



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id267733>

Motivação acadêmica e competência profissional de estudantes de educação física

Academic motivation and professional competence of physical education students

Motivación académica y competencia profesional de estudiantes de educación física

Fabio Ricardo Acencio - Universidade Paranaense | Cianorte | Paraná | Brasil. E-mail: fabioacencio@hotmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6389-6196>

Daniel Vicentini de Oliveira - Universidade Cesumar | Maringá | Paraná | Brasil. E-mail: d.vicentini@hotmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0272-9773>

Vivian Rafaella Prestes - Centro Universitário Cidade Verde | Maringá | Paraná | Brasil. E-mail: psicologa.vivian@hotmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5635-759X>

José Roberto Andrade do Nascimento Júnior - Universidade Federal do Vale do São Francisco | Petrolina | Pernambuco | Brasil. E-mail: jroberto.jrs01@gmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3836-6967>

Resumo: Estudo transversal que teve o objetivo de analisar a percepção 117 de estudantes de educação física acerca da motivação acadêmica e competência profissional. Foram utilizadas a Escala de Motivação Acadêmica e a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desporto. A análise dos dados foi conduzida por meio da estatística descritiva e inferencial. Os estudantes dos dois primeiros anos são mais identificados com os estudos e se percebem com mais competências profissionais. Os estudantes que já trabalham na área apresentaram maior motivação intrínseca e percepção de qualidade profissional. O tempo de curso e o trabalho na área parecem ser fatores intervenientes na identificação com os estudos e na percepção de competência profissional, respectivamente.

Palavras-chave: motivação; estudantes universitários; ensino superior.

Abstract: A cross-sectional study aimed to analyze 117 physical education students' perceptions of academic motivation and professional competence. The Academic Motivation Scale and the Perceived Professional Competence Scale in Physical Education were used. Data analysis was conducted using descriptive and inferential statistics. Students in the first two years are more identified with their studies and perceive themselves as having more professional competence. Students already working in the field showed higher intrinsic motivation and perception of professional quality. Course duration and work in the field appear to be intervening factors in identification with studies and perception of professional competence, respectively.

Keywords: motivation; university students; higher education.

Resumen: Un estudio transversal que tuvo como objetivo analizar la percepción de 117 estudiantes de educación física sobre la motivación académica y la competencia profesional. Se utilizaron la Escala de Motivación Académica y la Escala de Competencia Profesional Percibida en Educación Física. El análisis de datos se realizó mediante estadísticas descriptivas e inferenciales. Los estudiantes de los dos primeros años se identifican más con sus estudios y se perciben a sí mismos como poseedores de más competencias profesionales. Los estudiantes que ya trabajan en el campo mostraron una mayor motivación intrínseca y percepción de calidad profesional. La duración del curso y el trabajo en el campo parecen ser factores intervinientes en la identificación con los estudios y la percepción de competencia profesional, respectivamente.

Palavras chave: motivação. estudantes universitários. educação superior.

1 Introdução

O ensino superior tem se tornado cada vez mais acessível à população, inclusive sendo um dos pilares de programas de políticas públicas para democratizar aquilo que está assegurado em constituição: o direito à educação. Este tema, por si, engendra múltiplos desdobramentos, como as relações de poder aí imbricadas, questões sobre financiamento, investimento e dívida estudantil, avaliações institucionais, dentre outros. Porém, o mundo está em uma situação de desenvolvimento globalizado. Sob a influência de tal ambiente internacional, todos os países enfrentarão o problema de melhorar efetivamente o efeito de ensino dos estudantes universitários (XU et al., 2021).

Como o tema é vasto, o recorte feito neste artigo se deteve na seguinte problematização: apesar da expansão do alcance que as pessoas têm para cursar o ensino superior, há um alto índice de evasão. Vale reforçar que a realização de um curso superior tem sido cada vez mais valorizada no mercado de trabalho (SANTOS et al., 2011). Segundo informações do Ministério da Educação (2012), o aumento no índice de matrículas no ensino superior teve sua expressão maior a partir de 1998, estando sempre em ascendência, especialmente com o desenvolvimento no setor privado. No entanto, outro desafio apareceu: conforme o número de acesso a Instituições de Ensino Superior (IES) cresceu, acentuou-se, também, a desistência desses alunos. Kipnis (2000) comenta que a preocupação com o assunto da não permanência dos estudantes nas IES ocorreu em 1995, quando o Ministério da Educação (MEC) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) organizaram um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, buscando entender as causas desse fenômeno.

