda M. Relation of depression and affectivity to career decision status and self-efficacy in college students. **Journal of Career Assessment**, Nova York, v. 17, n. 3, p. 271-285, 2009.

SÁ, Angela Perez de. Propriedades psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 61-72, 2006.

SALANOVA, Marisa; CIFRE, Eva; GRAU, Rosa Maria; LLORENS, Susana; MARTÍNEZ, Isabel M. Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, v. 21, n. 1-2, p. 159-176, 2005.

SALANOVA, Marisa; LORENTE, Laura; MARTÍNEZ, Isabel M. The dark and bright sides of self-efficacy in predicting learning, innovative and risky performances. **Spanish Journal of Psychology**, Madrid, v. 15, n. 3, p. 1123-1132, 2012.

SALLES, William das Neves. **Autoeficácia e prática docente de professores universitários de Educação Física**. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 102p.

\_\_\_\_\_. **Formação acadêmica e situação profissional de egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da UFSC**. Monografia (Graduação em Educação Física – Bacharelado). Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 141p.

SALLES, William das Neves; FARIAS Gelcemar Oliveira; EGERLAND Ema Maria; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Avaliação

da formação inicial em Educação Física: Um estudo com egressos da UFSC. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.

SAMUELS, Steven M.; GIBB, Randall W. Self-efficacy assessment and generalization in Physical Education courses. **Journal of Applied Social Psychology**, Washington, v. 32, n. 6, p. 1314-1327, 2002.

SANTOS, Acácia Angeli Aparecida dos; MOGNON, Jocemara Ferreira; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de Engenharia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, 197-204, 2011.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. O Professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista FACED**, Salvador, n. 15, p. 111-125, 2009.

SARACALOGLU, Asuman Seda; DINÇER, Instructor Beste. A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 1, p. 320-325, 2009.

SARAIVA, José Leite. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SAUR-AMARAL, Irina. **Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X4 e NVivo 9**. Aveiro: GOVCOPP, 2011.

SAWTELLE, Vashti; BREWE, Eric; KRAMER, Laird H. Exploring the relationship between self-efficacy and retention in introductory Physics. **Journal of Research in Science Teaching**, Reston, v. 49, n. 9, p. 1096-1121, 2012.

SCHUNK, Dale H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, Madison, v. 26, p. 207-231, 1991.

SCHUNK, Dale H.; ERTMER, Peggy A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS,

Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe. Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. p. 631-649.

SCHUNK, Dale H.; PAJARES, Frank. The development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. (Orgs.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2001.

SHKULLAKU, Rudina. The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. **European Academic Research**, Buzau, v. 1, n. 4, p. 467-478, 2013.

SILVA, Afonsa Janaína da; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013.

SILVA, Shana; MINATTO, Giseli; FARES, Daniele; SANTOS, Saray Giovana dos. Caracterização da pesquisa: Tipos de pesquisa. In: SANTOS, Saray Giovana dos (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011; p. 129-140.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; COSTA, Ailton Pereira; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; SILVA, Durval Luiz; VECCHI, Rodrigo Luiz; VELARDI, Marília. Análise da nova proposta curricular do curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e Confef. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006; p. 159-171.

SOARES, Ana Paula; ALMEIDA, Leandro; DINIZ, António; GUISANDE, Maria Adelina. Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes

de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 15-27, 2006.

SOBRAL, Dejana. Motivação do aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

\_\_\_\_\_. Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: Relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 56-65, 2008.

SOUSA, Heloiza de; BARDAGI, Marucia Patta; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 253-261, 2013.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de; BRITO, Márcia Ferreira Regina de. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, 2008.

TANI, Go. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: Garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, Londres, v. 17, p. 783-805, 2001.

TEIXEIRA, Floricelia; CASTRO, Carolina; BATALHA, Matheus. O comprometimento com o processo educativo: Um estudo com professores e alunos da Universidade Tiradentes (SE). **Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, Aracaju, v. 13, n.13, p. 99-112, jan./jun., 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005.

TEIXEIRA, Maria Odília. A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 25, p. 141-157, 2008.

