



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Alberto Cabral Fonseca

**O autoconceito e a autoestima na dinâmica
de motivação para a prática desportiva
- Um estudo nos ensinos básico e secundário**

**O autoconceito e a autoestima na dinâmica
de motivação para a prática desportiva
- Um estudo nos ensinos básico e secundário**

Luís Alberto Cabral Fonseca

UMinho | 2017

janeiro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Alberto Cabral Fonseca

**O autoconceito e a autoestima na dinâmica
de motivação para a prática desportiva
- Um estudo nos ensinos básico e secundário**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Cunha

janeiro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Luís Alberto Cabral Fonseca

Endereço eletrónico: luisfonseca22@gmail.com

Título da Tese: O autoconceito e a autoestima na dinâmica de motivação para a prática desportiva – Um estudo nos ensinos básico e secundário

Orientador: Professor Doutor António Camilo Cunha

Ano de conclusão: 2016

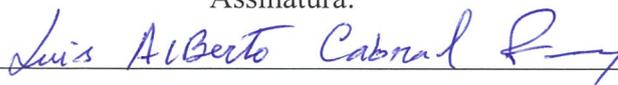
Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 02 de janeiro de 2017.

Assinatura:



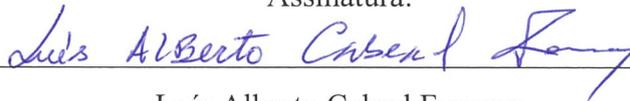
Luís Alberto Cabral Fonseca

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 02 de janeiro de 2017.

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, reading "Luís Alberto Cabral Fonseca", written over a horizontal line.

Luís Alberto Cabral Fonseca

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho de investigação desta envergadura implica necessariamente um acumular de dívidas de gratidão, para com inúmeras pessoas que, de diversas maneiras, contribuíram, ao longo do tempo, para a concretização deste projeto.

Gostaria de começar por agradecer a todos os professores do Programa Doutoral em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela qualidade das palestras e conferências que organizaram, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela disponibilidade que sempre mostraram em discutir os assuntos, alargando as nossas perspetivas e horizontes.

Um agradecimento muito especial aos professores António Camilo Cunha e Leandro Almeida que estiveram mais diretamente ligados a esta investigação devido à maior proximidade do tema de investigação com as suas áreas de interesse e de estudo.

Ao professor António Camilo Cunha, agradeço a orientação na realização desta investigação e na elaboração desta tese de dissertação; a prontidão das suas correções que em muito contribuíram para o resultado final; a disponibilidade para refletir em conjunto sobre o significado do trabalho desenvolvido em parceria; a facilidade do trato e a forma motivada com que sempre acolheu as minhas sugestões.

Aos meus colegas do Programa Doutoral, pela cumplicidade, pelos bons momentos que partilhámos e pelo mútuo apoio ao longo destes anos.

Aos Diretores e colegas de Educação Física dos Agrupamentos de Escolas de Arganil e Figueira Mar (Figueira da Foz), que me ajudaram a concretizar este estudo.

À minha família, pela compreensão, pelo apoio e pela enorme paciência que tiveram comigo ao longo destes quatro anos. Sem a sua ajuda, não teria conseguido.

À minha filha Margarida, a quem espero ter a oportunidade de compensar pela ausência e alguma falta de disponibilidade da minha parte. Espero que ela compreenda a importância de seguirmos os nossos sonhos, mesmo quando as condições não parecem ser as mais favoráveis.

À minha esposa, Celeste, pela sua dedicação e amor. Sem o seu companheirismo nada do que tenho conseguido realizar teria sido possível. É eterna a minha gratidão para com ela.

RESUMO

A prática desportiva é tanto cientificamente como existencialmente um fator de bem-estar individual/coletivo e de felicidade humana. Contudo, para que essa dinâmica motivacional seja elevada, o autoconceito e a autoestima têm também de estar em níveis elevados. Vários estudos (Calmeiro & Matos, 2004; Jiménez, 2004; Mota & Sallis, 2002; Sallis, 2000; Calmeiro, 1999) têm procurado perceber quais os fatores que impulsionam a prática desportiva. Contudo, as teorias que têm emergido no estudo da motivação permanecem parciais e fragmentadas, não apresentando explicações globalizantes e integrativas das diferentes perspetivas (Fernandes & Viana, 1989 citado por Araújo, 2009). A relação entre a motivação para a prática desportiva, o autoconceito físico e a autoestima continua por investigar e só recentemente se começaram a dar os primeiros passos para a sua compreensão. O presente estudo pretende ser um contributo para esse conhecimento.

Foram inquiridos 400 alunos, de ambos os géneros, com idades entre os 10 e os 17 anos de idade, residentes em contextos distintos (urbano/ rural) da região Centro de Portugal. Os alunos preencheram um questionário sociodemográfico, uma escala de avaliação do autoconceito, uma escala de avaliação da autoestima e um questionário de motivação para a prática desportiva. Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados e tratados pelo programa estatístico SPSS.

Os resultados mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros: os rapazes apresentam valores mais elevados de autoconceito, de autoestima e de motivação para a prática desportiva. Também foram evidentes as diferenças devidas à idade: as crianças mais novas apresentam valores mais elevados de autoconceito, de autoestima e de motivação para a prática desportiva. Interessante foi verificar que persistem diferenças no acesso à atividade desportiva nos contextos socioculturais estudados: o contexto urbano tem uma maior oferta de atividades físicas do que o contexto rural. Foi possível demonstrar que o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva aumentam com o nível de prática do atleta, com maiores benefícios no nível de competição e que existem efeitos significativos das variáveis pessoais, ambientais e das relacionadas com a atividade desportiva sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação.

Palavras chave: Prática desportiva, Autoconceito, Autoestima, Motivação, Crianças, Jovens.

ABSTRACT

Practicing sports is both scientifically and existentially a factor of individual/collective well-being and human happiness. However, in order for this motivational dynamic to be high, self-concept and self-esteem must also be at high levels. Several recent studies (Calmeiro & Matos, 2004; Jiménez, 2004; Mota & Sallis, 2002; Sallis, 2000; Calmeiro, 1999) have investigated the factors that drive children and young people to engage in sport activities. However, the theories that have emerged in the study of motivation for sport activities remain partial and fragmented, with no significant globalizing and integrative explanations of different perspectives (Fernandes & Viana, 1989 citado por Araújo, 2009). The relationship between motivation for sport activities, physical self-concept and self-esteem continues unidentified and only recently studies began to take the first steps for its understanding. This study is intended to contribute for that knowledge.

The sample of the present study included 400 students, boys and girls, aged between 10 and 17 years old, living in two different localities in the Central region of Portugal: a urban environmental and a more rural environmental. Students completed a socio demographic questionnaire, a physical self-concept scale, a self- esteem scale and motivation questionnaire for sports. The data gathered was inserted into a data bank and it was processed by the statistics software program SPSS.

The results showed that there are statistically significant differences between the boys and girls: with boys revealing higher values of physical self-concept, self-esteem and motivation for sports. Likewise there were age differences: with younger children having higher average values physical self-concept, self-esteem and motivation for sports. It was interesting to see that differences in the access of sports activity between the two sociocultural contexts persistent: children and young people residing in the urban environment have a larger offer of physical activity than those from rural environment. It was also found that self-concept, self-esteem and motivation for sports increases with the level of practice, with higher benefits in the competition level of practice, and that there are significant effects of personal, environmental and related sports activity variables on the self-concept, self-esteem and motivation.

Keywords: Sports practice, Self-concept, Self-esteem, Motivation, Children, Youth.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
REVISÃO DA LITERATURA	5
CAPÍTULO I	
SOBRE A ATIVIDADE FÍSICA	7
1. INTRODUÇÃO	7
2. A ATIVIDADE FÍSICA	7
2.1. CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE FÍSICA	14
3. DESPORTO E LAZER COMO SENTIDOS DA ATIVIDADE FÍSICA – RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	20
3.1. O DESPORTO E O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA	24
3.2. O LAZER PELO LÚDICO (<i>TAMBÉM</i>) COMO EXPRESSÃO DA ATIVIDADE FÍSICA	28
3.3. A ATIVIDADE FÍSICA, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	33
3.3.1. FATORES PESSOAIS	37
3.3.2. FATORES DE ENVOLVIMENTO	39
CAPÍTULO II	
SOBRE O AUTOCONCEITO, A AUTOESTIMA E A MOTIVAÇÃO	41
1. INTRODUÇÃO	41
2. ACERCA DO AUTOCONCEITO E DA AUTOESTIMA	41
3. ACERCA DA MOTIVAÇÃO	51
3.1. MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA	57
3.2. A MOTIVAÇÃO E AS ATIVIDADES FÍSICAS DE LAZER E DESPORTIVAS	63
3.3. INFLUÊNCIAS PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA	68
3.3.1. VARIÁVEIS PESSOAIS	68
3.3.2. VARIÁVEIS INTERPESSOAIS	77
CAPÍTULO III	
PRÁTICA DESPORTIVA E DESENVOLVIMENTO (HUMANO)	81
1. INTRODUÇÃO	81
2. DESENVOLVIMENTO POSITIVO DA JUVENTUDE	81

2.1. AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL	84
2.2. MOTIVAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO	86
PARTE II	
ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO	91
CAPÍTULO I	93
OBJETO DE ESTUDO	
1. INTRODUÇÃO	93
2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	93
3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS	93
3.1. OBJETIVO GERAL	94
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	94
4. QUESTÕES E HIPÓTESES	94
4.1. QUESTÕES DE ESTUDO	95
4.2. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	95
CAPÍTULO II	97
AMOSTRA, VARIÁVEIS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	
1. INTRODUÇÃO	97
2. AMOSTRAS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	97
2.1. CARATERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS	97
2.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	98
3. IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	98
3.1. VARIÁVEIS INDEPENDENTES	99
3.2. VARIÁVEIS DEPENDENTES	99
4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	99
5. PROCEDIMENTOS	101
6. ANÁLISE E TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS	102
PARTE III	
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	105
CAPÍTULO I	107
ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DE RESPOSTA	
1. INTRODUÇÃO	107

2. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS	107
2.1. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DO AUTOCONCEITO	107
2.2. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA AUTOESTIMA	109
2.3. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA MOTIVAÇÃO	113
2.4. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DO TEMPO DE PRÁTICA	126
2.5. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DO NÍVEL DE PRÁTICA	127
2.6. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS	128
3. DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS	129
CAPÍTULO II	137
ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS	
1. INTRODUÇÃO	137
2. ANÁLISE DESCRITIVA	137
2.1. ANÁLISE DESCRITIVA DO AUTOCONCEITO	137
2.2. ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOESTIMA	138
2.3. ANÁLISE DESCRITIVA DO LOCAL DE PRÁTICA DESPORTIVA	139
2.4. ANÁLISE DESCRITIVA DA MOTIVAÇÃO	139
2.5. ANÁLISE DESCRITIVA DO TEMPO DE PRÁTICA DESPORTIVA	140
2.6. ANÁLISE DESCRITIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA DESPORTIVA	140
2.7. ANÁLISE DESCRITIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS	141
3. DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA	143
CAPÍTULO III	
ANÁLISE COMPARATIVA POR GÊNERO, IDADE, NÍVEL DE PRÁTICA E MEIO SOCIOCULTURAL	147
1. INTRODUÇÃO	147
2. ANÁLISE COMPARATIVA POR GÊNERO	147
2.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR GÊNERO	147
2.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR GÊNERO	148
2.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DA PRÁTICA DESPORTIVA POR GÊNERO	149
2.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR GÊNERO	149
2.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA DESPORTIVA POR GÊNERO	151
2.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA DESPORTIVA POR GÊNERO	151
2.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS POR GÊNERO	152

3. ANÁLISE COMPARATIVA POR IDADE	152
3.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR IDADE	152
3.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR IDADE	153
3.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DE PRÁTICA DESPORTIVA POR IDADE	154
3.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR IDADE	154
3.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA POR IDADE	156
3.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA POR IDADE	154
3.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR IDADE	156
4. ANÁLISE COMPARATIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	157
4.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	157
4.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	158
4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DE PRÁTICA DESPORTIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	158
4.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	159
4.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA DESPORTIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	160
4.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA DESPORTIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	160
4.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL	161
5. DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE COMPARATIVA	163
CAPÍTULO IV	
AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA – UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE CORRELACIONAL E MULTIVARIADA	171
1. INTRODUÇÃO	171
2. ANÁLISE CORRELACIONAL	172
2.1. CORRELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO	172
2.2. CORRELAÇÃO ENTRE TEMPO DE PRÁTICA E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO	172
2.3. CORRELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE PRÁTICA E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO	173