Sabe-se que as razões que levam à desistência dos estudos são multifatoriais e envolvem numerosas variáveis complexas. Um dos problemas atuais que a educação muitas vezes enfrenta é a desmotivação dos alunos, o desinteresse, o pouco esforço para adquirir novos conhecimentos e habilidades e a falta de iniciativa para alcançá-los (RUANO et al., 2021).

Oliveira et al. (2007) investigaram 655 alunos de diversos cursos no intento de apontar as variáveis de contexto, como questões sociais, culturais e econômicas, bem como os fatores motivacionais. Para isso, os pesquisadores aplicaram um questionário fechado sobre custos estudantis, renda familiar, expectativas e motivações para a formação. Os resultados destacaram a importância para entender a forma como o acadêmico interpreta e confere sentido às suas experiências de vida nesse momento universitário, como forma de motivação.

Todorov e Moreira (2005) mencionam que o termo motivação é usado em diferentes circunstâncias e com diversas acepções, por vezes contraditórias entre si. Por exemplo, há a teoria das necessidades humanas de Maslow, que hierarquiza os

motivos humanos em uma pirâmide, a teoria motivacional de McClelland, a qual expõe as necessidades adquiridas, e a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN, 2000), um referencial contemporâneo, frequentemente utilizada para estudar e compreender a motivação humana, aplicado em vários contextos distintos. Ela distingue entre comportamentos ótimos (por exemplo, de apoio à autonomia) e não ótimos (por exemplo, controladores) daqueles em posição de autoridade (por exemplo, pais, professores, etc.) (VAN DEN BERGHE et al., 2013; RAPOSO et al., 2020).

O que parece haver concordância dentre as diversas teorias é a orientação da motivação: ela pode ser intrínseca ou extrínseca. Enquanto a primeira pode ser entendida como a força que impulsiona o indivíduo para o engajamento na realização da tarefa em si mesma, isto é, pela satisfação em realizá-la, a segunda se refere ao que se espera como consequência da ação (DECI; RYAN, 2012).

Em outras palavras, desde que o indivíduo nasce, ele está constantemente em mudanças que geram uma ação, seja ela movida por razões internas ou externas. As razões intrínsecas ou internas estão relacionadas com a força do interior capaz de manter projetos pessoais, metas e objetivos. Esse tipo de motivação está presente em todas as pessoas, pois gera força para estar em movimento e conquistar seus propósitos. As razões externas ou extrínseca são concernentes ao comportamento que se desenvolve para obter resultados que vão além da atividade propriamente dita. Esse tipo de motivação ajuda o indivíduo a se manter implicado e serve de fator complementar. Um exemplo é no ambiente corporativo que oferece bônus quando alcançado as metas da empresa

Muitos universitários trabalham e estudam, o que pode provocar o acúmulo de funções, atividades e responsabilidades, levando, ocasionalmente, a sintomas como cansaço, desânimo, fadiga associada à ansiedade, dentre outros fatores que influenciam na desmotivação acadêmica. A esse conjunto de sintomas, denomina-se de condição mental mórbida (CAPONI, 2011).

Como mencionado anteriormente, a motivação é um constructo que reúne diversos elementos e teorias. Quando se pensa na motivação acadêmica, deve se atentar aos vários pontos que podem influenciá-la, como o sistema educacional, meio social e familiar, econômico e aos elementos de motivação intrínseca. Assim, para que este estudo fosse realizado, utilizou-se a concepção de motivação acadêmica pautada em Wilkesmann, Fischer e Virgillito (2012), os quais ratificam que pode ser compreendida como a motivação para escolher os estudos universitários e, sobretudo, permanecer neles, ou seja, dar seguimentos aos estudos no ensino superior.

