

Integração acadêmica de universitários brasileiros praticantes e não praticantes de esportes

Mikael Almeida Corrêa

Ana Cristina Garcia Dias

RESUMO

No Brasil, comparado a diferentes países, há menores investimentos na prática de esportes no Ensino Superior, a qual pode contribuir para a integração acadêmica. Este estudo investiga e compara os níveis de integração acadêmica de três grupos de universitários brasileiros: praticantes de esportes competitivos (PEC); praticantes de esportes por lazer (PEL); e não praticantes (NP). Participaram de uma survey online 703 universitários, que responderam ao Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r. Análises de covariância mostraram que PEC apresentaram maiores níveis de integração nas dimensões pessoal, vocacional e interpessoal, porém menores níveis nas dimensões estudo e, se comparados somente a PEL, na institucional. PEL apresentaram níveis significativamente maiores que NP em todas as dimensões. Em geral, PEC e PEL apresentaram melhor adaptação à universidade. Porém, PEC podem ter dificuldades na conciliação esportes/estudos e na adaptação aos serviços da universidade, talvez pela carência de medidas para facilitar tais práticas no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ambiente universitário; esportes; psicologia do esporte.

ABSTRACT

College adjustment of sports practitioners and sports non-practitioners brazilian students

In Brazil, compared to different countries, there are less investments in the sports practice in Higher Education, which can contribute to academic integration. This study investigates and compares the levels of academic integration of three groups of Brazilian college students: competitive sports practitioners (CSP); recreational sports practitioners (RSP); and non-practitioners (NP). A sample of 703 college students participated in an online survey, which included the Academic Experience Questionnaire - AEQ-r. Analysis of covariance showed that CSP presented higher levels of integration in the personal, vocational and interpersonal dimensions, but lower levels in the study dimensions and, if compared to RSP, in the institutional. RSP presented significantly higher levels than NP in all dimensions. In general, CSP and RSP presented better academic integration. However, CSP may have difficulties in reconciling sports/studies and in adapting to university services, perhaps due to the lack of services to facilitate such practices in Higher Education.

Keywords: College environment; sports; sport psychology.

Sobre os Autores

M. A. C.

orcid.org/0000-0003-0113-9330
Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
– Porto Alegre, RS
mikael.correa@ufrgs.br

A. C. G. D.

orcid.org/0000-0003-2312-3911
Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
– Porto Alegre, RS
anacristinagarciaadias@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



A Psicologia do Esporte e do Exercício é uma área que abrange não apenas pesquisas e intervenções voltadas ao esporte competitivo, mas também à prática de atividades físicas e o engajamento em demais hábitos saudáveis (Weinberg & Gould, 2019). O aprendizado de habilidades para a vida (*life skills*) por meio do esporte, por exemplo, constitui um campo de interesse, no qual se investiga o papel do esporte no desenvolvimento humano positivo e na adaptação dos indivíduos a mudanças e desafios em outras áreas da vida (Singh, 2022). O presente trabalho aborda especificamente a integração à universidade enquanto processo no qual a prática de esportes pode ser investigada e problematizada.

A integração à universidade constitui um processo complexo e multifatorial, que envolve as diferentes vivências, desafios e expectativas do estudante nesse contexto (Almeida et al., 2002; Granado et al., 2005; Porto & Soares, 2017). Esse período é caracterizado por novos estressores relacionados às demandas acadêmicas, a mudanças de rotina e ao manejo mais autônomo dos hábitos de lazer e de saúde (Ridner et al., 2016). A prática regular de atividades físicas, como os esportes, pode auxiliar no manejo de estresse e no aumento do bem-estar (Bland et al., 2015; Garber, 2017; Zwan et al., 2015), além de estimular o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais (Holt, 2016), que podem auxiliar nessa adaptação. Esse é um dos motivos para o grande investimento em esportes nas universidades norte-americanas (Hodes et al., 2015). Contudo, durante essa integração, é comum que universitários adotem estilos de vida sedentários e pouco saudáveis (Crozier et al., 2015; Deforche et al., 2015; Gibson et al., 2016), especialmente quando há menor investimentos em tais práticas, como ocorre países latino-americanos. Países como Canadá e, especialmente, Estados Unidos, são considerados referências nesse sentido (Camiré, 2014). A *National Collegiate Athletic Association – NCAA* (Estados Unidos), por exemplo, dispõe de mais de US\$ 2,9 bilhões de bolsas de estudos para mais de 150 mil estudantes que participam de jogos universitários, incluindo programas de assistência nutricional, tutorias acadêmicas e serviços de atenção médica e de saúde mental (NCAA, 2018). Já no contexto brasileiro, a relação entre o esporte e formação acadêmica é, em geral, de caráter extracurricular e depende historicamente de verbas governamentais oscilantes (Starepravo et al., 2010). Apesar disso, existem iniciativas que buscam promover tais práticas na universidade, tais como as ações da Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU) e/ou das Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.A.s; Starepravo et al., 2010).

