



Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E AUTOAVALIAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS
PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE ESPORTES**

Mikael Almeida Corrêa

Dissertação de Mestrado

Fevereiro, 2019

Porto Alegre/RS

**INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E AUTOAVALIAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS
PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE ESPORTES**

Mikael Almeida Corrêa

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Psicologia sob orientação da Prof^ª. Dr^ª.
Ana Cristina Garcia Dias.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Fevereiro, 2019

"Mas esta fé no valor exemplar da virtude esportiva dissemina-se como o próprio gôsto [*sic*] pelo esporte; apesar de ter sido muito combatida, desde Tirteu, em nome da cidade, e desde Xenófanés, em nome do nôvo [*sic*] ideal dos filósofos - uma sabedoria de essência espiritual e científica - ela não permanece menos por isso, por um tempo, o ideal comum dos homens livres, o ideal supremo da civilização helênica. . . . Se há nesta educação um aspecto moral, é no esporte e pelo esporte que êle [*sic*] se realiza (Aristófanés mostra sobejamente que, nem por um instante, separa os dois elementos)."

(Henri-Irénée Marrou, trans. 1945, Capítulo 4, pp. 71;78, sobre a educação ateniense na Antiguidade)

Dedicatória

In memoriam: familiares queridos que concluíram sua passagem por aqui, nesse período de dois anos em que esta Dissertação foi escrita:

Valdenir Corrêa (vô Nilo), meu avô querido, que nos deixou muita força, energia, altíssimas gargalhadas e, sendo um sacerdote, uma enorme reverência a tudo que nos transcende;

Matus Alem Gonçalves Pereira (tio Marquinhos), meu tio de coração, sempre bem humorado e dançante (ainda mais com a vassourinha!). Sua linda família sempre estará iluminada por este seu espírito de criança feliz!;

Sidney Moreira (Sid), meu primo de coração, assador e piadista para todas as horas! Foi vítima de humanos desumanizados, por cometer a perigosa empreitada de trabalhar honestamente no Brasil, deixando órfã uma anjinha de 7 anos, Larinha. Lutamos por dias melhores por aqui, Sid, tenha certeza!

Rezo sempre por vocês!

Agradecimentos

“A vida de estudo é austera e impõe pesadas obrigações. Ela traz compensações, por sinal, generosas; mas ela exige um investimento à altura de poucos. Os atletas da inteligência, tal como os do esporte, devem prever as privações, os longos treinos e uma tenacidade às vezes sobre-humana”

(Antonin-Dalmace Sertillanges, 2016, Capítulo I, Seção I, para. 4)

Com essa citação, cuja analogia vem bem a calhar neste trabalho, que trata de esportes e vida acadêmica, agradeço sinceramente às pessoas que me auxiliaram nas obrigações, privações e treinos que este Mestrado exigiu:

À minha orientadora, professora Dra. Ana Cristina Garcia Dias, que apostou em mim e nas minhas ideias, me dando liberdade e orientação para colocá-las em prática e me incentivando a sempre empreender o meu melhor! E, já que estudamos sobre a integração à universidade, saibas que tua honestidade e simplicidade como pessoa, além de admiráveis, fizeram com que eu me sentisse muito acolhido em Porto Alegre e na UFRGS! É uma alegria e privilégio ter contado com a tua orientação nesses dois anos, e ainda ter a oportunidade de seguir esta parceria por mais quatro anos, no meu futuro Doutorado, que se iniciará neste 2019!

Às professoras Dra. Katia Bones Rocha e Dra. Janaina Pacheco, que participaram da banca de pré-qualificação do meu projeto; Dra. Lenamar Fiorese Vieira, que participou da banca de qualificação; Dra. Simone dos Santos Paludo e Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira, que participaram da banca de qualificação e de defesa; e Dra. Andressa Ribeiro Contreira, que participou da banca de defesa. Todos vocês têm um papel muito importante nesta trajetória!

Aos meus “gurus acadêmicos”, Dr. Maurício Pinto Marques, Me. João

Centurion Cabral e Dra. Clarissa Tochetto de Oliveira, que, mesmo sem nenhum compromisso formal, me auxiliaram, deram dicas e conselhos inspiradores, sempre que precisei! Vocês foram muito importantes nessa jornada e ainda espero retribuir à altura! Brilhem muito, queridos!

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais - NuPICC, que compartilharam comigo não apenas os almoços, cafés e reformas de sala, mas também muitos momentos de trabalho, apoio mútuo e boas risadas! Em especial, agradeço àquelas que participaram ativamente deste trabalho: Betina Damasceno, Marjorie Tischer e Inajá Tavares! Que ainda tenhamos excelentes anos de trabalho juntos!

Às colegas de PPG que me apoiaram nessa trajetória e compartilharam muitos momentos de descontração e de desabafo! Em especial, agradeço àquelas que se tornaram amigas muito queridas, Roberta Zanini da Rocha e Aline Riboli Marasca!

À minha família, que, apesar da distância geográfica, se fez presente e me apoiou nessa “missão” que vim cumprir na capital, que é um sonho antigo que sempre compartilhei com vocês!

À minha namorada e colega de profissão, Thamires (que, no momento em que se lê estas palavras, também já é mestra e doutoranda!), sempre disposta a enfrentar a distância comigo e compreender o meu “*workaholismo*”, que é apenas uma manifestação meio “torta” dos grandes sonhos que tenho, os quais ela sempre faz parte! Te amo e obrigado por ser essa pessoa tão especial na minha vida!

À todas as pessoas que divulgaram minha survey nas redes sociais e, claro, à todos que participaram da pesquisa, dedicando seu tempo e abrindo sua intimidade em um questionário em meio a tantos outros, que são divulgados nas redes todos os dias! Muito obrigado! Esta Dissertação é por vocês e para vocês!

E, por último apenas no texto, agradeço à Deus, e também à Nossa Senhora de Fátima, São José de Cupertino, Santo Tomás de Aquino, São Jorge, São Bento de Núrsia e São Pio de Pietrelcina, que intercedem por mim em tudo que eu faço!

Sumário

Resumo	11
Abstract	12
Introdução	13
Integração acadêmica e o desenvolvimento humano positivo através do esporte	16
Avaliações autorreferentes centrais (<i>Core self-evaluations</i>)	22
Estrutura da Dissertação	25
I - Aprendendo competências de vida nos esportes: uma abordagem social cognitiva	28
Modelo heurístico de Gould e Carson (2008)	32
Comparações com modelos posteriores	36
Contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC)	40
Considerações finais	43
Referências	44
II - “Não sabendo que era impossível, ela foi lá e fez” – Avaliações autorreferentes (<i>Core self-evaluations</i>) na Terapia Cognitivo-Comportamental	48
Antecedentes históricos – Albert Bandura e a Teoria Social Cognitiva	49
Avaliações autorreferentes centrais (<i>Core self-evaluations</i>)	52
Avaliações autorreferentes na prática clínica	58
Autoestima	62
Autoeficácia generalizada	63
Locus de controle interno	64
Estabilidade emocional	67
Considerações finais	69
Referências	70
III - Avaliações autorreferentes e as práticas esportivas: comparações entre praticantes e não praticantes	74
Método	79
Participantes	79
Instrumentos	79
Procedimentos	80
Coleta de dados	80
Análise de dados	80

Considerações éticas	81
Resultados	81
Discussão	82
Referências	85
IV - Comparando a integração acadêmica de universitários praticantes e não praticantes de esportes	89
Método	94
Participantes	95
Instrumentos	95
Coleta de dados	96
Análise de dados	96
Considerações éticas	97
Resultados	97
Discussão	100
Referências	102
V - “Ajuda a não ficar louco” – A prática de esportes durante o ensino superior na integração acadêmica	107
Método	110
Participantes	111
Procedimentos e Instrumento	111
Análise de dados	112
Resultados e Discussão	112
Prática de esportes e desempenho acadêmico	113
Prática de esportes e integração à universidade	120
Considerações finais	125
Referências	126
Considerações finais	129
Referências	134
Anexos	152
A. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	152
B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Eletrônico e instrumentos	158
C. Carta de aceite do capítulo de livro	174

Lista de tabelas e figuras

II - “Não sabendo que era impossível, ela foi lá e fez” – Avaliações autorreferentes (Core self-evaluations) na Terapia Cognitivo-Comportamental

Figura 1. Diagrama de avaliações autorreferentes centrais. Adaptado de Johnson et al. (2008).....55

Figura 2. Exemplo de “Torta das causas”. Adaptado de Beck (2013, p. 293).....66

III - Avaliações autorreferentes e as práticas esportivas: comparações entre praticantes e não praticantes

Tabela 1 – Estatísticas descritivas de AAC, ajustadas para a covariável “sexo”.....87

Tabela 2 – Resultados da ANCOVA.....88

IV - Comparações da integração acadêmica de universitários praticantes e não praticantes de esportes

Tabela 1 – Estatísticas descritivas do QVA-r para os três grupos.....98

Tabela 2 - Dados da ANCOVA entre grupos nas cinco dimensões do QVA-r.....99

V - “Ajuda a não ficar louco” – Percepções de universitários sobre a prática de esportes na integração acadêmica

Figura 1. Diagrama de unidades temáticas.....113

Resumo

O objetivo desta Dissertação foi investigar a relação da prática de esportes com a integração à universidade e as autoavaliações centrais de indivíduos praticantes e não praticantes. O primeiro capítulo é um artigo teórico, que buscou unificar os modelos teóricos sobre a aprendizagem de competências de vida através do esporte e sobre o papel dos esportes no desenvolvimento positivo, a luz da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura. O segundo capítulo trata-se de um capítulo de livro, que caracteriza o conceito de Avaliações Autorreferentes Centrais (AAC), também com base na TSC, demonstra a aplicabilidade desse conceito em diferentes contextos e sugere formas de abordar essas crenças na prática profissional. O terceiro capítulo investiga e compara as AAC de três grupos de universitários: praticantes de esportes em nível competitivo (PEC); praticantes em nível não competitivo/por lazer (PEL); e não praticantes (NP). No quarto capítulo, são investigados e comparados os níveis de integração à universidade desses três grupos, considerando o modelo de cinco dimensões do Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r. Por fim, o quinto capítulo aborda, qualitativamente, as percepções de universitários que praticam esportes sobre as contribuições e dificuldades associadas a tais práticas na sua integração à universidade e no seu desempenho acadêmico.

Palavras-chave: integração, universidade, psicologia do esporte, desenvolvimento humano

Abstract

The aim of this Dissertation was to investigate the relationship between sports practice and college adjustment, and the core self-evaluations of both practitioners and non-practitioners. The first chapter is a theoretical article, which sought to unify the theoretical models on the life skills learning through sports and the role of sports in positive development, based on Albert Bandura's Social Cognitive Theory (SCT). The second chapter is a book chapter that characterizes the concept of Core Self-evaluations (CS), also based on SCT, and demonstrates the applicability of this concept in different contexts, suggesting ways to approach these beliefs in professional practice. The third chapter investigates and compares the CS of three groups of college students: competitive sports practitioners (CSP); recreational sports practitioners (RSP); and non-practitioners (NP). In the fourth chapter, the levels of college adjustment of those three groups were investigated and compared, considering the five-dimensional model of the Academic Experiences Questionnaire - QVA-r. Finally, the fifth chapter addresses, qualitatively, the perceptions of college students who practice sports about the contributions and difficulties associated with such practices in their college adjustment and their academic performance.