Do ponto de vista da psicologia educacional, a motivação é a força motriz interna direta para promover as atividades de um indivíduo. A motivação da aprendizagem significa a força motriz interna direta que promove a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem. O pré-requisito para o desenvolvimento eficaz

das atividades de aprendizagem é a motivação para a aprendizagem, que promove a aprendizagem dos alunos, melhorando os seus comportamentos. Se os professores e as escolas puderem ajudar os alunos a formar uma boa motivação para a aprendizagem, eles podem melhorar fundamentalmente os resultados de aprendizagem e competência profissional dos alunos (XU et al., 2021).

A competência profissional pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada (LE BOTERF, 2013). É uma capacidade que envolve a cultura em que o indivíduo está inserido e os conhecimentos necessários para realizar sua ação da melhor forma possível. O alcance do sucesso na atuação profissional é dependente tanto da melhor utilização de conhecimentos quanto da percepção de domínio relacionada a esses conhecimentos e habilidades. O indivíduo recorre às teorias e conhecimentos implícitos para avaliar, compreender ou prever os resultados e consequências de suas ações, além de orientar-se, organizar e implementar essas ações baseadas em suas experiências (TESSITORE; FISCHETTI, 2014).

Deste modo, o presente artigo analisou a percepção de estudantes de educação física acerca da motivação acadêmica e competência profissional, visando, com os dados coletados e correlacionando-os, discutir e colaborar tanto para os estudos em motivação como para sua intersecção com a prática educacional.

2 Materiais e Métodos

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem quantitativa do tipo transversal, isto é, as avaliações foram feitas em um único momento com acadêmicos do curso de Educação Física regularmente matriculados na Universidade Paranaense de Cianorte - PR. Conforme Gil (2002) salienta, esse tipo de pesquisa tem como vantagem o acesso direto à realidade dos sujeitos pesquisados, os quais informam suas opiniões, ideias e valores, dispensando as suposições subjetivas do pesquisador. Além disso, a quantificação dos dados obtidos permite a correlação de variáveis e procedimentos estatísticos que, mediante análise, propicia a conclusão correspondente aos dados colhidos.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da referida Universidade com o parecer nº 2.291.582 e teve início quando os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a verificação da motivação acadêmica foi aplicado o questionário de Escala de Motivação Acadêmica (EMA) que é composto por 31 questões com respostas variando em uma escala do tipo Likert de 1 a 7, sendo 1 nenhuma correspondência e 7 total correspondência com as assertivas expostas no questionário. Essa escala psicométrica foi adaptada para o Brasil por Sobral (2003) e validado por Guimarães e

Bzuneck (2008). A EMA analisa as seguintes subescalas: desmotivação, Motivação Extrínseca por regulação externa, Motivação Extrínseca introjetada, Motivação Extrínseca identificada, Motivação Extrínseca integrada, Motivação Intrínseca.

Para avaliar a autopercepção de competência profissional foi utilizada uma escala de medida bidimensional, com aceitável consistência interna e alto coeficiente de estabilidade dos escores, desenvolvida por Nascimento (1999) para a área de Educação Física e Esporte, denominada "Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos", que contempla 30 itens relacionados à competência profissional, sendo algumas palavras ou expressões adaptadas para o atual estudo. No questionário utilizado, 5 dos 30 itens originais sofreram adaptações, para adequação na aplicação aos alunos do curso estudado - Bacharelado em Educação Física. No item 10, o trecho "da matéria de ensino em Educação Física" foi substituído por "para o ensino de programas de atividade física"; nos itens 12 e 16 o termo "Educação Física" foi substituído por "atividade física"; no item 26 foi excluído o termo "pedagógica"; no item 29 "contextos escolar e extra-escolar" foram substituídos por "diferentes ambientes de práticas físicas". Cada uma das alterações foi realizada de acordo com termos da literatura atual, consultada durante os estudos (LEMOS; LEE; ROSE JÚNIOR, 2010).