TRAS, Zeliha; ARSLAN, Coskun; HAMARTA, Erdal. An examination of resilience in university students in terms of self-esteem and social self-efficacy. **International Journal of Academic Research**, Baku, v. 5, n. 3, p. 325-330, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Desportos. **Dados do curso de bacharelado em Educação Física do CDS/UFSC**. Disponível em: <http://portalcds.ufsc.br/ensino-2/bacharelado-em-e-f/> Acesso em: 10 fev 2015a.

\_\_\_\_\_. **Dados do curso de licenciatura em Educação Física do CDS/UFSC**. Disponível em: <http://portalcds.ufsc.br/ensino-2/bacharelado-em-e-f/> Acesso em: 10 fev 2015b.

\_\_\_\_\_. **Extensão – Atividades Física para Comunidade**. <http://portalcds.ufsc.br/extensao-atividades-fisicas-para-a-comunidade/> Acesso em: 10 fev 2015c.

\_\_\_\_\_. **Guia acadêmico da UFSC**. Tubarão: Copiart, 2010. 85 p.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 470/74**. In: \_\_\_\_\_. Boletim do Pessoal. Florianópolis, a. 8, n. 94, out. 1974, p. 4.

\_\_\_\_\_. Câmara de Ensino de Graduação. **Resolução n. 003**, de 8 de junho de 2005a.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Portaria n. 164**, de 24 de agosto de 2005b.

USHER, Ellen L.; PAJARES, Frank. Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of

entering middle school students. **Journal of Invitational Theory and Practice**, Alpharetta, v. 12, p. 7-16, 2006a.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy for self-regulated learning. **Educational and Psychological Measurement**, Washington, v. 68, n. 3, p. 443-463, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 31, p. 125-141, 2006b.

\_\_\_\_\_. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, Washington, v. 78, n. 4, p. 751-796, 2008b.

UZUN, Adem; ÖZKILIÇ, Rüçhan; SENTÜRK, Aysan. Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 2, p. 5018-5021, 2010.

VALLE, Antonio; NÚÑEZ, José Carlos; CABANACH, Ramón G.; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio; RODRÍGUEZ, Susana; ROSÁRIO, Pedro; CERESO, Rebeca; MUÑOZ-CADAVID, María A. Self-regulated profiles and academic achievement. **Psicothema**, Oviedo, v. 20, n. 4, p. 724-731, 2008.

VALLERAND, Robert; PELLETIER, Luc; BLAIS, Marc; BRIÈRE, Nathalie; SENÉCAL, Caroline; VALLIÈRES, Evelyne. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, Washington, v. 52, p. 1003-1017, 1992.

\_\_\_\_\_. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement**, Washington, v. 53, p. 159-172, 1993.

VANDERSTOEP, Scott W.; PINTRICH, Paul R.; FAGERLIN, Angela. Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 21, p. 345-362, 1996.

VEGA, Humberto Blanco; CONTRERAS, Martha Ornelas; CHÁVEZ, Juan Francisco Aguirre; DELGADO, Julio César Guedea. Autoeficacia percibida en conductas académicas: Diferencias entre hombres e mujeres. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 17, n. 53, p. 557-571, 2012.

VELIZ-BURGOS, Alex; URQUIJO, Pedro Apodaca. Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. **Salud & Sociedad**, Antofagasta, v. 3, n. 2, p. 131-150, 2012.

VIEIRA, Diana; COIMBRA, Joaquim Luís. A autoeficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas/SP: Alínea, 2006; p. 25-58.

VILLAVICENCIO, Felicidad T.; BERNARDO, Allan B. I. Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, Hoboken, v. 83, p. 329-340, 2013.

VUONG, Mui; BROWN-WELTY, Sharon; TRACZ, Susan. The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 51, n. 1, p. 50-64, 2010.

WANG, Chia-Chih D.; CASTAÑEDA-SOUND, Carrie. The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. **Journal of College Counseling**, Alexandria, v. 11, p. 101-118, 2008.

WEIMER, Maryellen. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. 2 ed. San Francisco: Wiley Imprint, 2013.

WEST, Crystal R.; KAHN, Jeffrey H.; NAUTA, Margaret M. Learning styles as predictors of self-efficacy and interest in research: Implications for graduate research training. **Training and Education in Professional Psychology**, Washington, v. 1, n. 3, p. 174-183, 2007.