Keywords: adjustment, college, sports psychology, human development

Introdução

A integração acadêmica é um processo multifatorial que se refere à qualidade das vivências do estudante no contexto universitário, tanto nas dimensões pessoais e interpessoais, quanto em relação à carreira, aos estudos e à própria instituição (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). A influência da prática de esportes sobre a integração acadêmica é um fenômeno de interesse para a Psicologia do Esporte e também para as demais áreas que enfocam a educação, como a Psicologia Educacional, a Educação Física e a Pedagogia. Em países de língua inglesa, sobretudo na América do Norte, os esportes universitários são valorizados não apenas como atividades extracurriculares – eles integram o planejamento acadêmico e, muitas vezes, a própria identidade das instituições de Ensino Superior (ES) (Hodes, James, Martin, & Milliner, 2015; Kirwan & Turner, 2010). Porém, a relação entre esporte e formação acadêmica ainda é recente nos estudos brasileiros (Azevedo, Santos, Costa, & Soares, 2017), embora o esporte seja reconhecido como um fator importante, que auxilia na promoção do desenvolvimento positivo de seus praticantes (Holt, 2016),

Em países como Canadá e, especialmente, Estados Unidos, estudantes de nível secundário que se destacam em competições esportivas podem ser beneficiados com bolsas de estudos para que, ao ingressar no ES, permaneçam competindo em nível universitário (Camiré, 2014). Segundo dados divulgados pela *National Collegiate Athletic Association – NCAA* (Estados Unidos), essa associação oferece anualmente mais de US\$ 2,9 bilhões de bolsas de estudos para mais de 150 mil estudantes que competem em jogos universitários. Além do apoio financeiro esses estudantes são assistidos com tutorias acadêmicas, programas de desenvolvimento pessoal e serviços de atenção médica, nutricional e de saúde mental, que promovem o seu desenvolvimento integral (NCAA, 2018). O esporte ainda é considerado um

instrumento educacional capaz de desenvolver mudanças sociais e pessoais (Svensson, Hancock, & Hums, 2016), por promover um contexto favorável ao desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais úteis à formação integral dos indivíduos e comunidades. Em termos pessoais, a prática de esportes oportuniza o treinamento de diversas competências úteis à vida dos estudantes – por exemplo, as chamadas “competências para a vida” (*life skills*), tais como capacidade de liderança, trabalho em equipe, autonomia, entre outras (Gould & Carson, 2008). Essa perspectiva considera que estimular o engajamento esportivo de universitários é uma prioridade das instituições de ES e esportivas.

No contexto brasileiro, embora a relação entre o esporte e a formação acadêmica seja, em geral, de caráter extracurricular, há também políticas públicas e organizações voltadas ao fomento do esporte universitário. A Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU), fundada em 1939, é responsável pela gestão de competições e eventos esportivos universitários no país, tais como os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), que em sua 65ª edição, em 2017, reuniu mais de 5 mil participantes de 19 modalidades individuais e coletivas (CBDU, 2017). As Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.A.s) – entidades autônomas, formadas por universitários, e que constituem o CBDU - atuam no país desde a década de 1940, promovendo diversas competições e ações de práticas esportivas nas instituições de ES (Starepravo, Reis, Mezzardi, & Júnior, 2010).

No entanto, embora o Governo Federal desenvolva certas políticas públicas para estudantes engajados em esportes competitivos, como os projetos Atleta na Escola e Bolsa Atleta, tais iniciativas são voltadas à promoção de auxílios financeiros para cobrir despesas básicas das competições e, não necessariamente, facilitar o desenvolvimento pessoal e as trajetórias acadêmicas dos beneficiários. Os recursos destes projetos ainda

são direcionados a todos os níveis educacionais e, portanto, não configuram políticas específicas voltadas à prática esportiva no contexto universitário.

A prática esportiva no ambiente universitário apresenta um histórico de dependência das verbas governamentais oscilantes - que vem sendo modificado pela adoção de um modelo híbrido de investimentos (Starepravo et al., 2010). Nesse sentido, existem críticas às políticas governamentais para o desenvolvimento do esporte no Brasil, que indicam certa ambiguidade: ao mesmo tempo em que o Estado declara incentivo a essas práticas, pouco contribui em termos objetivos para que elas sejam facilitadas ou valorizadas (Campos, Capelle, & Maciel, 2017). Outro fator que dificulta a expansão dos esportes nas universidades brasileiras refere-se às divergências político-ideológicas que permeiam essa questão. Durante a Era Vargas, se instituiu as diretrizes para o esporte universitário e, durante o Regime Militar, a obrigatoriedade das práticas esportivas no ES. Ribeiro e Marin (2012) destacam que há críticos que avaliam tais iniciativas como meios para desarticular os movimentos estudantis da época, utilizando o esporte como instrumento coercitivo e promotor da ideologia de Positivismo político, que caracterizava ambos os períodos. Contudo, a obrigatoriedade de outrora passou a um estado de negligência (Ribeiro & Marin, 2012) e, até mesmo, de aversão à ideia de promover a prática de esportes na universidade. Este cenário também contribui para a emigração de “talentos esportivos”, de modo que os gestores brasileiros têm buscado, atualmente, uma aproximação aos modelos norte-americanos e europeus de gestão dos esportes nas universidades (Varela & Marinho, 2014).

Considera-se interessante investigar a relação entre a prática de esportes e o fenômeno da integração acadêmica, pois existem posições diversas sobre o tema. Na próxima seção, se discutirá sobre os fatores que influenciam a adaptação à universidade

e quais as possíveis contribuições dos esportes nesse processo, bem como ao desenvolvimento humano, em geral.

Integração acadêmica e o desenvolvimento humano positivo através do esporte

A integração ou adaptação à universidade é um fenômeno multifacetado, construído através das vivências e relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino (Granado et al., 2005). Este processo ocorre em um momento considerado crítico no desenvolvimento humano, pois diferentes tarefas desenvolvimentais são vividas em concomitância com novas tarefas acadêmicas, exigindo dos estudantes a implementação de diversas competências (Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Assim, o ingresso no ES é permeado por inúmeras expectativas (Porto & Soares, 2017) e dificuldades (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001).

Almeida, Ferreira e Soares (1999) descrevem que o ingresso na universidade associa-se a uma série de novos desafios, que incluem o aumento de responsabilidades, o engajamentos em novos papéis sociais e tarefas acadêmicas, ao mesmo tempo que implica em certa separação ou individuação da família de origem. Ou seja, além das demandas acadêmicas formais, há a necessidade de ajustamento a um novo contexto de vida, que exige dos indivíduos diferentes habilidades pessoais e interpessoais, como a gestão do tempo, do estudo e de diferentes compromissos financeiro, com a carreira, etc (Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Devido a multiplicidade de fatores envolvidos, a integração à universidade se torna um fenômeno complexo, que é foco de interesse de diferentes estudos tanto internacional como nacionalmente (Matta, Lebrão, & Heleno, 2017). No contexto brasileiro, diversos estudos têm se baseado no “Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA” (Almeida & Ferreira, 1997). Este instrumento objetivou identificar os níveis de integração acadêmica, e era composto por

17 subescalas, a saber: adaptação à instituição; envolvimento com atividades extracurriculares; relacionamentos com os colegas; adaptação ao curso; relacionamento com os professores; métodos de estudo; bases de conhecimentos para o curso; realização de exames; gestão do tempo; bases de conhecimentos para o curso; autonomia; percepção pessoal de competência; autoconfiança; bem-estar psicológico; bem-estar físico; gestão dos recursos econômicos; e relacionamento com a família.

A partir de reformulações estruturais no instrumento original, devido às fortes correlações entre as subescalas, os autores adaptaram o modelo para cinco dimensões: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). A dimensão pessoal se refere ao bem-estar físico e psicológico do indivíduo, que inclui aspectos emocionais e relacionados ao *self*, como a sua percepção de autonomia. Já a dimensão interpessoal envolve as relações do indivíduo com seus colegas e as suas competências para o estabelecimento de amizades e intimidade. A dimensão vocacional está relacionada aos sentimentos do estudante sobre o curso superior, suas perspectivas de carreira e seus projetos vocacionais. Já a dimensão de estudo-aprendizagem, por sua vez, se refere aos hábitos de estudo e a gestão do tempo, incluindo os recursos de aprendizagem utilizados pelo estudante. Por fim, a dimensão institucional está relacionada à apreciação/avaliação do estudante sobre a instituição de ensino e sua satisfação com a infraestrutura e a qualidade dos serviços oferecidos pela mesma.

Esta proposta permite identificar diferentes níveis de integração do estudante ao ES, que pode ser afetada por essas mudanças descritas. Os estudantes passam a ser responsáveis por manejar, de forma mais autônoma, suas questões pessoais, entre elas os hábitos de saúde e bem-estar (Ridner et al., 2016). Existem indícios de que universitários tendem a reduzir a prática de esportes ao longo de sua formação,

adotando estilos de vida sedentários e com rotinas pouco saudáveis (Bezyak & Clark, 2016; Crozier et al., 2015; Kwan et al., 2012). Esta tendência, além de ser negativa à saúde física do estudante, também pode reduzir suas oportunidades de adaptação social e de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais através da prática de esportes.

Por outro lado, o aumento das responsabilidades e das pressões internas/externas representam novos estressores à população universitária (Joseph, Royse, Benitez, & Pekmezi, 2013), que deve adotar estratégias para manejar esses estressores. A prática regular de atividades físicas ou esportivas se constitui em uma estratégia eficaz para o manejo de estresse e aumento do bem-estar (Garber, 2017; Panedo & Dahn, 2005; Zwan et al., 2015), além de auxiliar na promoção de saúde física por promover melhoras na capacidade cardiorespiratória, metabólica e musculoesquelética, desde que praticada em níveis recomendados de intensidade e frequência (OMS, 2010). Como visto anteriormente, a prática de esportes organizados pode estimular o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, como o manejo do tempo e a capacidade de comunicação (Gould & Carson, 2008; Holt, 2016). Tendo em vista que a formação acadêmica e as vivências universitárias não dizem respeito apenas ao conhecimento técnico (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008), o desenvolvimento destas competências também deve ser priorizado na universidade. Nesse sentido, a prática de esportes pode trazer benefícios à saúde física, como também pode facilitar demais aspectos da adaptação dos estudantes. Contudo, é necessário ressaltar que nem todas as formas de se praticar esportes trazem benefícios ao desenvolvimento, e também podem estar associados a fatores negativos ao desenvolvimento humano, como excesso de competitividade, lesões e *burnout* (Gould & Carson, 2008).

De fato, a prática do esporte é, tradicionalmente, reconhecida como um importante fator de promoção da saúde (Weinberg & Gould, 2017). Ainda que esta esteja frequentemente associada aos aspectos fisiológicos da saúde, também são dignos de consideração os seus potenciais efeitos sobre as dimensões sociais e psicológicas da saúde. A concepção de que o esporte pode ser uma ferramenta importante para a promoção de um desenvolvimento humano positivo cresceu nas últimas décadas, que foram marcadas pela ascensão do movimento da Psicologia Positiva (Bean & Forneris, 2017; Donaldson & Donaldson, 2017). A Psicologia Positiva, por sua vez, abrange estudos que estejam voltados à compreensão das virtudes e potencialidades humanas, em diferentes contextos (Gable & Haidt, 2005). Dentro deste movimento, o conceito de Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) engloba as diferentes maneiras pelas quais os jovens podem ter um “desenvolvimento ótimo” (Holt & Neely, 2011). Entre os elementos importantes ao DPJ, o esporte é destacado como uma ferramenta promissora para a obtenção deste ideal (Holt, 2016; Santos, Camiré, & Erickson, 2018).

Mais especificamente, são enfatizadas na literatura as práticas esportivas formais e organizadas, tais como gincanas e competições¹, por conta do potencial que as mesmas apresentam para estimular a socialização e o aprendizado das chamadas “competências de vida” (Danish, Forneris & Wallace, 2008; Gould & Carson, 2008; Holt, 2016; Holt & Neely, 2011). Há autores que utilizam o termo “competências do séc. XXI” (De Fruyt, Wille & John, 2015) para designar estas habilidades, que incluem, por exemplo, a capacidade de resolução de problemas, a organização no trabalho, de trabalho em grupo, a aquisição da autonomia, entre outras (Barbosa, Freire & Santos, 2017; Moreno, 2005).