De acordo com o instrumento de medida, para definir as competências, a palavra "dominar" foi usada para designar conhecimentos específicos e o termo "ser capaz", para designar as habilidades. Para a autoavaliação das competências o indivíduo define a percepção de seu nível de domínio atribuindo um valor numérico, em que 0 corresponde a nenhum domínio, 1 domínio muito insuficiente, 2 domínio insuficiente, 3 domínio suficiente, 4 domínio quase total e 5 domínio total. Somando-se os valores de todos os itens assinalados obtém-se um escore e atribui-se a percepção do nível de domínio do indivíduo (NASCIMENTO, 1999).

Os instrumentos foram aplicados na sala, em horário de aula, dos dias 20/10/2017 até 27/10/2017. O mesmo procedimento foi realizado posteriormente nos alunos que faltaram, a fim de obter o maior número de amostra. Foram coletados dados de 23 indivíduos da primeira série, 27 da segunda série, 42 da terceira série e 25 da quarta série, totalizando 117 alunos, sendo que 63 eram homens e 54 mulheres entre 19 a 31 anos de idade cursando bacharelado em Educação Física na Universidade Paranaense da unidade de Cianorte.

Os dados obtidos foram tratados de forma estatística pelo programa Excel com o pacote estático SPSS 20.0, normalidade Kolmogorov-Smirnov para comparar a igualdade de distribuição de probabilidades entre os grupos, comparação dos dois grupos por meio do teste U de Mann-Whitney, comparação 4 grupos, já que os alunos das 4 séries formam 4 grupos, por meio da técnica não paramétrica de Kruskal-Wallis para testar se as amostras resultam da mesma distribuição e, por fim, a correlação de

Spearman para avaliar a intensidade da relação entre as variáveis tendo como nível de relevância $p < 0,05$.

3 Results

Conforme apresentado na Tabela 1, foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) em função do ano que os acadêmicos se encontram na dimensão da Motivação Extrínseca identificada. As comparações aos pares indicaram que as diferenças ocorreram entre os acadêmicos do 2º, com mediana (Md) = 2,0 e 4º ano com mediana (Md) = 1,2, em que o primeiro grupo apresentou valores superiores para a regulação identificada.

Tabela 1 - Comparação da motivação e qualificação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Paranaense de Cianorte em função das séries que cursam.

Variáveis	1º ano (n=23)	2º ano (n=27)	3º ano (n=42)	4º ano (n=25)	p
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Motivação					
Desmotivação	1,5 (1,0-2,0)	2,0 (1,0-3,2)	1,3 (1,0-2,9)	1,0 (1,0-1,8)	0,102
M. Externa	4,6 (2,7-5,4)	4,0 (2,6-4,9)	4,1 (2,9-4,7)	4,1 (2,4-4,5)	0,881
M. Introjetada	5,4 (5,1-6,0)	5,0 (4,1-5,6)	5,0 (4,2-5,9)	4,9 (4,3-5,6)	0,887
M. Identificada	1,2 (1,0-2,0)	2,0(1,5-2,5) ^a	1,6 (1,0-2,5)	1,2(1,0-1,7) ^a	0,025*
M. Integrada	2,7 (1,3-3,7)	4,0 (2,0-6,0)	3,2 (4,0-5,7)	2,7 (2,0-4,5)	0,505
M. Intrínseca	6,0 (5,0-6,7)	5,0 (3,3-6,3)	5,0 (4,0-5,7)	5,0 (3,5-6,5)	0,129
Qualificação					
Conhecimento	3,1 (2,7-3,4)	2,9 (2,5-3,4)	2,6 (2,1-3,2)	2,8 (2,2-3,3)	0,092
Habilidade	3,3(2,9-3,6) ^b	3,1 (2,8-3,6)	2,7(2,3-3,3) ^b	3,0 (2,5-3,3)	0,008*

*Diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,05$ entre: a) 2ª e 4ª série; b) 1ª e 3ª série. M.: motivação. Md.: mediana. Q.: quartil. Fonte: elaboração própria.

Quando analisada a qualificação profissional dos acadêmicos, foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) para a dimensão habilidades profissionais, nas quais os acadêmicos do 1º ano (Md=3,3) apresentaram valores superiores aos acadêmicos do 3º ano (Md=2,7). Para a dimensão conhecimentos profissionais houve diferenças entre os grupos das quatro séries estudadas.

