

Mestrado Integrado em Psicologia
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

**MOTIVAÇÃO, COPING
ACADÉMICO E INTEGRAÇÃO
SOCIAL EM ESTUDANTES-
ATLETAS**

Ricardo Filipe Macedo Silva

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**MOTIVAÇÃO, *COPING* ACADÉMICO E INTEGRAÇÃO SOCIAL EM
ESTUDANTES-ATLETAS**

Ricardo Filipe Macedo Silva

Julho, 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau Mestre em Psicologia, orientada pela Professora Doutora ***Marina Serra de Lemos*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo da presente dissertação reflete as perspectivas, trabalho e interpretação do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter imprecisões, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas posteriormente ao prazo da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização do seu conteúdo deve ser exercida com cautela.

Ao submeter esta dissertação, o autor declara que é o resultado do seu próprio trabalho, contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas, encontradas devidamente citadas no texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À minha família, aos meus pais e avós, porque sem eles nada disto seria possível. Todas as oportunidades que sempre me deram, todas as vezes que me apoiaram, que me incentivaram, que fizeram e fazem-me acreditar em mim, naquilo que sou e naquilo que posso vir a ser. A educação que me deram, os valores que me transmitiram e a forma como me fazem ver, viver e apreciar as coisas simples da vida. Obrigado, por tudo.

À Rita, pela força, pelo apoio diário que me deu. Por ter sido um dos meus pilares ao longo destes últimos anos e pela ajuda que me deu ao longo deste tempo. A ti, o meu muito obrigado.

À professora Marina. Por abraçar comigo este projeto que foi ao encontro dos meus objetivos, por estar sempre disponível para me ajudar e fazer crescer e pronta a colaborar neste projeto. Pela exigência e rigor que colocou em todo este trabalho. Pelos seus ensinamentos e tudo aquilo que me transmitiu. Sem dúvida que é uma grande inspiração, sobretudo a nível profissional. A si, o meu muito obrigado.

Aos meus amigos, de sempre, e aqueles que eu conheci ao longo destes 5 anos e que me acompanharam. Aos que me viram e fazem-me crescer e a ser melhor, também por vocês, obrigado, do fundo do coração, por tudo!

Às escolas e aos clubes que deram autorização para que fosse possível recolher esta amostra. Aos pais e encarregados de educação destes mesmos estudantes, agradeço-vos imenso, porque isto, sem vocês, também não era possível.

A Deus, sempre.

Resumo

Nos últimos anos, em Portugal, tem sido notória a importância que tem sido dada ao desempenho escolar dos jovens, bem como aos fatores que mais impacto negativo têm e que podem criar obstáculos e/ou dificuldades no seu desenvolvimento e percurso escolar.

Desta forma, é importante, então, compreender quais são os fatores que mais afetam a capacidade escolar dos estudantes. Assim, percebe-se que o stress e as diferentes situações desafiadoras que o potencializam são um fator que determina o seu desempenho escolar. A forma como os estudantes lidam com essas situações designa-se de “*coping* académico”.

É com o apoio do Modelo Motivacional de *Coping* Académico de Skinner et al. (2013), que surge o presente estudo empírico, que pretende contribuir para compreender melhor as estratégias de *coping* na gestão dos stressores académicos do quotidiano, bem como a sua relação com a autoeficácia, empenho e desempenho académico. O presente estudo procurou também compreender de que forma é que a prática de uma modalidade desportiva poderá facilitar ou dificultar o *coping* académico dos estudantes, comparando as estratégias de *coping* de estudantes-atletas e estudantes não-atletas.

Participaram 164 estudantes, do 8º e 9º anos de escolaridade, que foram avaliados quanto ao *coping* académico (usando a Medida Multidimensional de *Coping*), à sua integração social (através do Teste Sociométrico), ao empenho, (usando Escala de Empenho), à autoeficácia, (usando a Escala de autoeficácia do MSLQ), e do desempenho académico, (avaliado através da média das notas das disciplinas de Português e Matemática).

Os resultados evidenciaram a associação esperada entre as estratégias de *coping* e todas as variáveis estudadas, autoeficácia, empenho, desempenho e integração social, fornecendo apoio empírico ao modelo de *coping* académico de E.Skinner. Verificaram-se também diferenças entre os estudantes-atletas e os não-atletas no uso de estratégias de *coping* e na integração social. De forma geral, os estudantes-atletas tendem a utilizar mais estratégias de *coping* adaptativas e os seus colegas de turma preferem passar mais tempo livre com eles do que com os estudantes não-atletas.

O presente estudo realça a pertinência que a prática desportiva tem na forma como os estudantes-atletas gerem situações stressantes e desafiantes do contexto escolar e na integração social.

Palavras-chave: integração social; stress; *coping* académico; autoeficácia; empenho; desempenho académico; prática desportiva

Abstract

In recent years, in Portugal, the importance that has been given to the school performance of young people has been notorious, as well as to understanding the factors that can create obstacles and/or difficulties in their development and school career.

Therefore, it is important to understand which factors most affect students' academic ability. It is clear that stress and the different challenging situations that enhance it will influence their school performance. The way students deal with these stressful school situations is called “academic coping”.

It is with the support of the Motivational Model of Academic Coping by Skinner et al. that this empirical study emerges, which aims to contribute to a better understanding of coping strategies in the management of everyday academic stressors, as well as its relationship with student’s social integration, self-efficacy, and academic engagement and performance. This study also investigated how the practice of a sport can facilitate or hinder the academic coping of students, by comparing the coping strategies of student-athletes with non-athlete students.

A total of 164 students from the 8th and 9th grades participated, who were assessed for academic coping (using the Multidimensional Coping Measure), social integration (through the Sociometric Test), school engagement (using the Engagement Scale), self-efficacy (using the MSLQ Self-Efficacy Scale), and academic performance (assessed by averaging their grades in Portuguese and Mathematics).

The results showed the expected associations between coping strategies and all the other variables: social integration, self-efficacy, school engagement and performance, and social integration, providing empirical support to E. Skinner's motivational model of academic coping. Results also showed differences between student-athletes and non-athletes in academic coping strategies and social integration. In general, student-athletes tended to use more adaptive coping strategies and their classmates prefer to spend more free time with them than with non-athlete students.

This study highlights the relevance that sports practice can have in the way student-athletes manage stressful and challenging situations in the school context and in their social integration.

Key words: social integration; stress, academic coping; self-efficacy; engagement; academic performance; practice of sports

Résumé

Au cours des dernières années, au Portugal, l'importance accordée aux performances scolaires des jeunes a été visible, ainsi qu'aux facteurs ayant l'impact le plus négatif et pouvant créer des obstacles et/ou des difficultés dans leur développement et leur parcours scolaire.

Il est, donc, important de comprendre quels sont les facteurs qui affectent le plus les résultats scolaires des étudiants. Ainsi, il est perçu que le stress et les différentes situations difficiles qui le potentialisent sont un facteur qui détermine leurs performances scolaires. La façon dont les élèves font face à ces situations et les gèrent est appelée "*coping* académique".

En s'appuyant sur le Modèle Motivationnel de *Coping* Académique de Skinner et al. (2013), cette étude empirique vise à contribuer à une meilleure compréhension des stratégies de *coping* utilisées pour gérer les facteurs de stress scolaire dans la vie quotidienne, ainsi que leur relation avec l'auto-efficacité, l'engagement et la performance scolaire. Cette étude visait également à comprendre comment la pratique d'une modalité sportive peut faciliter ou entraver le *coping* académique des étudiants, en comparant les stratégies de *coping* des étudiants-athlètes et des non-athlètes.

Au total, 164 élèves des 8^{ème} et 9^{ème} années scolaires ont participé à cette étude et ont été évalués en ce qui concerne leur *coping* académique (à l'aide de la Mesure Multidimensionnelle de *Coping*), leur intégration sociale (à l'aide du Test Sociométrique), leur engagement (à l'aide de l'Echelle d'Engagement), leur auto-efficacité (à l'aide de l'Echelle d'Auto-efficacité du MSLQ) et leurs performances scolaires (évaluées par les scores moyens des matières de Portugais et Mathématiques).

Les résultats ont montré l'association attendue entre les stratégies de *coping* et toutes les variables étudiées - l'auto-efficacité, l'engagement, la performance et l'intégration sociale - apportant un soutien empirique au modèle de *coping* académique d'E. Skinner. Des différences ont également été constatées entre les étudiants-athlètes et les non-athlètes dans l'utilisation de stratégies de *coping* et d'intégration sociale. En général, les étudiants-athlètes ont tendance à utiliser plus des stratégies de *coping* et leurs camarades de classe préfèrent passer plus de temps libre avec eux qu'avec les étudiants non-athlètes.

Cette étude souligne la pertinence de la pratique sportive dans la manière dont les étudiants-athlètes gèrent les situations stressantes et difficiles du contexte scolaire et dans l'intégration sociale.

Mots-clés : intégration sociale; stress; *coping* académique; auto-efficacité; engagement; performance académique; pratique sportive

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	1
1. Motivação	1
1.1 <i>Coping</i> Académico.....	2
3. Integração social	6
4. Autoeficácia académica	9
5. Empenho	10
6. Prática desportiva e ajustamento escolar	11
7. Objetivos do presente estudo	13
Capítulo II: Estudo Empírico	14
1. Método	14
1.1 Participantes.....	14
1.2 Variáveis e instrumentos	15
1.2.1 Questionário Sociodemográfico.....	15
1.2.2 Avaliação do <i>coping</i> académico: Medida Multidimensional de <i>Coping</i>	15
1.2.3 Avaliação da integração social: Teste Sociométrico	16
1.2.4 Avaliação da autoeficácia	17
1.2.5 Avaliação do empenho	17
1.3 Procedimento	18
2. Resultados	18
3. Discussão de resultados	23
4. Conclusão e reflexão final	29
Referências Bibliográficas.....	31

Índice de Quadros

Quadro 1	3
Quadro 2	4

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	15
Tabela 2.....	19

Introdução

O insucesso escolar é um dos temas mais discutidos ao longo dos últimos anos e um dos maiores e graves problemas que o sistema de ensino português enfrenta (Alves, 2014).

Numa fase inicial, a incapacidade intelectual do estudante era a explicação dada para o seu insucesso e, anos mais tarde, por volta da década de 60 e 70, o nível socioeconómico era a justificação apresentada. Atualmente, são vários os fatores que justificam o insucesso escolar, tais como a escola e o seu processo de ensino, o estudante e o professor (Cruz, 2009). Apesar de todos os esforços que têm sido feitos para reduzir este problema, nem todos os jovens conseguem alcançar, na plenitude, o sucesso escolar, chegando mesmo, em última instância, a desistir da escola. Para além dos motivos anteriormente referidos, Miguel et al. (2014) apontam que os fatores que explicam este insucesso encontram-se divididos em três, nomeadamente, a escola, a família e os fatores individuais.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Motivação

É nos fatores individuais que entra uma das principais componentes responsáveis pelo abandono escolar: a motivação. Segundo Lemos (1993), a motivação é concebida como o aspeto dinâmico do comportamento que o orienta para situações e objetos preferidos. Está presente nos diferentes contextos, uma vez que é necessária “para iniciar, manter ou terminar uma ação” (Fontaine, 2005, p.11). Assim, também na formação académica, a motivação assume um lugar de relevo ao longo de todo o percurso do estudante, permitindo-lhe um melhor desempenho, aprendizagem, maiores níveis de confiança e satisfação no trabalho (Lemos, 2005). Contudo, esta sofre interferências devido à dificuldade das tarefas, o medo de errar e a defesa do valor próprio. Note-se que, quando a tarefa proposta é fácil, os estudantes ficam aborrecidos e quando é difícil, os estudantes ficam ansiosos e frustrados (Deci & Ryan, 1985 *as cited in* McCoach & Flake, 2018). Desta forma, é necessário, cada vez mais, que os estudantes aprendam a lidar com estes problemas, uma vez que surgirão, em várias e diferentes

situações, no seu dia a dia escolar. A forma como encaram e conseguem lidar com este ou outro tipo de situações problemáticas designa-se de *coping* académico (Teixeira, 2020).