¹ É importante ressaltar que, devido a esta especificidade, os termos “esporte” e “prática esportiva” serão predominantemente utilizados neste estudo, em detrimento do termo “atividade física”, mais genérico, que é utilizado na literatura para designar quaisquer atividades que envolvam ativação fisiológica, tais como trabalhos braçais ou domésticos, locomoção, etc. (Bird, Tripney, & Newman, 2013).

Atualmente essas competências de vida são muito valorizadas pelo mercado de trabalho, o que tem demandado reestruturações na formação acadêmica e profissional, a fim de priorizar o desenvolvimento das mesmas (Borges, 2015). Este fato se reflete, por exemplo, nas diversas mudanças curriculares e pedagógicas, realizadas nas últimas décadas em países europeus (Barbosa, Freire & Santos, 2017; Borges, 2015; Bianchetti & Magalhães, 2015; Moreno, 2005). Segundo esta perspectiva, caberia às instituições educacionais e seus agentes a incumbência de ensinar sobre as competências necessárias para o manejo de uma vida saudável e adaptada aos diversos contextos (Nägele & Stalder, 2017; Suleman, 2016).

Observa-se que as universidades americanas, principalmente, investem massivamente na integração da prática de esportes à formação acadêmica. Os principais argumentos em favor dessas medidas referem-se ao fato de o esporte estabelecer um contexto que enfatiza o treinamento e a performance, tal como o fazem o mundo acadêmico e o mundo do trabalho (Danish, Petitpas, & Hale, 1993; Goudas, 2010; Motta, Castropil & Santos, 2017). Portanto, as competências exigidas para uma boa performance esportiva seriam análogas às necessárias para uma boa performance nos demais domínios da vida (Danish, Forneris & Wallace, 2008) e, sendo assim, podem ser transferidas a diversas situações (Danish, Hodge, Heke & Taylor, 2003; Jacobs & Wright, 2016; Weinberg & Gould, 2017). Entre essas competências, estão: a capacidade de trabalhar sob pressão; de resolver problemas; de atender a prazos e/ou enfrentar desafios; de saber lidar com sucessos e fracassos; de trabalhar em equipe; de estar habituado a receber *feedbacks* e avaliações, entre outras.

A partir do exposto, ressalta-se a importância do desenvolvimento de pesquisas e intervenções que enfoquem a prática do esporte como um fator importante, que pode auxiliar no processo de adaptação à universidade. Bean e Forneris (2017) destacam que

há uma limitação importante na literatura que enfatiza o esporte como promotor de desenvolvimento positivo. Essa literatura enfoca majoritariamente o estudo de crianças e adolescentes quando se trata de estudar o tema, embora se reconheça que estes processos possam ser observados em outras etapas de vida. Logo, apesar da reconhecida expectativa de que a prática do esporte seja uma ferramenta educacional que promova desenvolvimento também no contexto laboral e no ES, as maneiras para alcançar este ideal ainda precisam ser melhor exploradas (Extejt & Smith, 2009).

Por fim, reafirma-se a importância de não se adotar uma visão utópica do esporte (Coakley, 2017), uma vez que este também pode estar associado a efeitos negativos ao desenvolvimento (e.g., pressão demasiada em contextos competitivos, *burnout*, agressão). Esta ambiguidade é enfatizada por Gould e Carson (2008), que apresentaram um modelo teórico considerado pioneiro no estudo do desenvolvimento de competências através do esporte. O chamado “modelo heurístico” de Gould e Carson aponta para diferentes questões de interesse para a pesquisa a respeito das competências de vida e do desenvolvimento positivo através do esporte, pois além de considerar os possíveis resultados negativos associados à prática esportiva, também sugere que diferentes fatores relacionados à prática esportiva exercem uma influência mútua e complexa. Por exemplo, aspectos da história pregressa do indivíduo influenciam, em parte, a natureza de suas experiências esportivas, ao mesmo tempo em que tais experiências podem modificar alguns aspectos internos e/ou externos da vida do indivíduo.

Esse processo remete ao conceito de determinismo recíproco, tal como proposto por Albert Bandura (1971). De acordo com a perspectiva de Bandura, há um processo de causalção recíproca triádica entre (1) os fatores pessoais internos, (2) os comportamentos do indivíduo e (3) as influências do ambiente, que agem como

determinantes interconectados. Assim, há uma relação dialética entre as características individuais e a dinâmica estabelecida pelos códigos sociais dos contextos (Bandura, 1977) - no caso em questão, o contexto esportivo. Através do contexto controlado e organizado do esporte, o praticante pode implementar suas competências e receber *feedbacks* sobre os efeitos das mesmas, de modo a aprimorá-las e, sobretudo, apropriar-se delas. Dessa forma, o indivíduo pode passar a reconhecer tais competências enquanto habilidades pessoais, integrando-as à sua autopercepção. Uma vez assimiladas, estas competências são incluídas ao conjunto de recursos pessoais do indivíduo - o que, de certo modo, justifica a ideia de transferência das competências desenvolvida pelo esporte para os demais contextos. Contudo, cabe questionar o quanto este modelo permanece atual, passada uma década de sua publicação, e como este se relaciona (ou não) com teorias mais amplas e consolidadas sobre o desenvolvimento humano.

A partir do modelo heurístico de Gould e Carson (2008) e do entendimento de que características pessoais (i.e., fatores internos) podem influenciar e ser influenciados pelo engajamento nas práticas esportivas, um dos objetivos desta Dissertação é verificar se indivíduos que praticam esportes apresentam autopercepções diferentes daqueles que não praticam. Desse modo, a próxima seção aprofundará o conceito de Avaliações Autorreferentes Centrais (*Core self-evaluations*), que abrange, em um construto único, as diferentes formas com as quais os indivíduos avaliam a si mesmos e às suas capacidades.

Avaliações autorreferentes centrais (*Core self-evaluations*)

O conceito de avaliações autorreferentes (*Core self-evaluations*), proposto por Judge, Locke, Durham e Kluger (1998), refere-se a forma como os indivíduos avaliam o

seu autovalor e suas capacidades em geral (Debusscher, Hofman, & De Fruyt, 2017). Este conceito corresponde a um metatraço que abrange quatro subtraços, que são: a autoestima, a autoeficácia generalizada, crenças de lócus de controle interno e a estabilidade emocional (também chamada regulação emocional ou baixo neuroticismo) (Judge, Locke, Durham & Kluger, 1998).

Os autores argumentam que, dada a associação e a semelhança entre os quatro subtraços, esses podem ser considerados elementos de uma mesma grande dimensão - ou seja, cada um destes atributos refere-se à uma dimensão de atitudes do indivíduo sobre si, compondo um fator único. Diversos estudos apoiam empiricamente esta concepção, ao demonstrar uma forte associação entre estes fatores (Chang et al., 2012; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002; Judge, Bono, & Locke, 2000; Judge et al., 1998).

Essa proposta de integração conceitual não é necessariamente contrária as observações propostas por Bandura, sobre as diferenças que estes fatores possuem entre si (Bandura et al., 2008, p. 32). O conceito de avaliações autorreferentes centrais tem recebido atenção crescente nos estudos sobre a performance humana, sobretudo relacionada aos comportamentos no trabalho (Debusscher, Hofmans & De Fruyt, 2017) e a níveis de maior satisfação de vida (Jiang & Jiang, 2015). No âmbito acadêmico, observa-se uma correlação positiva entre as avaliações autorreferentes e melhores níveis de integração à universidade (Jiang & Jiang, 2015). Indivíduos com avaliações autorreferentes mais positivas tendem a ter maior satisfação com a universidade (Miller & Nicols, 2011) e maior capacidade de atingir metas acadêmicas, tais como resultados em provas e exames (Bipp, Kleingeld & Tooren, 2015).

Em uma perspectiva de adaptação pessoa-contexto, as avaliações autorreferentes são mediadoras entre as competências do indivíduo e as demandas do contexto (Jiang & Jiang, 2015; Rode, Judge, & Sun, 2012; Yang & Kim, 2011). Esta mediação se deve ao

fato de que indivíduos com avaliações autorreferentes positivas tenderão a apresentar maior prontidão para agir no ambiente, ativando seus recursos internos a fim de obter um resultado almejado nas diferentes circunstâncias da vida (Chang et al., 2012). Por outro lado, pessoas com avaliações autorreferentes negativas tenderão a não acreditar na sua capacidade pessoal (baixa autoeficácia generalizada) ou no efeito de suas ações no curso dos eventos (locus de controle externo). Ou, ainda, poderão atribuir a si mesmas um baixo valor (baixa autoestima) e, conseqüentemente, experienciar maiores níveis de instabilidade emocional e de ansiedade (alto neuroticismo). Deste modo, terão menor probabilidade de se engajar em comportamentos que possam contribuir com a sua adaptação aos diferentes contextos de vida, tais como a implementação de suas competências pessoais. Nesse sentido, a influência das avaliações autorreferentes remete à uma prontidão em ser agente – o que, no sentido proposto por Bandura, significa “fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos” (Bandura et al., 2008, p. 69).

Há indícios de que indivíduos que praticam esportes apresentam autopercepções mais positivas (Duncan, Strycker, & Chaumeton, 2015; Donaldson & Ronan, 2006; Slutzky & Simpkins, 2009) e maior autoestima (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003; Yigiter & Bayazit, 2014; Yigiter, 2013) em comparação aos não praticantes. A prática de esporte e de hábitos saudáveis entre universitários também estão associadas a crenças de locus de controle interno (Inan, Karagözoglu, Dervent, & Arslantas, 2015; Parsons & Betz, 2001; Yigiter, 2013), e podem auxiliar no treinamento da regulação emocional (Larson, Hansen, & Moneta, 2006). Ao mesmo tempo, uma ênfase excessiva na busca por vitória no esportes pode estar associada à uma baixa autoestima (Geukes, Harvey, Trezise, & Mesagno, 2017) e à uma percepção de incompetência pessoal perante a derrota (Fox & Lindwall, 2014). Sendo assim, ainda há controvérsias sobre quais tipos

de práticas esportivas (e.g., competitiva, por lazer) podem contribuir para o desenvolvimento de autoavaliações positivas, de modo que esta pesquisa pretende explorar essas diferenças.

Estrutura da Dissertação

Em resumo, os esportes podem ser ferramentas educacionais importantes na promoção do desenvolvimento humano positivo, o que inclui a adaptação dos indivíduos a diferentes contextos de vida (como o contexto acadêmico), e um estímulo ao desenvolvimento de crenças positivas sobre as capacidades pessoais. O modelo heurístico de Gould e Carson (2008) foi pioneiro em buscar explicações sobre o papel dos esportes no desenvolvimento positivo – contudo, não foram estabelecidas relações diretas deste modelo com nenhuma teoria mais abrangente sobre o desenvolvimento humano. No Estudo 1, de caráter teórico, buscou-se identificar se há compatibilidade e/ou semelhanças entre o modelo heurístico de Gould e Carson e a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. Buscou-se, ainda, analisar se o modelo heurístico se mantém atual e se é equiparável aos modelos propostos *a posteriori*, além de analisar se esses modelos podem ser integrados a partir da TSC.

Os modelos discutidos neste primeiro artigo teórico destacam que os fatores internos (em especial, as crenças dos indivíduos sobre si mesmos) são fundamentais para que as competências aprendidas nos esportes possam ser aplicadas a outros contextos. O próprio desenvolvimento de crenças mais positivas sobre si é um “subproduto” esperado da prática de esportes. Em uma revisão da literatura nacional, em cinco bases de dados (SciELO, Pepsic, Redalyc, LILCAS e BVS), encontrou-se que o conceito de avaliações autorreferentes é utilizado, predominantemente, no contexto laboral e organizacional (cf. Rocha, Corrêa, & Dias, 2018). De fato, o conceito foi

originalmente proposto a partir de estudos realizados nessas áreas. Porém, por se tratar de um fator cognitivo autorreferenciado e de caráter generalizado, propõe-se aqui que este construto pode contribuir para a compreensão do ser humano também em outros contextos de vida.