A fim de melhor compreender as vivências acadêmicas e os fatores associados, Almeida, Ferreira e Soares (1999) desenvolveram um modelo conceitual, que serviu como base

para a criação do “Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA”, que divide a integração acadêmica em cinco dimensões específicas: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional (Almeida et al., 1999). A dimensão pessoal se refere ao bem-estar físico e psicológico do universitário, incluindo aspectos emocionais e relacionados ao *self* (e.g., autoestima e percepção de autonomia), enquanto a dimensão interpessoal inclui a qualidade das relações com os colegas e outros relacionamentos íntimos. Na dimensão vocacional, incluem-se os sentimentos do estudante sobre seu curso e seus projetos de carreira na área. A dimensão estudo-aprendizagem se refere aos hábitos de estudo, à gestão do tempo e aos recursos de aprendizagem utilizados. Por fim, a dimensão institucional diz respeito à apreciação do universitário pela instituição de ensino, sua infraestrutura e serviços. Essas cinco dimensões, integradas, representam os principais fatores que determinam o quanto o universitário se sente ou não adaptado ao mundo acadêmico e às suas demandas.

O QVA-r, baseado neste modelo conceitual de cinco dimensões, é o instrumento mais utilizado em estudos sobre a integração à universidade (Matta et al., 2017). Contudo, na revisão realizada pelos autores do presente estudo, não foram identificadas pesquisas avaliando a relação entre a prática de esportes e a integração acadêmica com o modelo base do QVA-r. Almeida et al. (2012) avaliaram a relação entre a integração acadêmica e o engajamento em atividades extracurriculares, entre as quais se incluem os esportes. Porém, este estudo não tratou ou enfocou as particularidades da prática esportiva. Além disso, foi realizado com universitários portugueses, que podem apresentar outras características.

Em resumo, percebe-se que o processo de adaptação se torna crítico pois, além das demandas acadêmicas, há o aumento de responsabilidades em geral, novas atribuições sociais e, eventualmente, uma separação da família. Essas mudanças exigem do universitário a implementação, ou mesmo desenvolvimento, de diversas competências pessoais e interpessoais (Tomás et al., 2014). O engajamento em práticas esportivas, especialmente as formais e organizadas, pode potencializar de diferentes formas a integração à universidade, o desempenho acadêmico, a socialização e o aprendizado das chamadas “competências de vida” ou do séc. XXI (Ferreira et al., 2024; De Fruyt et al., 2015; Holt, 2016). Essas envolvem, por exemplo, a capacidade de resolução de problemas, o planejamento de metas, o desenvolvimento de trabalho em equipe, o controle do próprio desempenho, entre outras (Barbosa et al., 2017).