1.1 *Coping* Académico

Folkman e Lazarus (1984, p. 141) definiram o *coping* como “esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança de forma a gerir exigências externas e/ou internas específicas que são avaliadas como igualando ou excedendo os recursos da pessoa”, esforços esses que implicam a aplicação de estratégias de regulação emocional e múltiplos métodos de processar os pensamentos e os comportamentos (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). O termo *coping* tem sido alargado a outros contextos, inclusive ao académico. Este conceito tem como objetivo perceber como os estudantes lidam e encaram o insucesso, podendo, inclusive, surgir novos *insights*, de forma a desenvolver e potenciar um conjunto de várias e diferentes opções, com a finalidade de reduzir o recurso a estratégias não adaptativas e favorecer a adoção de estratégias adaptativas, para que consigam enfrentar e gerir, da melhor maneira possível, o stress académico (Mende et al., 2017). O *coping* académico é um conceito relativamente recente, tendo surgido na década de 80 (Compas, 1987). São vários os estudos que começaram a surgir a partir desta altura que mostraram que uma das maiores fontes de stress para os jovens é, de facto, a escola. Neste sentido, Spirito et al., (1991) realizaram um estudo em que verificaram precisamente isso, sendo que os problemas que daí surgem relacionados dão-se com preocupações sobre as classificações, a quantidade de trabalho a realizar na escola ou em casa, não gostar da escola e/ou um projeto ou teste que seja para fazer sob a pressão de prazos. Para além disto, fatores como tentar ser popular, ser bem-sucedido a nível escolar e/ou sofrer de *bullying* estão associados a altos níveis de stress ao longo de todo o período escolar (Jakobsson et al., 2019). Mende et al., (2017) também corroboram estes fatores, uma vez que, no estudo que realizaram, a escola foi identificada como sendo a componente mais geradora de stress na vida dos jovens, à frente da família e do grupo de pares: situações de avaliação, injustiças e as expectativas parentais são as maiores causas de stress académico. No entanto, e ainda de acordo com o estudo destes autores, apesar de não serem tão significativos como a escola, a família e o grupo de pares têm, também, influência nos níveis de stress dos jovens. Os problemas relacionados com a família que mais se destacam são os conflitos com os pais, problemas de saúde de algum dos familiares e os processos de divórcio, que colocam em causa a estabilidade familiar. Em relação ao grupo de pares, situações como zangas com os amigos mais próximos e problemas com o/a namorado/a são as principais fontes de stress. Todas estas

situações terão influência negativa no rendimento escolar dos jovens. Desta forma, cada indivíduo utiliza estratégias para controlar a situação o melhor que consegue, surgindo, assim, dois diferentes tipos de resposta: respostas ajustadas para com o problema, *coping* adaptativo, ou respostas mal adaptativas, que podem mesmo piorar a situação em si, *coping* desadaptativo (Sousa, 2016).

De forma a compreender como os jovens lidam e gerem com todas estas problemáticas, Skinner et al. (2013) desenvolveram o Modelo Motivacional de *Coping* . Ao longo da revisão bibliográfica, os autores notaram que existiam mais de 400 formas de *coping* que podiam ser reagrupadas num conjunto mais reduzido, uma vez que muitas delas partilhavam como base as mesmas propriedades funcionais. Desta forma, os investigadores reagruparam as mais de 400 formas de *coping* em 12 famílias que incluem as formas de *coping* mais utilizadas, de forma geral, pelas crianças e jovens (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Assim, nas 12 famílias destacam-se 6 estratégias de *coping* adaptativo e 6 estratégias de *coping* desadaptativo. Os Quadros 1 e 2 ajudam-nos a perceber da melhor forma a proposta dos autores.

Quadro 1

Estratégias de *coping* adaptativas

Família Adaptativa	Estratégia de <i>Coping</i> Adaptativo	Definição
Resolução de Problemas	Elaboração de Estratégias	Tentativa de descoberta de solução para o problema ou como evitá-lo no futuro
Procura de Informação	Procura de Ajuda	Procurar ajuda de professores ou outros adultos para entender o material ou descobrir como aprender de forma mais eficaz
Procura de Apoio	Procura de Conforto	Recorrer a outros à procura de segurança emocional, consolo e alegria
Autoconfiança	Auto-encorajamento	Tentar regular as próprias emoções através da confiança e do otimismo
Acomodação	Compromisso	Tentativas de lembrar o porquê da importância do trabalho académico desafiador valer a pena o esforço
Negociação	Não é aplicado no domínio académico	

Nota. Adaptado de Skinner et al. (2013).

Quadro 2

Estratégias de *coping* desadaptativas

Família Desadaptativa	Estratégia de <i>Coping</i> desadaptativo	Definição
Desamparo	Confusão	Reação ao stress em que os pensamentos não ficam totalmente clarificados ou organizados
Fuga	Evitamento	Tentativas de evitar ou afastar-se, a nível mental, das dificuldades e dos maus resultados
Isolamento Social	Ocultação	Tentativas de impedir de que as outras pessoas descubram as situações negativas
Delegação	Autocomiseração	Sentir pena de si mesmo
Submissão	Ruminação	Preocupação com as características negativas ou ansiógenas de uma situação stressante
Oposição	Projeção	Culpar outras pessoas pelos seus insucessos

Nota. Adaptado de Skinner et al. (2013).

As estratégias de *coping* adaptativo, elaboração de estratégias, procura de ajuda, procura de conforto, auto-encorajamento e compromisso, referem-se a diferentes formas de enfrentar as exigências escolares (Skinner et al., 2013). Desta forma, a elaboração de estratégias é a tentativa de encontrar uma solução para resolver o problema, ou preveni-lo, em situações futuras. A procura de ajuda refere-se a recorrer ao professor ou a outros adultos para que estes ajudem o estudante a encontrar uma forma mais eficaz de aprender ou entender o material que foi proposto. Estas duas estratégias estão interligadas, uma vez que, para além de serem adaptativas, enriquecem o estudante com material académico desafiador (Ryan et al., 2001; Sousa, 2016). A procura de conforto diz respeito a recorrer a outro à procura de segurança emocional, consolo e alegria. Em relação ao auto-encorajamento, este está relacionado com o próprio indivíduo regular as suas emoções através do otimismo e da confiança. Estas duas estratégias interligam-se, na medida em que os jovens podem utilizá-las para inibir as emoções negativas e catalisar as positivas, de forma a promover um envolvimento mais desafiante nas atividades escolares (Skinner et al., 2008; Sousa, 2016). O compromisso, por seu lado, diz respeito à forma como vale a pena o esforço e dedicação ao trabalho académico mais exigente, uma vez que é uma fonte de energia para a persistência para lidar com os diferentes obstáculos e contratempos que surgem ao longo do percurso escolar (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Por fim, a negociação não é adaptada ao *coping* académico, pois não é muito comum os estudantes negociarem com os professores em relação às tarefas propostas, tais como testes e/ou trabalhos (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Relativamente às estratégias de *coping* desadaptativas, estas incluem a confusão, evitamento, ocultação, autocomiseração, ruminação e projeção. A confusão surge como uma reação a uma situação stressante, em que os pensamentos não ficam clarificados ou organizados, sendo que este sentimento pode resultar num sofrimento e maior desorganização da ação (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016). O evitamento diz respeito a um afastamento mental dos maus resultados e das dificuldades que surgem no percurso académico do estudante (Skinner et al., 2013). A ocultação é uma forma utilizada pelo estudante para impedir que as outras pessoas saibam de uma situação negativa, como um mau resultado num teste, sendo que daqui resultam diferentes complicações, tais como os estudantes não entrarem em contato com outras pessoas que os poderiam ajudar a voltar a envolverem-se nas tarefas escolares (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016). A autocomiseração está relacionada com o estudante sentir pena de si mesmo, o que resulta numa grande amplificação dos pensamentos negativos, e faz com que estes tenham uma grande ênfase na sua vida e, assim, este pode deixar de investir no trabalho e nas atividades escolares (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016). A ruminação é a preocupação face às diferentes situações stressantes, que resultam em situações de angústia e de ansiedade, de forma exacerbada, o que faz com que os recursos mentais do estudante não estejam disponibilizados e maximizados para a tarefa em questão (Skinner et al., 2013). Por fim, a projeção diz respeito ao estudante atribuir a culpa a outros pelos seus insucessos, isto é, os níveis de descontentamento serão aumentados, bem como o mau comportamento na sala de aula e, dessa forma, surgirão emoções negativas em relação à tarefa académica (Skinner et al., 2013; Sousa, 2016).

Para além disso, o Modelo Motivacional de *Coping* pressupõe que todos os contextos envolventes e as especificidades individuais existentes nas diferentes ferramentas de autorregulação estão diretamente interligadas com as estratégias de *coping* e as mudanças ao nível do desenvolvimento. Deste modo, existem 3 características dos ambientes que são fundamentais para a satisfação das necessidades psicológicas básicas: 1) calor/envolvimento vs negligência/rejeição, 2) estrutura ótima vs caos e 3) suporte à autonomia vs coerção. Daqui, surge uma maior ou menor satisfação das necessidades psicológicas básicas de relacionamento, competência e autonomia, respetivamente. Posteriormente, das necessidades psicológicas básicas derivam os processos de autossistema, ou seja, 1) as crenças de relacionamento, 2) crenças de competência/controlo e 3) crenças de autonomia/autodeterminação, respetivamente.

Todos estes fatores combinados, segundo o Modelo Motivacional de *Coping*, resultam em duas possíveis ações: envolvimento vs desinteresse. No primeiro, o estudante, tendencialmente, utilizará estratégias de *coping* adaptativas. Em relação ao segundo, o estudante servir-se-á de estratégias de *coping* desadaptativas. O tipo de *coping*, irá, então, proporcionar ao estudante avaliar o grau de ameaça, bem como a reação à situação ameaçadora. Como resultado final teremos, então, maiores ou menores oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social, da personalidade, aprendizagem/realização e ajustamento ao contexto; é, então, a partir destes resultados que o estudante irá reinvestir ou desistir da tarefa que tem pela frente.