Tendo isso em vista, o Estudo 2, de caráter teórico, buscou analisar a possível aplicabilidade do conceito de avaliações autorreferentes a demais contextos, além de demonstrar como essas crenças podem ser trabalhadas a partir da abordagem Cognitivo-Comportamental, em consonância com a TSC de Bandura. Este estudo também pretendeu explicar como o conceito de avaliações autorreferentes, considerando aspectos históricos, teóricos e empíricos, e apresentá-lo de forma didática aos leitores brasileiros, tratando-se de uma produção destinada à divulgação científica (capítulo de livro). Já o Estudo 3, de caráter empírico e quantitativo, investiga as avaliações autorreferentes no contexto dos esportes, avaliando as diferenças das mesmas entre universitários de três grupos: praticantes de esportes em nível competitivo (PEC); praticantes em nível não competitivo/lazer (PEL); e não praticantes (NP).

Quanto à adaptação à universidade, parte-se do pressuposto que os esportes contribuem positivamente para esse processo, por estimular o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, que por sua vez são exigidas dos universitários no mundo acadêmico. O Estudo 4, de caráter empírico e quantitativo, compara os níveis de integração à universidade, nas cinco dimensões do QVA-r, propostas por Almeida et al. (2012), também trabalhando com a comparação entre esses três grupos de universitários (PEC, PEL e NP). Contudo, as limitações do contexto brasileiro no que se refere aos esportes na universidade pode tornar problemática a integração acadêmica de universitários praticantes. A fim de melhor compreender essas vivências, o Estudo 5, de

caráter qualitativo, investigou as percepções de universitários praticantes sobre como os esportes podem auxiliar ou prejudicar a sua integração à universidade e o seu desempenho acadêmico.

Considerações finais

Esta Dissertação de Mestrado buscou ampliar o conhecimento existente sobre as contribuições da prática de esportes para aprimorar os processos de adaptação e o desenvolvimento de autopercepções positivas. Mais especificamente, buscou investigar a relação de tais práticas com a integração à universidade e com as Avaliações Autorreferentes Centrais (AAC). Para isto, demonstrou a unidade existente entre modelos teóricos sobre o tema, a luz da Teoria Social Cognitiva (TSC) (Estudo 1). A TSC também serviu como base para a compreensão do conceito de AAC, sobre o qual buscou-se uma divulgação científica mais ampla (Estudo 2), por ser considerado relevante também a outros temas e contextos. Também avaliou-se as diferenças da AAC entre universitários praticantes e não praticantes de esportes (Estudo 3). E, por fim, investigou e comparou os níveis de integração acadêmica desses universitários (Estudo 4) e explorou, de modo mais específico, as percepções de universitários praticantes de esportes sobre o auxílio ou prejuízo associados a tais práticas na integração à universidade e no desempenho acadêmico (Estudo 5).

No primeiro estudo, demonstrou-se que o modelo heurístico de Gould e Carson (2008) se mantém atual e que há um eixo comum entre este e os demais modelos elaborados posteriormente sobre o desenvolvimento positivo e de competências através do esportes. As características comuns entre esses modelos foram analisadas a partir da TSC, que oferece elementos que permitiram unificá-los e associá-los a uma compreensão mais ampla da prática esportiva para a obtenção de um o desenvolvimento positivo do ser humano. Destaca-se, especialmente, os conceitos de determinismo recíproco, intencionalidade e agência humana, modelagem e fontes da autoeficácia (e das autoavaliações, em geral). Concluiu-se que um efetivo exercício da agência humana depende de crenças positivas de eficácia pessoal. Essas crenças, por sua vez, podem ser

estimuladas e apreendidas através de experiências esportivas positivas. Além disso, é importante que possam ser trabalhadas como essas aprendizagens, estratégias e competências podem ser transferidas para outros contextos, além do esportivo.

Nesse sentido, o segundo estudo buscou explorar as relações entre a prática de esporte e as autoavaliações referentes. Destacaram-se, especialmente, as experiências de domínio (que podem se referir às habilidades esportivas, pessoais e interpessoais aprendidas nos esportes) e a persuasão social (que pode ser realizada pelo treinador e pelos pares). O segundo estudo, além de apresentar um entendimento das AAC à luz da TSC de Bandura, também demonstrou que este conceito pode ser aplicado para além do contexto laboral (por exemplo, na psicoterapia), permitindo compreender o desempenho dos indivíduos em diferentes processos de adaptação. Também foram apresentadas formas de auxiliar os indivíduos a desenvolver AAC mais positivas, porém realistas, a partir de uma abordagem cognitivo-comportamental.

Uma vez compreendido o conceito de AAC e as explicações teóricas sobre a aprendizagem de competências através do esporte, o terceiro estudo avaliou se universitários que praticam esportes apresentam AAC mais positivas que os não praticantes. Esse estudo demonstrou que, conforme o esperado, universitários que praticam esportes de fato apresentam AAC mais positivas. Além disso, demonstrou que, apesar das controvérsias sobre o efeito da competição esportiva nas autoavaliações referentes; universitários que praticam esporte em nível competitivo também apresentaram AAC mais positivas que aqueles que praticam em nível não competitivo/por lazer. De acordo com a literatura, pode-se inferir que universitários que praticam esportes, por terem AAC mais positivas, tendem a se adaptar melhor a novos ambientes e desafios, bem como implementar melhor suas estratégias e competências pessoais. Isso justifica o entendimento de que a prática de esportes pode contribuir

indiretamente com os processos de adaptação, e justifica o interesse por avaliar os níveis de integração desses grupos à universidade.

De acordo com os objetivos desta Dissertação, o contexto universitário constitui o contexto específico de adaptação que foi explorado. Assim, o quarto estudo avaliou os níveis de integração acadêmica de universitários que praticam esportes em nível competitivo (PEC), em nível não competitivo/lazer (PEL) e os não praticantes (NP), além de ter comparado os três grupos. O grupo PEC apresentou níveis significativamente maiores que os demais grupos nas seguintes dimensões do QVA-r: pessoal, interpessoal, carreira e dimensão global. Contudo, não apresentou diferença significativa na dimensão estudo, quando comparado a ambos os grupos, nem na dimensão institucional, quando comparado ao grupo PEL.

Em resumo, os praticantes em nível competitivo apresentam melhor integração nas dimensões mais associadas a competências pessoais e interpessoais, o que não se aplica às dimensões mais associadas à instituição e aos afazeres acadêmicos. Isso pode indicar dificuldades em conciliar a prática de esportes com as exigências acadêmicas, isso ocorre especialmente no caso de universitários que praticam em nível competitivo (i.e., dedicam mais tempo e esforço a tais práticas). Já o grupo PEL apresentou níveis significativamente maiores que o grupo PEL, em todas as dimensões. Discutiu-se, com maior profundidade, as possíveis explicações para os resultados, considerando as limitações do contexto brasileiro no que se refere à prática de esportes no ES (e.g., poucos investimentos e poucos programas de assistência).

As informações desse estudo, foram complementadas com aquelas presentes no estudo 5, que buscou conhecer as percepções dos estudantes sobre como os esportes podem auxiliar ou prejudicar em sua integração acadêmica e em seu desempenho acadêmico. De fato, os participantes relataram dificuldades em conciliar a prática de

esportes com os afazeres acadêmicos, seja por conflitos de cronograma (e.g., período de provas e competições concomitantes), seja pela fadiga associada aos treinos e a falta de tempo para os estudos. Por outro lado, foram destacados diversos motivos pelas quais os esportes contribuem para a integração e desempenho acadêmicos, que incluem: reconhecimento social associado aos esportes; integração com veteranos; maior disposição física e mental; apreciação e senso de pertencimento à universidade; manejo do estresse e da ansiedade; e o aprendizado de competências que são importantes nesse contexto, como disciplina, responsabilidade e trabalho em equipe.

Esta Dissertação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, o delineamento transversal não permite maiores inferências, por exemplo, sobre como sucederam as vivências esportivas ao longo do tempo e em quanto tempo os benefícios de tais práticas são percebidos. Essas informações poderiam ser melhor acessadas em delineamentos longitudinais, e são consideradas importantes para o tema em questão por se tratar de um fenômeno do desenvolvimento humano, que, portanto, se manifesta em uma maior extensão temporal. Em segundo lugar, considerando a multiplicidade de fatores associados às vivências esportivas (cf. Estudo 1) e também à integração acadêmica, futuros estudos podem, por exemplo, trabalhar com variáveis mais específicas sobre as práticas esportivas (e.g., a relação com o treinador e com colegas de equipe), além das trabalhadas nesta Dissertação. Em terceiro lugar, a coleta de dados realizada por meio digital limita a participação de universitários que não disponham de acesso às redes ou de tempo disponível para responder à *survey*. Esse formato também é limitado para trabalhar com dados qualitativos (cf. Estudo 5), uma vez que não permite um contato direto entre pesquisador e participante e, portanto, reduz a possibilidade de aprofundar as questões abordadas e de obter descrições mais densas.

No entanto, a integração dos resultados dos cinco estudos oferecem contribuições consideradas importantes para compreender a relação entre a prática de esportes, a integração acadêmica e as autoavaliações centrais de universitários. Prezou-se pelo aprofundamento de questões teóricas ainda pouco exploradas na literatura nacional (estudos 1 e 2), que podem contribuir na elaboração de futuros estudos, sobre esta e demais temáticas, especialmente as relacionadas à Psicologia e à Educação. Buscou-se, também, discutir sobre como os universitários brasileiros vivenciam a prática de esportes durante o ES, a partir de dados empíricos. De modo geral, destaca-se que ainda são necessárias iniciativas que estimulem e facilitem a prática de esportes durante a formação acadêmica, uma vez que foram observadas avaliações autorreferentes mais positivas (estudo 3) e maiores níveis de integração acadêmica (estudo 4) entre universitários praticantes, apesar das dificuldades associadas à conciliação de tais práticas com os compromissos acadêmicos e às limitações institucionais das universidades (estudos 4 e 5).

Referências

- Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (2015). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(1), 53-67. doi:10.1080/2159676X.2014.893898.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 33(3), 181-207. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865. doi:10.6018/analesps.28.3.156231.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ES: Construção do questionário de vivências acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3, 3-20. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202001.pdf>.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida, S. L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, M. F., Wagner, S., Costa, F. R., & Soares, A. J. G. (2017). Formação escolar e formação esportiva: caminhos apresentados pela produção acadêmica. *Movimento*, 23(1), 185-200. doi:10.22456/1982-8918.61300
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in Social cognitive theory. *The American Psychologist*, 44(9), 1175-84.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 130-136. doi:10.1177/1745691617699280.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva – Conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Barbosa, C. G. (2017). *A gestão pública do esporte universitário brasileiro: a bola não deve entrar por acaso* (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151837>.
- Barbosa, I., Freire, C., & Santos, M. P. (2017). The transferable skills development programme of a portuguese Economics and Management faculty: the perceptions of graduate students. In C. Machado. (Ed.), *Competencies and (Global) Talent Management* (pp. 25-47). Braga, PT: Springer International Publishing.
- Bartlett, M. L., Abrams, M., Byrd, M., Treankler, A. S., & Houston-Norton, R. (2018). Advancing the Assessment of Anger in Sports: Gender Differences and STAXI-2 Normative Data for College Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12(2), 114-128. doi:10.1123/jcsp.2016-0026.
- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(4), 410-425. doi10.1080/10413200.2016.1164764.