Na Tabela 2 são apresentadas as comparações da motivação e qualificação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física em função do sexo. Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) na regulação identificada, com valores superiores sendo apresentados pelos acadêmicos do sexo masculino (Md=1,7). Para as demais dimensões da motivação e qualificação profissional, os valores mostraram-se semelhantes em função do sexo ($p > 0,05$).

Tabela 2 - Comparação da motivação e qualificação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Paranaense de Cianorte em função do sexo.

Variáveis	Masculino (n=63)	Feminino (n=54)	P
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Motivação			
Desmotivação	1,7 (1,0-2,8)	1,3 (1,0-2,0)	0,306
M. Externa	4,3 (2,9-5,3)	4,0 (2,7-5,1)	0,492
M. Introjetada	5,1 (4,3-6,0)	5,0 (4,4-5,7)	0,501
M. Identificada	1,7 (1,2-2,5)	1,2 (1,0-2,0)	0,043*
M. Integrada	3,0 (2,0-4,7)	3,0 (1,5-4,7)	0,998
M. Intrínseca	5,3 (4,0-6,3)	5,0 (4,2-6,3)	0,893
Qualificação			
Conhecimento	2,8 (2,2-3,2)	2,9 (2,5-3,4)	0,139
Habilidade	3,0 (2,5-3,5)	3,0 (2,73,6)	0,349

*Diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,05$. M.: motivação. Md.: mediana. Q.: quartil. Fonte: elaboração própria.

Tratando-se das comparações da motivação e a qualificação profissional dos acadêmicos que trabalham ou não na área, os resultados são apresentados na Tabela 3. Foi identificada diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para o grupo de acadêmicos que trabalham na área nas dimensões regulação introjetada (Md=5,3) e motivação intrínseca (Md=5,3), demonstrando que esses alunos se mostram mais motivados para suas atividades. Abaixo, na tabela 3, "não" corresponde a quem não trabalha na área e "sim" a quem já atua (estágio) na área da Educação Física.

Tabela 3 - Comparação da motivação e qualificação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Paranaense de Cianorte em função do trabalho ou não na área.

Variáveis	Não trabalha na área (n=56)	Trabalha na área (n=61)	P
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Motivação			
Desmotivação	1,7 (1,0-3,2)	1,3 (1,0-2,0)	0,164
M. Externa	4,3 (2,7-5,2)	4,0 (2,8-5,1)	0,808
M. Introjetada	4,9 (4,1-5,6)	5,3 (4,6-6,0)	0,023*
M. Identificada	1,6 (1,0-2,4)	1,7 (1,0-2,2)	0,998
M. Integrada	2,8 (1,7-4,7)	3,0 (2,0-4,7)	0,778
M. Intrínseca	4,8 (3,4-5,3)	5,3 (4,3-6,7)	0,011*
Qualificação			
Conhecimento	2,6 (2,2-3,1)	3,1 (2,5-3,5)	0,001*

Habilidade	2,8 (2,4-3,3)	3,1 (2,7-3,6)	0,001*
------------	---------------	---------------	--------

*Diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,05$. M.: motivação. Md.: mediana. Q.: quartil. Fonte: elaboração própria.

Para o item qualificação profissional, os resultados revelaram resultados superiores e estatisticamente significativos ($p < 0,05$) para as dimensões conhecimentos (Md=3,1) e habilidades profissionais (Md=3,1) para os acadêmicos que trabalham na área. Já conforme observado na Tabela 5, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões da motivação e qualificação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física

Tabela 4 - Correlações entre a motivação e a qualificação profissional dos acadêmicos do curso de educação física.

Motivação	Conhecimento	Habilidade
Desmotivação	-0,113	-0,196
M. Externa	-0,106	-0,064
M. Introjetada	0,184	0,065
M. Identificada	-0,108	-0,135
M. Integrada	0,054	0,027
M. Intrínseca.	0,090	0,075

*Correlações estatisticamente significativas para $p < 0,05$. M.: motivação. Fonte: elaboração própria.