3. Integração social

Segundo o Modelo Motivacional de *Coping*, explicado anteriormente, o relacionamento é um dos fatores a ter em conta no que diz respeito ao ajustamento escolar e pessoal, e em particular, à capacidade de *coping* adaptativo. O grupo de pares assume uma relevância extremamente alta na vida dos estudantes adolescentes, já que, apesar de haver uma diminuição no número de amigos, as amizades são mais estáveis, bem como os níveis de intimidade, e são exacerbados valores num contexto relacional, tais como lealdade e empatia (Freitas et al., 2018). Além disso, os jovens recorrem mais aos amigos do que aos pais quando necessitam de apoio e de conselhos em diferentes domínios (Freitas et al., 2018). Contudo, existem, também, más relações entre pares e, segundo Rossem e Vermande (2004), estas são bons preditores dos problemas que poderão surgir ao longo do trajeto dos estudantes, tais como o abandono escolar, o fraco desempenho, comportamentos delinquentes e, ainda, algum tipo de psicopatologia que possa surgir ao nível do desenvolvimento. Desta forma, torna-se importante introduzir no presente estudo o conceito de sociometria. A sociometria é a avaliação do estatuto social que cada elemento tem dentro do seu grupo de pares (Scholte & Aken, 2006) e o estatuto sociométrico é determinado através do número de nomeações que um colega é referido como apreciado e/ou não apreciado (Asher & Dodge, 1986). Assim, existem os 5 seguintes estatutos: popular, rejeitado, negligenciado, controverso e médios (Coie & Dodge, 1983). Segundo Scholte e Aken (2006) os populares são aqueles que são apreciados por muitos pares e poucas vezes não apreciados. Os autores referem, ainda, que estes adolescentes apresentam grandes capacidades a nível cognitivo e social e poucos comportamentos agressivos e perturbadores, bem como uma alta tendência a estarem acompanhados por outros amigos; outra característica que está associada a este tipo de indivíduos é o facto de serem pró-sociais, cooperantes, líderes e, ainda, apresentarem baixos níveis de timidez (Coie & Dodge, 1982; Wentzel, 2003). Os

autores acrescentam, ainda, que estes jovens são os líderes dos grupos de pares em que estão inseridos. Segundo Pellegrino (1985), os populares apresentam a empatia como uma das suas principais características e demonstram maiores capacidades para resolver problemas que surjam no domínio académico. Para além disso, apresentam capacidades sociais adequadas aos seus objetivos interpessoais, o que potencia a manutenção de relações sociais positivas (Scholte & Aken, 2006). Os adolescentes rejeitados são aqueles que recebem mais vezes rejeições do que aceitações (Scholte & Aken, 2006); o seu comportamento é maioritariamente agressivo, perturbador e irresponsável e rompem com as normas sociais mais facilmente (Scholte & Aken, 2006; Wentzel, 2003). Ainda segundo Scholte e Aken (2006), a nível escolar, estes adolescentes tendem a envolver-se mais vezes em discussões do que os restantes colegas para com estes e mesmo para com os professores. No entanto, é importante esclarecer que o padrão de rejeição destes jovens não é apenas centralizado nos seus comportamentos agressivos, mas também numa combinação com baixas competências sociais. Em comparação com os outros pares, os rejeitados tendem a apresentar níveis mais altos de depressão, ansiedade e solidão. Num estudo realizado por Coie e Dodge (1982) estes adolescentes não são vistos como líderes e cooperantes, ao contrário dos populares, e, ainda, procuram ajuda de forma recorrente. No entanto, tal como os populares, os jovens rejeitados são pouco tímidos. Em relação aos adolescentes negligenciados, estes são aqueles que não são apreciados nem não apreciados, por muitos pares, e acabam, muitas vezes, por passarem por despercebidos (Scholte & Aken, 2006). Segundo os mesmos autores, estes jovens são caracterizados por serem reservados, tímidos e receberem pouca atenção dos outros pares. Em relação aos controversos, estes são caracterizados por serem apreciados e também não apreciados por muitos pares e apresentam um perfil em que são combinadas as características dos populares com os rejeitados (Scholte & Aken, 2006; Coie & Dodge, 1982). Desta forma, tal como os rejeitados, apresentam grandes níveis de agressividade, pedem ajuda de forma frequente e, tal como os populares, podem ser, também, os líderes do grupo em que estão inseridos (Malik & Furman, 1993; Coie & Dodge 1982; Scholte & Aken, 2006). Dentro do próprio grupo comportam-se de forma apropriada, mas, em comparação com os restantes, surgem, mais vezes, respostas agressivas e negativas (Scholte & Aken, 2006). Segundo Coie e Dodge (1982) estes adolescentes apresentam índices sociais mais elevados do que os colegas os descrevem, mas é difícil descreverem-nos como tal, uma vez que também apresentam comportamentos de ordem agressiva e perturbadora. Os jovens médios encontram-se, precisamente, num meio termo em relação a muitos aspetos, ou seja, nas competências sociais não são como os populares e não têm tantos comportamentos

agressivos como os rejeitados, e em comparação com os negligenciados não passam de forma tão despercebida (Scholte & Aken, 2006).

Segundo Wentzel (1991) os estatutos sociométricos estão diretamente relacionados com o desempenho acadêmico, uma vez que os estudantes populares e negligenciados tendem a ter melhores classificações do que todos os restantes e os rejeitados são aqueles que têm resultados menos positivos. Ainda segundo o mesmo autor, em comparação com os estudantes médios, os negligenciados tendem a apresentar maiores ambições a nível académico e os rejeitados a sentirem-se mais desmotivados para com o sucesso escolar. Contudo, os estatutos sociais são afetados por diferentes fatores, tais como o sexo, os comportamentos e habilidades sociais, a capacidade física e o desempenho académico (Maksimović & Jovanović, 2019). Além disso, ser aceite pelos membros do grupo de pares contribui para um maior sucesso académico e, também, desportivo (Maksimović & Jovanović, 2019). Segundo os mesmos autores, estudantes com um bom desempenho académico são eleitos líderes dentro do grupo e têm peso na tomada de decisão dos restantes membros.

O Modelo Motivacional de *Coping* realça a importância do contexto para a satisfação das necessidades de relacionamento, uma das três necessidades psicológicas básicas. À luz deste modelo, a integração social dos estudantes poderá constituir um pilar importante na capacidade de o estudante lidar adaptativamente com as situações de stress académico, na medida em que esta satisfaz a necessidade de relacionamento. São vários os estudos realizados que apoiam esta premissa e que nos permitem verificar, de facto, que existe uma relação significativa entre a integração social e o *coping* académico. Em Portugal, por exemplo, Ramos e Carvalho (2007) desenvolveram um estudo com estudantes universitários e concluíram que ter uma boa fonte de suporte e apoio social é um dos principais fatores para adotar estratégias de *coping* adaptativas. Neste sentido, e tal como o Modelo Motivacional de *Coping* refere, as situações que são uma fonte de stress no contexto académico são influenciadas pelas crenças relacionadas com a necessidade de relacionamento. Para além disso, Costa e Leal (2006), verificaram, também, que o apoio social era uma das estratégias mais utilizadas pelos jovens portugueses, e que, mais especificamente, o sexo feminino recorria, com maior tendência, a esta estratégia. Orska et al. (2018), num estudo realizado com adolescentes, demonstraram que estudantes que utilizam estratégias adaptativas de *coping* recorrem com frequência ao apoio social. Também Dell'Aglio e Hutz (2002) verificaram que a estratégia de *coping* mais utilizada pelos jovens que participaram no seu estudo era o apoio social, ou seja, quando estavam perante uma situação desafiante ou stressante, recorriam, com frequência, ao seu grupo de pares.

4. Autoeficácia acadêmica

A autoeficácia acadêmica é outra componente a ter em conta ao longo de todo o trajeto escolar dos estudantes. A autoeficácia acadêmica consiste nas expectativas que os estudantes desenvolvem sobre as suas capacidades, utilizadas para executar determinadas tarefas, atingir objetivos e obter resultados no domínio da realização pessoal (Stocker & Faria, 2012). Desta forma, quanto mais positivas forem as crenças nas suas capacidades, melhores deverão ser os níveis de competência, uma vez que acreditam em si próprios e prevêem resultados de sucesso (Pajares & Schunk, 2001). No entanto, as crenças de autoeficácia poderão sofrer interferências provocadas por experiências pessoais anteriores, ou seja, se uma tarefa foi realizada anteriormente com sucesso ou fracasso, através da observação direta do desempenho dos outros e pelo feedback verbal e não verbal, também, dos outros, enquanto executam a atividade (Bandura, 1989).

Torna-se importante, então, analisar a origem das crenças de autoeficácia que, segundo Bandura (1989), são as experiências de êxito, as experiências vicariantes, a persuasão verbal e os indicadores fisiológicos. As experiências de êxito estão relacionadas com o estudante conseguir realizar, com sucesso, tarefas semelhantes e, dessa forma, conseguir perceber de que é capaz de executar, com sucesso, a próxima tarefa. No entanto, se em atividades similares o estudante não conseguiu ser bem-sucedido, existirá uma forte possibilidade da sua autoeficácia ser afetada negativamente e, conseqüentemente, o mesmo poderá apresentar mais dificuldades em executar a atividade pedida e/ou pretendida. No que diz respeito às experiências vicariantes, um estudante, ao observar a realização com sucesso de uma tarefa por parte dos seus colegas, julgar-se-á, também, capaz de a concretizar. Contudo, se estes não apresentarem bons resultados, o estudante considerar-se-á incapaz de concretizar com sucesso a atividade (Bzuneck, 2001; Silva, 2013). Em relação à persuasão verbal, esta é caracterizada pelos incentivos, dados por outro, que motivem o estudante a realizar a tarefa. Se o discurso tiver como fonte uma pessoa que tenha credibilidade para o estudante, este terá maior efeito, mas se o mesmo não conseguir realizar a tarefa nas primeiras tentativas, a sua autoeficácia entrará em declínio (Bzuneck, 2001; Silva, 2013). Relativamente aos indicadores fisiológicos, que dizem respeito aos sintomas de ansiedade, medo e/ou frustração, os mesmos podem afetar a capacidade de o indivíduo conseguir concretizar a tarefa da forma mais correta possível (Bzuneck, 2001; Silva, 2013).

Para além disso, e de acordo com Bandura (1989), a autoeficácia afeta a motivação, uma vez que é um dos fatores que a determina e impulsiona para agir e antecipar mentalmente o que

fazer para ser mais bem sucedido, mas também influencia as ações, a fixação de metas, bem como a quantidade de esforço colocado e a perseverança em busca dos objetivos. Por seu lado, Silva (2013) afirma que a autoeficácia está relacionada com o desempenho acadêmico, pois estudantes com as crenças mais elevadas apresentam um melhor desempenho e rendimento acadêmico, bem como a utilização de estratégias eficazes de aprendizagem que lhes proporcionem melhores resultados. De acordo com a mesma autora, quanto maior for a autoeficácia acadêmica, mais ambiciosos tendem a ser os objetivos de desempenho acadêmico.

Segundo o Modelo Motivacional de *Coping* de Skinner et al. (2013), os estudantes que apresentam crenças mais elevadas de autoeficácia irão adotar estratégias adaptativas de *coping* e, desta forma, reinvestir nas tarefas que, anteriormente, não tenham sido alcançadas com sucesso. Paralelamente, os estudantes que têm elevados níveis de autoeficácia avaliam o seu trabalho acadêmico como mais eficiente e eficaz e apresentam maiores níveis de sucesso na resolução de problemas (Shenaar-Golan, et al., 2020). Os mesmos autores acrescentam que o uso de estratégias de *coping* desadaptativas pode comprometer a realização acadêmica e, também, a sua capacidade de imaginar-se com sucesso no futuro. Além disso, Smith (1989) demonstrou que estudantes que usam estratégias adaptativas de *coping* apresentam maiores níveis de autoeficácia acadêmica. O autor, no estudo realizado, concluiu que estudantes que têm estratégias de *coping* adaptativas apresentavam maiores níveis de autoeficácia do que aqueles que não utilizam ou têm estratégias desadaptativas.