WILKS, Scott E. SPIVEY, Christina A. Resilience in undergraduate Social Work students: Social support and adjustment to academic stress. **Social Work Education**, Abingdon, v. 29, n. 3, p. 276-288, 2010.

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

WRIGHT, Stephen L.; JENKINS-GUARNIERI, Michael A.; MURDOCK, Jennifer L. Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. **Journal of Career Development**, Nova York, v. 40, n. 4, p. 292-310, 2012.

YUSUF, Muhammed. Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate students: A study of integrated motivational models. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 15, p. 2614-2617, 2011a.

\_\_\_\_\_. The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 15, p. 2623-2626, 2011b.

ZEBARDAST, Azra; BESHARAT, Mohammad Ali; HGHIGHATGOO, Marjan. The relationship between self-efficacy and time perspective in students. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 30, p. 935-938, 2011.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 25, p. 82-91, 2000.



## APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de dissertação intitulado: **Formação inicial de estudantes de Educação Física: um olhar acerca do ambiente percebido e da autoeficácia acadêmica**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

\* Florianópolis, 13, 11, 2013

\* Edison Roberto de Souza

Nome Completo

\* 

Assinatura

Prof. Edison Roberto de Souza  
Diretor do Centro de Desportos/UFSC  
Portaria nº 1984/2012/GR

\* Carimbo do responsável

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tenho o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**Autoeficácia acadêmica de estudantes na formação inicial em Educação Física**”, a qual servirá de base para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS).

Esta investigação tem como objetivo principal analisar as percepções de autoeficácia acadêmica de estudantes universitários de Educação Física da UFSC. Especificamente, pretende-se: identificar as percepções dos estudantes universitários dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física acerca de sua autoeficácia acadêmica; comparar as percepções dos estudantes universitários de Educação Física acerca de sua autoeficácia acadêmica, considerando o sexo, o índice de aproveitamento acadêmico, o curso realizado e o nível de progressão no curso; conhecer as experiências pessoais e acadêmicas que mais contribuíram para as percepções dos estudantes universitários acerca da autoeficácia acadêmica.

Espera-se que a realização do presente estudo contribua para auxiliar no processo permanente de melhoria da qualidade da formação inicial em Educação Física oferecida pela UFSC, estimulando a prática reflexiva e a tomada de decisões cada vez mais acertadas tanto pelos estudantes quanto pelos demais membros da comunidade acadêmica. Você não terá nenhum gasto, nem receberá compensação financeira alguma, e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores.

Sua participação implicará em resposta à “Escala de Autoeficácia na Formação Superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), e à “Escala de Motivação Acadêmica” (SOBRAL, 2003). Além dos referidos

questionários, você poderá ser selecionado, em momento posterior, para realizar uma entrevista, com duração prevista de uma hora, com intuito de conhecer sua trajetória acadêmica e as experiências por você vivenciadas ao longo do processo de formação inicial.

Ressalto que suas respostas serão mantidas em sigilo, e que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Saliento, ainda, que você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer ônus a você ou necessidade de justificativa expressa. Caso ocorra algum dano à sua imagem em decorrência do não cumprimento de algum(ns) dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você será devidamente indenizado. Por fim, recorro que você pode entrar em contato comigo tanto por e-mail quanto por telefone, em qualquer etapa do estudo, seja qual for sua necessidade. Agradeço, desde já, sua colaboração e participação, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

**Contato:** William das Neves Salles: [williamdnsalles@gmail.com](mailto:williamdnsalles@gmail.com) ou  
(47) 9619-0068.

## APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação inicial de estudantes de Educação Física: um olhar acerca do ambiente percebido e da autoeficácia acadêmica.

**Pesquisador:** Juarez Vieira do Nascimento

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 24886913.8.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 507.318

**Data da Relatoria:** 10/02/2014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado, apresentado por WILLIAM DAS NEVES

SALLES, sob o título "FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um olhar acerca do ambiente percebido e da autoeficácia acadêmica" para o Programa de Pos-Graduação em Educação Física, orientado por Juarez Vieira do Nascimento.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta os instrumentos de pesquisa, bem como autorização da instituição coparticipante e TCLE. Em sua primeira versão, o TCLE trouxe informações de forma pertinente e adequada, porém não previu os riscos que toda a pesquisa com seres humanos comporta.