2.4. CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVAS E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO	174
3. ANÁLISE MULTIVARIADA	174
3.1. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS PESSOAIS	174
3.2. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A ATIVIDADE	175
3.3. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS AMBIENTAIS	175
3.4. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS PESSOAIS	176
3.5. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A ATIVIDADE	177
3.6. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS AMBIENTAIS	178
4. MODELO EXPLICATIVO DO AUTOCONCEITO, DA AUTOESTIMA E DA MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA	179
5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE CORRELACIONAL E MULTIVARIADA	181
PARTE IV	
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	193
CONCLUSÕES	195
RECOMENDAÇÕES	203
PARTE V	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	249
ANEXO 1	251
ANEXO 2	259
ANEXO 3	263
ANEXO 4	271

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 – Palavras-chave da psicologia do exercício físico	15
QUADRO 2 – O nosso corpo: o mental e o físico	65

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Distribuição de frequências da escala de autoconceito	109
Tabela 2 – Distribuição de frequências da escala de autoestima	110
Tabela 3 – Distribuição de frequências – local de prática desportiva/género	111
Tabela 4 – Distribuição de frequências – local de prática desportiva/ idade	112
Tabela 5 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 1...	113
Tabela 6 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 2...	113
Tabela 7 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 3...	114
Tabela 8 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 4...	114
Tabela 9 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 5...	115
Tabela 10 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 6...	115
Tabela 11 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 7...	115
Tabela 12 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 8...	116
Tabela 13 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 9...	116
Tabela 14 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 10...	117
Tabela 15 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 11...	117
Tabela 16 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 12...	117
Tabela 17 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 13...	118
Tabela 18 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 14...	118
Tabela 19 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 15...	119
Tabela 20 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 16...	119
Tabela 21 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 17...	119
Tabela 22 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 18...	120
Tabela 23 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 19...	120
Tabela 24 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 20...	121
Tabela 25 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 21...	121
Tabela 26 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 22...	121
Tabela 27 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 23...	122
Tabela 28 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 24...	122
Tabela 29 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 25...	123
Tabela 30 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 26...	123
Tabela 31 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 27...	123

Tabela 32 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 28...	124
Tabela 33 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 29...	124
Tabela 34 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 30...	125
Tabela 35 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 31...	125
Tabela 36 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 32...	125
Tabela 37 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 33...	126
Tabela 38 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao item 34...	126
Tabela 39 – Distribuição de frequências do tempo de prática desportiva...	127
Tabela 40 – Distribuição de frequências do nível de prática desportiva...	127
Tabela 41 – Distribuição de frequências da prática desportiva de outros...	128
Tabela 42 – Análise descritiva do autoconceito	138
Tabela 43 – Análise descritiva da autoestima	138
Tabela 44 – Análise descritiva do local de prática desportiva	139
Tabela 45 – Análise descritiva dos motivos para a prática desportiva	139
Tabela 46 – Análise descritiva do tempo de prática desportiva	140
Tabela 47 – Análise descritiva do tempo de prática em cada nível	141
Tabela 48 – Análise descritiva do tempo de prática desportiva de outros...	141
Tabela 49 – Análise comparativa do autoconceito por género	148
Tabela 50 – Análise comparativa da autoestima por género	149
Tabela 51 – Análise comparativa do local de prática desportiva por género	149
Tabela 52 – Análise comparativa da motivação por género	150
Tabela 53 – Análise comparativa do tempo de prática por género	151
Tabela 54 – Análise comparativa do nível de prática por género	152
Tabela 55 – Análise comparativa da prática desportiva de outros por género	152
Tabela 56 – Análise comparativa do autoconceito por grupo de idade	153
Tabela 57 – Análise comparativa da autoestima por grupo de idade	154
Tabela 58 – Análise comparativa do local de prática por grupo de idade	154
Tabela 59 – Análise comparativa da motivação por grupo de idade	155
Tabela 60 – Análise comparativa do tempo de prática por grupo de idade	156
Tabela 61 – Análise comparativa do nível de prática por grupo de idade	156
Tabela 62 – Análise comparativa da prática desportiva de outros por idade	157
Tabela 63 – Análise comparativa do autoconceito por contexto sociocultural	157
Tabela 64 – Análise comparativa da autoestima por contexto sociocultural	158

Tabela 65 – Análise comparativa do local de prática / contexto sociocultural	159
Tabela 66 – Análise comparativa da motivação / contexto sociocultural	159
Tabela 67 – Análise comparativa do tempo de prática / contexto sociocultural	160
Tabela 68 – Análise comparativa do nível de prática / contexto sociocultural	160
Tabela 69 – Análise comparativa da prática de outros / contexto sociocultural	161
Tabela 70 – Correlação entre autoconceito, autoestima e motivação	172
Tabela 71 – Correlação entre tempo de prática, autoconceito, autoestima e motivação	172
Tabela 72 – Correlação entre nível de prática, autoconceito, autoestima e motivação	173
Tabela 73 – Valores médios de autoconceito, autoestima e motivação por nível de prática	173
Tabela 74 – Correlação entre a prática desportiva de outros, autoconceito, autoestima e motivação	174
Tabela 75 – ANOVA do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática por género e idade	175
Tabela 76 – ANOVA do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática por nível de prática	175
Tabela 77 – ANOVA do autoconceito, da autoestima e da motivação por prática desportiva de outros significativos	176
Tabela 78 – Regressão das variáveis pessoais como preditores do autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva	177
Tabela 79 – Regressão das variáveis da atividade como preditores do autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva	178
Tabela 80 – Regressão das variáveis ambientais como preditores do autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva	178

ÍNDICE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Caraterísticas constituintes do bem-estar	9
Figura 2 – História natural do exercício	13
Figura 3 – Tríade desportiva	21
Figura 4 – Seis caraterísticas do desporto	26
Figura 5 – Autoconceito global	43
Figura 6 – Hierarquia das necessidades	56
Figura 7 – Continuum da autodeterminação	90
Figura 8 – Modelo explicativo do autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva	179

SIGLAS

ACSM – American College of Sports and Medicine

AVC – Acidente Vascular Cerebral

DGE – Direção Geral da Educação

DGIDC – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGS – Direção Geral da Saúde

EAE – Expectativas de Auto Eficácia

INEF – Instituto Nacional de Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

INTRODUÇÃO

É um facto comprovado cientificamente que a prática regular de exercício físico é benéfica para a saúde, pois promove o bem-estar físico e psicológico (Cervelló, Peruyero, Montero *et al.*, 2014; Palou, Vidal, Ponseti *et al.*, 2012; Scully, Kremer, Meade *et al.*, 1998), reduz o stress, a ansiedade e a depressão (Salmon, 2001). A prática de atividade física ajuda a controlar o peso (Fan, Brown, Hanson, Kowaleski-Jones, Smith *et al.*, 2013) e a diminuir o risco de obesidade (Ding & Gebel, 2012), reduz a osteoporose (Caputo & Costa, 2014), previne a hipertensão (Carvalho, 2011), reduz o risco de doenças cardíacas (Boehm & Kubzansky, 2012), cancro e diabetes (Sigal, Armstrong, Colby *et al.*, 2013), reduz o risco de morte prematura e ajuda a prevenir e a controlar os comportamentos de risco para a saúde (tabagismo, alcoolismo, toxicofilias, alimentação não saudável e violência), especialmente em crianças e adolescentes (DGS, 2007).

A par desta dimensão mais biológica, está provado que a prática regular de exercício físico também contribui para um *ethos existencial*. A prática regular de uma atividade física proporciona momentos de autoconhecimento, do corpo e da mente, porque permite conhecer os próprios limites e o esforço necessário para quebrar barreiras e ultrapassar as fronteiras das próprias capacidades, contribuindo para um sentimento de bem-estar geral do corpo-alma-espírito numa dinâmica holística e monista (Constantino, 2006; Moreira, & Nóbrega, 2008).

Por outro lado, a dimensão cidadã, o sentido da *Polis* expresso nos direitos cívicos e éticos e a participação também são beneficiados. São inúmeras as evidências que salientam a importância das atividades físicas realizadas em grupo, na medida em que estimulam a coesão social e o desenvolvimento de sentimentos de satisfação, de afiliação e de comprometimento (Silva, Gomes, Novais *et al.*, 2013; Weinberg & Gold, 1995). Segundo Oliveira Monteiro e Cruz (2011) a atividade física estimula os valores da cidadania, enquanto participação ativa e efetiva, porque se fundamenta no trabalho de equipa, no conhecimento do próprio e do outro e na crença de que juntos podemos alcançar mais além do que isoladamente. Não nos podemos esquecer que a atividade física tem subjacente concepções do corpo e do movimento que abarcam todas as dimensões da humanidade: cultural, social, política, contribuindo para a aceitação e o

respeito da diversidade, a redução das desigualdades sociais e o pleno exercício da cidadania (Ahlert, 2007).

No presente estudo trataremos desta problemática, procurando perceber as relações que se podem estabelecer entre a prática regular de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e a motivação, numa amostra de 400 alunos, de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, de duas localidades distintas da região Centro de Portugal.

Pretendemos assim, conhecer a relação entre a prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e os motivos que orientam os alunos para essa prática. A partir deste conhecimento esperamos conseguir elevar um processo crítico e reflexivo sobre como o conhecimento aqui construído pode ser traduzido na prática quotidiana de um professor de Educação Física, na sua relação com os alunos e na forma como ele concebe e executa as aulas de Educação Física. Paralelamente, pretendemos perceber em que medida este conhecimento poderá constituir-se como um contributo na educação de crianças e jovens mais ativos, conscientes da importância da atividade física enquanto elemento fundamental de um estilo de vida saudável que não deve ser só compreendido apenas do ponto de vista teórico, mas vivido e experienciado ao longo da vida.

É um facto que se tem assistido em Portugal a um crescente reconhecimento dos benefícios da prática de uma atividade física regular. Contudo, é ainda preocupante o nível de sedentarismo da generalidade da população, em particular das camadas mais jovens que, apesar da diversidade de ofertas desportivas, continuam a preferir ocupar o seu tempo livre com atividades que não envolvem movimento, nem exercício físico, como é o caso da televisão, dos vídeos e dos jogos de computador (Baptista, Santos, Silva *et al.*, 2012)

A prática profissional quotidiana tem-nos permitido contactar diariamente com crianças e jovens desportistas de idade similar ao da amostra utilizada neste estudo e é uma constatação de que a atividade física não constitui uma escolha de vida para muitos destes alunos que, apesar de reunirem todas as condições em termos de saúde, de aptidão físico motora e até de informação quanto aos benefícios da prática regular de atividades físicas, continuam a preferir ocupar o seu tempo livre de uma forma menos ativa e, por vezes, menos saudável.

É urgente mudar esta situação e sensibilizar a comunidade para a importância da prática regular da atividade física, salientando não só os seus benefícios imediatos, em termos de saúde e bem-estar, mas também os que se alcançam a médio longo prazo, como a escolha de estilos de vida mais saudáveis, evitando assim a adesão a comportamentos de risco tão típicos da adolescência (tabagismo, consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas). A prática de atividade física afigura-se, assim, como fundamental no âmbito de uma educação para a saúde.

Perceber os motivos que levam crianças e jovens a escolher praticar uma determinada modalidade desportiva extracurricular, nos seus tempos de lazer, afigura-se-nos como o melhor caminho para compreender as escolhas dos adolescentes e sedimentar conhecimentos que permitam, no futuro, planear uma intervenção adequada e atempada em contexto escolar e extraescolar. Assim, compreender os principais motivos que levam crianças e jovens a praticar uma determinada modalidade desportiva e a possível relação entre a motivação para a prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito e a autoestima constituem o principal problema/objetivo deste trabalho.

Em termos organizacionais, a dissertação divide-se em seis partes distintas. A primeira parte é dedicada à revisão da literatura e encontra-se subdividida em três capítulos. O primeiro capítulo procura refletir sobre o que é a atividade física e a sua importância para a qualidade de vida e para o bem-estar, olhando as características da atividade física enquanto fonte de prazer e de lazer e perspetivamos o desporto e o lazer como sentidos da atividade física. Esta temática desdobra-se na análise do desporto e do modelo da educação desportiva, defendendo o lazer e o lúdico como expressão da atividade física. Depois seguimos para a escola e procuramos avaliar o que tem sido a prática da atividade física nas aulas de educação física, atendendo aos fatores pessoais e aos fatores de envolvimento.