5. Empenho

O empenho assume, também, um dos principais papéis no ajustamento escolar dos jovens. É um construto relativamente recente, que começou a ser estudado na década de oitenta do século passado, e é uma das formas de entender e reduzir o afastamento, a desistência escolar e o tédio (Finn & Zimmer, 2012).

O empenho acadêmico pode ser definido como a qualidade da participação, identificação, investimento e comprometimento dos estudantes para com a escola e as atividades relacionadas à mesma (Alrashidi et al., 2016). Leite (2008) confirmou que o empenho está relacionado de forma positiva e significativa com a realização acadêmica, e Perry et al. (2010) mostraram que o empenho acadêmico está, também, ligado a uma melhor preparação para a carreira profissional. Para além disso, verifica-se que o empenho se constitui como um dos fatores mais pertinentes para a prevenção do abandono escolar (Christenson et al., 2008). Segundo Finn e Zimmer (2012), o empenho afigura-se como um dos construtos mais importantes ao longo de

todo o percurso e trajeto escolar dos estudantes, uma vez que é uma das componentes necessárias para aprender, capaz de prever e antecipar o risco de abandono escolar por parte de um estudante, que permite investir no percurso académico e atingir níveis mais altos, licenciatura, mestrado e/ou doutoramento, permite melhorar o aproveitamento escolar e possibilitar que os estudantes investam numa tarefa desafiante e difícil. Paralelamente, Eccles e Wang (2012) referem que a motivação e o empenho estão ligados, e que a primeira serve como precursor do empenho e não como uma variável que faz parte dele, sendo que o seu papel é de equilibrar a relação existente entre o sucesso académico e a motivação. Para além disso, segundo Fredericks et al. (2004), a percepção da capacidade escolar, o apoio parental, a aceitação pelo grupo de pares e as expectativas por parte do professor são fatores que estão relacionados com o empenho e que influenciam os níveis do mesmo. Caso algum destes fatores não esteja satisfeito ou bem definido, por parte do estudante, pode ocorrer, em última instância, a desistência da escola.

Por um lado, e tal como Skinner et al. (2013) mostraram, estudantes comprometidos/empenhados para com o trabalho escolar estão mais atentos, demonstram interesse, curiosidade e trabalham de forma afincada e, desta forma, utilizam estratégias adaptativas de *coping*, permitindo-lhes reinvestir numa tarefa desafiante quando não são bem-sucedidos e/ou não conseguem realizá-la à primeira tentativa. Por outro lado, estudantes insatisfeitos tendem a sentir-se desmotivados, frustrados, desinteressados com as tarefas e, assim, recorrem a estratégias de *coping* desadaptativas, o que faz com que desistam mais facilmente (Skinner et al., 2013). A utilização de estratégias adaptativas de *coping* proporciona, então, mais e melhores oportunidades de adquirir conhecimento, enquanto a utilização de estratégias desadaptativas promove menos confrontos com material académico desafiador, o que priva os estudantes de ótimas situações de aprendizagem (Gonçalves et al., 2019; Skinner et al., 2013).

6. Prática desportiva e ajustamento escolar

A prática desportiva é um dos fatores que mais influência tem na vida dos jovens. São muitos os benefícios que estão associados à prática regular de atividade física, tais como maiores níveis de satisfação, estímulo da atividade cerebral, aumento da autoconfiança, redução dos níveis de stress e/ou ansiedade e, ainda, uma maior possibilidade de conhecer novas pessoas e novas experiências (Maksimović & Jovanović, 2019). Num estudo realizado por estes mesmos autores, foi demonstrado que existe uma correlação positiva entre a prática

de exercício físico e o sucesso escolar, uma vez que fazer desporto permite ao indivíduo aumentar os níveis de concentração, memória e desenvolver a sua inteligência. Existem, ainda, outros estudos que apontam que a prática desportiva, em período escolar, traz vantagens em vários domínios para os jovens. Segundo Bailey (2006) os benefícios reportam-se a diferentes contextos, nomeadamente o desenvolvimento físico, social, emocional, cognitivo e, ainda, a adoção de um estilo de vida mais rico e saudável. Para além disso, o facto de os estudantes integrarem uma atividade extracurricular aumenta a sua envolvência no contexto académico, o que pode levar a melhores resultados e a uma diminuição do risco de desistir da escola (Zaff et al., 2003). Ainda no que toca ao percurso escolar, a prática de uma atividade desportiva contribui para uma menor taxa de abandono académico e um aumento da motivação para que os estudantes continuem a sua trajetória académica (Malho, 2018). Por sua vez, estudantes que praticam desporto com bastante regularidade adotam, com maior frequência, estratégias adaptativas de *coping*, apresentam níveis mais altos de autoeficácia e menos perturbações sociais (Décamps et al., 2012). Adicionalmente, Rosa (2016) realizou um estudo em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar entre os estudantes-atletas e os não-atletas. Esta autora concluiu que os estudantes que praticam exercício físico têm uma perceção mais positiva em relação ao seu rendimento escolar e reprovam menos vezes do que aqueles que não praticam.

De forma geral, os resultados e o impacto da prática de exercício físico na vida dos estudantes são unânimes: realizar atividade desportiva extracurricular promove um conjunto de benefícios em diferentes níveis, tais como o pessoal, mas, principalmente, o escolar; Soltz (1986) e Kaufmann (2002) corroboram, precisamente, a questão do rendimento académico, uma vez que, nos estudos que realizaram, os estudantes-atletas tiveram notas mais altas do que os não-atletas. No entanto, Marsh (1993) e Jefferson (1999), demonstraram, nos estudos que desenvolveram, que não há qualquer tipo de diferenças, no domínio académico, entre estudantes-atletas e não-atletas.

Constata-se, então, que praticar exercício físico tem sido associado à adoção de estratégias adaptativas de *coping* (Lan et al., 2019, *as cited in* Gurney, 2020). Malho (2018) refere que os jovens que praticam desporto são mais aceites e conseguem estar mais bem integrados nos diferentes contextos em que estão inseridos, e têm a capacidade de despoletar um sentimento de pertença, uma vez que todos lutam e se unem em torno de uma causa e/ou objetivo. Contudo, estratégias de *coping* desadaptativas interferem com a performance desportiva e as relações sociais (Gurney, 2020).

7. Objetivos do presente estudo

O presente estudo pretende contribuir para compreender de que forma a prática de modalidades federadas se relaciona com o ajustamento académico dos estudantes (autoeficácia, estratégias de *coping* académico, empenho e desempenho escolar), bem como a sua integração social. Com base na revisão da literatura, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os estudantes quanto ao ajustamento escolar e integração social (na escola e no contexto desportivo);
- Verificar se, e de que forma, as estratégias de *coping* académico se relacionam com o ajustamento escolar e social;
- Verificar se existem diferenças entre os estudantes-atletas e não-atletas quanto (a) à autoeficácia, (b) empenho, (c) desempenho escolar, (d) estratégias de *coping* e (e) integração social;
- Avaliar a integração social dos estudantes-atletas nos contextos turma e equipa.

Capítulo II: Estudo Empírico

1. Método

O presente estudo empírico enquadra-se num projeto de investigação mais vasto na área da Motivação Escolar, desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado pela Professora Doutora Marina Serra de Lemos e que visa perceber de que forma é que os estudantes quando enfrentam situações stressantes e desafiantes, em contexto escolar, conseguem ultrapassá-las. O estudo irá incidir sobre duas determinantes consideradas no Modelo Motivacional de *Coping*: a satisfação da necessidade de relacionamento, avaliada através da integração social (sociometria), e a satisfação da necessidade de competência, avaliada através da autoeficácia. Para além da avaliação do *coping* académico, avaliam-se, ainda de acordo com o mesmo modelo, alguns efeitos do *coping*, tais como o empenho e o desempenho escolar. O estudo incide na comparação destas variáveis motivacionais e sociais em estudantes-atletas e estudantes não-atletas.

1.1 Participantes

A recolha dos dados deu-se em diferentes momentos, uma vez que não foi possível inquirir todas as turmas no mesmo dia, e em dois contextos: nas equipas de futebol e nas respetivas turmas em que esses atletas estavam inseridos. Ainda em relação às equipas de futebol, os questionários foram aplicados em duas equipas de Sub-15 (N=36), localizadas na Região Autónoma dos Açores. Previamente, foi inquirido aos treinadores das respetivas equipas quais as escolas e as turmas em que os estudantes-atletas estavam inseridos. Desta forma, foi possível verificar que os mesmos estavam distribuídos por 2 escolas e 10 turmas. No total, participaram 164 estudantes com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos (M= 14.01, DP= 0.917), sendo que 86 são do sexo masculino, o que corresponde a 52% do total da amostra, e 78 do sexo feminino, correspondendo a 48%. A amostra contou com um total de 76 estudantes não-atletas e 88 estudantes-atletas, sendo que estes estavam inscritos em 17 modalidades diferentes, em que a mais frequente foi o futebol (41 estudantes). No entanto, verifica-se que a amostra inclui apenas 36 estudantes-atletas praticantes deste desporto, uma vez que existiam 5 que não pertenciam ao plantel de nenhuma das equipas de Sub-15, mas sim a escalões superiores. Para além do futebol, as outras modalidades com mais praticantes são o futsal, kickboxing e ténis de mesa.

Tabela 1

Caracterização da amostra

	Ano Escolar		Género		Desporto	
	8º Ano	9º Ano	Feminino	Masculino	Sim	Não
<i>Nº</i>	70	94	78	86	88	76
Total	164		164		164	
<i>Percentagem</i>	43%	57%	48%	52%	54%	46%

1.2 Variáveis e instrumentos

1.2.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico é bastante simples e de resposta rápida, e pretende recolher informação sobre o desempenho escolar dos estudantes, através da média das notas das disciplinas de Português e Matemática, e se praticam, ou não, algum desporto, qual o desporto, caso a resposta seja positiva, e também qual a equipa em que o pratica.

Este questionário foi aplicado aos 164 estudantes em contexto de sala de aula.

1.2.2 Avaliação do *coping* académico: Medida Multidimensional de *Coping*

Para avaliar o *coping* académico foi utilizado a versão portuguesa da Medida Multidimensional de *Coping*, de Skinner et al. (2013), traduzida e adaptada por Lemos et al. (2016). O objetivo deste instrumento é avaliar as estratégias das crianças quando enfrentam uma situação stressante a nível académico. O Modelo Motivacional de *Coping* é composto por 11 estratégias de *coping*, 5 adaptativas e 6 desadaptativas, em que cada uma tem 5 itens, sendo no total composta por 55 itens. Para que as respostas não sejam influenciadas pelas várias alternativas ao mesmo problema, os itens são apresentados de forma intercalada e, para cada um, existem 4 opções de resposta, de 1 a 4, da seguinte forma: 1 – “Não sou nada assim”; 2 – “Sou um pouco assim”; 3- “Sou bastante assim”; 4 – “Sou muito assim”. Desta forma, as 5 estratégias de *coping* adaptativas e, conseqüentemente, os 5 itens são a elaboração de

estratégias (itens 1, 12, 23, 34 e 45), a procura de ajuda (itens 2, 13, 24, 35 e 46), a procura de conforto (itens 3, 14, 25, 36 e 47), o auto-encorajamento (itens 4, 15, 26, 37 e 48) e o compromisso (itens 5, 16, 27, 38 e 49). Por outro lado, as 6 estratégias de *coping* desadaptativas e os 5 itens que as avaliam são a confusão (itens 6, 17, 28, 39 e 50), o evitamento (itens 7, 18, 29, 40 e 51), a ocultação (itens 8, 19, 30, 41 e 52), a autocomiseração (itens 9, 20, 31, 42 e 53), a ruminação (itens 10, 21, 32, 43 e 54) e, por fim, a projeção (itens 11, 22, 33, 44 e 55).