4 Discussão

O fator desmotivação demonstra que os estudantes do 4º ano, provavelmente por estar terminando o Ensino Superior, estão mais motivados se comparados com os do 2º ano que estão mais desmotivados para ir para a IES, conforme a Tabela 1, referente à motivação e qualificação profissional em função da série.

Teixeira et al. (2008) elucidam que, ao ingressar no ensino superior, o aluno passa por um processo de transição e adaptação acadêmica importante. O ambiente universitário demanda autonomia e mais responsabilidade que a escola. Os anos iniciais exigem várias habilidades para que o indivíduo possa se desenvolver sem que se frustre para além daquilo que suporta, do contrário, as adversidades poderão permitir pensamentos que se relacionem ao desejo de abandonar o curso. Nesse sentido, Azevedo e Faria (2006) afirmam que é necessário criar meios para enfrentar os desafios e as adversidades, pelo que o conhecimento das características motivacionais dos jovens, promotoras da adaptação ao ensino superior e do sucesso acadêmico,

emerge como fundamental para desenvolver estratégias de promoção do bem-estar psicossocial global de adolescentes e jovens adultos.

Em relação à competência profissional, os dados analisados da tabela 1 se referem aos fatores Habilidade profissional e Competência profissional. O estudo aponta que o 1º ano teve a maior média, o que pode ser justificado pelo pouco contato com as disciplinas específicas oferecidas pela universidade. O 3º ano obteve a menor média. Isso pode decorrer do contato inicial com as disciplinas ofertadas no curso e da realidade encontrada nos conteúdos no âmbito da IES em questão

Antunes (2007) cita que o estágio supervisionado contribui para o sucesso e transição profissional colocando as habilidades aprendidas em prática. Silva e Silva (2015) compreendem o sucesso profissional como um conceito multidimensional que engloba desde o desenvolvimento de habilidades, bem como do pensamento analítico criativo e prático.

Analisando a tabela 2, pode-se observar que a motivação identificada citada anteriormente, teve maior relevância para o público masculino. Vale lembrar que um aluno orientado para a aprendizagem e para a busca por novos conhecimentos e desafios, isto é, um aluno motivado, terá um desempenho superior quando comparado com um aluno desmotivado, e isso pode refletir também na futura atuação no mercado de trabalho (Ribeiro, Saraiva, Pereira, & Ribeiro, 2019).

Estudo de Kusnierz, Rogowska, & Pavlova (2020), identificou que as mulheres são mais motivadas em relação aos resultados acadêmicos do que os homens. Além da motivação intrínseca, os fatores mais importantes para as notas acadêmicas são alguns traços de personalidade, gênero e diferenças culturais.

Já a tabela 3 retrata a motivação e qualificação profissional em quem já trabalha ou não na área. Os dados apontam que a maioria dos estudantes já está trabalhando na área, cerca de 61 acadêmicos. Melo e Borges (2007) mencionam que a fase de entrada no mercado de trabalho é a mais importante, pois ocorre a mudança para preparação e o desenvolvimento da profissão.

No fator regulação introjetada que se refere ao ego da pessoa e o fator regulação intrínseca que é autodominada pelo indivíduo, a maioria que respondeu ao questionário está trabalhando como estagiário na área de formação. Salles et al. (2015) fizeram um estudo com o mesmo instrumento EMA e a escala de autoeficácia na formação superior (EAFS), que foi aplicado em cerca de 490 estudantes de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho desses autores apontou que cerca de 70% dos voluntários que se submeteram ao estudo já estavam vinculados ao mercado de trabalho. Nos fatores de competência profissional, os resultados apontaram que tanto em habilidade quanto em qualificação profissional quem está vinculado a um trabalho teve uma maior relevância. Já no estudo de Costa, Lettnin e Souza (2004) sobre Potencialidade profissional em educação física, também utilizado

o mesmo questionário de competência profissional, os resultados apontaram que os profissionais se percebem mais competentes no domínio das habilidades do que no domínio do conhecimento.