Nos termos da Teoria Social Cognitiva de Bandura (2018), os códigos sociais do contexto esportivo (i.e., normas, valores, organização) estimulam os indivíduos a terem

progressivas experiências de domínio. Ou seja, possibilitam a aprendizagem de habilidades referentes não apenas à técnica esportiva, mas também habilidades pessoais e interpessoais que são exercidas na prática do esporte (Corrêa et al., 2022). Essas habilidades, então, passam a integrar o repertório do indivíduo, que pode adaptá-las a outros contextos de vida, como o contexto acadêmico. Nesse sentido, incentivar a prática de esportes no ES pode ser uma medida para facilitar o processo de integração à universidade, por possibilitar ao estudante uma maior socialização e maiores oportunidades para desenvolver competências importantes a esse contexto, nas diferentes dimensões da integração.

A prática de esportes contribui para maiores níveis de bem-estar entre universitários (Crozier et al., 2015) e pode ser um meio para atender as necessidades psicológicas básicas dos estudantes (Liao et al., 2022; dimensão pessoal). Tais práticas também podem estimular maiores níveis de autoeficácia generalizada (Richards, 2018), favorecendo um maior otimismo nas decisões de carreira (Garcia et al., 2015), uma postura mais empreendedora no âmbito profissional (Liguori et al., 2018) e maior capacidade de lidar com pressões e desafios (Ma, 2022; dimensão vocacional). Há evidências, também, de que o engajamento nos esportes está associado a um melhor desempenho acadêmico (Bradley & Conway, 2016), maior motivação para a performance em diferentes tarefas (Smela et al., 2018) e melhor funcionamento cognitivo (Coleman et al., 2018; dimensão estudo-aprendizagem).

Os esportes também estão associados ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e integração social entre universitários (Liu et al., 2018; dimensão interpessoal). Já no que se refere à dimensão institucional, os níveis de integração podem variar de acordo com os aspectos institucionais, que podem facilitar a integração entre a prática de esportes e as atividades acadêmicas. Um exemplo, é a implementação de reforços e tutorias acadêmicas para estudantes atletas, tais como ocorre em algumas universidades norte-americanas (Grandy et al., 2016).

A partir do exposto, convém questionar se a relação esperada entre a integração acadêmica e a prática de esportes também pode ser observada no contexto brasileiro. Se por um lado, o esporte facilita o desenvolvimento de competências, por outros universitários praticantes podem ter dificuldades para conciliar o tempo dos afazeres acadêmicos com os esportivos. Essas dificuldades podem implicar menores níveis de desempenho nos estudos ou nos esportes (ou ambos). A percepção de que essas atividades são inconciliáveis pode ocasionar uma redução ou abandono do esporte ou do curso superior. Nesse sentido, as possíveis contribuições da prática esportiva para a integração acadêmica podem ser dificultadas. Almeida et al. (2012), por exemplo,

identificaram que universitários engajados em atividades extracurriculares (e.g., esportes ou movimentos estudantis) podem ter menor desempenho e assiduidade acadêmico (dimensão estudo-aprendizagem) quando comparados aos pares que não participam de tais atividades.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é avaliar os níveis de integração acadêmica de universitários que praticam esportes (competitivos ou por lazer), no contexto brasileiro. Também pretende comparar estes níveis de integração com os de universitários não praticantes, considerando as cinco dimensões propostas por Almeida et al. (1999). Espera-se que universitários que praticam esportes apresentem maiores médias nas dimensões pessoal, interpessoal e vocacional. No entanto, ressalta-se que o contexto brasileiro apresenta determinadas limitações quanto aos esportes na universidade. Por conta de tais limitações, este estudo parte da hipótese que as dimensões de estudo-aprendizagem e institucional apresentem níveis equiparáveis, ou mesmo inferiores, que os de universitários não praticantes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 703 estudantes universitários (idades entre 18 e 61 anos; $M = 23,97$; $DP = 5,56$; 70,5% mulheres e 29,4% homens), cursando 64 cursos diferentes (70,3% graduação, 4,5% especialização, 15,5% mestrado, 8,4% doutorado e 1,3% pós-doutorado) e morando nas cinco regiões do país (4,7% Norte, 11,7% Nordeste, 4,4% Centro-Oeste, 20,6% Sudeste e 58,7% Sul). Quanto ao tipo de engajamento na prática de esportivos, 215 dos universitários praticavam esportes em nível competitivo (PEC), 241 praticavam por lazer (PEL) e 247 não praticavam (NP). A fim de obter melhor distinção (i.e., heterogeneidade) entre os grupos de PEC e PEL, o grupo de PEC foi composto por estudantes que: integram Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.A.s) ou times universitários; participam de jogos universitários ou de competições esportivas em outros contextos.