#### Recomendações:

-

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

#### Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 07 de Janeiro de 2014

---

**Assinador por:**  
**Washington Portela de Souza**  
**(Coordenador)**

## APÊNDICE D – MATRIZ ANALÍTICA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMA GERADOR	INDICADORES	OBJETIVOS RELACIONADOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<b>Caracterização pessoal dos estudantes</b>	Idade	Não se aplica	Não se aplica
	Sexo		
	Estado civil		
	Fase em que cursa mais disciplinas		
	Bolsa ou auxílio financeiro		
	Vínculo empregatício		
	Conciliar estudo e trabalho		
<b>Aspectos pessoais e comportamentais relacionados à AE discente</b>	<b>Experiências diretas</b>	Comparar aspectos da AE discente (acadêmica; regulação da formação; interação social; ações proativas; gestão acadêmica) entre os estudantes com percepção de maior e menor nível de AE;  Comparar as contribuições das fontes de AE (experiências diretas, estados fisiológicos e emocionais, experiências vicárias e persuasão verbal/social) entre os estudantes com percepção de maior e menor nível de AE.	Bandura (1977; 1986; 1997; 2001; 2008)
	- Passadas e presentes com EF		
	- Participação em atividades acadêmicas		
	- Primeiro contato com a docência		
	- Reprovações		
	- Momentos marcantes		
	- Reação ao sucesso e ao fracasso		
	<b>Estados fisiológicos e emocionais</b>		
	<b>Experiências vicárias</b>		
	- Observação dos pares e professores		
	- Influência da observação sobre o comportamento		
	- Relacionamento com colegas e professores		
	- Avaliação dos colegas e professores		
- Autoavaliação como estudante			
<b>Aspectos ambientais relacionados à AE discente</b>	<b>Persuasão verbal/social</b>		
	- Importância atribuída à EF e ao curso		
	- Influência do currículo		
	- Influência da infraestrutura		
	- Grau de exigência dos professores		
	- Nível de envolvimento dos colegas		
	- Incentivo dos professores		
	- Reação a opiniões alheias		
	- Acompanhamento da família		
	- Incentivo da família		

## APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data:	Local:
Horário de início:	Horário de término:

### 1 INFORMAÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Idade:

Curso: ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura

Número de matrícula:

- Em qual fase você cursa o maior número de disciplinas atualmente?
- Qual é a frequência semanal de suas aulas?
- Qual é a carga horária semanal de suas aulas?
- Você cursa ou cursou alguma disciplina do outro curso de EF? Por quê?
- Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa da UFSC? Em caso positivo, qual(is) e de que tipo (pesquisa, extensão, permanência...)?
- Você já recebeu algum tipo de auxílio financeiro de seus pais/família/amigos? Em caso positivo, por que e por quanto tempo?
- Você trabalha atualmente? Em caso positivo:
  - Quantos empregos você possui?
  - Qual é sua carga horária semanal de trabalho?
  - Em quais dias da semana você trabalha?
  - Em que turno(s) do dia você trabalha?
  - Em que você trabalha?
  - Qual é o tipo de instituição de seu trabalho (pública, privada,

outras...)

- Você acredita que consegue conciliar o trabalho com seus estudos? Por quê?

#### 1.1 Trajetória e perspectivas acadêmicas

- Quais motivos te levaram a escolher o curso de Educação Física?
- Você realizou outro curso de graduação anteriormente ou conjuntamente com o curso de Educação Física da UFSC? Caso afirmativo:
  - Qual curso?
  - Com que idade/ano você iniciou este curso?
  - Com que idade/ano você concluiu este curso?