- Bean, C., & Forneris, T. (2017). Is life skills development a by-product of sport participation? Perceptions of youth sport coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 29*(2), 234-250. doi:10.1080/10413200.2016.1231723.
- Beck, J. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental - Teoria e prática* (2a. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bezyak, J., & Clark, A. (2016). Promoting physical and mental health among college students: a needs assessment. *Rehabilitation research, policy and education, 30*(2), 188-192. doi:10.1891/2168-6653.30.2.188.
- Bianchetti, L., & Magalhães, A. M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação (Campinas), 20*(1), 225-249. doi:10.590/S1414-40772015000100013.
- Bipp, T., Kleingeld, A., & Tooren, M. V. D. (2015). The effect of self-set grade goals and core self-evaluations on academic performance: a diary study. *Psychological reports, 117*(3), 917-930. doi:10.2466/11.07.PR0.117c26z0.
- Bird, K. S., Tripney, J., & Newman, M. (2013). The educational impacts of young people's participation in organised sport: a systematic review. *Journal of Children's Services, 8*(4), 264-275. doi:10.1108/JCS-04-2013-0014.
- Bland, H. W., Melton, B. F., Bigham, L. E., & Welle, P. D. (2015). Quantifying the impact of physical activity on stress tolerance in college students. , *48*(4), 559-568.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and performance. *European Journal of Personality, 17*, 5-18.
- Borges, M. (2015). Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade, 34*(122), 67-80. doi:10.1590/S0101-73302013000100004.
- Bradley, J., & Conway, P. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. *British Educational Research Journal, 43*(4), 703-728. doi:10.1002/berj.3232.
- Bruner, M. W., Balish, S. M., Forrest, C., Brown, S., Webber, K., Gray, E., McGuckin, M., . . . & Shields, C. A. (2017). Ties that bond: youth sport as a vehicle for social identity and positive youth fevelopment. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 88*(2), 209-214. doi:10.1080/02701367.2017.1296100.

- Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495-511. doi:10.1080/00336297.2014.952448.
- Campos, R. C., Cappelle, M. C. A., & Maciel, L. H. R. (2017). Carreira esportiva: o esporte de alto rendimento como trabalho, profissão e carreira. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 18(1), 31-41. doi:10.26707/1984-7270/2017v18n1p31.
- Chang, C. H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of management*, 38(1), 81-128.
- Coakley, J. (2017). *Sport in society: Issues and controversies* (12a. ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Coleman, M., Offen, K., & Markant, J. (2018). Exercise similarly facilitates men and women's selective attention task response times but differentially affects memory task performance. *Frontiers in Psychology*, 13(9), 1405. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01405.
- Confederação Brasileira de Desporto Universitário (2017). *Jogos Universitários Brasileiros 2017 são lançados em Goiânia*. Recuperado de <https://www.cbdu.org.br/jogos-universitarios-brasileiros-2017-sao-lancados-em-goiania/>.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Corrêa, M. A., Marques, M. P., & Paludo, S. S. (2017). O estilo de comunicação de professores em projetos sociais esportivos: Uma intervenção baseada em filmagens. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 7(1), 23-41. Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/7954/5433>.
- Costa, F. R., Vianna, A. J. C., Berwanger, E. L. G., & Rezende, A. L. G. (2017). Perfil e motivações de praticantes de Ultimate Frisbee na Universidade de Brasília. *Cadernos RBCE*, 8(2), 84-94. Recuperado de <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2270/1259>.
- Cranmer, G. A., Gagnon, R. J., & Mazer, J. P. (2019). Division-I student-athletes' affective and cognitive responses to receiving confirmation from their head coach. *Communication & Sport*. doi:10.1177/2167479518824868.

- Crozier, A., Madelaine, S., Gierc, M., Locke, S., & Brawley, L. (2015). Physical activity in the transition to university: the role of past behavior and concurrent self-regulatory efficacy. *Journal of American College Health, 63*(6), 380-387. doi:10.1080/07448481.2015.1042880.
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2008). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 41-62. doi:10.1300/J370v21n02_04.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes – Life skills through sports. *The Counseling Psychologist, 21*(3), 352-385. doi: 10.1177/0011000093213002.
- Danish, S., Hodge, K., Heke, I., & Taylor, T. (2003). Sport and childhood: promoting healthy development of youth through physical activity and sport. In T. Gullota & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 1003-1040). New York, US: Kluwer.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*(2), 276-281. doi:10.1017/iop.2015.33.
- Debusscher, J., Hofmans, J., & De Fruyt, F. (2017). Core self-evaluations as a moderator of the relationship between task complexity, job resources, and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(3), 1-10. doi:10.1080/1359432X.2016.1277706.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deforche, B., Van Dyck, D., Deliens, T., & Bourdeaudhuij, I. D. (2015). Changes in weight, physical activity, sedentary behaviour and dietary intake during the transition to higher education: a prospective study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(16). doi: 10.1186/s12966-015-0173-9.
- Di Lodovico, L., Dubertret, C., & Ameller, A. (2017). Vulnerability to exercise addiction, socio-demographic, behavioral and psychological characteristics of

- runners at risk for eating disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 81, 48-52. doi:10.1016/j.comppsy.2017.11.006.
- Dilly, R. O. (2018). *O desenvolvimento do esporte enquanto política de assistência estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7806>.
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369–389.
- Duncan, S. C., Strycker, L. A., & Chaumeton, N. R. (2015). Sports participation and positive correlates in african American, latino, and white girls. *Applied developmental science*, 19(4), 206-216. doi: 10.1080/10888691.2015.1020156.
- Ellis, A. (1989). The history of cognition in psychotherapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz (Eds.), *Comprehensive handbook of cognitive therapy* (pp. 5-19). New York, USA: Plenum Press.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.
- Extejt, M., & Smith, J. (2009). Leadership development through sports team participation. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 224-237. doi:10.12806/V8/I2/RF7.
- Feist, J., Feist, G., & Roberts, T. (2015). *Teorias da personalidade* (8a. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreira, M. C., Thadeu, S. H., Masagão, V. C., Gottardo, L., Gabardo, L., Sousa, S., & Tavares, T. (2013). Escala de avaliações autorreferentes: características psicométricas em amostras brasileiras. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 227-232. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200013&lng=pt&tlng=pt.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31, 641-659. doi: 10.1002/jcop.10075.
- Fox, K. R., & Lindwall, M. (2014). Self-esteem and self-perceptions in sport and exercise. In A. G. Papaioannou & D. Hackfort, *Routledge Companion to Sport*

and Exercise Psychology, *Global perspectives and fundamental concepts* (pp. 34-48). London, UK: Routledge.

- Gable, S. L., & Haidt., J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garber, M. C. (2017). Exercise as a Stress Coping Mechanism in a Pharmacy Student Population. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(3), artigo 50. doi:10.5688/ajpe81350.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18. doi:10.1016/j.jvb.2015.02.004.
- Geukes, K., Harvey, J. T., Trezise, A., & Mesagno, C. (2017). Personality and performance in real-world competitions: Testing trait activation of fear of negative evaluation, dispositional reinvestment, and athletic identity in the field. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 101–109. doi:10.1016/j.psychsport.2017.02.008.
- Gibson, A. M., Shaw, J., Hewitt, A., Easton, C., Robertson, S., & Gibson, N. (2016). A longitudinal examination of students' health behaviours during their first year at university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 36-45. doi:10.1080/0309877X.2016.1188902.
- Gill, D., Kissova, Z., Lee, J., & Prowse, V. L. (2015). First-Place Loving and Last-Place Loathing: How Rank in the Distribution of Performance Affects Effort Provision. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2641875.
- Goodwin, C. J. (2005). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo, SP: Pensamento-Cultrix.
- Goudas, M. (2010). Prologue: a review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(3), 241-258. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285223772_Prologue_A_review_of_life_skills_teaching_in_sport_and_physical_education.

- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573.
- Governo do Reino Unido. (2015). *Adult questionnaire: Taking Part survey, 2015 to 2016*. London, UK.
- Governo Federal (2010). *Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 – Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.
- Governo Federal. (1990). *Lei Nº8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- Granado, J., Santos, A., Almeida, L., Soares, A., & Guisande, M. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVAr no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12, 31-43. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12089/1/Granado%2c%20Santos%2c%20Almeida%2c%20Soares%20%26%20Guisande%2c%202005.pdf>.
- Grandy, J., Lough, N., & Miller, C. (2016). Improving student-athlete academic success: evaluation of learning support tools utilized by academic advisors for athletics. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 10(3), 199-217. doi:10.1080/19357397.2016.1258967.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786. doi:10.1037/0012-1649.28.5.776.
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., . . . Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152. doi:10.1037/1089-2680.6.2.139.
- Hauck Filho, N., Teixeira, M., Machado, W., & Bandeira, D. (2012). Marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade em adolescentes. *Psico-USF*, 17(2), 253-261. doi: 10.1590/S1413-82712012000200009.
- Hodes, J. S., James, T., Martin, G., & Milliner, K. (2015). Go for the win: a collaborative model for supporting student-athletes. *Learning Assistance*

Review, 20(1), 47-60. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058010.pdf>.

- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The counseling psychologist*, 41(8), 1125-1152. doi:10.1177/0011000012462073.
- Hofmans, J., Debusscher, J., Dóci, E., Spanouli, A., & De Fruyt, F. (2015). The curvilinear relationship between word pressure and momentary task performance: the role of state and trait core self-evaluations. *Frontiers in psychology*, 6:1680. doi:10.3389/fpsyg.2015.01680.
- Holt N. L., & Neely K. C. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299–316. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3857557.pdf>.
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport* (2a. ed.). New York, NY: Routledge.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., . . . & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49. doi: 10.1080/1750984X.2016.1180704.
- Inan, M., Karagözoglu, C., Dervent, F., & Arslantas, B. (2015). Examination of socialization level of university students engaged in sports activities according to their locus of control. *Journal of education and training studies*, 3(3), 51-60. doi:10.11114/jets.v3i3.662.
- Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2017). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: a conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70(1), 81-99. doi:10.1080/00336297.2017.1348304.
- Jiang, Z., & Jiang, X. (2015). Core self-evaluation and life satisfaction: the person-environment fit perspective. *Personality and Individual differences*, 75, 68-73. doi:10.1016/j.paid.2014.11.013.
- Johnson, R. E., Chang, C.-H., & Yang, L. (2010). Commitment and motivation at work: The relevance of employee identity and regulatory focus. *Academy of Management Review*, 35(2), 226-245.

- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J., & Pekmezi, D. W. (2013). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of life research, 23*(2), 659-667. doi:10.1007/s11136-013-0492-8.
- Judge T. A., Van Vianen, A. E. M., & Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance, 17*(3), 325-346. doi:10.1207/s15327043hup1703_4.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluation traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 80-92.
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 85*(2), 237–249. doi:10.1037/0021-9010.85.2.237.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 693-710. doi:10.1037/0022-3514.83.3.693.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: development of a measure. *Personnel Psychology, 56*(2), 303-331. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior, 19*, 151–188.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*, 17–34. doi:10.1037/0021-9010.83.1.17.
- Kacmar, K. M., Collins, B. J., Harris, K. J., & Judge, T. A. (2009). Core self-evaluations and job performance: the role of the perceived work environment. *Journal of Applied Psychology, 94*(6), 1572-1580. doi:10.1037/a0017498.
- Kalina, I., Golubev, A., & Aidarov, R. (2016). Sports activity as a factor contributing to social adaptation of students. *Journal of Organizational Culture,*

- Communication and Conflict*, 20(3), 89-94. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1847565135?accountid=26641>.
- Kirwan, W. E., & Turner, R. G. (2010). Changing the game: athletics spending in an academic context. *Trusteeship*, 18(5), 8-13.
- Kwan, M., Cairney J., Faulkner G., & Pullenayegum, E. (2012). Physical activity and other health-risk behaviors during the transition into early adulthood: a longitudinal cohort study. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(1), 14–20. doi:10.1016/j.amepre.2011.08.026.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863. doi:10.1037=0012-1649.42.5.849.
- Lau, H., Hsu, H., Acosta, S., & Shu, T. (2014). Impact of participation in extra-curricular activities during college on graduate employability: an empirical study of graduates of Taiwanese business schools. *Educational Studies*, 40(1), 26-47. doi:10.1080/03055698.2013.830244.
- Leahy, R. L. (2008). *Técnicas de Terapia Cognitiva - Manual do terapeuta*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lefrançois, G. R. (2008). *Teorias da aprendizagem - O que a velha senhora disse* (5a. ed.). São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. doi:10.1037/amp0000151.
- Liguori, E. W., Bendickson, J. S., & McDowell, W. C. (2017). Revisiting entrepreneurial intentions: a social cognitive career theory approach. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(1), 67–78. doi:10.1007/s11365-017-0462-7.
- Liu, J., Wang, X., Ao, R., & Qu, L. (2018). The influence of sports dance on the interpersonal communication ability of contemporary college students. *International Conference on Humanities and Advanced Education Technology – ICHAET 2018*, 702-704. doi:10.12783/dtssehs/ichae2018/25724.