Para além disso, foram calculados três scores: as Pontuações de Score Absoluto de *coping* por subescala (obtidas através da média de cada subescala) e por *coping* adaptativo e/ou desadaptativo (obtidas através das pontuações médias das subescalas adaptativas e desadaptativas), o Score Relativo de *Coping*, que é a proporção que cada estudante utiliza cada estratégia. Para calculá-lo é necessário determinar a pontuação que cada estudante obteve em cada uma das 11 subescalas, valor que varia entre 5 e 20. Depois, é necessário determinar o “*coping total*” de cada estudante, que é calculado somando todos os valores das 11 estratégias. Depois disso, o resultado obtido em cada subescala é dividido pelo “*coping total*”, com a finalidade de obter a proporção desejada de cada estudante para cada uma das onze estratégias. Por fim, multiplica-se este valor por 100, para que os mesmos variem entre 1 e 100. Foi, também, calculado o Perfil *Coping*, que serve para verificar se um determinado estudante utiliza, preferencialmente, estratégias adaptativas ou desadaptativas. Para determinar o cálculo do Perfil *Coping* é necessário fazer a Pontuação de *Coping* Adaptativo, que é calculado através da média dos resultados das cinco subescalas que pertencem ao *coping* adaptativo. De seguida, foi criada a Pontuação de *Coping* Desadaptativo, que é calculado através da média dos resultados das seis subescalas de *coping* desadaptativo. Por fim, para calcular o Perfil *Coping* é necessário fazer a média da Pontuação de *Coping* Adaptativo e Desadaptativo, com os resultados desadaptativos codificados de forma inversa. Uma vez que o Score Relativo de *Coping* oferece dados mais precisos em relação ao stress e às estratégias individuais que cada estudante utiliza, será o indicador utilizado para analisar se existem diferenças estatisticamente significativas.

Este instrumento foi aplicado aos 164 estudantes em contexto de sala de aula.

1.2.3 Avaliação da integração social: Teste Sociométrico

O teste sociométrico é, também, um questionário bastante simples e de resposta rápida. O teste sociométrico construído para este estudo é composto por 4 questões, duas referentes à parte funcional, uma positiva e outra negativa, e duas referentes à parte social, uma positiva e outra negativa.

A sociometria avalia a preferência de uns elementos do grupo em função dos outros que fazem parte do mesmo grupo, neste caso, a turma, em contexto sala de aula, e a equipa, no contexto desportivo. Desta forma, em ambos os contextos, foi pedido aos estudantes que nomeassem, por preferência, a nível funcional, os 3 colegas com quem mais gostariam de trabalhar e os 3 colegas com quem menos gostariam de trabalhar. A nível social, foi, também, pedido que colocassem, por ordem de preferência, os 3 colegas com quem mais gostariam de passar tempo livre, e os 3 colegas com quem menos gostariam de passar tempo livre. Assim, de forma a calcular o estatuto social que cada estudante tem no contexto exigido, é necessário calcular o Rácio Funcional e Social. Para obtermos estes Rácios é necessário subtrair o número de escolhas positivas pelo número de escolhas negativas e dividir pelo número do total de elementos do grupo à exceção do próprio (N-1).

Este instrumento foi aplicado aos 36 estudantes-atletas no contexto desportivo e aos 164 estudantes em contexto de sala de aula, ou seja, os primeiros preencheram dois questionários, um no contexto desportivo e outro no contexto académico, de forma a que ficassem com 4 Rácios, dois funcionais e dois sociais. Todos os restantes elementos da amostra, quer pratiquem algum outro desporto à exceção do futebol, ou não, ficaram somente com os 2 Rácios a nível escolar.

1.2.4 Avaliação da autoeficácia

O questionário de autoeficácia para avaliar os níveis deste domínio foi a Escala de Autoeficácia do MSLQ, traduzida e adaptada para a população portuguesa por Lemos (2014). Este questionário, que avalia as expectativas de sucesso dos estudantes para uma determinada disciplina, é composto por 9 itens que estão dispostos numa escala de tipo *Likert*, de 1 a 7, em que 1 significa “nada verdade no meu caso” e 7 “totalmente verdade no meu caso”. Desta forma, e após o questionário estar preenchido, para calcular os níveis de autoeficácia de um estudante é necessário somar todos os valores dos itens e dividir pelo número total de itens (9).

Este questionário foi aplicado aos 164 estudantes em contexto de sala de aula.

1.2.5 Avaliação do empenho

O questionário de empenho utilizado neste estudo foi o de Roque, I., & Lemos, M. S. (2000). Este questionário, também bastante simples e de resposta rápida, é respondido pelo diretor de turma e permite avaliar os níveis de empenho de um estudante para uma determinada disciplina. Esta escala de empenho é composta por 9 itens, com várias opções de resposta.

Neste caso, o item 1 é composto por 4 opções de resposta, o item 2 por 3 opções de resposta, o item 3 por 2 opções de resposta, o item 4 por 5 opções de resposta, o item 5 por 3 opções de resposta, o item 6 por 5 opções de resposta, o item 7 por 2 opções de resposta, o item 8 por 3 opções de resposta e, por fim, o item 9 por 2 opções de resposta. Para calcular os níveis de empenho do estudante é necessário fazer a “cotação total”, que varia entre 0 e 18 e é o somatório dos 9 itens, no entanto, a cotação de cada item varia entre 0 e 2, dependendo, naturalmente, da opção de resposta selecionada.

Este questionário foi preenchido pelos 10 Diretores de Turma em relação aos 164 estudantes.

1.3 Procedimento

Antes da aplicação dos diferentes questionários, os Presidentes da Direção das Escolas foram informados em que consistia o presente projeto de investigação. Após a aprovação e aceitação dos mesmos, foram entregues os consentimentos informados aos diferentes Diretores de Turma, para que estes os entregassem aos encarregados de educação da respetiva turma e foi definido o prazo de uma semana, de forma que fossem entregues e recolhidos todos os consentimentos. Nos consentimentos, todas as questões éticas estavam bem explícitas e foram, novamente, reforçadas quando foram passados os questionários.

Todos os questionários foram aplicados aos estudantes e aos estudantes-atletas em contexto presencial, com o objetivo de esclarecer qualquer dúvida ou questão que tivessem em algum item.

A recolha dos dados deu-se em diferentes momentos, uma vez que não foi possível inquirir todas as turmas no mesmo dia, e em dois contextos: nas equipas de futebol e nas respetivas turmas em que esses atletas estavam inseridos. Foi adotado o mesmo procedimento, em relação aos consentimentos informados, no contexto desportivo.

Numa primeira fase, foram aplicados os questionários nas escolas e, posteriormente, o questionário sociométrico aos estudantes-atletas. Desde a entrega dos consentimentos informados até à recolha de todos os dados passaram cerca de duas semanas.

2. Resultados

De forma a responder a todos os objetivos do presente estudo, realizaram-se diferentes procedimentos estatísticos de análise de dados, através do *software* de análise estatística IBM SPSS (versão 27).

Antes de partir para a apresentação de todos os dados, é importante referir as variáveis que serão alvo de estudo e utilizadas nos diferentes procedimentos estatísticos. Assim, relativamente à integração social e funcional, foi utilizado o rácio funcional e social para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas. O desempenho escolar foi determinado através da média das notas das disciplinas de Português e Matemática. Para analisar o empenho foi utilizado o “somatório total” e para a autoeficácia foi utilizada a média. No que diz respeito ao *coping*, foi utilizado o score relativo, como já tinha sido referido anteriormente. Em relação aos testes estatísticos utilizados, foram realizadas correlações de Pearson no segundo objetivo do presente estudo empírico, testes t para amostras independentes, de forma a responder ao terceiro objetivo do estudo e, ainda, teste t para amostras emparelhadas ou medidas repetidas, para responder ao quarto objetivo do estudo.

Tabela 2

Desempenho escolar, autoeficácia, integração social e o empenho em estudantes-atletas e não-atletas

	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Português	3.1	0.81	2	5
Matemática	3.0	1.00	1	5
Ambas as disciplinas	3.1	0.85	1.5	5
Autoeficácia	4.7	1.18	1.33	6.89
Empenho	12.91	5.21	0	18
Integração social escolar - Funcional	2.82	1.31	0	13
Integração social escolar – Social	2.8	1.33	0	12
Integração social desportiva - Funcional	2.99	1.61	0	11
Integração social desportiva – Social	2.99	1.11	0	11

O primeiro objetivo do presente estudo é caracterizar os estudantes quanto ao ajustamento escolar e integração social. A autoeficácia obtida foi de 4.7, num total de 7 pontos, sendo que as respostas variaram de 1.33 a 6.89. Em relação ao empenho, a média encontra-se nos 12.91, com um máximo de 18, o que revela estar num bom nível. Nesta variável, foram registados estudantes com 0 de Empenho, mínimo possível, e outros com 18 de Empenho, máximo

possível. Por fim, no que diz respeito à integração social, a média situa-se nas 3 escolhas, ou seja, cada estudante foi escolhido aproximadamente 3 vezes em cada uma das preferências no questionário sociométrico.

No que diz respeito ao segundo objetivo, verificar se, e de que forma, as estratégias de *coping* se relacionam com o ajustamento académico, observa-se que as 5 estratégias de *coping* se relacionam de forma positiva com o desempenho escolar, no entanto, apenas três é que são estatisticamente significativas, nomeadamente a elaboração de estratégias ($r= 0.304, p< 0.001$), a procura de ajuda ($r= 0.270, p< 0.001$) e o compromisso ($r= 0.185, p= 0.017$). Note-se que as restantes estratégias adaptativas, procura de conforto ($r= 0.112, p= 0.153$) e auto-encorajamento ($r= 0.046, p= 0.557$), não são estatisticamente significativas, apresentando valores de correlação baixos, praticamente nula no caso do auto-encorajamento. Em relação às estratégias desadaptativas, a confusão ($r= -0.162, p= 0.038$), o evitamento ($r= -0.178, p= 0.023$) e a autocomisseração ($r= -0.305, p< 0.001$) relacionam-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o desempenho escolar. No entanto, a ruminação apesar de ser uma estratégia desadaptativa, apresenta correlação nula, ou seja, não se relaciona com o desempenho escolar, nem de forma positiva, nem de forma negativa ($r= 0.008, p= 0.921$). As restantes estratégias, ocultação ($r= -0.136, p= 0.082$) e projeção ($r= -0.139, p= 0.077$) correlacionam-se negativamente com o desempenho escolar.