- Você pensou em desistir ou trancar o curso em algum momento? Por quê?
- Quais motivos te fazem permanecer cursando Educação Física?
- Em algum momento você interrompeu seus estudos no curso de Educação Física? Caso afirmativo:
  - Por quanto tempo você parou?
  - Quais foram os motivos que te fizeram parar?
  - Quais foram os motivos que te fizeram voltar?
- Como você percebe sua dedicação nas aulas teóricas e práticas do curso?
- Quais são suas metas no curso para o semestre?
- Quais são suas metas para sua formação? Até onde você pretende chegar, no curso?
- Quais são suas metas profissionais? Com o que você pretende trabalhar?
- Em sua opinião, o que é uma boa aula?
- Quais são as condições necessárias para que uma boa aula ocorra?
- Como você percebe o papel dos professores no desenvolvimento de uma aula?
- Como você percebe seu papel no desenvolvimento de uma aula?
- Quais estratégias você adota para se envolver nas aulas?

## **2 FONTES DE AE ACADÊMICA**

### **2.1 Aspectos pessoais e comportamentais relacionados à AE acadêmica**

#### **2.1.1 Experiências Diretas**

- Detalhe suas principais experiências passadas com Educação Física (antes da formação)
- Detalhe suas principais experiências atuais com Educação Física (relacionadas e para além da graduação)
- De quais atividades acadêmicas você já participou (extensão, pesquisa, intercâmbio, estágios...)? Por quanto tempo (em cada uma)?
- Por que você participou dessas atividades (convite, iniciativa própria, obrigação...)?
- Como você avalia a contribuição dessas atividades para seu desenvolvimento acadêmico (ou seja, em que medida elas contribuíram para você se sentir um estudante mais capaz)?

- Em que período da formação você teve o primeiro contato com a docência/intervenção profissional na área?
  - Qual foi a experiência (PPCC, estágio...)?
  - Quantos anos você tinha?
  - Descreva esta experiência
- Você já reprovou em alguma disciplina? Se sim, em qual(is) e por quê?
- Quais foram/são os principais obstáculos que você enfrentou/ enfrenta no processo de formação?
- Quais foram os momentos mais marcantes (positivamente) em sua trajetória acadêmica?
- Que sentimentos estes momentos positivos lhe proporcionaram?
- Esses sentimentos influenciaram sua percepção de capacidade acadêmica de alguma maneira?
- Quais foram os momentos mais marcantes (negativamente) em sua trajetória acadêmica?
- Que sentimentos estes momentos marcantes lhe proporcionaram?
- Esses sentimentos influenciaram sua percepção de capacidade acadêmica de alguma maneira?
- Quando você obtém sucesso em alguma atividade (prova / aula bem sucedida), como você se sente? Isso influencia de alguma maneira em sua autopercepção como estudante? E no seu comportamento?
- Quando você fracassa em alguma atividade (prova / aula mal sucedida), como você se sente? Isso influencia de alguma maneira em sua autopercepção como estudante? E no seu comportamento?

### 2.1.2 Experiências vicárias

- Como é sua relação com seus professores?
- Você possui admiração por algum professor em especial? Por quê?
- Há algum professor com quem você não simpatiza? Por quê?
- Como é a sua relação com seus colegas?
- Você possui admiração por algum colega? Por quê?
- Há algum colega ou grupo de estudantes com quem você não simpatiza? Por quê?
- Como você se considera enquanto estudante?
- Quais são as características de um bom estudante, em sua opinião?

- Você procura seguir essas características? Como e por quê?
- Quais são as características de um mau estudante, em sua opinião?
- Você procura evitar esses comportamentos ruins? Como e por quê?
  
- Você costuma observar com atenção o comportamento de seus colegas e/ou professores, frente ao curso?
- Essa observação o influencia a se comportar (imitar ou evitar determinados comportamentos) de maneira diferente?

### 2.1.3 Estados Fisiológicos e Emocionais

- Como você avalia seu estado de saúde geral (doenças, medicamentos...).
- Em que medida seu estado de saúde (doenças, indisposições, lesões) influencia seu envolvimento/disposição com as atividades do curso de graduação? (atividades teóricas e práticas).
- Como você avalia seu estado/perfil emocional (tranquilo, teimoso, estressado...).
- Em que medida seu estado emocional (tristeza, raiva, sensação de incapacidade, ansiedade) influencia seu envolvimento/disposição com as atividades do curso de graduação? (atividades teóricas e práticas).