INSTRUMENTOS

Questionário sobre prática esportiva: foi elaborado um questionário com questões relacionadas às modalidades esportivas praticadas, o nível de engajamento nesta prática e se houve ou não diminuição dessa prática após o ingresso no ES. Logo no início dos questionários, os participantes puderam escolher qual grupo melhor caracterizava sua relação com os esportes (competitivo, lazer ou não praticante). Os universitários não praticantes não prosseguiram com o preenchimento das demais questões referentes às questões esportivas.

Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida - QVA-r (Granado et al., 2005): o questionário QVA-r avalia a adaptação/integração à universidade, em cinco dimensões (subescalas): Pessoal (bem-estar físico e psicológico, autoconfiança); Interpessoal (relacionamento com colegas e amigos); Vocacional (perspectivas de carreira e sentimentos sobre o curso e sobre suas competências profissionais); Estudo-aprendizagem (hábitos de estudo, gestão do tempo, recursos para aprendizagem); e Institucional (sentimentos sobre a instituição e sua estrutura e serviços). É composto por 55 itens, em escala Likert de cinco pontos, sendo que 1 = “Nada a ver comigo” e 5 = “Tudo a ver comigo”. No estudo original, foram obtidos alphas de Cronbach entre 0,77 e 0,86 para as dimensões, e 0,88 para a escala global (Granado et al., 2005). Neste estudo, os alfas de Cronbach obtidos para as dimensões variaram entre 0,73 a 0,92, e 0,93 para a escala global.

COLETA DE DADOS

Foram realizadas coletas online (junho a dezembro de 2018) utilizando-se a plataforma *Survey monkey*. Os pesquisadores divulgaram convites para a participação nas redes sociais (e.g., grupos de Facebook, e-mails para coordenadores de cursos, mensagens para usuários que utilizaram hashtags relacionadas aos esportes universitários), tratando-se de uma amostragem por conveniência. Após concordar com o termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes respondiam aos questionários, sendo possível apenas uma participação para cada registro de IP (*Internet Protocol*), o que impede participações repetidas, mantendo o anonimato dos participantes. O tempo médio para o preenchimento foi de 20 minutos. Participaram da pesquisa, em um primeiro momento, 1307 respondentes, sendo que 606 não concluíram o preenchimento dos questionários, resultando em uma amostra final de 703 participantes.

ANÁLISE DE DADOS

Utilizou-se o software SPSS 20.0 para as análises estatísticas. Os itens invertidos da escala foram recodificados e, então, foram calculadas as médias, desvios-padrão e intervalos de confiança, para os três grupos. O Teste-t para amostras independentes acusou diferenças significativas entre sexos na dimensão Pessoal do QVA-r ($t(445) = -3,128$, $p = 0,002$), sendo que homens ($M = 47,91$, $DP = 11,19$) apresentaram médias maiores que as mulheres ($M = 44,45$, $DP = 11,36$), mesmo com uma maioria de mulheres na amostra (70,5%). Por conta disso, foram realizadas análises

de covariância (ANCOVA), utilizando a covariável “sexo”. Previamente à ANCOVA, a normalidade dos dados foi avaliada com o teste de Kolmogorov-Smirnov e a homogeneidade de variâncias com o teste de Levene. Por fim, utilizou-se o teste post hoc de Bonferroni. Todas as análises foram realizadas considerando uma significância estatística de $p < 0,05$.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAAE n. CAAE n. 88316618.6.0000.5334).