- Lounsbrough, C. D. (n.d.). In *Goodreads quotes*. Recuperado de <https://www.goodreads.com/quotes/7987711-in-evaluating-ourselves-we-tend-to-be-long-on-our>.
- Luiza, A. (2018, 10 de novembro). *CBDU encerra os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs) 2018 conquistando Maringá*. Recuperado de <https://www.cbdu.org.br/cbdu-encerra-os-jogos-universitarios-brasileiros-jubs-2018-conquistando-maringa/>.
- Machado, G. V., Galatti, L. R., & Paes, R. R. (2015). Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento*, 21(2), 405-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115339561009.pdf>.
- Machado, L. A., & Machado, G. (2018). *Das quadras para a vida – Lições do esporte nas relações pessoais e profissionais*. São Paulo, SP: Trevisan.
- Marrou, H.-I. (1945). *História da educação na Antiguidade*. São Paulo, SP: USP.
- Marrou, H.-I. (2017). *História da educação na Antiguidade*. Brasília, DF: Kíron.
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M, G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ES: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. doi:10.1590/2175-353920170213111118.
- Miller, B. K., & Nicols, K. M. (2011). A domain-specific validation of the core self-evaluations scale. *Psychological Reports*, 109(2), 603-625. doi:10.2466/03.07.09.20.PR0.109.5.603-625.
- Moreno, M. L. R. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68. Recuperado de <http://cdeuv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>.
- Motta, R., Castopril, W., & Santos, N. (2017). Esportismo – Competências adquiridas no esporte que auxiliam o atingimento da alta performance profissional. *Revista Sodebras*, 12(134). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313061038_ESPORTISMO_-_COMPETENCIAS_ADQUIRIDAS_NO_ESPORTE_QUE_AUXILIAM_O_ATINGIMENTO_DA_ALTA_PERFORMANCE_PROFISSIONAL_ESPORTISMO_-_COMPETENCIES_ACQUIRED_IN_SPORTS_PRACTICE_THAT_ARE_HELPFUL_TO_ACHIEVE_HIGH_PROFE.
- Nägele, C., & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. Competence-based vocational and professional education. In M. Mulder (Ed.),

- Competence based Vocational and Professional Education*, 23 (pp. 739-753).
Zurique, CH: Springer International Publishing.
- National Collegiate Athletic Association. (2018). *How we support college athletes?*
Recuperado de <https://www.ncaa.org/sites/default/files/HowWeSupport.pdf>.
- Neff, K. D. (2011). Self- Compassion, Self- Esteem, and Well- Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x.
- Nery, M., Neto, C., Rosado, A., & Smith, P. K. (2018). Bullying in youth sport training: a nationwide exploratory and descriptive research in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*. doi:10.1080/17405629.2018.1447459.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>.
- Organização Mundial da Saúde (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=C26BA1949CAE4705FE07FF27DE1DA79A?sequence=1.
- Organização Mundial da Saúde. (2003). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Genebra. CH. Recuperado de http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf.
- Organização Mundial de Saúde (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/272722>.
- Packer, E. (1985). *Understanding the subconscious*. California, USA: Jefferson School of Philosophy, Economics and Psychology.
- Panedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189-193. doi:10.1097/00001504-200503000-00013.
- Parsons, E. M., & Betz, N. E. (2001). The relationship of participation in sports and physical activity to body objectification, instrumentality, and locus of control among young women. *Psychology of Women Quarterly*, 25(3), 209–222. doi:10.1111/1471-6402.00022.

- Phipps, C., Cooper, N., Shores, K., & Williams, R. (2015). Examining the relationship between intramural sports participation and sense of community among college students. *Recreational Sports Journal*, 39(2), 105-120. doi: 10.1123/rsj.2015-0041.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186-211. doi:10.1080/1750984X.2016.1199727.
- Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L., & Ruchaud, F. (2017). Sport = male... But not all sports: investigating the gender stereotypes of sport activities at the explicit and implicit levels. *Sex Roles*, 76(3-4), 202-217. doi:10.1007/s11199-016-0650-x.
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise psicológica*, 35(1), 13-24. doi: 10.14417/ap.1170.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2017). *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2017 – Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas*. Recuperado de http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD_RNDH_completo.pdf.
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of youth participation in extra-curricular sport programs on perceived self-efficacy: a multilevel analysis. *Perceptual and motor skills*, 124(3), 569-583. doi:10.1177/0031512517697069.
- Ribeiro, G. M., & Marin, E. C. (2012). Universidades públicas e as políticas de esporte e lazer. *Licere*, 15(3). Recuperado de <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/438>.
- Richards, A. J. (2018). Kentuckian middle school students' self-efficacy and their participation in physical sports: a correlation study (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://digitalcommons.liberty.edu>.
- Ridner, S., Newton, K., Staten, R., Crawford, T., & Hall, L. (2016). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College Health*, 64(2), 115-124. doi:10.1080/07448481.2015.1085057.
- Robalinho, M. J. A., Lima e Silva, L., Neves, E. B., Vale, R. G. S., & Nunes, R. A. M. (2018). Esporte universitário: percepção de atletas sobre os modelos brasileiro e

- canadense. *Revista de Educação Física*, 87, 360-370. Recuperado de http://177.38.96.106/index.php/revista/article/view/754/pdf_135.
- Rocha, R. Z., Corrêa, M. A., & Dias, A. C. G. (2018). Avaliações autorreferentes: uma revisão de estudos brasileiros, suas áreas de concentração e prospecções para a pesquisa. *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia Positiva* (pp. 80). Recuperado de <http://psicopositiva.com.br/userfiles/file/Anais%20Psico%20Positiva.pdf>.
- Rode, J. C., Judge, T. A., & Sun, J. M. (2012). Incremental validity of core self-evaluations in the presence of other self-concept traits: an investigation of applied psychology criteria in the United States and China. *Journal of Leadership & Organizational studies*, 19(3), 326-340. doi: 10.1177/1548051812442964.
- Santana, S., Dias, C., Oliveira, M. S. (2017). *Teoria Social Cognitiva no contexto da saúde, escola e trabalho*. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Santos, F., Camiré, M., & Erickson, K. (2018). *Integrating Positive Youth Development within Coach Education for Youth Sport Coaches* (Relatório técnico). doi:10.13140/RG.2.2.25197.49126.
- Sertillanges, A. -D. (2016). *A vida intelectual – seu espírito, suas condições, seus métodos*. São Paulo, SP: É Realizações.
- Shirk, S., & Harter, S. (1996). Treatment of low self-esteem. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive Therapy with Children and Adolescents - A casebook for clinical practice* (pp. 175-198). New York, USA: The Guilford Press.
- Silva, L. S., Araújo, A. R. M., Morgado, F. F. R., Di Masi, F., Junior, S. J. F., Aniszewski . . . Oliveira, A. J. (2017). Motivação em atletas universitárias de futsal no Rio de Janeiro. *Revista de Educação Física*, 86(4), 262-269. Recuperado de http://177.38.96.106/index.php/revista/article/download/227/pdf_109.
- Slutzky, C. B., & Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381–389. doi:10.1016=j.psychsport.2008.09.006

- Smela, P., Pacesova, P., Kracek, S., Kukurova, K., & Halacova, N. (2018). Achievement motivation of undergraduates divided by sport activity. *Sport Mont, 16*(2), 55-60. doi: 10.26773/smj.180610.
- Smith, L. H., & Kays, T. M. (2010). *Sports Psychology for dummies*. Ontario, CA: John Wiley & Sons Canada.
- Soares, A., & Del Prette, Z. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica, 33*(2), 139-151. doi:10.14417/ap.911.
- Sofia, R., & Cruz, J. F. A. (2016) Exploring Individual Differences in the Experience of Anger in Sport Competition: The Importance of Cognitive, Emotional, and Motivational Variables. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(3), 350-366. doi:10.1080/10413200.2015.1121170.
- Srivastava, A., Locke, E. A., Judge, T. A., & Adams, J. W. (2010). Core self-evaluations as causes of satisfaction: The mediating role of seeking task complexity. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 255-265.
- Starepravo, F. A., Reis, L. J. A., Mezzardi, F. M., & Junior, W. M. (2010). Esporte universitário brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31*(3), 131-148. doi:10.1590/S0101-32892010000300009.
- Suleman, F. (2016). Employability skills of higher education graduates: little consensus on a much-discussed subject. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 228*, 169-174. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.025.
- Svensson, P. G., Hancock, M. G., & Hums, M. A. (2016). Examining the educative aims and practices of decision-makers in sport for development and peace organizations. *Sport, Education and Society, 21*(4), 495-512. doi:10.1080/13573322.2015.1102723.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional ao contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista portuguesa de pedagogia, 48*(2), 87-107. doi:10.14195/1647-8614_48-2_5.

- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203–217. doi:10.1080/00336297.2013.867275.
- Varela, F., & Marinho, L. (2014, 06 de julho). *Incentivo ao esporte em outros países serve de inspiração para o Brasil*. Recuperado de <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/incentivo-ao-esporte-em-outros-paises-serve-de-inspiracao-para-o-brasil/>.
- Voser, R. C., Hernandez, J. E. A., Voser, P. E. G., & Rodrigues, T. A. (2016). Motivação dos praticantes de futsal universitário: um estudo descritivo. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 8(31), 357-364. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5712048.pdf>.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2017). *Fundamentos da Psicologia do Esporte do Exercício* (6a. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Whitley, M. A., Gould, D., Wright, E. M., & Hayden, L. A. (2017). Barriers to holistic coaching for positive youth development in South Africa. *Sports Coaching Review*. doi:10.1080/21640629.2017.1361169.
- Wilson, K. E., & Dishman, R. K. (2015). Personality and physical activity: a systematic review and meta-analysis. *Personality and individual differences*, 72, 230-242. doi:10.1016/j.paid.2014.08.023.
- Wooden, J. (1997). *Wooden: a lifetime of observations and reflections on and off the court*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Yang, P. S., & Kim, H. R. (2011). Mediating effects of person-supervisor fit on the relationship between core self-evaluations and organizational citizenship behavior. *Journal of industrial economics and business*, 24, 2275-2300. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281428936_Mediating_effects_of_person-supervisor_fit_on_the_relationship_between_core_self-evaluations_and_organizational_citizenship_behavior.
- Yigiter, K. (2013). Improving the university students' locus of control and self-esteem by participating in team sports program. *European Journal of Scientific Research*, 107(1), 64-70.
- Yigiter, K., & Bayazit, B. (2013). Impact of the recreational physical activities on university students' problem-solving skills and self-esteem in Turkey. *European*

Online Journal of Natural and Social Sciences, 2, 135-139. Recuperado de <http://european-science.com/eojnss/article/view/244/pdf>.

Young, F., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema - Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Zwan, J. E., Vente, W., Huizink, A. C., Bögels, S. M., & Bruin, E. I. (2015). Physical Activity, Mindfulness Meditation, or Heart Rate Variability Biofeedback for Stress Reduction: A Randomized Controlled Trial. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 40(4), 257-268. doi:10.1007/s10484-015-9293-x.