Mesmo diante dos importantes resultados encontrados, este estudo apresenta limitações que merecem ser informadas: 1) o desenho transversal do estudo impede a inferência de causalidade; 2) o tamanho da amostra a participação de estudantes universitários de apenas uma localidade, não permite a generalização dos resultados.

5 Conclusão

Pode-se concluir que o tempo de curso e o trabalho na área parecem ser fatores intervenientes na identificação com os estudos e na percepção de qualidade profissional, respectivamente. Ressalta-se que os estudantes dos primeiros anos (1º e 2º) são mais identificados com os estudos e se percebem com mais habilidades profissionais, enquanto os estudantes que já trabalham na área apresentaram maior motivação intrínseca e percepção de qualidade profissional. Além disso, os homens também apresentaram maior identificação com os estudos do que as mulheres.

Como implicações práticas, destaca-se a importância da criação de estratégias para que a motivação acadêmica dos estudantes se mantenha de forma intrínseca ao longo do curso, como, por exemplo, o incentivo para a realização de estágios na área, visto que tal experiência pode proporcionar maior identificação e conhecimento profissional.

Referências

- ANTUNES, A. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação da Anhanguera Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.
- AZEVEDO, A., FARIA, L. Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. **Psicologia**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 69-93, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2022.
- CAPONI, S. As classificações psiquiátricas e a herança mórbida. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-50, 2011.
- COSTA L. C. A. *et al.* Potencialidades e necessidades profissionais em educação física. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 1, 2004.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. **The Oxford Handbook of Human Motivation**, [s. l.], p. 85-107, 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The «What» and «Why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of human behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências e Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, v. 6, n. 1, p. 109-130, 2000.

KUSNIERZ, C.; ROGOWSKA, A. M.; PAVLOVA, I. Examining Gender Differences, Personality Traits, Academic Performance, and Motivation in Ukrainian and Polish Students of Physical Education: A Cross-Cultural Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, p. 1-21, 2020.

LANTYER, A. S. *et al.* Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 4-19, 2016.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed Editora, 2013.

LE MOS, E. D.; LEE, C. L.; DE ROSE JÚNIOR, D. Autopercepção de competência profissional dos estudantes de um curso superior de atividade física. **Revista Corpoconsciência**, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2010.

MELO, S. L.; BORGES, L. O. A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

NASCIMENTO, J. V. Escala de Auto-percepção de competência profissional em educação física e desporto. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

OLIVEIRA, S. M. S. S. *et al.* Identificação de variáveis de contexto universitário de primeiro ano. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2007.

RAPOSO, F. Z. *et al.* Self-Determination Theory and Nonlinear Pedagogy: An Approach to Exercise Professionals' Strategies on Autonomous Motivation. **Retos**, v. 37, p. 680-686, 2020.

RIBEIRO, M. F. et al. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 288-310, 2019.

RUANO, P. C. *et al.* Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. **Retos**, v. 39, p. 338-344, 2021.

SAGE, G. H. **Introduction to motor behavior**: a neuropsychological approach, 1997.

SALLES, W. N. *et al.* Auto eficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de educação física. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1083-1097, 2015.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 283-290, 2011.

SILVA, K. R. X.; SILVA, D. B. Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de educação física do UNIABEU centro universitário. **Gestão & Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 56-71, 2015.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

TESSITORE, A.; FISCHETTI, F. Competências profissionais em educação física: reflexões e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 669-681, 2014.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

VAN DEN BERGHE, L. *et al.* Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 5, p. 650-661, 2013.

WILKESMANN, U.; FISCHER, H.; VIRGILLITO, A. **Academic motivation of students**: the German case. Dortmund: Technische Universität Dortmund, 2012.

XU, R. *et al.* Analysis of Learning Motivation and Burnout of Malaysian and Chinese College Students Majoring in Sports in an Educational Psychology Perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-10, 2021.

Authors' Contribution

Fabio Ricardo Acencio - Project coordinator, active participation in data analysis, and revision of the final writing.

Daniel Vicentini de Oliveira - Data collection, data analysis, and writing of the text.

Vivian Rafaella Prestes - Active participation in data analysis and revision of the final writing.

José Roberto Andrade do Nascimento Júnior - Active participation in data analysis and revision of the final writing.