O segundo capítulo propõe uma reflexão sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva e para a atividade física de lazer. De seguida, procuramos analisar quais os fatores que influenciam a prática de atividade física, analisando variáveis intrapessoais e interpessoais.

No terceiro capítulo, analisamos a prática desportiva enquanto fator do desenvolvimento humano e do desenvolvimento positivo da juventude, atendendo aos mecanismos de Autorregulação emocional, à motivação e à autodeterminação.

Na segunda parte, damos conta de todo o processo metodológico que guiou a investigação, desde a definição dos objetivos, passando pela escolha dos instrumentos de recolha de dados e da população-alvo, até à determinação da análise estatística, no sentido de dar resposta ao problema, às questões do estudo e às hipóteses de investigação.

A terceira parte da dissertação apresenta os resultados obtidos nos diversos procedimentos analíticos (análise de frequências, análise descritiva, análise comparativa, análise correlacional e análise multivariada), procurando discuti-los e interpretá-los à luz do conhecimento atual sobre a temática. Este constitui, no nosso entender, a parte mais desafiante de todo o processo investigativo.

Na quarta parte, apresentamos as conclusões daquilo que consideramos ser o mais relevante do estudo, bem como algumas recomendações. A quinta parte constitui um elenar dos autores cuja obra nos serviu de guia e apoio na construção deste saber. Por uma questão prática, decidimos separar os autores por ordem alfabética do seu último apelido. Terminamos com a apresentação de alguns documentos que consideramos essenciais para a plena compreensão do presente trabalho de investigação e que seguem como Anexos.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

SOBRE A ATIVIDADE FÍSICA

1. INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, dedicado à atividade física, procuramos enquadrar a investigação realizada no conjunto mais generalizado de conhecimentos sobre o que é a atividade física, a sua importância ao longo da vida, os seus benefícios para o desenvolvimento de uma relação harmoniosa entre o corpo e a mente, o bem-estar e a própria satisfação com a vida.

A partir da descrição das características da atividade física, optamos por definir os conceitos de desporto e de lazer enquanto verdadeiros sentidos da atividade física.

2. A ATIVIDADE FÍSICA, QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR

“A atividade física e os desportos saudáveis são essenciais para a nossa saúde e bem-estar. Atividade física adequada e desporto para todos constituem um dos pilares para um estilo de vida saudável, a par de alimentação saudável, vida sem tabaco e o evitar de outras substâncias perniciosas para a saúde” (DGS, 2007, p. 1).

Não há como ignorar a profunda interpolarização entre as diversas dimensões do ser humano (Gill, Hammond, Reifsteck *et al.*, 2013; Teixeira, Müller & Silva, 2004). Desconsiderar as inter-relações entre o físico, o social, o psicológico e até o espiritual em tudo o que toca as atividades humanas é adotar uma visão limitada sobre esta complexa temática. Um aspeto que se tem mostrado relevante quanto aos objetivos e efeitos da atividade física no bem-estar integral é a sua relação com os estados emocionais. As emoções são a energia vital que liga os diversos sentimentos, sejam eles negativos (tensão, raiva, fadiga e depressão) ou positivos (autoestima, vigor e bem-estar) e os estados de humor o que tem interferência no bem-estar psicológico, nomeadamente no autoconceito e na autoestima.

Hanas, Barros & Francalacci (2000) propõem um pentágono do bem-estar, no qual a atividade física, o estado nutricional, os comportamentos preventivos, os níveis de stress e os relacionamentos interpessoais constituem os elementos fundamentais para

um estilo de vida ativo, saudável, em harmonia social e espiritual. Neste sentido, estaremos por certo no campo da qualidade de vida.

Assim, a nossa vivência deve ter como objetivo último a qualidade de vida. A qualidade de vida é um construto complexo, multidimensional e subjetivo. Por isso, a sua definição, sistematização e operacionalização são de difícil consenso. A qualidade de vida é conceitualmente definida como a percepção que o indivíduo tem sobre a sua vida, tendo em conta o seu contexto sociocultural, os seus objetivos de vida, as suas expectativas e preocupações. Está relacionada com o bem-estar pessoal e abrange aspetos como o estado de saúde, lazer, satisfação pessoal, hábitos e estilo de vida (Minayo, Hartz & Buss, 2000).

Segundo Santos, Fernandes & Henriques (2002) a qualidade de vida pode basear-se em três princípios fundamentais: capacidade funcional, nível socioeconómico e satisfação. Porém, pode também estar relacionada com os seguintes componentes: capacidade física, estado emocional, interação social, atividade intelectual, situação económica e autoproteção de saúde (Santos, Fernandes & Henriques, 2002).

É esta panóplia de princípios e componentes que levam ao bem-estar do indivíduo, um bem-estar que é o resultado de uma avaliação subjetiva, cognitiva e emocional e o seu nível determina-se com base na satisfação do indivíduo com a vida, na satisfação com as práticas (de lazer, profissional, etc.), de satisfação com os outros e nas vivências quotidianas de afetos positivos. O bem-estar resulta do exercício de um papel ativo na sociedade, de interações apropriadas com os outros, de ultrapassar dificuldades sem significativas perturbações ou stress, no fundo, de realizar o seu projeto de vida. O conceito de bem-estar envolve várias dimensões: emocional, intelectual, física, ocupacional, social e espiritual (Levin & Chatters, 1998).



Figura 1. Características constituintes do bem-estar.

Fonte: O autor – Fonseca, 2015.

Segundo Teixeira, Müller & Silva (2004) os sentimentos de motivação são uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade e que, com muita frequência, se convertem nos motivos da conduta do homem, pois temos tendência a repetir aquelas atividades que nos dão prazer e satisfação. No que respeita à prática desportiva, a motivação pode ser entendida como a razão que leva os indivíduos à escolha de um determinado desporto e ainda, o seu empenho e permanência a longo prazo (Carvalho, Soares, Monteiro *et al.*, 2013).

Pucci *et al.* (2012) analisaram e sintetizaram as evidências da literatura sobre a associação entre atividade física e qualidade de vida e verificaram que a maioria dos estudos transversais apresentam uma associação positiva entre estas variáveis. Também Silva, Souza & Tomasi (2010) observaram, numa amostra de professores, funcionários e alunos do ensino superior, que independente do sexo, da idade e da profissão, a atividade física fomenta melhorias em todos os aspetos da qualidade de vida.

Vários estudos têm demonstrado que a prática regular de atividade física proporciona benefícios para a qualidade de vida em diversas faixas etárias (Bize, Johnson & Plotnikoff, 2007; Fox, Stathi, McKenna *et al.* 2007; Koltyn, 2011; Wendel-Vos, Schuit, Tjhuis *et al.*, 2004).

Contudo, há influências que advém do estilo de vida de cada um, e um estilo de vida saudável inclui bons hábitos alimentares, sono adequado, controlo do peso, baixo consumo de álcool e de tabaco e atividade física regular (Cervelló *et al.*, 2014; Fan *et al.*, 2013; Korn, Gonen, Shaked *et al.*, 2013; Sharkley, 2001).

As mudanças no estilo de vida, incluindo nos níveis de atividade física e na dieta, podem contribuir para o processo de prevenção de doenças e de problemas funcionais que se manifestam com a idade (Shephard, 2003). Diante disso, há a necessidade em estimular-se mais a prática de exercício físico, mas devidamente orientado por profissionais da área, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas que abordem o nível de atividade física, visto que este fator tem um papel importante para um envelhecimento saudável (Cardoso, Levandoski, Mazo *et al.*, 2008).

A definição de atividade física revela-se útil para que se distinga de exercício físico e desporto, sobretudo no que concerne aos adolescentes. Assim, a atividade física define-se como todo o movimento diário, incluindo o trabalho, a recreação, o exercício e as atividades desportivas (Organização Mundial de Saúde - OMS, 1997), enquanto o exercício físico “é um subgrupo da atividade física, definido como movimento do corpo planeado, estruturado e repetitivo, realizado para promover ou manter uma ou mais componentes da condição física” (Veloso, 2005, p. 22), o conceito de desporto refere-se a uma forma mais específica de atividade física que se caracteriza por ser estruturada, competitiva, sujeita a regras e estratégias (*idem*).

Para Pereira & Carvalho (2006) a atividade física constitui uma importante vertente na promoção da saúde em paralelo com os estilos de vida saudáveis que apontam para práticas ativas de lazer, por isso a atividade física regular assume um papel relevante na promoção de um estilo de vida saudável, particularmente junto das camadas mais jovens da população.

Na realidade todo o investimento que visa o aumento da atividade física da população tem um retorno garantido a longo prazo. Pardini *et al.* (2001, p. 46) afirmam que “a atividade física pode ser considerada o melhor negócio em saúde pública, em virtude da economia direta que poderíamos alcançar com o combate ao sedentarismo.” Atualmente, há cerca de dois milhões de mortes atribuídas a inatividade física em cada ano no mundo inteiro.”

De uma forma geral, a ação preventiva que o exercício físico produz tem uma importante implicação na saúde, porque reduz a probabilidade de doenças, de adquirir incapacidades e diminuiu a mortalidade na população idosa (Lima, Silva & Melo, 2015). A prática de qualquer atividade física é importante para um envelhecimento saudável e independente. Contudo, quando esta atividade é praticada como exercício

físico, são alcançados os melhores resultados. (Brach, Simonsick, Kritchevsky *et al.*, 2004).

Além disso, o estilo de vida, as relações sociais, a atividade física, as opções de lazer e muitas outras atividades ocupacionais, podem contribuir para que o indivíduo avance na idade de uma forma saudável, preservando as suas capacidades cognitivas e o movimento. O lazer e a manutenção destas capacidades, física e mental, certamente favorecerão uma melhor qualidade de vida, contribuindo, nomeadamente, para o alívio da depressão no idoso, o aumento da autoconfiança, a melhoria da autoestima (Trentini, Corradi, Araldi *et al.*, 2004).

No que diz respeito ao caso de indivíduos mais jovens, são vários os estudos que se dedicam ao estudo da atividade física neste período da vida. Strong *et al.* (2005) desenvolveram um estudo com o objetivo central de analisar os efeitos da atividade física sobre os resultados de saúde e comportamento e desenvolver recomendações baseadas em evidências para a atividade física na juventude. O estudo consistiu numa revisão sistemática da literatura de cerca de 850 artigos, sendo que a maioria dos estudos de intervenção recorriam a programas supervisionados de atividade física moderada a vigorosa de 30 a 45 minutos, de duração de 3 a 5 dias por semana. Os autores acreditavam que uma maior quantidade de atividade física seria necessária para alcançar efeitos benéficos semelhantes sobre a saúde e os resultados comportamentais em circunstâncias normais diárias (normalmente intermitentes e de atividades sem supervisão). Concluíram que os jovens em idade escolar devem participar diariamente em 60 minutos ou mais de atividade física moderada a vigorosa, que é desenvolvida de forma apropriada, agradável, e envolve uma série de atividades.

As investigadoras Tammy Toscos, Anne Faber, Kay Connelly e Adity Upoma da Universidade de Indiana (2008) apontaram para uma diminuição drástica dos níveis de atividade física das raparigas durante a adolescência e concluíram que este facto pode contribuir para o aumento do número geral de adolescentes obesos nos Estados Unidos. A pesquisa mostrou que o apoio social é positivamente correlacionado com os níveis de atividade física em adolescentes, especialmente nas raparigas. Recorreram a um aplicativo de telefone móvel projetado para criar um grupo de apoio para a atividade física dentro de uma rede social existente de meninas adolescentes, num ‘campo’ com

duração de três semanas. Verificaram que o projeto baseado nas tecnologias incentivam a atividade física para esse grupo de usuários.

Na Europa, Allender, Cowburn & Foster (2006) desenvolveram um estudo qualitativo onde procuraram uma resposta sobre o porquê de adultos e crianças praticarem ou não desporto e atividade física. O estudo examinou sistematicamente pesquisas qualitativas, de 1990 a 2004, e dos 1200 artigos identificados na busca inicial, 24 artigos preencheram todos os critérios de inclusão. A maioria dos estudos relatava pesquisas realizadas com jovens em ambientes comunitários. O controlo do peso, a interação social e a diversão foram os motivos mais comuns para a participação no desporto e na atividade física. Outro fator importante entre os jovens era a preocupação com a manutenção de uma forma corporal magra. As pessoas mais velhas identificaram a importância do desporto e da atividade física em prol do combate aos efeitos do envelhecimento e à rede social de apoio que daí pode surgir. Os desafios para a identidade, ter de mostrar aos outros um corpo inadequado e a falta de confiança foram apontados como barreiras à participação na atividade física.