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as médias, desvios-padrão e intervalos de confiança (IC 95%) dos três grupos nas cinco dimensões do QVA-r e na média global, com valores ajustados considerando a covariável “sexo”. O grupo de PEC apresenta médias superiores às dos demais grupos na escala global e em quase todas as dimensões, com exceção apenas da dimensão Estudo, que é superior no grupo de PEL. O grupo de PEL, por sua vez, apresenta médias superiores às do grupo de NP, na escala global e também nas cinco dimensões. Houve uma distribuição normal dos escores no teste de Kolmogorov-Smirnov e também uma homogeneidade de variâncias adequada no teste de Levene ($F[2, 700] = 0,40$; $p = 0,67$).

Na Tabela 2 são apresentados os resultados da ANCOVA (fator: grupos de praticantes, covariável: sexo), com os níveis de significância associados no teste post hoc de Bonferroni. O fator grupo apresentou efeito significativo em todas as dimensões e na escala global do QVA-r ($p < 0,001$). O teste de Bonferroni mostrou que os grupos PEC e PEL não diferem nas dimensões Estudo e Institucional, contudo, diferem significativamente nas demais dimensões e na escala global. Os grupos PEC e NP não diferem significativamente na dimensão Estudo ($p = 0,079$), mas diferem nas demais. Por fim, os grupos PEL e NP diferem em todas as dimensões. Para todas as dimensões analisadas, se mantém o padrão de maiores médias no grupo PEC, seguido pelo grupo PEL e NP. Os tamanhos de efeito (d de Cohen) da diferença entre grupos, na escala global, variaram entre pequeno e médio, com $d = 0,17$ entre PEC e PEL, $d = 0,49$ entre PEC e NP, e $d = 0,33$ entre PEL e NP.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas do QVA-r para os três grupos, ajustados para a covariável “sexo”

Dimensões	Grupo PEC			Grupo PEL			Grupo NP		
	M	DP	IC 95%	M	DP	IC 95%	M	DP	IC 95%
QVA-r Pessoal	47,02	20,14	[45,52, 48,51]	44,07	18,82	[42,68, 45,47]	37,31	18,82	[35,91, 30,71]
QVA-r Interpessoal	45,78	16,17	[44,57, 47,00]	42,43	15,38	[41,30, 43,56]	38,97	15,38	[37,84, 40,11]
QVA-r Carreira	48,18	14,85	[47,09, 49,29]	45,64	13,79	[44,62, 46,67]	43,39	13,79	[42,36, 44,42]
QVA-r Estudo	30,52	11,13	[26,29, 31,36]	31,25	10,60	[30,48, 32,03]	29,20	10,60	[28,43, 29,99]
QVA-r Institucional	30,13	09,00	[29,46, 30,81]	29,87	08,48	[29,25, 30,51]	28,17	08,48	[27,55, 28,81]
QVA-r Global	202,20	51,16	[198,41, 206,01]	193,49	47,72	[189,96, 197,03]	177,42	47,98	[173,87, 180,97]

Quanto a mudança na frequência das práticas após o ingresso na universidade, no grupo PEC, 3,3% dos universitários pararam de praticar, 32,5% reduziram a frequência, 20,8% aumentaram a frequência, 27,8% permanecem com a mesma frequência e 15,6% não

praticavam antes de ingressar no ES. No grupo PEL, 9,4% pararam de praticar, 33,2% reduziram a frequência, 9,8% aumentaram a frequência, 13,6% mantiveram a mesma frequência e 34% não praticavam antes.

Tabela 2 – Dados da ANCOVA entre grupos nas dimensões do QVA-r, ajustados para a covariável “sexo”

Pares (grupos)	QVA-r Pessoal	QVA-r Interpessoal	QVA-r Carreira	QVA-r Estudo	QVA-r Institucional	QVA-r Global
PEC–PEL	0,014	< 0,001	0,003	0,627	1,000	0,003
PEC–NP	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,079	< 0,001	< 0,001
PEL–NP	< 0,001	< 0,001	0,008	< 0,001	0,001	< 0,001

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi mensurar e comparar os níveis de integração acadêmica de universitários que praticam esportes, em nível competitivo e por lazer, com os de universitários não praticantes, considerando as cinco dimensões e a escala global do QVA-r. Conforme o esperado, os dois grupos de praticantes apresentaram médias significativamente maiores que os não praticantes nas dimensões pessoal, interpessoal e carreira. Ainda, o grupo de competidores (PEC) apresentou médias significativamente maiores que o grupo de praticantes em nível de lazer (PEL) nessas três dimensões. Esse resultado pode indicar, com base nas considerações teóricas apresentadas, que as

variâncias observadas se referem às diferenças no tipo de engajamento esportivo.