Em relação ao empenho, nenhuma das cinco estratégias adaptativas, a elaboração de estratégias ($r=0.121, p= 0.121$), a procura de ajuda ($r= 0.140, p= 0.074$), a procura de conforto ($r= 0.033, p= 0.676$), o auto-encorajamento ($r= 0.020, p= 0.797$) e o compromisso ($r= 0.089, p= 0.255$) se relaciona de forma estatisticamente significativa com o empenho, apesar de todas relacionarem-se de forma positiva. Em relação às estratégias desadaptativas, o evitamento ($r= -0.160, p= 0.041$) e a projeção ($r= -0.166, p= 0.033$) relacionam-se de forma negativa e estatisticamente significativa. Destaca-se a confusão que apresenta valores nulos de correlação ($r= -0.018, p= 0.815$), a ocultação que também apresenta valores muito próximos de uma correlação nula ($r= -0.068, p= 0.386$) e a ruminação, que apesar de ser uma estratégia desadaptativa, não se relaciona negativamente com o empenho ($r= 0.062, p= 0.431$), apesar de ser uma correlação bastante baixa e praticamente nula. A autocomisseração ($r= -0.101, p= 0.199$) relaciona-se de forma negativa com o empenho, apesar de ser não estatisticamente significativo.

No que diz respeito à autoeficácia, nas estratégias adaptativas, existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa na elaboração de estratégias ($r= 0.366, p< 0.001$), na procura de ajuda ($r= 0.339, p< 0.001$), no auto-encorajamento ($r= 0.169, p= 0.030$) e no

compromisso ($r = 0.302$, $p < 0.001$). Em relação à procura de conforto, apesar de não ser estatisticamente significativa, existe uma correlação positiva com a autoeficácia ($r = 0.112$, $p = 0.153$). No que diz respeito às estratégias desadaptativas, verifica-se que na confusão ($r = -0.193$, $p = 0.013$), no evitamento ($r = -0.186$, $p = 0.017$), na ocultação ($r = -0.267$, $p < 0.001$), na autocomiseração ($r = -0.375$, $p < 0.001$) e na projeção ($r = -0.247$, $p = 0.001$) existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa. A ruminação, por seu lado, apresenta um valor de correlação nulo ($r = -0.028$, $p = 0.718$).

Por fim, em relação à integração social, das estratégias adaptativas, a elaboração de estratégias ($r = 0.228$, $p = 0.003$) e o auto-encorajamento ($r = 0.197$, $p = 0.011$) relacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativa. A procura de ajuda ($r = 0.110$, $p = 0.162$) e o compromisso ($r = 0.093$, $p = 0.293$), apesar de não ser de forma estatisticamente significativa, relacionam-se positivamente com a integração social. A procura de conforto ($r = -0.066$, $p = 0.403$) apresenta uma correlação praticamente nula. Por seu lado, as estratégias desadaptativas, confusão ($r = -0.149$, $p = 0.058$), ocultação ($r = -0.102$, $p = 0.196$), autocomiseração ($r = -0.145$, $p = 0.065$), nenhuma se relaciona significativamente com a integração social. O evitamento ($r = -0.042$, $p = 0.595$), a ruminação ($r = -0.059$, $p = 0.454$) e a projeção ($r = 0.013$, $p = 0.866$) não se relacionam com a integração social, nem de forma positiva, nem de forma negativa.

Em relação ao terceiro objetivo deste estudo, verificar se existem diferenças entre os níveis de autoeficácia (a), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas ($M = 4.80$, $DP = 1.11$) e os não-atletas ($M = 4.68$, $DP = 1.26$), $t(162) = 0.663$, $p = 0.509$.

No que diz respeito ao empenho (b) não foram, novamente, encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes-atletas ($M = 12.68$, $DP = 5.28$) e os estudantes não-atletas ($M = 13.17$, $DP = 5.14$), $t(162) = -0.599$, $p = 0.550$.

No desempenho escolar (c) não existem, também, diferenças estatisticamente significativas entre estudantes-atletas ($M = 3.03$, $DP = 0.84$) e estudantes não-atletas ($M = 3.10$, $DP = 0.86$), $t(162) = -0.487$, $p = 0.627$. Para além disso, foi também analisado cada desempenho em particular, ou seja, para Português e Matemática. No caso da primeira disciplina, os estudantes-atletas ($M = 3.10$, $DP = 0.788$) e os estudantes não-atletas ($M = 3.14$, $DP = 0.844$), $t(162) = -0.333$, $p = 0.740$ não tiveram qualquer diferença estatisticamente significativa. No caso da disciplina de Matemática, os estudantes-atletas ($M = 2.97$, $DP = 1.01$) e os estudantes não-atletas ($M = 3.05$, $DP = 1.00$), $t(162) = -0.549$, $p = 0.584$ voltaram a não revelar diferenças estatisticamente significativas.

Em relação à utilização de estratégias de *coping* (d), nas 5 estratégias de *coping* adaptativas, constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas na procura de ajuda, estudantes-atletas (M= 10.34, DP= 2.31), estudantes não-atletas (M= 9.16, DP= 2.62), $t(162)= 3.034$, $p= 0.003$, no auto-encorajamento, estudantes-atletas (M= 10.93, DP= 2.53), estudantes não-atletas (M= 9.95, DP= 2.49), $t(162)= 2.474$, $p= 0.014$ e, também, no compromisso, estudantes-atletas (M= 11.16, DP= 2.74), estudantes não-atletas (M= 10.34, DP= 2.52), $t(162)= 1.984$, $p= 0.050$. Em relação às estratégias desadaptativas de *coping*, existem diferenças estatisticamente significativas na autocomiseração, estudantes-atletas (M= 7.45, DP= 2.81), estudantes não-atletas (M= 8.48, DP= 2.838), $t(162)= -2.321$, $p= 0.021$, na ruminação, estudantes-atletas (M= 8.1, DP= 2.37), estudantes não-atletas (M= 9.58, DP= 2.46), $t(162)= -3.598$, $p < 0.001$ e, apesar de se aproximar bastante do valor máximo do p para ser significativo, a ocultação também é estatisticamente significativa, estudantes-atletas (M= 6.7, DP= 2.83), estudantes não-atletas (M= 7.57, DP= 2.767), $t(162)= -1.983$, $p= 0.049$.

No que diz respeito à integração social (e), a nível escolar, e em relação ao contexto funcional, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas (M= 0.04, DP= 0.24) e não-atletas (M= -0.03, DP= 0.29), $t(162)= 1.732$, $p= 0.085$. Relativamente ao contexto social foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas (M= 0.05, DP= 0.19) e os não-atletas (M= -0.05, DP= 0.24), $t(162)= 3.089$, $p= 0.002$.

Por fim, em relação ao quarto objetivo deste estudo, verifica-se que no contexto funcional, ou seja, as preferências em relação aos colegas com quem mais gostavam de trabalhar, não existem diferenças estatisticamente significativas, rácio funcional escola (M= 0.07, DP= 0.29) e rácio funcional futebol (M= 0.00, DP= 0.31), $t(35)= 1.288$, $p= 0.206$. No que diz respeito ao contexto social, ou seja, a sua preferência para estarem juntos aos seus colegas nos tempos livres, não foram encontradas, novamente, diferenças estatisticamente significativas, rácio social escola (M= 0.07, DP= 0.21) e rácio social futebol (M= -0.01, DP= 0.26), $t(35)= 1.445$, $p= 0.157$.

Foi analisada, também, a correlação entre estes índices e verificámos que a nível funcional existe uma correlação estatisticamente significativa entre a aceitação num contexto e no outro, $r= 0.05$, $p= 0.002$.

3. Discussão de resultados

O presente estudo pretendia compreender de que forma é que a prática de modalidades federadas se relaciona com o *coping* académico, o desempenho escolar, a integração social, a autoeficácia e o empenho em estudantes-atletas e não-atletas na faixa etária da adolescência. Para tal compararam-se dois grupos de estudantes: atletas e não-atletas.

Este estudo teve por base o Modelo Motivacional do *Coping* de Skinner et.al (2013) que pressupõe que o *coping* possui determinantes, fatores que explicam o uso das diferentes estratégias, e efeitos, que são os resultados da utilização dessas estratégias. Os determinantes e efeitos traduzem-se nas variáveis deste estudo, teoricamente associadas ao *coping* académico, segundo o Modelo Motivacional de Skinner (2013).

Desta forma, em relação ao primeiro objetivo do estudo, a Tabela 2 apresentada indica que os valores de todas as variáveis são positivos. A média das disciplinas de português e matemática encontra-se no nível 3 (suficiente) e, quando analisadas individualmente, também se reportam ao nível suficiente. A média da autoeficácia obtida pelos 164 estudantes foi de 4.7 pontos em 7 possíveis, o que se traduz num nível claramente positivo. No que diz respeito ao empenho, a média obtida foi de 12.91, ou seja, encontra-se, também, num nível bom e claramente positivo. Deste modo, verifica-se que os estudantes que participaram no presente estudo apresentam um nível de ajustamento escolar suficientemente adequado. Em relação à integração social dos estudantes, em ambos os contextos, a média das nomeações de cada jovem é aproximadamente 3 para os 4 indicadores analisados.

Quando foi analisado se as estratégias de *coping* se relacionam com o ajustamento escolar, tal como o Modelo Motivacional de *Coping* prevê, verificou-se que todas as estratégias adaptativas de *coping* correlacionam-se de forma positiva com o desempenho escolar, apesar de apenas três serem estatisticamente significativas, nomeadamente a elaboração de estratégias, a procura de ajuda e o compromisso, ou seja, os estudantes com melhor desempenho escolar parecem elaborar estratégias, procurar ajuda e comprometer-se com maior frequência do que aqueles que não conseguem resultados tão positivos. Em relação às estratégias desadaptativas, todas se correlacionam de forma negativa com o desempenho escolar, tal como seria de esperar, apesar de a correlação ser fraca e apenas três serem estatisticamente significativas, nomeadamente a confusão, o evitamento e a autocomiseração, ou seja, os estudantes com pior desempenho escolar apresentam pensamentos desorganizados e pouco claros, procuram

afastar-se mentalmente das dificuldades e sentem pena de si próprio. A ruminação apresenta-se com valores praticamente nulos, o que, por si só, não é lugar de destaque.

No que diz respeito ao empenho, todas as estratégias adaptativas de *coping* se correlacionam de forma positiva com este, tal como seria de esperar. A ruminação, por seu lado, é a única estratégia desadaptativa que apresenta valores de correlação positivos, no entanto, a correlação é muito fraca, praticamente nula. Note-se que, no caso do empenho, o evitamento e a projeção relacionam-se de forma negativa e estatisticamente significativa, apesar da correlação ser fraca, ou seja, os estudantes que apresentam menores níveis de empenho, procuram afastar-se mentalmente das dificuldades e dos maus resultados e, também, culpam os outros pelo seu insucesso escolar. Ainda em relação ao empenho, os resultados encontrados no presente estudo empírico vão ao encontro do trabalho de Skinner et al. (2013), que encontraram correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as estratégias de *coping* adaptativo e o empenho, e correlações negativas entre o *coping* desadaptativo e o empenho.