É essencial, que se retenha que há vários estudos que incidem sobre os hábitos desportivos e a prática de atividade física, mas o mais importante incide no facto de quando esta prática é incorporada “na infância e na adolescência, apresenta maiores possibilidades de se transferir para a vida adulta. Os estudos que desenvolvem acompanhamentos longitudinais sugerem que “os adolescentes menos ativos fisicamente apresentam maior predisposição a tornarem-se adultos sedentários” (Guedes, Guedes, Barbosa *et al.*, 2001, p. 188).

É importante pois, que se tenha consciência de que a atividade pode ser influenciada de forma positiva ou negativa, isto é tem características que se analisam de seguida, mas o seu ‘ciclo’ passa pelo entendimento da adesão ou da desistência da atividade física como demonstra a Figura 2. Assim, Sallis & Hovell (1990, citado por Veloso, 2005, p. 25) afirmam que “o comportamento da atividade física passa por várias fases de uma forma cíclica – adoção, manutenção, abandono e retorno – e os seus diversos determinantes permitem explicar as transições entre cada fase”.

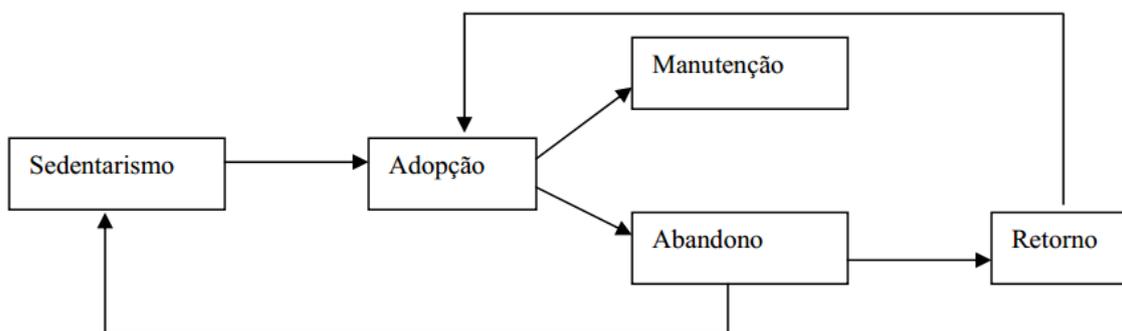


Figura 2. História natural do exercício

Fonte: Veloso, 2005.

De facto, sistematizar a atividade física exigida para uma qualidade de vida saudável é uma tarefa difícil e complexa, pois pode assumir uma enorme diversidade de formas; pode ser realizada em contextos formais e informais, inclusive nas tarefas mais rotineiras do quotidiano; pode ser praticada de forma vigorosa, moderada ou leve durante períodos de tempo muito curtos (alguns segundos ou minutos) ou períodos longos (mantendo-se durante horas), com uma frequência elevada, baixa, regular ou irregular, e ainda pode-se efetuar sozinho, em grupo ou acompanhado por alguém que pode ser um amigo, familiar ou outro (Veloso, 2005, p.25).

No entanto, podemos referir de uma forma sintética que existem dois tipos de atividade física; *um primeiro* que se refere ao estilo de vida como é o caso de caminhar, subir escadas, fazer tarefas, jogar, etc., e *um segundo* tipo que é a atividade física estruturada, ou sistemática, que é observável através de desportos, programas de instrução de dança, ginástica, natação, etc., destinados a aumentar a qualidade e/ou intensidade da atividade física. A atividade física estruturada ajuda as crianças e adolescentes a adquirirem força e resistência muscular, flexibilidade e aptidão cardiovascular, bem como obterem e manterem um peso saudável (Santos, Fermino, Reis *et al.*, 2010).

Tomando Veloso (2005) como referência podemos porventura recomendar que a prática de atividade física nos adolescentes se situa em características como:

i) Os adolescentes devem ser fisicamente ativos todos os dias, ou quase todos os dias, como parte de brincadeira, jogos, desportos, trabalho, transporte, recreação,

educação física, ou exercício planejado, no contexto familiar, escolar e noutros contextos da comunidade;

ii) Os adolescentes devem praticar três ou mais vezes por semana em atividades com a duração de 20 minutos ou mais de cada vez e que exija um nível de esforço moderado a vigoroso.

iii) Todos os jovens devem participar em atividades físicas, pelo menos de intensidade moderada, durante uma hora por dia;

iv) Os jovens que habitualmente fazem pouca atividade física, devem praticar atividade física, pelo menos de intensidade moderada, no mínimo meia hora por dia;

v) Pelo menos 2 vezes por semana, algumas dessas atividades devem ajudar a promover ou manter a força muscular, a flexibilidade e a saúde dos ossos.

2.1. CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE FÍSICA

Embora o conjunto dos fatores pessoais e de envolvimento exerçam grande influência na procura de exercício físico, as características da atividade física são também determinantes da adesão dos praticantes.

Vários estudos examinaram a associação entre a atividade física e um conjunto diversificado de variáveis psicológicas na adolescência (mais especificamente depressão, ansiedade, stress e autoestima e/ou autoconceito). Os estudos utilizaram amostras da população em geral e, na sua maioria, os resultados são significativos. No sentido de melhorar a saúde psicológica, os rapazes e raparigas adolescentes da população em geral devem praticar atividades aeróbicas três vezes por semana, durante 20 minutos cada, com uma intensidade de 70% da capacidade cardíaca máxima. Obtêm-se benefícios significativos ao fim de 10 a 15 semanas de treino (Sallis & Patrick, 1994, citado por Veloso, 2005, p. 38).

No Quadro 1, aborda-se as palavras-chave relacionadas com a atividade física e que podem contribuir para uma melhor clarificação do conceito, bem como o entendimento da envolvimento que cria em torno dos participantes.

Quadro 1. Palavras-chave da Psicologia do exercício

Condição Física (Fitness)	É uma série de atributos que as pessoas têm ou alcançam que se relacionam com a capacidade para realizar atividade física.
Componentes da condição física relacionadas com a saúde	<ul style="list-style-type: none">• Resistência cardiorespiratória (condição aeróbia ou <i>aerobic fitness</i>)• Resistência muscular• Força muscular• Composição corporal• Flexibilidade
Componentes da condição física relacionadas com o desempenho	<ul style="list-style-type: none">• Poder muscular• Velocidade• Agilidade• Tempo de reação• Equilíbrio
Atividade Física de intensidade moderada	Para os jovens adultos, atividade que requer aproximadamente três a seis vezes mais energia que em situação de descanso. Equivale a andar depressa.
Atividade Física de intensidade vigorosa	Para os jovens adultos, atividade que requer sete vezes ou mais energia que em situação de descanso. Equivale à corrida ou <i>jogging</i> .

Fonte: Veloso, 2005.

Como podemos observar no quadro, um dos aspetos determinantes da atividade física diz respeito à sua intensidade. A intensidade da atividade pode afetar a adesão, especialmente dos indivíduos mais sedentários. Tal como esclarecem Calmeiro e Matos, (1998), as atividades de alta intensidade provocam fadiga física em menor tempo de prática, e maior desconforto na recuperação, o que gera maior desistência. Observa-se, assim, que a perceção de esforço influencia a decisão de manter ou não a prática da atividade. Não só os indivíduos aderem mais a programas de atividade física moderada (Weinberg & Gold, 1995) como também demonstraram uma taxa de abandono duas vezes inferior à manifestada pelos indivíduos envolvidos em atividades intensas (Calmeiro & Matos, 2004).

Segundo a DGS (2007), mais de 60% dos adultos não efetuam os níveis suficientes de atividade física de forma a beneficiar a sua saúde. Deste modo, o sedentarismo é mais prevalente nas mulheres, idosos, indivíduos de grupos socioeconómicos baixos e nos indivíduos com incapacidades. Para além disto, assiste-se nas escolas de todo o mundo a um decréscimo da atividade física e dos programas de Educação Física. “O sedentarismo está a ocupar grande parte do tempo das pessoas e daí as consequências na saúde serem tão significativas” (p. 2).

De facto, é essencial que se pense nas vantagens de manter uma atividade física regular. Como afirma a DGS (2007), “a atividade física reduz o risco de doenças cardiovasculares, de alguns cancros e de diabetes tipo 2. (...). A participação em atividades físicas pode melhorar o sistema músculo-esquelético, o controlo do peso corporal e reduzir os sintomas de depressão” (pp. 2-3).

Segundo a DGS (2007, p. 3) as principais vantagens da atividade física regular são:

- Reduzir o risco de morte prematura;
- Reduzir o risco de morte por doenças cardíacas ou AVC, que são responsáveis por 1/3 de todas as causas de morte;
- Reduzir o risco de vir a desenvolver doenças cardíacas, cancro do cólon e diabetes tipo 2;
- Ajudar a prevenir/reduzir a hipertensão, que afeta 1/5 da população adulta mundial;
- Ajudar a controlar o peso e diminuir o risco de se tornar obeso;
- Ajudar a prevenir/reduzir a osteoporose, reduzindo o risco de fratura do colo do fémur nas mulheres;
- Reduzir o risco de desenvolver dores lombares, pode ajudar o tratamento de situações dolorosas, nomeadamente dores lombares e dores nos joelhos;
- Ajudar o crescimento e manutenção de ossos, músculos e articulações saudáveis;
- Promover o bem-estar psicológico, reduz o stress, ansiedade e depressão;
- Ajudar a prevenir e controlar comportamentos de risco (tabagismo, alcoolismo, toxicofilias, alimentação não saudável e violência), especialmente em crianças e adolescentes.

O tipo de modalidade parece ser também determinante, na medida em que as atividades físicas conduzidas em grupo parecem recolher maiores níveis de adesão do que as atividades praticadas individualmente. Este facto decorre do forte apoio social presente nas modalidades coletivas e o desenvolvimento de sentimentos de satisfação, de afiliação e de comprometimento na participação (Weinberg & Gold, 1995).

Weinberg & Gold (1995) consideram também que este tipo de modalidades permite ao indivíduo a comparação da evolução das suas capacidades e da sua condição física com os outros participantes, o que ao nível motivacional poderá ser um importante fator. Segundo os autores, a qualidade da prática desportiva é também um fator de adesão a considerar, pois a qualidade dos exercícios e as características do líder constituem um dos fatores mais importantes para a adesão das pessoas a um determinado programa, uma vez que a influência do líder consegue ser, em certos casos, maior do que a influência da própria família.

Analizados vários estudos que investigaram as prováveis causas de abandono desportivo, podemos assumir (como professores e treinadores) a responsabilidade em muitas das causas subjacentes ao abandono. Há motivos para preocupação no que se refere à análise do abandono desportivo: perda de investimento e danos sociais, perda de competitividade desportiva, prejuízo individual, entre outras desvantagens. Neste sentido, não admira que os jovens, de acordo com as suas necessidades, não encontrem satisfação suficiente num contexto pouco adequado para a aquisição e demonstração das suas competências (...) (Resende, Mendes, Lima *et al.*, 2014).

Podemos distinguir três tipos de abandono desportivo:

- O *dropout* voluntário refere-se à decisão do próprio praticante em não dar continuidade à sua participação desportiva;
- O *dropout* relutante surge por fatores não controlados pelo atleta, tais como a extinção do clube, a mudança da área de residência da família ou uma lesão;
- O *dropout* resistente ocorre quando o jovem, desejando continuar a prática desportiva, é excluído do grupo de atletas selecionados para prosseguir a formação desportiva.

Assim, os efeitos negativos de uma má orientação refletem-se numa maior taxa de abandono (Calmeiro & Matos, 2004; Fernandes, Correia & Abreu, 2009).

Mas as características da atividade física vão mais além e Bouchard, Shephard & Stephens (1993) falam em quatro dimensões básicas: frequência, intensidade, tempo e tipo. “Estas dimensões auxiliam na distinção entre os indivíduos ativos e os indivíduos sedentários, pois cada uma delas pode originar resultados diferentes na saúde. São, por

isso, utilizadas nas prescrições de atividade física e recomendadas pelas autoridades de saúde pública de alguns países (Veloso, 2005, p. 24).