A prática de esportes organizados pode contribuir para que os universitários tenham maiores níveis de bem-estar (Crozier et al., 2015), autoeficácia generalizada (Richards, 2018) e melhores níveis de comunicação interpessoal e socialização (Liu et al., 2018), o que pode resultar em uma melhor integração acadêmica. Praticantes competidores tendem a se engajar mais e dedicar mais tempo aos esportes, favorecendo que ocorram maiores influências de tais práticas nas variáveis mencionadas. Isso pode explicar as maiores médias do grupo nessas três dimensões. Sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura (2018), podemos inferir que estudantes que competem em esportes frequentemente vivenciam desafios progressivos, superam obstáculos e

experimentam sucessos (i.e., exposição a experiências de domínio), o que fortalece sua percepção de competência e controle sobre diferentes aspectos de suas vidas (i.e., transferência da autoeficácia para outros domínios). Esse mecanismo pode explicar os maiores índices de integração acadêmica em dimensões como a interpessoal e a pessoal, partindo do pressuposto que tais competências são transversais e transferíveis (Corrêa et al., 2022).

Contudo, o grupo PEC não difere significativamente dos grupos PEL e NP na dimensão *estudo*, na qual o grupo PEL apresentou uma média superior que PEC. É possível que o caráter competitivo da prática, justamente por tomar mais tempo e exigir um maior esforço, possa conflitar com o tempo e energia necessários aos estudos. É reconhecida a necessidade de auxiliar os universitários que competem em esportes a manter a assiduidade e suas metas acadêmicas (Grandy et al., 2016). Isso pode ser realizado através de tutorias ou mesmo com a organização de cronogramas distintos para esse público (em termos acadêmicos) considerando os períodos de competições. O resultado observado pode então estar associado a essas dificuldades de conciliação entre tarefas acadêmicas e esportivas. Essa ideia é reforçada pelos dados, ao se observar que o grupo PEC também não difere significativamente do grupo PEL na dimensão *Institucional*, que se refere justamente à satisfação dos estudantes sobre a estrutura e os serviços da universidade. Nesse sentido, investir em medidas que facilitem a conciliação entre a prática de esportes competitivos e as exigências da vida acadêmica podem contribuir para que esse grupo tenha uma melhor adaptação, tanto na dimensão *estudo* quanto na dimensão *institucional*.

Esses achados reforçam a necessidade de um olhar mais atento para as políticas institucionais que regulam o suporte à prática esportiva universitária no Brasil. Em muitos países, como mencionado anteriormente, é uma realidade comum a implementação de programas estruturados para garantir que estudantes-atletas possam equilibrar seus compromissos esportivos e acadêmicos, contando com facilidades como flexibilidade curricular, tutores acadêmicos e financiamento específico para atletas universitários. No Brasil, ainda há lacunas significativas nesse suporte, o que pode contribuir para as dificuldades observadas neste estudo. Dessa forma, destaca-se que a implementação de políticas que favoreçam a conciliação entre a vida acadêmica e a prática esportiva pode ser uma importante estratégia para aumentar os níveis de integração acadêmica e reduzir os impactos negativos da competição esportiva no desempenho acadêmico.