Em relação à autoeficácia, esta é a variável em que existem mais correlações estatisticamente significativas. Desta forma, as estratégias adaptativas, à exceção da procura de conforto, correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a autoeficácia, particularmente a elaboração de estratégias, a procura de ajuda, o auto-encorajamento e o compromisso. Contudo, a correlação é, novamente, fraca. Assim sendo, os estudantes com maiores níveis de autoeficácia procuram descobrir a solução para o problema ou evitá-lo no futuro, procuram ajuda de professores ou adultos, tentam regular as suas próprias emoções e tentam recordar-se da importância da realização de trabalho académico desafiador. O mesmo acontece nas estratégias desadaptativas, uma vez que existe uma correlação estatisticamente significativa, fraca e negativa, e apenas a ruminação não se correlaciona desta forma com a autoeficácia. Desta forma, os estudantes com menores níveis de autoeficácia apresentam pensamentos desorganizados e pouco claros, procuram afastar-se mentalmente das dificuldades e dos maus resultados, tentam impedir que as outras pessoas descubram os seus problemas escolares, sentem pena de si mesmos e culpam os outros pelo seu insucesso escolar.

Relativamente à integração social, as estratégias adaptativas de *coping* elaboração de estratégias e auto-encorajamento correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a integração social, isto é, estudantes que estão bem integrados e são aceites pelo seu grupo de pares procuram descobrir a solução para o problema ou evitá-lo no futuro e tentam regular as suas próprias emoções. A procura de ajuda e o compromisso, apesar de não ser de forma significativa, correlacionam-se de forma positiva. No entanto, ao contrário do que

era expectável, e uma vez que é uma estratégia adaptativa, a procura de conforto apresenta uma correlação praticamente nula, ou seja, em situações stressantes ou desafiadoras os estudantes não procuram conforto no seu grupo de pares. Em relação às estratégias desadaptativas, e, tal como seria de esperar, a confusão, a ocultação e a autocomiseração correlacionam-se de forma negativa, ainda que fraca, com a integração social. O evitamento, a ruminação e a projeção, à semelhança da procura de conforto, assumem, praticamente, uma correlação nula, ou seja, não se correlacionam nem de forma positiva, nem de forma negativa.

Apesar de nenhuma das correlações ir além de uma associação fraca entre as variáveis, foi possível observar que praticamente todas as estratégias de *coping* seguiam o padrão encontrado e apresentado no Modelo Motivacional de *Coping*.

Relativamente ao terceiro objetivo deste estudo, não foram encontradas diferenças entre os níveis de autoeficácia dos estudantes-atletas e os não-atletas. Os resultados obtidos vão ao encontro do trabalho desenvolvido por Holland (2018), que verificou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas e não-atletas no contexto desportivo e académico.

Em relação ao empenho, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas e os não-atletas. No que diz respeito a esta variável, apesar da literatura ser bastante escassa, Marques (2010) num estudo realizado sobre o papel da escola e da Educação Física, em Portugal, analisou de que forma estas promovem um estilo de vida ativo e saudável, e demonstrou que grande parte dos estudantes atribuía uma grande importância à realização dos trabalhos de casa e a ser bom no maior número possível de disciplinas, o que indicava, segundo o próprio, que a prática desportiva não concorre com o empenho académico, ou seja, ambas podem ser conciliadas. No entanto, tal como foi referido anteriormente, os estudos nesta área que suportem os mesmos resultados do presente estudo empírico são bastante limitados.

No que diz respeito ao desempenho escolar entre os estudantes-atletas e não-atletas, os resultados mostraram que não existem diferenças estatisticamente significativas. Ao longo dos últimos anos, têm surgido muitos estudos que abordam esta questão, sendo vários os que corroboram os mesmos resultados do presente estudo: Pestana et al. (2018), numa investigação realizada com estudantes-atletas e não-atletas, verificaram que não existia qualquer tipo de diferenças em relação aos seus desempenhos escolares. Frade (2012) e Rebelo (2017) são exemplos de outros autores que nos seus estudos demonstraram que não existem diferenças relativamente ao desempenho escolar entre estudantes-atletas e não-atletas. Décamps et al. (2012) também corroboram, precisamente, os dados anteriormente referidos: estudantes que

não praticam ou praticam de forma esporádica alguma atividade física não diferem, quanto ao desempenho escolar, dos que estudantes que praticam algum tipo de atividade física diariamente.

Em relação ao uso de estratégias de *coping*, os resultados mostraram que os estudantes-atletas utilizam mais frequentemente as estratégias adaptativas do que os estudantes não-atletas. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente à procura de ajuda, ao auto-encorajamento e ao compromisso e todas elas em benefício dos estudantes-atletas, ou seja, estes utilizam com maior frequência as estratégias adaptativas de *coping* do que os estudantes não-atletas. Estes resultados vão, precisamente, ao encontro da literatura: Teixeira (2020) verificou no seu estudo que os estudantes-atletas utilizam, com maior frequência, estratégias de *coping* adaptativas do que os não-atletas. Este autor encontrou diferenças estatisticamente significativas na elaboração de estratégias, apesar de todas as outras terem uma ligeira inclinação, também, para os estudantes-atletas. Assim sendo, e segundo o que os resultados do presente estudo indicam, os estudantes-atletas gerem melhor situações geradoras de stress em contexto escolar do que os estudantes que não praticam qualquer desporto. Neste caso em específico, os estudantes-atletas procuram ajuda de professores ou adultos, tentam regular as suas próprias emoções e tentam recordar-se da importância da realização de trabalho académico desafiador. Em relação às estratégias desadaptativas, a ocultação, autocomiseração e ruminação foram aquelas em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, neste caso, os estudantes não-atletas tendem a utilizar com maior frequência estas estratégias do que os estudantes-atletas. Este objetivo demonstra, então, que em caso de stress ou de uma situação que o proporcione, os estudantes-atletas gerem melhor essas situações do que os estudantes não-atletas, uma vez que utilizam estratégias de *coping* adaptativas em detrimento das estratégias de *coping* desadaptativas.

Em relação ao nível da integração social, concluiu-se que os estudantes-atletas são mais apreciados do que os não-atletas, a nível escolar, no contexto social, o que vai ao encontro do estudo de Vannatta et al. (2009), que verificaram que estudantes que praticam desporto são mais apreciados, integrados e aceites pelo grupo de pares do que aqueles que não praticam qualquer modalidade desportiva.

Relativamente ao quarto objetivo do presente estudo, analisar a integração social dos estudantes-atletas nos contextos turma e equipa, verificou-se que a integração dos estudantes-atletas é bastante similar nos níveis escolar e futebol. Teixeira (2020), num estudo realizado também com estudantes-atletas e não-atletas, comparou a sua integração social nos diferentes contextos, funcional e social, e concluiu precisamente o mesmo: não existem diferenças em

qualquer um dos meios em que os estudantes-atletas estão inseridos. Também Jiang e Cillesen (2005) verificaram que a integração social revelou níveis bastantes similares nos diferentes contextos em que os indivíduos estão inseridos, à semelhança dos resultados apresentados no presente estudo. No entanto, os valores da correlação realizada mostraram que quanto mais os estudantes-atletas estiverem integrados no contexto desportivo, mais integrados vão estar no contexto académico.

Assim sendo, é possível destacar alguns traços que se foram desenhando ao longo de toda a análise dos dados em relação aos estudantes-atletas e não-atletas. Em relação aos primeiros, verificamos, então, que, a nível social, são mais vezes solicitados para passarem tempo livre junto aos seus colegas do que os não-atletas. Para além disso, em situações stressantes apresentam um perfil de resposta mais adequada, ou seja, um tipo de resposta que é mais favorável ao reinvestimento e à aprendizagem. O terceiro objetivo de investigação tornou-se fundamental para analisar esta questão, uma vez que se verificou uma clara tendência para a adoção de estratégias de *coping* adaptativas por parte dos estudantes-atletas e desadaptativas por parte dos não-atletas.

Por um lado, uma estratégia que se destaca de todas as outras é a elaboração de estratégias, uma vez que é utilizada pela maioria dos estudantes com melhores notas, maiores níveis de autoeficácia e mais bem integrados socialmente. Estes estudantes tentam, então, descobrir a solução para o problema que têm pela frente ou como evitá-lo no futuro.

Por outro lado, em relação às estratégias desadaptativas, aquela que apresentou mais vezes valores estatisticamente significativos, ou seja, a estratégia que é mais vezes utilizada pelos estudantes que têm piores notas, menos empenho e com menores níveis de autoeficácia é o evitamento. Os estudantes que apresentam estas características tentam evitar ou afastar-se, mentalmente, com maior frequência, das dificuldades e dos maus resultados. A ruminação merece, também, ser destacada, uma vez que apresenta valores nulos em todas as correlações do ajustamento escolar, ou seja, em situações stressantes, os estudantes não demonstram preocupação com as características negativas ou ansiógenas.

Tal como o Modelo Motivacional de *Coping* refere, e foi possível observar através dos resultados obtidos, e de forma geral, as estratégias adaptativas correlacionam-se de forma positiva com as diferentes variáveis abordadas, e as desadaptativas, por seu lado, correlacionam-se de forma negativa. Para além disso, o presente estudo vai, também, ao encontro da literatura, uma vez que o Modelo Motivacional de *Coping* (Skinner et al., 2013) afirma que tanto a satisfação das necessidades de relacionamento, mediadas pela integração na escola, como as estratégias de *coping* são determinantes do desempenho académico. Os dados

analisados, e à semelhança daquilo que está presente no Modelo Motivacional de *Coping*, mostraram que as necessidades de relacionamento se associam de forma positiva com o *coping* adaptativo e ambas se relacionam com a realização acadêmica. Assim sendo, os estudantes que têm uma boa integração social possuem uma boa base de apoio que lhes permite reagir de forma mais adaptativa, quando encontram dificuldades, nomeadamente através da elaboração de estratégias e do auto-encorajamento. Para além disso, e confirmando a tendência encontrada no Modelo Motivacional de *Coping*, em relação às variáveis anteriores e às estratégias de *coping* adaptativas, a autoeficácia é aquela em que se verificaram mais correlações estatisticamente significativas: à exceção da procura de conforto, os estudantes que têm uma boa autoeficácia elaboram estratégias, procuram ajuda, auto encorajam-se e demonstram compromisso. Por outro lado, os estudantes que apresentam menor níveis de autoeficácia optam por usar com maior frequência a confusão, o evitamento, a ocultação, a autocomiseração e a projeção. Assim sendo, podemos dizer que, tal como o Modelo Motivacional de *Coping* previa, as Necessidade Psicológicas Básicas de competência relacionam-se com as estratégias de *coping*, neste caso de forma positiva e significativa com as estratégias adaptativas e de forma negativa e significativa com as desadaptativas.

Por fim, ao longo de todo o estudo foram analisadas duas Necessidades Psicológicas Básicas: o relacionamento, através do teste sociométrico, e a competência, através da autoeficácia, e ambas estão interligadas com as estratégias de *coping*, neste caso, quanto mais bem integrados socialmente os estudantes estão, mais estratégias adaptativas tendem a adotar e a não utilizar, com tanta frequência, as desadaptativas. Em relação às necessidades de competência, o Modelo Motivacional de *Coping* diz-nos que são também uma parte fundamental do percurso académico dos estudantes, uma vez que servem, também, como um fator decisivo para a não desistência quando estes enfrentam uma tarefa que seja stressante ou desafiante. Neste contexto em específico, o estudo foi bastante enriquecedor, uma vez que foi aquela variável que mais resultados estatisticamente significativos apresentou. Assim sendo, ao analisar os dados obtidos e tudo o que foi descrito anteriormente, verifica-se que quando os estudantes enfrentam uma situação que lhes provoque stress, estes utilizam, com maior frequência, a elaboração de estratégias, a procura de ajuda, o auto-encorajamento e o compromisso, corroborando os resultados obtidos por Skinner et al. (2013).