## 2.2 Aspectos ambientais relacionados à AE acadêmica

### 2.2.1 Persuasão Verbal/Social

- Qual é a importância que você atribui à Educação Física em sua vida?
- Qual é a importância que você atribui ao curso de graduação em Educação Física para sua vida?
  
- Como você percebe que o currículo (organização das disciplinas e conteúdos) interfere em sua capacidade de envolvimento com o curso?
- Caso você perceba alguma falha/inadequação curricular (ou nas aulas) em relação aos conteúdos que você julga importantes para sua formação, o que você faz?
- Como você percebe que a (falta de) infraestrutura do curso interfere em sua capacidade de aprender?
- Caso você perceba alguma falha/inadequação na infraestrutura oferecida pelo curso (ginásios, quadras, laboratórios, materiais...) para realizar as atividades que você julga importantes para sua formação, o que você faz?

- O que você considera mais importante/relevante nas aulas (formação inicial)? Por quê? E menos importante/relevante? Por quê?
- O que mais lhe motiva nas aulas teóricas e práticas? Por quê? O que menos lhe motiva? Por quê?
- Em sua opinião, qual tem sido o grau de exigência dos professores nas atividades teóricas e práticas? Por quê?
- Em que medida a ênfase do professor influencia a importância por você atribuída a determinadas atividades acadêmicas?
- Qual é sua opinião sobre a dedicação dos professores ao curso?
- Em que medida você é influenciado, enquanto estudante, pelo comportamento de seus professores (positivo e/ou negativo) frente ao curso?
- Como é o incentivo de seus professores para que você se envolva com as atividades das disciplinas? E com as atividades extracurso (projeto de pesquisa, extensão, participação em eventos...).
- Esse incentivo (ou a falta dele) influenciou de alguma forma suas escolhas?
- Qual é sua opinião sobre a dedicação dos seus colegas ao curso?
- Em que medida seu envolvimento com o curso é influenciado pelo comportamento de seus colegas (positivo e/ou negativo) frente ao curso?
- Em que medida seu envolvimento com o curso é influenciado pelo que outras pessoas (colegas, professores, família) dizem ou pensam sobre você enquanto estudante? (elogios, críticas).
- Em que medida seu envolvimento com o curso é influenciado quando pessoas (professores, colegas, amigos, família) te incentivam ou desencorajam a fazer isso?
- Algum membro da sua família faz ou fez algum curso de graduação? Caso afirmativo:
  - Qual é seu grau de parentesco com essas pessoas?
  - Quais cursos elas realizaram?
- Em que medida sua família lhe incentiva a estudar EF? Quem mais te incentiva
- Alguém não o incentiva ou incentiva-o a abandonar/trocar de curso?
- Seus familiares acompanham seu desempenho acadêmico? Caso afirmativo, como se dá este acompanhamento?
- Como é o comportamento de seus familiares nos momentos de suas conquistas acadêmicas? E como eles reagem com seus fracassos?
- Em que medida o comportamento de seus familiares (aprovação/desaprovação; incentivo positivo ou negativo; apoio financeiro

ou não) influencia sua atitude/envolvimento com o curso de Educação Física realizado?

- Em que medida você acredita que a faculdade limita seu contato com amigos e a realização de outras atividades? Justifique sua resposta.

**Você gostaria de fazer algum comentário ou observação adicional?**

**Obrigado!**



## ANEXO A – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010)

Este instrumento foi desenvolvido para auxiliar na identificação da autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique o quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos sua cooperação.

1. Data: ...../...../.....
2. Idade (anos): .....
3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
4. Curso: ( ) bacharelado ( ) licenciatura
5. Turno:.....
6. Fase ou ano: .....
7. Instituição:.....
  
8. Pretende continuar o curso atual? sim ( ) não ( )
  
9. Exerce atividade remunerada? sim ( ) não ( )
  
10. Esta atividade:
  - ( ) ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo
  - ( ) ocupa apenas um período do dia
  - ( ) é em tempo integral
  
11. Número médio de horas semanais de trabalho: .....

Nº	Questão	Pouco	Muito
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10

4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