Anexos

A. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Universitários e esportes: adaptação acadêmica, personalidade e autoavaliações de praticantes e não praticantes

Pesquisador: Ana Cristina Garcia Dias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88316618.6.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.648.260

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa investigar os níveis e dimensões de adaptação acadêmica de universitários engajados em esportes competitivos no Brasil, além de analisar determinadas características individuais destes estudantes, tais como seus traços de personalidade e as crenças que os mesmos possuem sobre suas próprias capacidades. Para isto, será realizado um levantamento transversal, baseado em dados quantitativos, referentes a três grupos naturais, que serão comparados entre si.

O grupo de estudantes que praticam esportes competitivos (EPEC) será comparado com um grupo de estudantes que não praticam esportes (ENPE) e com um grupo de estudantes que praticam esportes, porém não em nível competitivo (EPENC).

A hipótese de pesquisa é que estudantes que praticam esportes apresentam níveis significativamente maiores nos níveis de adaptação acadêmica.

Segundo a pesquisadora, com relação às avaliações autorreferentes, é possível que os grupo de EPEC e EPENC apresentem autoavaliações mais positivas, em comparação ao grupo de ENPE. No mesmo sentido, com relação aos traços de personalidade, espera-se que os EPEC e os EPENC apresentem maiores escores de abertura a experiência, conscienciosidade, socialização e extroversão, e menores escores de neuroticismo. Será investigado, também, se há associação entre determinados traços de personalidade e as competências atribuídas à prática de esportes. Por fim, as comparações entre os dois grupos de praticantes de esportes (EPEC e EPENC) serão realizadas, de modo exploratório, a fim de identificar se o aspecto competitivo das práticas está relacionado

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.648.260

a diferenças significativas nas variáveis estudadas.

A pesquisa será realizada com estudantes universitários, de ambos os sexos, com idades acima de 18 anos, de universidades brasileiras, públicas e privadas, que estejam cursando graduação ou pós-graduação, em qualquer período de seus respectivos cursos.

Deste modo, serão utilizados como critérios de inclusão para os participantes deste estudo: (1) concordar em colaborar com o estudo após apreciação do termo de consentimento; (2) estar na condição de estudante universitário, cursando graduação ou pós-graduação; (3) ser maior de 18 anos. Portanto, serão considerados como critérios de exclusão: (1) não aceitar participar do estudo após a apreciação do termo de consentimento livre e esclarecido; e (2) não se adequar a algum dos critérios supracitados. Pretende-se coletar dados de, no mínimo, 600 participantes, sendo 200 participantes para cada grupo: estudantes que praticam esportes competitivos (EPEC); estudantes que praticam esportes, porém não em nível competitivo (EPENC); e estudantes que não praticam esportes (ENPE). O tamanho amostral foi calculado através do software G*Power (Statistical Power Analyses for Windows and Mac), de modo a detectar como estatisticamente significativas ($\alpha=0,05$) diferenças entre pares de grupos com tamanho de efeito $d=0,3$ (pequeno a moderado), com um poder de 0,80.

A pesquisadora argumenta que, a fim de obter melhor distinção (i.e., heterogeneidade) entre os grupos de EPEC e de EPENC, o grupo de EPEC será composto por estudantes que estejam: (1) integrando Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.A.s) ou outras associações esportivas universitárias; (2) participando de times universitários; (3) participando de competições esportivas universitárias ou em demais contextos. Já o grupo de EPENC será composto por estudantes que, apesar de praticarem esportes, não se incluem nos critérios supracitados para compor o grupo EPEC.

No que se refere aos Instrumentos : A pesquisadora infere que após apreciar o termo de consentimento, com as informações exigidas pelo comitê de ética do Instituto de Psicologia (UFRGS) e das normativas em vigência, os participantes que concordarem em responder à pesquisa deverão preencher uma ficha com dados sociodemográficos, que incluirá idade, sexo, renda familiar, estado civil, vínculo institucional (universidade) e curso.

Avaliações Autorreferentes- segundo a pesquisadora, será utilizada a versão brasileira da "Escala de Avaliações Autorreferentes", adaptada por Ferreira et al (2013), em uma amostra de 393 trabalhadores. Para pesquisadora, esta escala manteve a unidimensionalidade do construto, bem como os mesmos 12 itens da escala original. Preserva, também, as propriedades

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 2.648.260

psicométricas semelhantes ao instrumento original. A consistência interna do instrumento, neste estudo, é representada por um alpha de Cronbach de 0,78.

Marcadores Reduzidos para Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco

Grandes Fatores - Instrumento reduzido para mensurar a personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores, cujas dimensões são: Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura à Experiência (Hauck Filho; Machado; Teixeira, & Bandeira, 2012). Os alphas de Cronbach de cada dimensão da escala, neste estudo, foram os seguintes: 0,64 para Neuroticismo; 0,84 para Extroversão; 0,77 para Socialização; 0,77 para Realização e 0,60 para Abertura à Experiência.

A pesquisadora apresenta o Questionário de Vivências acadêmicas – versão reduzida QVA-r : referindo ser o mesmo um instrumento de autorrelato que avalia as percepções, as vivências e os comportamentos acadêmicos do estudante durante o curso superior, integrando 55 itens num formato likert de cinco níveis de resposta (desde 1 ou nada a ver comigo a 5 ou

tudo a ver comigo). O instrumento é composto de cinco dimensões: pessoal (= 0,87),

interpessoal (=0,86), vocacional (=0,91), estudo-aprendizagem (=0,82) e

institucional (=0,71) (Almeida et al., 2002). Instrumento foi adaptado para o Brasil por Granado et al.(2005).

Para a pesquisadora, a Prática esportiva será avaliada a partir de um questionário elaborado pelo grupo de pesquisadores, com base no questionário Taking Part – Adult

Questionnaire 2015/16 (Governo do Reino Unido, 2015) e nos parâmetros utilizados

pelo Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE) de 2016 (Ministério do Esporte, 23 2016) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2017

(PNUD, 2017). De acordo com o PNUD, considera-se o mínimo de 1 ano ininterrupto

de prática do esporte para classificar os indivíduos como praticantes,

independentemente da regularidade. Ou seja, indivíduos que participam de competições

há menos de 1 ano, serão computados no grupo de EPENC. Já quanto a frequência da

prática, o DIESPORTE adotou a seguinte classificação: Regular (3 ou mais vezes por

semana); Quase regular (1 ou 3 vezes por semana); Irregular ou Ocasional (menos de 1

vez por semana) e Sedentário (nenhuma vez). Foram escolhidas para compor o

questionário as competências destacadas pelo modelo heurístico de Gould e Carson

(2008) e por De Fruyt et al (2015). O questionário é composto por questões relacionadas a: modalidades

esportivas praticadas; o tempo, frequência e duração da prática esportiva; mudanças na prática esportiva

após ingressar na universidade; participação em competições e em

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.648.260

associações atléticas; posições de liderança no esporte e percepções sobre o desenvolvimento de competências através da prática esportiva.

Em relação aos Procedimentos : A pesquisadora destaca que na Coleta de dados serão realizados testes-piloto com 5 universitários voluntários, a fim de identificar possíveis adequações necessárias na apresentação dos questionários, tanto em aspectos gráficos quanto relacionados à formulação das questões. Argumenta que, após as adequações necessárias, o termo de consentimento e os instrumentos da pesquisa serão disponibilizados através da plataforma online Survey Monkey. A pesquisadora infere que este método de coleta foi escolhido por conta de sua praticidade no que se refere à divulgação ao acesso dos participantes aos questionários, além de ser um procedimento de baixo custo.

Os pesquisadores responsáveis divulgarão os convites para participação no estudo através de redes sociais, como grupos de estudantes no Facebook ou através de contato via e-mail. Mais especificamente, para compor o grupo de EPEC, será priorizado o contato com representantes do Comitê Brasileiro de Desporto Universitário (CBDU), de times. As alterações em questões serão realizadas somente nos questionários desenvolvidos pelos pesquisadores responsáveis por este estudo. 24 universitários, das Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.s) ou de demais

associações esportivas universitárias. Este contato será realizado através de e-mail ou telefone, convidando-os para divulgar a survey aos membros das associações. A pesquisadora apresenta que para compor os demais grupos, será priorizado o contato com representantes de órgãos discentes e coordenadores de curso, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitando a colaboração dos mesmos para divulgação da survey (por exemplo, através das redes sociais ou por e-mails enviados aos alunos).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral deste estudo é investigar os níveis e dimensões da adaptação acadêmica, os traços de personalidade e as autoavaliações de estudantes universitários que praticam esportes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para a pesquisadora a participação neste estudo envolve riscos avaliados como mínimos, tais como constrangimento ou desconforto pelo conteúdo de alguma questão a ser respondida. Em casos de percepção de dano, por parte do participante, recomenda-se contato com os responsáveis pelo estudo, que poderão

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.648.260

esclarecer a respeito e intervir no sentido de reduzir tais desconfortos.

Benefícios:

Como benefício, a pesquisadora destaca que será possível acessar cópia do relatório final desta pesquisa, que o permitirá compreender a sua contribuição para a construção do conhecimento científico na área da Psicologia e para subsidiar futuras intervenções direcionadas ao bem-estar de estudantes universitários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma proposta de pesquisa relevante, estruturada e fundamentada através de revisão de literatura e que articula os objetivos da investigação com fundamentação, instrumento utilizado e a perspectiva de envolvimento dos sujeitos da pesquisa evidenciando detalhadamente o procedimento da pesquisa. Trata-se de pesquisa que resultará na dissertação de Mestrado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram colocados: Termo Banca; Folha de Rosto; Projeto; Cronograma, Instrumento de Coleta de Dados; TCLE e preenchido documento PB. Portanto todos termos anexados estão de acordo.

Recomendações:

Recomenda-se que os pesquisadores incluam no instrumento online uma informação orientando o participante sobre a importância de fazer download do TCLE para que o mesmo tenha salvo o contato do pesquisador responsável, seu respectivo comitê de ética e as informações sobre o armazenamento dos dados coletados. Recomenda-se, assim, inserir esta observação no procedimento. Sugere-se também que os contatos dos pesquisadores constem novamente na última tela do questionário online (Survey Monkey). Deste modo, caso seja necessário entrar em contato com os pesquisadores se ocorrer algum desconforto dos participantes durante as respostas dos instrumentos, tais contatos já ficam disponibilizados ao final da aplicação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	23/04/2018		Aceito

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.648.260

Básicas do Projeto	ETO_1110129.pdf	15:00:33		Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	23/04/2018 14:51:47	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	23/04/2018 14:49:53	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/04/2018 14:49:41	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
Outros	ata.pdf	22/04/2018 23:21:37	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
Outros	instrumentos.pdf	22/04/2018 23:19:02	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	22/04/2018 23:16:07	Mikael Almeida Corrêa	Aceito
Folha de Rosto	folhaassinada.pdf	22/04/2018 23:13:34	Mikael Almeida Corrêa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 10 de Maio de 2018

Assinado por:
Milena da Rosa Silva
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Eletrônico e instrumentos

Integração à universidade e esportes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de compreender a adaptação acadêmica no ensino superior e a sua relação com a prática de esportes. A sua participação neste estudo envolve sua resposta a questionários e escalas (survey), que duram em média 20 minutos. É garantida a sua plena liberdade em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer penalizações. A manutenção do sigilo de sua identidade e da sua privacidade também é garantida, durante todas as fases da pesquisa. Como benefício, você pode receber uma cópia do relatório final desta pesquisa, que o permitirá compreender a sua contribuição para a construção do conhecimento científico na área da Psicologia e de futuras intervenções direcionadas ao bem-estar de estudantes universitários. A participação neste estudo envolve riscos avaliados como mínimos, tais como constrangimento ou desconforto pelo conteúdo de alguma questão a ser respondida. Em casos de percepção de dano, por parte do participante, recomenda-se contato com os responsáveis pelo estudo, que poderão esclarecer a respeito e intervir no sentido de reduzir tais desconfortos.