4. Conclusão e reflexão final

O presente estudo pretendia contribuir para a compreensão da forma que a prática desportiva se relaciona com o *coping* académico, integração social, autoeficácia, empenho e desempenho escolar em estudantes que estão na sua adolescência.

Após a análise de dados concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes-atletas e os não-atletas, a nível da autoeficácia, do empenho e desempenho académico. Apenas foram encontradas diferenças na integração social, no contexto social, ou seja, os estudantes-atletas são jovens mais apreciados e com quem os colegas preferem passar mais tempo livre. Ainda em relação à variável integração social, foi possível verificar os estudantes-atletas, que apenas praticam futebol, não diferem na forma como estão nos níveis escolar e desportivo. Contudo, a nível funcional, os estudantes-atletas mais bem integrados neste aspeto no contexto desportivo são, também, aqueles que estão mais bem integrados no contexto escolar e vice-versa. Por seu lado, aqueles que estão menos bem integrados num contexto, estão, igualmente, menos bem integrados no outro. Em relação ao uso de estratégias de *coping*, os estudantes-atletas utilizam com maior frequência as estratégias adaptativas e com menos frequência as desadaptativas, o que veio demonstrar que um dos benefícios da prática desportiva é saber lidar e ultrapassar, com sucesso, situações escolares que são mais desafiantes e exigentes, ou seja, que proporcionem níveis mais elevados de stress.

No que diz respeito ao Modelo Motivacional de *Coping*, confirmando a concetualização teórica, em todas variáveis de ajustamento académico, as estratégias adaptativas correlacionam-se de forma positiva e as estratégias desadaptativas correlacionam-se de forma negativa, salvo raras exceções, mas que não são significativas, uma vez que apresentam um valor de correlação bastante baixo ou praticamente nulo.

No entanto, tal como todos os trabalhos de investigação científica, este apresenta, também, os seus pontos fortes e limitações, e que, futuramente, devem ser revistas de forma a aprofundar e/ou a melhorar estudos do mesmo interesse científico. Um dos pontos fortes foi a expansão deste tipo de estudos para outras regiões do País, nomeadamente a recolha de dados, e esta foi realizada na Região Autónoma dos Açores. Para além disso, este estudo empírico contou com uma maior variedade de modalidades e não somente futebol: apesar da grande maioria dos participantes praticar esta modalidade, esta investigação contou, também, com estudantes-atletas que praticam ténis de mesa, kickboxing, voleibol, futsal, citando alguns exemplos. É importante ainda ressaltar que duas das três Necessidades Psicológicas Básicas, do Modelo

Motivacional de *Coping*, foram estudadas e confirmadas, e, tal como foi constatado, são um fator importante de sucesso e estímulo para os estudantes não desistirem quando estão perante uma situação que proporciona níveis mais elevados de stress. Para além disso, as estratégias de *coping* adaptativas relacionam-se de forma positiva com as variáveis abordadas e as estratégias de *coping* desadaptativas relacionam-se de forma negativa com as mesmas variáveis. Portanto, esta é mais uma investigação científica que suporta o Modelo Motivacional de *Coping* apresentado por Skinner et al. (2013).

Contudo, a pouca diversificação da recolha de dados constitui-se como uma limitação, uma vez que foram recolhidos em apenas uma das Ilhas do Arquipélago dos Açores. Para além disso, a reduzida bibliografia disponível que compare o impacto que o desporto tem na vida de estudantes-atletas, nomeadamente ao nível do empenho e autoeficácia, que foram duas das variáveis presentes neste estudo empírico, também restringiu o presente estudo, uma vez que não permitiu existir uma maior comparação e diversificação de fontes.

Em relação a estudos futuros, seria importante diversificar a recolha de dados, por exemplo em outra região do País, comparar estudantes-atletas femininas com masculinos e, ainda, replicar o presente estudo em outras faixas etárias, nomeadamente jovens universitários, que sejam estudantes-atletas de alta competição. Para além disso, seria igualmente importante a realização de estudos em que fosse introduzida a outra componente do Modelo Motivacional de *Coping* que o presente estudo não incorporou: a autonomia.

Em suma, estes pontos fortes e limitações podem servir como ponto de partida para futuros estudos que incorporem as mesmas e ainda outras variáveis que pretendam comparar estudantes-atletas com estudantes não-atletas.

Referências Bibliográficas

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Alves, P. C. S. (2020). *Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso*. [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa].
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.444>
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes, *Journal of School health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bzuneck, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. Em Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). (2001). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, C. S. (2014). *Comportamentos disciplinares, eficácia e satisfação em mães de crianças de idade pré-escolar*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Coie, J., & Dodge, K. (1983). Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.

- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.393>
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de Coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2(24) 189-199. <https://doi.org/10.14417/ap.163>
- Cruz, P. V. (2009). *Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em alunos do Ensino Básico*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Cruz, J. I. (2020). *O coping académico em estudantes de 2o e de 3o ciclo: análise de relações com o empenho, aprendizagem, realização e bem-estar e do papel da competência social*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]
- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French College students' sports practise and its relations with stress, coping strategies and academic success. *Frontiers in Psychology*, 3(104), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00104>
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de Coping e estilo atribucional de crianças em eventos stressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 5-13.
- Eccles J., Wang MT. (2012) Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway?. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Universidade Aberta.
- Finn J.D., Zimmer K.S. (2012) Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Frade, I. C. (2012). *A influência da prática desportiva extracurricular nos resultados escolares*. [Master's thesis, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freitas, M., Santos, A. J., Ribeiro, O., Pimenta, M., & Rubin, K. H. (2018). Qualidade da amizade na adolescência e ajustamento social no grupo de pares. *Análise Psicológica*, 36(2), 219–234. <https://doi.org/10.14417/ap.1551>
- Gonçalves, T., Lemos, M. S., & Canário, C. (2019). Adaptation and Validation of a Measure of Students' Adaptive and Maladaptive Ways of Coping with Academic Problems.

- Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 782-796.
<https://doi.org/10.1177/0734282918799389>
- Gurney, K. (2020). *How does Exercise intensity level affect stress and coping self-efficacy*. [Doctoral dissertation, Ashford University].
- Jakobsson, M., Josefsson, K., Jutengren, G., Sandsjö, L., & Hogberg, K. (2019). Sleep duration and sleeping difficulties among adolescents: exploring associations with school stress, self-perception and technology use. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 197-206.
- Jefferson, C. (1999). *Educational performance of athletes and nonathletes in two Mississippi rural high schools*. [Doctoral dissertation, Universidade de Southern Mississippi].
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.008>
- Kaufmann, A. M. (2002). *Interscholastic sports participation as a predictor of academic success for high school students*. [Doctoral dissertation, Universidade de Wisconsin].
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leite, T. C. (2008). *Dimensões dos objetivos motivacionais e suas relações com o empenho e os resultados escolares: um estudo com alunos do 2º ciclo do ensino básico*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Lemos, M. G. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Lemos, M. S. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Orgs.), *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água.
- Maksimović, J. Ž., & Jovanović, A. S. (2019). Sociometric status of adolescents and sport orientation: case study. *Research in Pedagogy*, 9(2), 191-202. DOI: 10.17810/2015.101.
- Malho, J. P. (2018). *O papel do desporto para a inclusão social de jovens em risco*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra].
- Malik, N. M., & Furmean, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinician do? *Journal of Child Psychology And Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1303-1326. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02093.x>

- Marques, A. P. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa].
- Marsh, H. W. (1993). The effects of participation in sport during the last two years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10(1), 18-43. <https://doi.org/10.1123/ssj.10.1.18>
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The Role of Motivation. In S. I. Pfeiffer, M. F. Nicpon, & E. Shaunessy-Dedrick. *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 201-213). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mende, F., Leite, J., Carvalho, M., Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2017). Stress e coping académico: Contributos para a adaptação da escala MMC. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (1), 127-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2426>
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2014). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 46(1), 127-143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Orska, R., Pigozne, T., & Usca, S. (2018). Adolescents' self-report on the use and helpfulness of stress coping strategies. *Social Welfare: interdisciplinary approach*, 1(8), 177-189. DOI:10.21277/sw.v1i8.345
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pellegrini, D., S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child development*, 56(1), 253-264. <https://doi.org/10.2307/1130192>
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269–295. <https://doi.org/10.1177/0011000009349272>.
- Pestana, E. R., de Carvalho, W. R. G., Nunes, L. A. M., Junior, F. A. S. A., & Salvador, E. P., (2018). Sports practice and factors associated with school performance in grade and high school: comparison between athletes and non-athletes. *Sport Sci Health*, (14), 639–644. <https://doi.org/10.1007/s11332-018-0478-6>.
- Ramos, S. I., & de Carvalho, A. J. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. *O portal dos Psicólogos*, 1-17.

- Rosa, V. A. (2016). *Impacto da prática de exercício físico em adolescentes: bem-estar, autoestima e rendimento escolar*. [Master's thesis, Escola de ciências sociais da Universidade de Évora].
- Rebelo, J. P. (2017). *Prática desportiva: Impacto no Rendimento Académico e no Bem-Estar Psicológico de Adolescentes do Ensino Secundário*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança].
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114. <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Rossem, R. V., & Vermande, M. M. (2004). Classroom Roles and School Adjustment. *Social Psychology Quarterly*, 67(4), 396-411. <https://doi.org/10.1177/019027250406700405>.
- Scholte, R. H. & Van Aken, M. A. G. (2006). Peer relations in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds), *Handbook of adolescent development* (pp. 175- 199). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In AMES, Carol & AMES, Russell (eds.) *Research on Motivation in Education, Goals and Cognititons*. 3, (pp. 13-44). New York: Academic Press, Inc.
- Shenaar-Golan, V., Walter, O., Greenberg, Z., & Zibenberg, A. (2020). Emotional Intelligence in Higher Education: Exploring its Effects on Academic Self-Efficacy and Coping with Stress. *College Student Journal*, 54(4), 443-459.
- Silva, L. M. (2013). *Motivação, Autoeficácia e Objetivos no Ensino Superior: Um estudo com estudantes tradicionais e não tradicionais*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. S. (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. *Educational and Psychological Measurement*, 75(5) 803-835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Smith, R. E. (1989). Effects of Coping Skills Training on Generalized Self-Efficacy and Locus of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228-233. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>

- Soltz, D. F. (1986). Athletics and academic achievement: What is the relationship?. *NASSP Bulletin*, 70(492), 20-24. <https://doi.org/10.1177/019263658607049206>
- Sousa, V. L. (2016). *O coping académico em estudantes de 2º e 3º ciclos*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Spirito, A., Stark, L.J., & Grace, N. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 20, 531–544. <https://doi.org/10.1007/BF01540636>
- Stocker, J., & Faria, L. (2012). Competência percebida no ensino secundário: do conceito à avaliação através de um questionário compósito. Em PSICOLOGIA (pp. 113-140). Lisboa: Edições Colibri.
- Teixeira, R. M. (2020). *Prática federada de futebol: Relação com integração social, Coping e Desempenho no contexto académico*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Vannata, K., Garstein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 303–311. <https://doi.org/10.1177/0165025408101275>.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, 62(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.2307/1131152>.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599–630. <https://doi.org/10.1177/0743558403254779>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents Coping with Stress: Development and Diversity. *School Nurse News*, 27(2), 8- 23.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>