As dificuldades em conciliar tarefas acadêmicas e esportivas corroboram os achados de Almeida et al. (2012), que identificaram um menor desempenho e assiduidade acadêmica entre universitários engajados em atividades extracurriculares. Esses autores também ressaltaram a

necessidade de facilitar a adequação de tais atividades às exigências acadêmicas, para que elas, de fato, contribuam para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos indivíduos. Diferentemente de estudos internacionais, os dados do presente estudo sugerem que essa relação pode ser mais complexa no contexto brasileiro. Diferenças culturais e institucionais, como a menor valorização do esporte no ambiente universitário e a ausência de incentivos formais para atletas universitários, podem influenciar a maneira como essa integração ocorre. Essa diferença se manifesta, inclusive, nas limitações jurídicas que se impõem aos estudantes-atletas brasileiros que pretendem se profissionalizar (Pinto et al., 2023). Assim, os resultados obtidos reforçam a importância de estudos futuros que comparem diretamente esses contextos, permitindo uma análise mais detalhada das variáveis que favorecem ou dificultam a integração acadêmica de estudantes-atletas. Estudos com esse enfoque podem, por exemplo, realizar um levantamento de boas práticas institucionais de outros países para avaliar a viabilidade de adaptá-las às instituições brasileiras.

Contudo, os resultados sobre as mudanças na frequência das práticas após o ingresso na universidade apresentam uma maior aderência e manutenção da prática entre universitários que praticam em nível competitivo. No grupo PEC, 35,8% dos universitários abandonaram ou reduziram a prática de esportes após o ingresso no ES, enquanto 48,6% aumentaram ou mantiveram a frequência. Já no grupo PEL, 42,6% dos praticantes abandonaram ou reduziram a frequência, enquanto 23,4% aumentaram ou mantiveram. Percebe-se que há menor abandono e maior manutenção/aumento da prática entre os universitários que competem, provavelmente associada à participação em Atléticas Acadêmicas ou em jogos universitários. É possível que universitários que competem tenham maior assiduidade a tais práticas e, assim, tendem a dedicar mais tempo e esforços à sua manutenção no ensino superior. Já no grupo PEL, percebe-se um maior abandono ou redução das práticas, dado que vai ao encontro da tendência apresentada em estudos internacionais com relação aos hábitos de saúde, em geral (Crozier et al., 2015; Deforche et al., 2015; Gibson et al., 2016).

Este estudo possui uma limitação que deve ser comentada. Por apresentar análises de covariância, a causalidade presumida entre as variáveis e as condições de grupo devem ser interpretadas com cautela. Apesar disso, as inferências realizadas baseiam-se nos pressupostos teóricos e na literatura existente sobre o fenômeno. Além disso, uma limitação importante se refere ao fato de que a amostra não diferencia universidades que tenham ou não políticas específicas para atletas universitários, o que poderia fornecer um panorama mais abrangente do fenômeno. A investigação

futura poderia abordar essa lacuna, incluindo amostras que contemplam instituições com diferentes graus de suporte esportivo, permitindo uma comparação e entendimento mais específicos sobre o impacto do suporte à prática esportiva na integração acadêmica no contexto brasileiro.

Outra sugestão para pesquisas futuras seria aprofundar a análise qualitativa do fenômeno, explorando as percepções dos próprios estudantes sobre as barreiras e facilitadores da integração acadêmica. Estudos longitudinais também poderiam ser valiosos para compreender melhor como a participação esportiva influencia a trajetória acadêmica ao longo do tempo, possibilitando uma visão mais detalhada dos mecanismos envolvidos nessa relação. Investigar, por exemplo, como manejam o tempo dedicado aos esportes e aos compromissos acadêmicos; como avaliam os recursos da universidade para tais práticas; como, exatamente, eles percebem que tais práticas podem contribuir para a integração acadêmica. Tal complementação permitiria analisar como as inferências teóricas refletem ou não as vivências dos universitários, a partir de seus próprios relatos. Em um estudo qualitativo recente, por exemplo, podemos observar que os estudantes atribuem ao esporte um papel de prevenção em saúde mental, mas descrevem diferentes formas improvisadas que buscam para tentar inserir a prática na rotina (Corrêa & Dias, 2023).