Neste sentido, Rhodes, Warburton & Murray (2009) desenvolveram um estudo onde através das características da prescrição e orientação da atividade física recomendada analisaram de que forma estas podem afetar a adesão comportamental. O objetivo principal foi rever o efeito da frequência, intensidade, duração e modo de adesão à atividade física e fornecer resumos dos resultados. Um total de 27 estudos revistos por especialistas preencheu os critérios de inclusão e de procedimentos, corrigindo o viés de amostragem. No geral, os resultados mostraram que o efeito das características de orientação de atividade física sobre a adesão comportamental não são particularmente relevantes como evidenciado pela falta de resultados unificados. No entanto, fatores não relacionados com as diretrizes recomendadas podem ser de maior importância quando se consideram as questões de adesão comportamentais isto é, o cognitivo, a personalidade e os fatores ambientais ou socioeconómicos acumularam evidências consideráveis e que se correlacionam com determinantes da atividade física.

Face ao referido até aqui, a atividade física pode ser caracterizada de diversas formas; como podendo ser praticado em contextos formais e informais, pode ser praticada de diferentes formas (leve, moderada ou vigorosa), com diferentes frequências (elevada, baixa, regular ou irregular) ou, ainda, se pode afirmar que a atividade física pode praticar-se sozinho ou acompanhado (Veloso, 2005).

Pode ainda fazer-se uma diferenciação da prática da atividade física dentro dos grupos populacionais sendo que, no caso de crianças e jovens, os estudos mostram que:

- Nos adolescentes, quanto mais participarem em atividades físicas, menor será a probabilidade de virem a fumar;
- Nas crianças que são mais ativas fisicamente verifica-se uma maior performance académica;
- Os jogos de equipa promovem de forma positiva a integração social e facilita o desenvolvimento das capacidades sociais dos adolescentes (DGS, 2007, pp. 4-5).

No caso das mulheres, a DGS (2007, p. 5) afirma que:

- O exercício físico regular ajuda a prevenir as doenças cardiovasculares, responsáveis, nos países em desenvolvimento, por metade das mortes em mulheres acima dos 50 anos;

- Estudos recentes mostram que exercício físico moderado e a modificação dos hábitos alimentares podem prevenir mais de metade dos casos de diabetes não insulino dependentes;

- O exercício físico também pode ajudar a prevenir e a tratar a osteoporose; as mulheres, particularmente após a menopausa, têm maior risco do que os homens de desenvolver osteoporose;

- A frequência de depressão nas mulheres é quase o dobro da dos homens, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. Por isso reduzir o stress, a ansiedade, a depressão e a solidão através do exercício físico resulta em benefícios evidentes.

No que diz respeito a pessoas idosas ativas a DGS (2007, p. 6) refere que:

- O aumento do número de pessoas idosas é um sinal positivo do desenvolvimento demográfico. No entanto, acarreta um significativo acréscimo nos custos para os serviços de saúde e sociais, dependendo da saúde e capacidade funcional da população idosa;

- O exercício físico é importante para as pessoas idosas saudáveis, aumentando e mantendo a qualidade de vida e independência dos idosos;

- Ajuda a prevenir as quedas (a maior causa de incapacidade entre a população idosa);

- Caminhadas e sessões organizadas de exercício físico, adequadas a cada idoso, permitem o convívio social, reduzindo sentimentos de solidão ou de exclusão social.

No mesmo contexto, no que diz respeito ao grupo de indivíduos com incapacidades o autor refere que devem ser fornecidas oportunidades e suporte para poderem praticar desporto e exercício físico adaptado às suas condições físicas. Assim, “o meio físico e social das cidades têm um enorme impacto na implementação/acesso da atividade física para todos. Há que promover a atividade física ao encorajar o uso de

transportes públicos através de transportes acessíveis, atrativos e seguros” (DGS, 2007, p. 6).

Em suma, segundo Castro (2009), qualquer tipo de atividade física, trabalho doméstico, caminhar, praticar *jogging*, deve ser considerado como exercício, devendo contribuir para uma melhoria do controlo metabólico por:

- Aumentar a massa muscular;
- Diminuir a glicemia durante e após o exercício;
- Diminuir a massa gorda;
- Melhorar o perfil lipídico;
- Diminuir os valores da tensão arterial;
- Corrigir as alterações da fibrinólise;
- Melhorar a resposta anómala das catecolaminas;
- Aumentar o número de vasos colaterais, e rede capilar, particularmente do músculo cardíaco.

3. DESPORTO E LAZER COMO SENTIDOS DA ATIVIDADE FÍSICA - RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Como tivemos a oportunidade de constatar, quando abordamos a atividade física, um manancial de campos se elevam. Neste contexto, selecionamos o desporto e o lazer como variáveis estruturantes e diferenciadoras da atividade física e que gostaríamos de aprofundar. Este aprofundamento, prende-se também com a dinâmica da nossa investigação.

Nas palavras de Bento (2004) “a escola precisa de riso, de entusiasmo, de dinamismo e alegria, o desporto pode contribuir para isso, com pontos altos na vida escolar” (p. 33). Neste sentido, a escola serve como um espaço para a existência de práticas desportivas que possam contribuir para a diminuição do insucesso escolar, sendo o desporto, uma das práticas mais apreciadas pelos jovens.

Neste envolvimento, Pina (1997) refere que o desporto e o lazer estão, ao nível da educação formal, associados ao desporto escolar, porque tem sido motivador de inúmeros debates a nível científico, que pode ser entendido como principal fator de combate a um problema atual e bastante alarmante que é o insucesso escolar. Este

tornou-se um problema inquietante sob uma perspectiva social. Constatou-se que fatores como falta de capacidade e de interesse ou até a chamada preguiça, já não são vistos de forma resignada como justificação para o abandono, todos os anos, de milhares de crianças e jovens do Sistema Educativo.

A responsabilidade de tal acontecer passou a ser encarada como um insucesso de toda a comunidade escolar, pois esta não os conseguiu cativar, nem dispôs de alternativas viáveis para que tivessem sucesso. É um desafio tremendo, visto que as situações individuais converteram-se em problemáticas sociais. A própria sociedade, ainda que de uma forma oculta, encoraja valores que acabam por desencorajar o estudo e conseqüente insucesso. Assim o consumismo de que hoje somos alvo, o individualismo que impera e a diversão com que a sociedade é bombardeada criam um efeito antagónico ao que o desporto e o lazer deviam criar na atividade física.

Desta forma, o desporto escolar assume um papel importantíssimo, também na prevenção desta problemática, uma vez que através das atividades que podem ser de competição ou apenas lazer, podem estimular os jovens para um sentimento de maior inclusão, de pertença ao espaço escolar, fomentando a relação de pares, bem como as relações interpessoais. Ou seja, é um elemento fundamental na educação para a cidadania e desempenho académico das crianças (Monteiro, & Cruz, 2011).

Tendo em conta o conjunto diversificado de atributos e qualificações do desporto escolar, a escola e o próprio sistema educativo têm por competência crucial promover a educação motora e o desenvolvimento do processo de socialização. O desporto representa um meio eficaz de promover o diálogo e a solidariedade entre as pessoas, tendo sempre presente uma tríade desportiva que Santos (2009) ilustra no esquema seguinte.

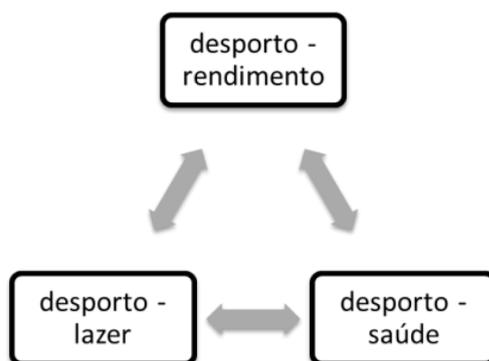


Figura 3. Tríade desportiva

Fonte: Adaptado de Santos, 2009.

Em continuação Pina (1997) recorda que a temática do desporto escolar representa um aspeto importante no sistema educativo, pois tem uma mensagem inovadora e transformadora que inclui os comportamentos como a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico, a cooperação e a criatividade nos objetivos educativos a atingir. Assim, o desporto escolar deve ser encarado como um instrumento de desenvolvimento humano (Pires, 2005) e como salienta Constantino (2006, p. 13), os valores do desporto situam-se não só no plano do “corpo motor”, mas do corpo que encerra comportamentos e tendo por base o movimento, suscitam o aparecimento de sentidos e condutas que reivindicam uma certa dimensão cultural através da qual decorrem consequências no plano educativo e formativo.

Desta forma, o desporto na escola representa um dos principais espaços para a construção global dos alunos, desenvolve o carácter, o espírito de grupo e de entajuda e transpõe as adversidades. Segundo Sérgio (2003), o desporto escolar deve ‘educar’ para a cidadania, de forma a contribuir não só para o aperfeiçoamento do indivíduo mas também para o enriquecimento da personalidade e da valorização humana e social.

Nesta lógica, de acordo com Grant (1992), a filiação e a responsabilidade que são conferidas aos alunos contribuem para o entusiasmo durante a prática desportiva.

Na perspetiva de Gomes (1993), a atividade física e o desporto na vida em geral são fundamentais para o desenvolvimento integral dos jovens, onde muitos dos valores inerentes ao desporto são compatíveis com os princípios necessários para o desenvolvimento da criança como a responsabilidade, a partilha e o respeito. É nas primeiras idades que o desenvolvimento se processa através de uma estimulação casual, tendo como resultado uma melhoria das suas capacidades e habilidades motoras (Lopes, 2003).

Alguns estudos (Mota & Rodrigues, 1999) têm evidenciado a relação entre a evolução das novas tecnologias e o sedentarismo na infância. Para Mota & Rodrigues, (1999), o desporto funciona como um potenciador das práticas motoras, dos valores de cidadania e do trabalho em equipa, da mesma forma que combate fenómenos destrutivos como os comportamentos de risco e o consumo aditivo de drogas, geralmente associados a fenómenos de violência e criminalidade juvenil.

Por outro lado, nas suas investigações, Hilman, Castelli & Buck (2005) realçam a relação entre a participação em atividades físicas e os processos de neurogênese, com melhorias ao nível da memória e da capacidade de aprendizagem.

Também, Byrd (2007) identificou aspetos positivos da atividade física em jovens. No seu estudo os estudantes que praticavam desporto com elevada intensidade e frequência apresentavam melhores resultados escolares do que os estudantes que praticavam atividade física com baixa frequência e intensidade.

Assim sendo, os princípios e objetivos fundamentais do desporto e do lazer como sentidos da atividade física são:

- Contribuir de forma integral para a formação dos jovens, através de várias situações de convívio, colaboração, competição saudável e trabalho coletivo;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania mais participativa e atuante que tenha como principais bases o respeito pela diferença e individualidade;
- Contribuir para a aquisição de hábitos saudáveis e benéficos para a saúde dos alunos;
- Entendimento do desporto como fator de cultura.

Bento (2004) refere que vivemos, atualmente, numa sociedade onde a falta de valores e a incompreensão do mundo global, prejudica a preparação das crianças e dos jovens para os desafios do amanhã. O jogo desempenha, para o autor, um papel importante no combate desta situação, pois os valores adquiridos no jogo podem facilmente ser transpostos para a vida.

Também para Garcia (2004, p. 4), “a prática do desporto escolar deve ser uma prática essencialmente competitiva, possibilitando aos jovens a vivência de uma prática cultural que repousa numa ética sólida, que procura a transcendência humana por meio de práticas físicas.”

Ao serem competitivos, os alunos adquirem valores de respeito e cooperação para a vida futura (Garcia, 2004). É importante frisar que o desporto escolar contribui para alguns fatores como o desenvolvimento das potencialidades bio-psico-fisiológicas e sociais a três níveis:

- *Biológico*: adquire bons hábitos posturais, higiênicos e desenvolvimento corporal;

- *Psicológico*: melhora a socialização da criança, o respeito mútuo, desenvolve e estimula atitudes socialmente desejáveis através de atividades recreativas;

- *Fisiológico*: através da atividade física em geral, tem como resultados a melhoria da circulação sanguínea, na respiração, acelera a divisão celular, tendo como consequência um melhor desenvolvimento do organismo.

Além destes fatores, que são de todo cruciais, o desporto e o lazer como sentidos da atividade física contribuem essencialmente para um melhor desenvolvimento das aprendizagens, tanto no que se refere às habilidades psicomotoras, como no que respeita ao desempenho intelectual, funcionando igualmente, como um escape de energia extra, normal nas crianças muito ativas, auxiliando a sua concentração (Byrd, 2007).

Estas preocupações emergem também nos textos legais. A prática desportiva nas escolas é definida através de um quadro normativo e legislativo que constitui um instrumento de grande importância e utilidade no combate ao insucesso escolar e da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem (DGIDC, 2007).