Este estudo faz parte da dissertação de mestrado em Psicologia de Mikael Almeida Corrêa e está sendo orientado pela Profª. Drª. Ana Cristina Garcia Dias, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 114, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: anacristinagarcia@ig.com.br). Os dados referentes a esta pesquisa serão armazenados em um banco de dados digital no laboratório da Profª. Drª. Ana Cristina Garcia Dias (localização supracitada), por cinco anos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085698, e-mail: cep-psico@ufrgs.br), que também pode ser contatado em caso de dúvidas.

"Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos. Desta forma, aceito participar desta pesquisa."

* Clique para confirmar ou recusar a participação:

- Sou maior de 18 anos e concordo que minhas respostas a este questionário sejam utilizadas para a pesquisa.
- Não quero participar da pesquisa

Nota: você pode fazer download desta página (ou tirar printscreen), para guardar o termo de pesquisa e o contato dos pesquisadores, ok?

Integração à universidade e esportes

Este questionário faz parte de um estudo que investiga a adaptação acadêmica e sua relação com a prática ou não prática de esportes. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É muito importante que você seja sincero ao responder.



* Idade (em anos):

* Sexo:

- Feminino
 Masculino
 Outro

* Estado em que reside atualmente

* Nível do curso atual:

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

* Qual é seu curso atual?


* Em que semestre de seu curso atual você está?

Se estiver na pós-graduação, escreva qual foi o seu curso de graduação.


* Você já frequentou algum outro curso de nível superior?

- Sim
 Não

Caso sim, qual?

Se respondeu "sim" à pergunta anterior, você concluiu esse segundo curso? 


- Sim
- Não

* Cor ou raça 


- Negra
- Branca
- Parda
- Indígena
- Amarela
- Prefiro não declarar

* Forma de ingresso à universidade 

- Vestibular
- ENEM
- FEIES
- Outro

* Você está frequentando o curso que inicialmente desejou? 

- Sim
- Não

* Você é a primeira pessoa da sua família de origem a frequentar universidade (avós, pai, mãe, irmãos mais velhos não fizeram universidade)? 

- Sim
- Não

* Qual o nível de escolaridade de sua mãe? 

* Qual o nível de escolaridade de seu pai? 

* Você sabe qual a renda da sua família? 

Sim

Não


Se respondeu "sim" à pergunta anterior, qual é a renda da sua família, em salários mínimos? 

* Você já recebeu algum tipo de diagnóstico realizado por psicólogo ou psiquiatra? 

Sim

Não

Caso sim, qual/quais?

* Você faz uso regular de alguma medicação? 

Sim

Não

Caso sim, qual?

* Você faz uso regular de alguma substância ou droga (álcool, maconha, etc.)? 

Sim

Não

Caso sim, qual(is)?

Integração à universidade e esportes


* Você tem alguma deficiência? 

- Sim
 Não

Se sim, qual?

* Você trabalha? 

- Não
 Sim, apenas um turno por dia
 Sim, em dois turnos por dia

* Você está recebendo algum tipo de bolsa na universidade? 

- Sim
 Não

Se sim, qual tipo? (ex.: Iniciação científica, Extensão)

* Você mora com: 


- Mãe e/ou pai (e irmãos, se tiver)
 Irmã(o)s
 Outros parentes (avós, tios...)
 Sozinho (a)
 Com amigos
 Casa do estudante
 Outra situação de moradia

Qual?

* Você precisou mudar de cidade em função do ingresso na universidade? 

- Sim, na graduação.
 Sim, na pós-graduação
 Sim, na graduação e também na pós-graduação.
 Não

Integração à universidade e esportes

* Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Ao longo do questionário, em uma escala de 1 até 5, marque a resposta que achar mais adequada. 

	1 - Nada a ver comigo	2 - Pouco a ver comigo	3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não	4 - Bastante a ver comigo	5 - Tudo a ver comigo
Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Costumo ter variações de humor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolhi bem o curso que frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me triste ou abatido(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administro bem meu tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me envolvido com o meu curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito possuir bons amigos na universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho momentos de angústia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Integração à universidade e esportes

* (continuação) 

	1 - Nada a ver comigo	2 - Pouco a ver comigo	3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não	4 - Bastante a ver comigo	5 - Tudo a ver comigo
Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguo ter o trabalho escolar sempre em dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso em muitas coisas que me deixam triste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço boas anotações das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me fisicamente debilitado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faço boas anotações das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me fisicamente debilitado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A biblioteca da minha Universidade é completa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldades para tomar decisões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me desiludido(a) com meu curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho capacidade para estudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho me sentido ansioso(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou no curso que sempre sonhei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou pontual na chegada às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consigo fazer amizade com meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Integração à universidade e esportes

* A seguir, são descritas algumas afirmações sobre como você se percebe. Por favor, responda de acordo com o quanto você concorda com as afirmações, em uma escala 1 a 5, considerando que 1 = "discordo fortemente" e 5 = "concordo fortemente". 


	1 - Discordo fortemente	2	3	4	5 - Concordo fortemente
Tenho confiança de que obterei o sucesso que mereço na vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me, às vezes, deprimido(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando eu tento, geralmente sou bem sucedido(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Às vezes, quando falho, eu me sinto sem valor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu completo todas as tarefas de forma bem sucedida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Às vezes, sinto que não tenho controle sobre o que acontece em meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De modo geral, sinto-me satisfeito(a) comigo mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dúvidas sobre minha competência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu decido o que irá acontecer em minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que não tenho controle sobre o sucesso em minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou capaz de lidar bem com a maioria de meus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Às vezes, vejo as coisas de modo desolado e sem esperança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Integração à universidade e esportes

Questionário sobre prática ou não prática de esportes

Muito bem! Obrigado por ter continuado até aqui! Agora faltam poucas perguntas! :)

A seguir, faremos algumas perguntas sobre seus hábitos. Mais especificamente, perguntas sobre a prática ou não prática de esportes. Neste estudo, vamos considerar: **(1)** a prática de esportes competitivos e **(2)** a prática de esportes, porém não em nível competitivo. Se você não pratica nenhuma dessas duas formas de esporte **(3)**, você pode selecionar esta opção abaixo, e sua participação nesta pesquisa estará concluída!

* Por favor, selecione abaixo em qual grupo você se inclui: 


- 1. Praticantes de esportes competitivos
- 2. Praticantes de esportes, mas não em nível competitivo
- 3. Não praticantes (Eu não pratico esportes).


* Praticante de esportes competitivos: 

- sou membro de uma Associação Atlética Acadêmica (A.A.A.)
- sou membro de um time universitário
- participo de competições universitárias (jogos universitários)
- participo de competições em outros contextos

Integração à universidade e esportes

Muito bem! Agora, nos conte um pouco mais sobre o esporte que você pratica. Se você pratica mais de 1 modalidade, por favor escolha aquela que você considera a principal - ou seja, com a qual você mais se identifica ou que dedica mais tempo e engajamento.

* Modalidade esportiva: 

* Esta é a única modalidade que você pratica? 


Sim

Não

Se não, quais as outras modalidades?

* Ok! Agora, as próximas perguntas se referem a esta modalidade que você considera principal.

Então, caso pratique mais de uma, **responda sempre considerando esta modalidade principal**, certo?
Vamos lá!


Há quanto tempo você pratica esta modalidade? (por exemplo: há 6 meses, há 1 ano, há 5 anos, etc.) 

* Você participa das competições nesta modalidade? 

Sim, participo em competições há, pelo menos, 1 ano

Sim, participo de competições há menos de 1 ano

Não participo de competições nesta modalidade

* Com que frequência você pratica esta modalidade? 


Menos de 1 vez por semana


1 a 3 vezes por semana

3 ou mais vezes por semana


* Após ingressar no Ensino superior, houve alterações na frequência que você pratica esta modalidade? 

- Sim. Eu parei de praticar.
- Sim. Eu reduzi a frequência de prática.
- Sim. Eu aumentei a frequência de prática.
- Não. A frequência permanece a mesma.
- Eu não praticava essa modalidade antes de ingressar no ensino superior.

* Qual o tempo de duração de cada treino ou prática, em minutos? 


* Após ingressar no Ensino superior, houve alterações na duração destas práticas? 

- Sim. Eu parei de praticar.
- Sim. Eu reduzi a duração das práticas.
- Sim. Eu aumentei a duração das práticas.
- Não. A duração permanece a mesma.
- Eu não praticava essa modalidade antes de ingressar no ensino superior.

* Você já ocupou alguma posição de liderança nesta modalidade, como por exemplo, ser capitão de algum time, participar ativamente da organização de algum evento ou grupo esportivo? 


- Sim
- Não

Caso sim, qual posição?

* A prática desta modalidade esportiva lhe auxiliou a desenvolver competências que possam ser aplicadas a outros contextos de sua vida? 

- Sim
- Não

Integração à universidade e esportes

* Abaixo estão listadas algumas competências que podem ser aplicadas em diferentes contextos de vida. Marque qual(is) competências a prática desta modalidade lhe ajudou a desenvolver (caso tenha ajudado) e o quanto você percebe esta influência, sendo, 0 - "Não teve nenhuma influência" e 4 = "Teve uma grande e fundamental influência." 

	0 - Não teve nenhuma influência	1 - Teve uma pequena influência.	2 - Teve uma moderada influência.	3 - Teve uma considerável influência.	4 - Teve uma grande e fundamental influência.
Autocuidado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação com o outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engajamento acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esforço/"trabalho duro"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esperança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de metas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manejo do estresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manejo do tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otimismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeito com o outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar individualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* A prática desta modalidade auxilia, de alguma forma, o seu desempenho acadêmico? 

Sim

Não


Caso sim, como?

* A prática desta modalidade prejudica, de alguma forma, o seu desempenho acadêmico? 

Sim

Não

Caso sim, como?

* A prática desta modalidade auxilia, de alguma forma, o seu processo de adaptação à universidade? 

Sim

Não

Caso sim, como?

* A prática desta modalidade prejudica, de alguma forma, o seu processo de adaptação à universidade? 

Sim

Não

Caso sim, como?

Integração à universidade e esportes

E pronto! Muito obrigado pela sua participação! A ciência brasileira agradece!

Lembre-se que você pode entrar em contato com os pesquisadores, em caso de dúvidas ou desconfortos, ok?

Contatos:

Prof. Drª. Ana Cristina Garcia Dias

E-mail: anacristinagarcias@gmail.com

Mestrando Mikael Almeida Corrêa


E-mail: mikael.correa@ufrgs.br

Prof. Dr. Marco Antonio Teixeira

(51) 33085454

Comitê de ética UFRGS:

(51) 33085698

Caso queira, use o espaço abaixo para fazer seus comentários sobre a pesquisa. 

C. Carta de aceite do capítulo de livro



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia

TERMO DE ACEITE

Atesto para os devidos fins o aceite para publicação do capítulo "*Não sabendo que era impossível, ela foi lá e fez*" – *Avaliações autorreferentes (Core self-evaluations) na Terapia Cognitivo-Comportamental*", de autoria de **Mikael Almeida Corrêa, Roberta Zanini da Rocha e Ana Cristina Garcia Dias** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), que irá integrar o livro *Terapias Cognitivas e Ciências Cognitivas: da pesquisa básica à prática clínica*, organizado por Silvío José Lemos Vasconcellos, Clarissa Tochetto de Oliveira e Thamires Pereira Barbosa.

Prof. Dr. Silvío José Lemos Vasconcellos

Silvío J. L. Vasconcellos
Professor Adjunto
Psicologia - UFESM
BIAPE 1470821

Santa Maria, 18 de Julho de 2018