Apesar das limitações de método e de escopo, este estudo buscou expandir o conhecimento sobre o tema, utilizando o modelo de cinco dimensões do QVA-r, que tem recebido destaque na literatura. Também buscou investigar como essas cinco dimensões se manifestam em uma amostra de universitários brasileiros, de diferentes regiões do país, considerando as diferenças existentes com a realidade de outros contextos universitários, que são mais comumente estudados. Ao enfatizar essas especificidades do contexto nacional, o estudo contribui para a ampliação da literatura sobre integração acadêmica, trazendo novas perspectivas para o debate sobre o lugar dos esportes no ensino superior e a promoção de saúde mental de estudantes universitários.

DECLARAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue:

M.C. e A.D. contribuíram em conjunto para a análise formal dos dados, conceitualização, investigação, validação e visualização do artigo; M.C foi também responsável por contribuir com a metodologia, redação (preparação do rascunho original) e tabulação de dados; A. D. foi também responsável pela administração do projeto, redação (revisão e edição) e supervisão.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos membros do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais - NUPICC pelo apoio na coleta de dados.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

FINANCIAMENTO

A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada parcialmente pela bolsa de mestrado do primeiro autor (CNPQ, 132723/2017-4).

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 33(3), 181-207.
<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. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlnq=pt
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- 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). Springer International Publishing.
- 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. *College Student Journal*, 48(4), 559-568.
- 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. <https://doi.org/10.1002/berj.3232>
- Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495-511. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>
- Corrêa, M. A., Damasceno, B. V., Tavares, I., & Dias, A. C. G. (2022). Esporte e competências de vida: uma análise sob a ótica da TSC. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e235202. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235202>

- Corrêa, M. A., & Dias, A. C. G. (2023). "Ajuda a Não Ficar Louco": Estudo Qualitativo Sobre a Prática de Esportes na Integração Acadêmica. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 23(2), 566–585. <https://doi.org/10.12957/epp.2023.77699>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01405>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1042880>
- 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. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- 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). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0173-9>
- Ferreira, I. de J., Vasconcelos, E. J. de M., Freitas, G. B., Melo, M. V. de C., Acioli, M. P., Pereira, M. B., Silva, P. H. P., Simão, T. P., Costa, M. L., Nunis, V. H. P., Araújo, T. R. & Barbosa, K. J. F. (2024). Influência do esporte no rendimento acadêmico de universitários: uma revisão crítica. *BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 50(44). <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/17272>
- Garber, M. C. (2017). Exercise as a Stress Coping Mechanism in a Pharmacy Student Population. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(3), artigo 50. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188902>
- 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. <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. <https://doi.org/10.1080/19357397.2016.1258967>
- 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. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058010.pdf>
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport* (2nd ed.). Routledge.
- Liao, T., Tang, S., & Shim, Y. (2022). The Development of a Model to Predict Sports Participation among College Students in Central China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1806. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031806>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/ichae2018/25724>
- Ma, C. (2022). Analysis on the influence of different levels of sports on college students' mental health. *Psychiatria Danubina*, 34(2), S186.
- 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. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- National Collegiate Athletic Association. (2018). *How we support college athletes?* <https://www.ncaa.org/sites/default/files/HowWeSupport.pdf>
- Pinto, E. A., Rocha, H. P.A., Correia, C. A. J., Leitão, L. M., Ferreira, M. C., & Soares, A. J. G. (2023). Estudantes-atletas: questões e implicações acerca do direito à educação e à formação profissional no esporte. *Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia*, 1(37). <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/55407>
- 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. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Richards, A. J. (2018). *Kentuckian middle school students' self-efficacy and their participation in physical sports: a correlation study* [Tese de Doutorado]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1706/>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1085057>
- 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. <https://doi.org/10.26773/smj.180610>
- Singh, R. (2022). *Sports psychology*. K.K Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000300009>

- 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.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5
- Weinberg, R., & Gould, D. (2019). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. (7th ed.) HumanKinetics.

Zwan, J. E., Vente, W., Huizink, A. C., Bögels, S. M., & Bruun, 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.
<https://doi.org/10.1007/s10484-015-9293-x>

Data de submissão: 13/01/2023
Primeira decisão editorial: 07/03/2025
Aceite: 24/03/2025