A título de exemplo, o ponto 5 do artigo 51.º da Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e da condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fundamentada a sua gestão pelos estudantes praticantes.

Além do que se encontra explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Física tem como objetivo promover o desenvolvimento da condição física e o bem-estar dos alunos, funcionando como prevenção aos comportamentos desajustados, auxiliando os alunos a direcionarem-se por caminhos mais saudáveis e benéficos.

3.1. O DESPORTO E O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Como de alguma forma salientamos, o desporto é uma das manifestações de excelência da atividade física e na sua profunda singularidade um *locus educativo*.

Segundo Rink (2001), os conteúdos do século XX foram modificados, com a introdução de desportos em equipa, embora seguindo métodos estritamente formais e diretivos, mas ao mesmo tempo passou a ser encarado como algo dinâmico e de grande importância a nível social, sofrendo influências tecnológicas, científicas e industriais. Tal facto deveu-se em grande parte ao desenvolvimento global, o que provocou uma disseminação do desporto à escala planetária. Isto fez também com que a especialização em diversas áreas desportivas se comesçasse a evidenciar, fazendo com que se enraizasse o espírito de competição.

No plano do desporto/educação houve algumas novidades de implementação e intervenção pedagógica. Desta forma, alguns investigadores, como Siedentop (2002), contextualizam o modelo da criação desportiva através da educação lúdica (*play education*) num local destacado nas orientações curriculares da Educação Física. Assim, numa conferência em Brisbain em 1982, Siedentop propôs, pela primeira vez, a criação de *sport education* na procura da contextualização da própria conceção, com a implementação de ambientes de prática educativa com experiências desportivas, na tentativa de resolver problemas e mal entendidos na relação da escola com o desporto (Chow, Davids, Button *et.al.*, 2007).

Estavam assim lançadas as bases de um Modelo de Educação Desportiva correspondente a um modelo curricular que disponibiliza um plano compreensivo para a renovação do ensino dos jogos na escola, assentando no potencial educativo. Pauta-se essencialmente pela democratização e humanização do desporto, contextualizando de forma direta, uma cultura desportiva com ausência de iniquidade e elitismo (Corbin, 2004).

O Modelo de Educação Desportiva apresenta assim, três eixos principais, alicerçados por objetivos da reforma educativa da Educação Física atualmente:

- Competência desportiva;
- Literacia;
- Entusiasmo pelo desporto.

Com efeito, e como refere Bennett & Hastie (1997), é essencial formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Deste modo, a inclusão deste tipo de modelo nos programas curriculares da Educação Física

foi altamente reforçada pelo apelo a duas principais premissas apontadas na reforma educativa da década de 90, a educação orientada para os resultados, oferecendo uma experiência desportiva autêntica (Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2004).

Siedentop (2002) defende ainda, que os resultados autênticos demonstram-se através de uma aprendizagem reveladora da capacidade de executar uma importante tarefa até ao fim e com significado contextual, incluindo os conteúdos, os processos e os meios aplicados. Para garantir a autenticidade das experiências desportivas, o mesmo autor incluiu seis características de desporto institucionalizado no Modelo de Educação Desportiva [MED], (Mesquita & Graça, 2009), e que se encontram representadas na Figura 4.

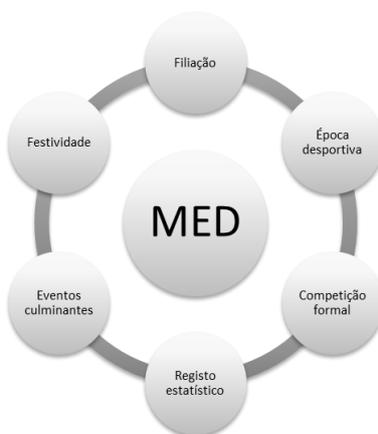


Figura 4. Seis caraterísticas do desporto

Fonte: Adaptado de Mesquita e Graça, 2009.

De acordo com a Figura 4, a filiação tem como consequência a integração dos alunos em equipas, ao mesmo tempo que desenvolve o sentimento de pertença ao grupo e à equipa. Os papéis que os alunos assumem nas diversas situações, como na constituição das equipas, ilustram uma redefinição de papéis importante na própria constituição das equipas.

Segundo Oliveira Monteiro & Cruz (2011) este modelo contextualiza os alunos num nível distinto, na medida em que enquanto executantes assumem responsabilidades de membro integrante da equipa. É na equipa que os alunos podem desempenhar um conjunto variado de papéis, imbuídos de determinados valores, que se associam à prática desportiva, quer seja como capitães de equipa, treinadores, dirigentes ou jornalistas desportivos.

De forma complementar Mesquita & Graça (2009) referem que, “dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização de atividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED requer boas competências de gestão e de organização por parte do professor, bem como a aplicação de diferentes modelos instrucionais de acordo com a natureza do conteúdo, o nível de prática dos alunos e os objetivos da aprendizagem” (p. 63).

A aprendizagem autónoma depende do que deve ser aprendido pelo aluno, qual a metodologia e os recursos que se devem colocar á disposição e a sua própria avaliação. Assim, os conhecimentos adquiridos devem ser avaliados por meio de revisões e testes, em que o aluno assume as decisões, fazendo com que a aprendizagem seja autónoma. A autonomia da aprendizagem é um tema bastante complexo, porque ao criar diversas alternativas, exige ao aluno que esteja preparado e atento, devendo este ter maturidade suficiente para poder adaptar-se a cada situação.

Muitas questões se sobrepõem ao facto de analisar a autonomia na prática letiva, associadas à constituição de diversas tensões como a autoridade, a relação de dependência entre aluno e professor, bem como a delegação e aceitação de responsabilidade. Para Vieira (1999), só uma pedagogia para a autonomia pode permitir ao aluno ‘ganhos de aprendizagem’, que se traduzem em motivação interior, auto percepção de competência e preferência pelo trabalho que oferece alguns desafios e isso, segundo o autor, só acontecerá na interação democrática responsável. Deste modo o professor deixa de ter o posicionamento autoritário, assumindo uma postura orientadora e dialógica, guiando o aluno na aquisição das suas próprias competências.

Estas competências correspondem, segundo o Conselho da Europa (2001), ao conhecimento declarativo (saber), à competência existencial (saber ser e saber estar) e ao saber aprender, sendo competências que favorecem a autorregulação da aprendizagem segundo uma perspetiva de autonomia.

A autonomia é assim, um processo bastante complexo de dirigir, onde os alunos apresentam grandes diversidades e é da responsabilidade do professor dotar de qualidade o processo de ensino-aprendizagem (Valenzuela, 2005). E a eficácia da aplicação de inúmeros programas de educação desportiva tem demonstrado ao longo dos últimos anos, resultados que são consistentes na participação entusiástica dos alunos (Alexander, Taggart & Thorpe, 1996; Strikwerda-Brown & Taggart, 2001).

Assim, os modelos de ensino dos jogos para a compreensão e educação desportiva, utilizados na turma, têm pontos evidentes de contacto semelhante, no sentido em que se complementam. Os dois modelos coincidem na crítica do currículo de imensas atividades, pelo seu carácter descentralizado e inconsequente (Hastie & Curtner-Smith, 2006). Para estes autores, o Sistema de Educação Desportiva é essencialmente, um modelo de ensino que valoriza a dimensão humana e a dimensão cultural do desporto. Destaca-se o facto de que a maior parte das investigações sobre estes dois modelos tem vindo a crescer e ao mesmo tempo, a diversificar-se no que se relaciona com os ângulos de abordagem de ensino, do currículo e da aprendizagem, dos sujeitos, da execução motora e da motivação.

Se tivermos em conta que um aluno que apresenta mais dificuldades ficar junto de um colega que domine as matérias, o que acontecerá é que o primeiro será ajudado pelo colega, mas este último por sua vez não evoluirá. Em suma segundo o Plano Nacional de Educação Física [PNEF] (2001), “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. Mesmo assim, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos”.

Desta forma, tanto os melhores alunos como aqueles que têm mais dificuldades, terão a ganhar trabalhando com grupos mais homogéneos, no entanto, é fundamental que exista trabalho conjunto entre os que mais necessitam e aqueles que melhor dominam. O trabalho em grupos mais homogéneos, poderá ser facilitador na recolha de informação no que se concerne às capacidades dos alunos, sobretudo nos desportos coletivos, como nos mostra o PNEF, que nos diz que “a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens”.

Estamos assim, perante um caminho que pode sustentar nos jovens um sentido motivador para a prática de atividade física tendo o desporto essa riqueza.

3.2. O LAZER PELO LÚDICO (*TAMBÉM*) COMO EXPRESSÃO DA ATIVIDADE FÍSICA

Quando abordamos a atividade física nas dimensões da qualidade de vida e do bem-estar, outro campo de ação privilegiado emerge e diz respeito ao lazer.

Nahas (2001) afirma que qualidade de vida está diretamente ligada ao ser humano e pode ser definida como a expressão de diversos fatores individuais e sócio ambientais, modificáveis ou não. Esta afirmação refere-se ao grau de satisfação do indivíduo com a sua vida, ou seja, o estado de saúde, a disposição, a moradia, o transporte, a alimentação, o lazer, a satisfação, as relações familiares, a liberdade, a autonomia, a segurança financeira e até crenças pessoais. No entanto, queremos destacar aqui a *dimensão lúdica* (brincar) enquanto fenómeno ontológico que faz caminho antropológico.

Desde os primórdios, o homem é um animal lúdico, o mais lúdico de todos. E brincar é uma atividade saudável e útil, quer no plano físico, quer no plano mental. A infância tem como principal característica o ato de brincar e a adolescência é ainda uma fase lúdica ligada ao prazer de praticar/fazer algo, ao lazer. Na infância, é a partir da brincadeira definido também como jogos que a criança formula hipóteses, compartilha emoção, aprende regras de convivência, cria e recria seu ambiente sociocultural. Os jogos possibilitam a criança, novos conhecimentos e a formulação da própria identidade sociocultural (Brougère, 1998).

O lazer é fruto do contexto social, não necessariamente da criança com outra criança, mas, sobretudo, da criança com os objetos que se relaciona. Independentemente do tipo ou das características do brinquedo lúdico, pelo brincar o desenvolvimento infantil está a ser estimulado (Vygotsky, 1998).

Destaca-se, assim, a importância do brincar enquanto lazer para a criança, não só pela sua utilização, como também pela importância da brincadeira em todas as dimensões da vida da criança. Mas em que consiste, de facto, o brincar enquanto ato de lazer?

Uma ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes do que entreter uma criança com atividades divertidas. Contudo, atualmente sabe-se que esta ideia está completamente errada.

Bergman (1998, citado por Homem, 2009) afirma que o brincar é uma forma de linguagem, uma vez que é a forma natural da criança se expressar, tal como falar é a forma natural de o adulto se expressar. Os brinquedos são usados como palavras e o brincar é a linguagem da criança. Este é considerado como uma linguagem, uma vez

que permite às crianças comunicar com as outras pessoas e iniciar a compreensão, desde muito cedo.

O brincar, também conhecido como atividade de lazer, é o modo de viver e de crescer das crianças (Fagulha, 1985, citado por Serrão & Fernandes, 2008), que pode ser definido como um comportamento inato, de caráter recreativo, lúdico e até de entretenimento, com funções evolutivas, adaptativas e com propriedades terapêuticas. Reforçador em si mesmo, o brincar assume-se como uma atividade prazerosa que tem implicações no desenvolvimento da criança (Aguilar & Valle, 2005, citado por Serrão & Fernandes, 2008).

Segundo os mesmos autores o lazer caracteriza-se por relações que a criança estabelece com objetos (não necessariamente brinquedos), com outras pessoas (crianças ou adultos) e consigo mesma. Estas interações contribuem para o crescimento e desenvolvimento das diversas facetas da personalidade da criança, favorecem a sua aprendizagem sobre o mundo exterior (aumentando o leque de experiências e conhecimentos do mesmo) e o seu mundo interior, conduzindo à consciência de si (Arantes, 2007, citado por Serrão & Fernandes, 2008).

Os benefícios do brincar enquanto fonte de lazer refletem-se a vários níveis desenvolvimentais da criança: pessoal, emocional e social. Através do brincar, a criança conhece o Mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança: as brincadeiras dum criança podem ser indicativas de alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspeto, visível aos pais e outros adultos que contactam diariamente com a criança.

A atividade lúdica ocupa um lugar de destaque na organização equilibrada nos vários domínios do desenvolvimento, sobretudo, no desenvolvimento infantil. Desta forma para que as crianças possam usufruir de uma vida saudável, harmoniosa e estável é necessário que o seu crescimento seja regulado por atividades que fomentem o seu bem-estar. De acordo com Jeffree (1986, citado por Neto, 1997a, p. 84) “a atividade lúdica é, portanto, de uma importância fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que é através dela que esta aprende a conhecer o mundo e as pessoas que a rodeiam, aprende a conhecer-se a si própria e a saber quais as suas possibilidades e capacidades”.

Além de fonte de lazer, o brincar é simultaneamente fonte de conhecimento. Nos dias de hoje, sabe-se que a brincadeira constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, considerando o desenvolvimento da sua identidade, da sua autonomia, da aprendizagem, da personalidade, de entre outros aspetos. É através do brincar que a criança se expressa, ou seja, desenvolve a sua comunicação, além de sua cognição, motricidade e socialização. Deste modo, acentua-se que o desenvolvimento infantil como um todo se encontra diretamente relacionado à brincadeira, já que é através dela que a criança tem acesso e assimila a cultura de seu meio. O brincar, além disso, pode ser considerado um instrumento de ação terapêutica relevante, tanto no campo da educação, como no da saúde, sendo compreendido como necessidade inata ao ser humano, pois este, independente da sua faixa etária, procura a ludicidade.

No que diz respeito a uma faixa etária mais avançada, Esculcas & Mota (2005) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar quais as atividades de lazer mais procuradas pelos adolescentes e apreciar quais os mecanismos de influências da idade e do género na adesão às práticas de lazer, como opção livre e espontânea, durante a adolescência. Foram avaliados 594 sujeitos e as atividades de lazer foram avaliadas por intermédio de um inventário que pretendeu identificar as atividades habituais de lazer dos jovens adolescentes. Os resultados demonstraram que os adolescentes têm uma grande componente de tempo livre não estruturado uma vez que as atividades praticadas pela proporção mais elevada dos jovens podem ser classificadas como lazeres não ativos, verificando-se que a participação em atividades físicas não organizadas é apenas indicada em décimo quarto lugar. Em relação ao género, catorze das vinte e uma atividades inventariadas apresentam diferenças significativas com exceção de «Ouvir música», «Ver televisão ou vídeo», «Visitar pessoas conhecidas», «Ir ao cinema, concertos, teatro», «Trabalhar para ganhar algum dinheiro», «Atividades de arte e expressão» e «Trabalhos de solidariedade social». As diferenças de género e etárias devem ser tidas em conta ao nível dos programas de intervenção, no sentido de favorecer práticas tidas como mais positivas no tempo de lazer da população infanto-juvenil.

No mesmo ano, Santos, Gomes, Ribeiro e Mota (2005) desenvolveram um estudo para compreender a variação sazonal na atividade física e nas práticas de lazer dos adolescentes. A amostra foi constituída por 444 adolescentes, sendo que a atividade

física e as atividades de lazer dos alunos foram avaliadas duas vezes durante o mesmo ano letivo, em períodos sazonais distintos. Os resultados demonstraram que as raparigas eram mais ativas durante a primavera/verão do que durante o período de outono/inverno. As atividades organizadas ou de competição mais frequentemente referidas são o “futebol” entre os rapazes e a “ginástica” entre as raparigas e entre as atividades não organizadas “andar de bicicleta” é a mais escolhida por rapazes e raparigas ao longo de todo o ano. Concluem que a participação em atividades não organizadas ocorre com maior frequência, independentemente do sexo, grupo etário ou período sazonal.

Mais recentemente, Pfeifer, Martins & Santos (2010) investigaram a influência socioeconómica e de género no lazer de adolescentes. A amostra contou com 74 adolescentes (estudantes de uma escola pública e outra privada) e os resultados demonstraram que não havia diferenças significativas quando analisadas as atividades de lazer em relação à classe socioeconómica. Porém, quando analisadas quanto ao género, as atividades de lazer das raparigas de diferentes classes socioeconómicas apresentam diferenças significativas. Os autores concluem que os diferentes papéis sociais e ocupacionais atribuídos aos adolescentes, juntamente com o contexto socioeconómico e de género ao qual pertencem exercem pouca influência nas escolhas de atividades de lazer.

Veloso (2005) refere que a perceção dos indivíduos acerca do desporto e da atividade Física ultrapassava o conceito tradicional de desporto, pois incluía muitas atividades realizadas nos tempos de lazer e, simultaneamente, com objetivos de aumento da condição física. Contudo aponta que outros estudos revelam que os rapazes estão envolvidos em mais atividades moderadas a vigorosas do que as raparigas, praticam mais atividades de grupo/equipa, enquanto as raparigas praticam atividades menos intensas e individualmente ou em pares.

Efetivamente um dos fatores determinantes do envolvimento em atividades de lazer são as atitudes individuais face aos modos de ocupação do tempo livre. Uma revisão da literatura mostra que, em geral, atitudes positivas tendem a estar relacionadas com maior envolvimento em atividades físicas de lazer, para além de que as experiências que daí decorrem tendem também a ser avaliadas de forma positiva. Neste sentido, a perceção que cada um tem relativamente ao lazer constitui um alvo

privilegiado de estudo, não só por permitir um conhecimento maior acerca dos processos sociocognitivos envolvidos quando da realização de atividades de lazer, mas também porque possibilita a estruturação de formas de intervenção no sentido de promover nas pessoas atitudes mais positivas face ao lazer e com isso aumentar os níveis de bem-estar individual e social (Freire & Fonte, 2007, p. 80).

Na sequência do exposto, Fernandes, Christofaro, Casonatto, Kawaguti *et. al.* (2011) fazem uma associação transversal entre hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis e atividade física de lazer dos adolescentes. Estes investigadores concluem que há uma elevada prevalência de inatividade física no lazer e do hábito de ver televisão entre os adolescentes analisados. Além disso, descobriram que o comportamento ativo e inativo estiveram diferentemente associados à condição económica, e ambos possuem um efeito independente sobre os comportamentos alimentares saudáveis e não saudáveis.

Tal como Freire & Fonte (2007) defendemos que há uma importância da positividade associada às atividades e experiências de lazer e suas implicações quer ao nível do envolvimento dos indivíduos quer da sua utilização para fins desenvolvimentais e de promoção de competências.

3. 3. A ATIVIDADE FÍSICA, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Como temos vindo a referir a atividade física é reconhecida com um dos pré-requisitos mais importantes para o saudável desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como para a implementação de um estilo de vida ativo (Borges, Coimbra, Pereira *et al.*, 2008) sendo definida como qualquer movimento corporal realizado pelo músculo-esquelético, de que resulte um dispêndio de energia. Apesar do reconhecimento desta importância, como fator de prevenção de doenças e promoção de saúde, os jovens e adolescentes apresentam, nos dias de hoje, baixos níveis de atividade física e um elevado nível de abandono nos primeiros 6 meses de prática (Tenório, Barros, Tassitano *et al.*, 2010) e uma alta prevalência de sedentarismo (Dumith, Júnior & Rombaldi, 2008). Dessa forma é fulcral reforçar o desenvolvimento de programas que estimulem e aumentem a prática de atividade física nestas idades (Brochado, Brochado & Brito, 2010).

Neste contexto emerge a escola e a Educação Física como palco privilegiado para estas ações. Por atingir um grande número de crianças e adolescentes durante bastante tempo, as escolas são consideradas importantes para influenciar os índices de atividade física dos jovens, e a Educação Física apresenta um potencial de fornecer, eficazmente, a todas as crianças e adolescentes, uma prática estruturada e regular de atividade física. (Trudeau & Stephard, 2005).

A Educação Física ao dedicar-se (também) ao estudo e à prática do movimento humano (atividade física...) por via disciplinar (curricular) exige que se pense num conjunto de atividades físicas, devida e cuidadosamente planeadas e organizadas. Contudo, importa salientar que nas duas últimas décadas, a pesquisa e a investigação sobre o ensino em Educação Física têm sofrido um significativo desenvolvimento e “Portugal tem acompanhado este movimento internacional de preocupações estruturado em torno do objetivo central seguinte: descrever e compreender a complexidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, visando a melhoria dos procedimentos didáticos” (Carreiro da Costa, 1995, p. 427).

Camilo Cunha (2007, p. 130) refere que “os profissionais de Educação Física terão sido quem mais cedo compreendeu a urgência e a necessidade de promover sistematicamente investigação no seu campo, desde os tempos do INEF.” O autor relata esse percurso da investigação realizada no âmbito da formação de professores de Educação Física, centrado no problema das representações de professores e de formadores.

O mesmo autor, fruto da sua investigação, aborda o que é ser um “bom professor”, referindo que “as características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um bom professor. Associado a estas dimensões e num olhar macro, um “bom professor” é um prático-reflexivo, faz investigação, sendo também um homem/mulher da cultura” (Camilo Cunha, 2010, p. 42).

Ainda no que concerne à Educação Física, Camilo Cunha (2013, p. 83-84) desenvolveu uma análise das conceções de Educação Física que predominam na Europa e constatou que existem pelo menos *seis grandes conceções* e que de uma forma direta ou indireta trazem ao debate e à prática os temas que estamos a investigar, a saber:

1) **Psicomotricidade:** é uma concepção muito ligada à corrente francesa. Para além da dimensão da aprendizagem e do desenvolvimento psicomotor, prevalece também a ideia do lúdico, do jogo, dos movimentos fundamentais, da psicologia do comportamento e desenvolvimento (a estruturação de fases, etapas de aprendizagem). As técnicas desportivas (dimensão desportiva) também estão presentes – aliás, esta perspectiva é transversal a todas as tendências que iremos apresentar. Esta concepção é identificada com maior destaque em países como França, Portugal, Espanha, Bélgica, Itália, Grécia.

2) **Desportivista:** concepção muito ligada ao modelo alemão. Os profissionais apresentam uma dupla formação (por exemplo, professores de Educação Física e de Biologia). A Educação Física aparece como disciplina “menor”, dando maior ênfase ao desporto (que, no entanto, em nosso entendimento, é uma dimensão da ação física). Esse fato tem a ver com o traço cultural forte muito ligado à ideia de atitude, disciplina, eficácia, sucesso, trabalho, produtividade, rendimento (dimensão quantitativa). No entanto, deve-se salientar algumas propostas que fazem o elogio à Educação Física de cariz pedagógica nomeadamente por meio da corrente “escola do movimento – movimentar-se”. Nesse contexto, o movimento aparece como algo intrínseco ao homem – homem interior, mas também experiencial, intencional –, emergindo daqui a ideia do fenomenológico, interpretativo, hermenêutico.

3) **Educação Desportiva:** esta concepção faz o elogio ao desporto como uma forma de entender a vida e a cultura. Quando nasce uma criança, ela é sócia de um clube, de uma cultura. Muito associada a esta perspectiva está também a defesa do conceito do Estado/Nação e da tradição – preservação e divulgação da tradição (cultura), por exemplo, dão grande atenção à defesa e divulgação dos jogos tradicionais. Mais do que passado (raiz, arquétipo), esses jogos são coisa do futuro – mostram, iluminam o futuro. Esta tendência é típica de países como Inglaterra, Escócia, Irlanda.

4) **Especialização Precoce:** é uma concepção que eleva a deteção precoce de talentos através do desporto precoce, da especialização precoce e do foco sobre o rendimento. Aqui ainda está expressa a ideia de que o cidadão é pertença do Estado, portanto, é uma

conceção ainda influenciada pelos caminhos político-ideológicos. Os antigos países do leste europeu ainda preconizam esta tendência.

5) Voluntariado: a Educação Física é vista como uma concepção de vida muito ligada ao tempo livre, à socialização, aos valores (o axiológico), à ecologia, à saúde e ao lazer. É também um traço cultural que parece convocar a antiga metáfora socrática: “tempo livre para se dedicar ao eu interior”. Conceção de grande representação social e familiar e se situa em países como Suécia, Noruega, Holanda, Dinamarca.

6) “Novos” Movimentos: a Educação Física dos “novos” movimentos resulta da evolução técnica e de um retorno do homem à natureza, não sendo alheia aos novos discursos político-sociais sobre a proteção e promoção da natureza. Esta perspetiva ecológica convoca a terra, o ar e a água, como meios naturais da prática desportiva.

Carreiro da Costa (1995) refere que a estratégia de ensino adoptada pelo professor deve permitir organizar as condições do processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de facilitar a transição do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. Neste sentido, o autor explica que o sucesso pedagógico em Educação Física exige, por parte do professor, a capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão e de remediação, devendo adequar a sua ação e o seu comportamento às especificidades de cada situação educativa, atendendo igualmente, às necessidades dos alunos (anteriormente identificadas), de forma a proporcionar melhores condições ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A tarefa do professor de Educação Física não é fácil, além de exigir um conhecimento em torno da Educação Física, exige que o professor seja detentor das capacidades e das competências de um professor desta disciplina. É exigido a este profissional o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas, modelos de ensino, que possam integrar diferentes níveis de ensino, tendo em consideração os conteúdos diferenciados.

Porém, de acordo com Raspberry, Lee, Robin *et al.*, (2011) muitas escolas estão a condicionar, durante o dia a dia escolar, o tempo destinado às aulas de educação física. Os benefícios da atividade física nesta faixa etária, que integra o ensino secundário,

encontram-se bem fundamentados na literatura. Em idade escolar, a manutenção do nível adequado de atividade física tem como objetivo proporcionar um crescimento saudável, para além do objetivo de criar hábitos de atividade física que se irão prolongar ao longo da vida. A partir do referido anteriormente, este estudo teve como objetivo verificar se os alunos praticam a educação física com vista a atingirem níveis e patamares que estão no programa ou se com a alteração das reformas curriculares, estes perdem o interesse pelo movimento em contexto de sala de aula.

3.3.1. Fatores pessoais

As funções do treinador de crianças e jovens ultrapassam substancialmente os aspectos relativos ao ensino da técnica e da tática e ao desenvolvimento das suas qualidades físicas, abrangendo outras áreas não menos importantes, que podem condicionar o seu comportamento desportivo, mas de que é possível, igualmente, extrair reflexos para a sua vida de cidadão comum” (Adelino, Vieira & Coelho, 1999, p. 23).

A idade e o género são frequentemente referidos na literatura específica como fatores que determinam a adesão à prática de atividade física. Devido à forte relação negativa entre atividade física e o processo de envelhecimento humano, o aumento da idade tende a constituir-se como um forte constrangimento à adesão desportiva. À medida que as crianças evoluem para a idade adulta, o decréscimo da atividade física é galopante, registando-se um aumento acentuado do sedentarismo (Mota, 1997; Mota & Sallis, 2002).

A análise do género tem evidenciado que os homens são mais ativos do que as mulheres, em todas as idades (Mota & Sallis, 2002; Calmeiro & Matos, 2004) e que, as mulheres tendem a valorizar a imagem e o aspecto estético, enquanto os homens valorizam o bem-estar e saúde (Vasconcelos & Maia, 2001).

Também a formação académica surge como determinante para a adesão a um programa de actividade física, concretamente no que se refere à actividade física livre. Como nos expõe Weinberg & Gold (1995), indivíduos com formação académica mais elevada, e que possuem actividades profissionais com maior reconhecimento social, tendem a ser mais activos. Contrariamente, os estratos sociais mais baixos, tendem a

acreditar que, porque a sua atividade é mais física, já praticam exercício físico suficiente (Calmeiro & Matos, 1998).

De acordo com Sallis & Owen (1999), a fisionomia corporal é também evidência da adesão à atividade física. Indivíduos com excesso de peso têm comportamentos menos ativos do que indivíduos com peso corporal adequado. Também a condição médica pode ajudar à integração em programas de atividade física. Mas como referem Calmeiro & Matos (2004), a relação entre o risco de doenças cardíacas e o nível de atividade física é fraco e pouco consistente. Contudo, a percepção de ter a saúde em risco, a reduzida capacidade física e a falta de habilidade não são suficientes para motivar as pessoas a adquirir hábitos de exercício regular, mesmo para aquelas que reconhecem os benefícios da prática regular de atividades físicas para a saúde, para a imagem corporal e o para o desenvolvimento de competências físico-motoras (Calmeiro & Matos, 1998).

Os hábitos desviantes como o consumo de tabaco e de álcool, não apresentam uma relação sustentável com a prática de atividade física. Porém, o mais provável é que os tabagistas não estejam envolvidos em atividades físicas de elevada intensidade e duração, devido à sua diminuída condição física, principalmente da função cardiorrespiratória (Sallis & Owen, 1999). Segundo Gutgesell & Timmerman (2003) existe uma maior probabilidade de os indivíduos mais sedentários relatarem problemas de consumo excessivo de álcool, comparativamente aos indivíduos ativos.

Mais coerente e consistente é a relação entre a história pessoal de atividade física e a prática de atividade física. De acordo com Calmeiro & Matos (2004), a adesão a programas de tratamento de doenças coronárias e de obesidade permite prever que, um indivíduo ativo durante seis meses apresenta maior probabilidade de se manter ativo nos dois anos seguintes. No entanto, é necessária relutância quando comparamos este comportamento entre a idade adulta e a infância.

No mesmo contexto Sallis & Owen (1999) referem que a participação durante a infância e adolescência em programas de atividade física não atesta a sua continuidade na fase adulta. Porém, as crianças e jovens que durante a infância praticaram desporto apresentam uma maior tendência para se manterem mais ativos na idade adulta e terceira idade (Mota & Sallis, 2002; Sallis & Owen, 1999; Weinberg & Gold, 1995).

Um aspeto que surge como muito importante na moldagem do indivíduo ao exercício regular é a personalidade, entendida como o conjunto de traços psicológicos que caracterizam o indivíduo. Tal como abordámos no capítulo da motivação, as atitudes, crenças, valores, expectativas e intenções são suscetíveis de serem moldadas. A importância da Auto motivação é reconhecidamente uma das mais importantes na aquisição de hábitos de vida salutareos, com recurso à atividade física regular. Igualmente importante é o conceito de autoeficácia, pois de acordo com inúmeros estudos, a autoeficácia é especialmente importante quando os indivíduos terminam a participação num programa de atividade física supervisionado (como o exemplo do desporto escolar, ou do desporto institucional num clube) e pretendem manter um programa de atividade física livre (Calmeiro & Matos, 2004; Jiménez, 2004; Mota, 1999; Mota & Sallis 2002; Sallis & Owen, 1999). No entanto, como reforçam estes autores, a autoeficácia não permite prever a manutenção da atividade física ao longo da vida.

3.3.2. Fatores de envolvimento

Os fatores de envolvimento referem-se ao conjunto de variáveis interpessoais e ambientais que permitem desenvolver programas de ação social, e políticas de intervenção que favoreçam a implementação de estratégias para a promoção da atividade física (Sallis, McKenzie, Beets *et al.*, 2012). O valor da implementação destas estratégias tem vindo a ser, gradualmente, reconhecido, essencialmente no que se refere à educação para a saúde e à educação para a atividade física (Carvalho & Gonçalves, 2011; Dias, Cruz, & Fonseca, 2012; Gomes, 2014; Vilela & Gomes, 2015).

Neste aspeto, a criação de infraestruturas adequadas à mobilidade da população é crucial. A proximidade de espaços para a prática, o acesso a instalações apropriadas e a perceção da conveniência desse acesso influenciam a procura pela atividade física regular (Calmeiro & Matos, 2004). Há ainda a considerar as dificuldades na utilização de recursos informais, como os parques e as ruas que se tornam inacessíveis devido a questões de insegurança (Santos, 2005). São também frequentes as referências a motivos como a falta de tempo, horários inconvenientes e interferência com o trabalho para a não-prática de atividade física. Porém esta não é uma característica exclusiva dos sedentários, pois tal como Weinberg & Gold (1995) comprovaram, a barreira das

acessibilidades à adesão à atividade física é percebida de forma semelhante entre praticantes e não-praticantes.

Também o clima é propiciador ao envolvimento nas atividades físicas livres. Como Matos *et al.* (1998) referem que as crianças e os adolescentes são menos ativos durante o inverno do que nas outras estações do ano. É interessante ressaltar também que, de acordo com a pesquisa de Calmeiro & Matos (2004), a barreira climática não se prende tanto com a intensidade, mas com a duração e regularidade da prática de atividade física.

Do mesmo modo, também a influência social é determinante na prática de atividade física. Como nos relatam Calmeiro & Matos (2004), a investigação tem repetidamente evidenciado a existência de uma forte correlação entre o exercício e a influência social exercida sobre o indivíduo. Isto porque as nossas ações, atitudes e percepções são fortemente afetadas por aquilo que os outros nos indicam. Como já tínhamos abordado anteriormente, quando falamos da influência da família e do grupo de pares, é um dado assente que a associação entre a adesão à atividade física e a influência dos familiares e amigos é consistentemente e positivamente relacionada. No entanto, o impacto do apoio social mostra-se mais evidente ao nível das atitudes do que na adesão (Calmeiro & Matos, 2004).

CAPÍTULO II

SOBRE O AUTOCONCEITO, A AUTOESTIMA E A MOTIVAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Este segundo capítulo procura fazer uma breve revisão da literatura relativa aos constructos psicológicos que mais são referenciados como beneficiários de uma atividade física regular: o autoconceito e a autoestima que parecem estar profundamente ligados à motivação intrínseca para a prática desportiva de crianças e jovens.

Para além de uma breve abordagem histórica dos conceitos propriamente ditos, procuramos acompanhar a evolução dos instrumentos utilizados na sua quantificação e perceber as relações com os fundamentos teóricos que as sustentam. O capítulo termina com um elenco dos motivos e das influências associadas à prática de atividade física, quer seja ela desportiva como de lazer.

2. ACERCA DO AUTOCONCEITO E DA AUTOESTIMA

O autoconceito e a autoestima têm as mesmas raízes históricas no âmbito da Psicologia do *Self* levadas a cabo por William James, em 1890, no final do século XIX. Apesar de ambos os constructos se definirem a partir das perceções sobre a competência pessoal (Shavelson, 2003), existem diferenças significativas entre os dois conceitos. Assim, enquanto o autoconceito corresponde à dimensão cognitiva e define-se como a perceção ou representação global que o indivíduo tem de si próprio (Harter, 1985), a autoestima corresponde a uma dimensão mais afetiva, definindo-se como a forma como o indivíduo gosta de si próprio enquanto pessoa, gosta do modo como a sua vida decorre e sente-se feliz consigo mesmo (Harter, 1985).

A formação do autoconceito expressa a capacidade do ser humano se constituir como objeto da sua própria observação, dando lugar a um conjunto de perceções denominadas auto-imagens (Rosenberg, 1965). Estas auto-imagens estabelecem relações entre si, realçando a sua importância, estabilidade e consistência, mas o que tem significado não é a perceção de uma determinada auto-imagem mas a sua organização e hierarquia (Rosenberg, 1965). Quanto maior a importância, a estabilidade

e a consistência de uma auto-imagem, mais significativas elas são para o indivíduo (Vaz Serra, 1986).

Deve entender-se que autoconceito é um fenômeno muito complexo e são várias as definições que os autores atribuem. Rosenberg (1979) define autoconceito como a totalidade dos pensamentos e sentimentos que fazem referência a si mesmo, enquanto Wylie (1979) afirma que o autoconceito inclui as cognições e avaliações de aspetos específicos de si mesmo, da compreensão ideal de si mesmo e o sentido de valorização global, de auto-aceitação e autoestima em geral.

Existem segundo Martínez & Membrilla (2001) três concepções do autoconceito:

- Conceção psicossocial (autoconceito como um fenômeno social, onde se destaca a importância da interação social no desenvolvimento da personalidade);
- Conceção cognitiva do processamento da informação (o autoconceito é visto como autoconhecimento, onde o sujeito elabora uma teoria acerca de si mesmo. É um processo em contínua construção, produto da relação recíproca entre o sujeito e meio);
- Conceção multidimensional hierárquica. Segundo Shavelson, Hubner & Stanton (1976) o autoconceito é multidimensional e também hierárquico uma vez que há uma pirâmide de autoconceitos: na parte superior dimensões académicas e depois o autoconceito não académico – físico, social e emocional.

No que toca aos componentes do autoconceito, Burns (1990) afirma que o autoconceito é um conjunto organizado de atitudes, assim: há a componente cognitiva (autoimagem), a componente afetiva e avaliativa (autoestima) e a componente da tendência comportamental (auto comportamento).

No campo escolar, os valores que os alunos recebem dos professores têm um papel extraordinário de influência na educação do autoconceito, visto que se trata em grande medida de um resultado social. Neste sentido, o autoconceito está relacionado com os resultados escolares, uma vez que as instituições educativas são lugares em que os jovens estão obrigados a competir e para isto vêm-se forçados a revelar os seus ajustes e desajustes em público, numa “luta” desigual com os outros alunos. Os resultados da investigação neste campo demonstram que há influência do autoconceito no rendimento académico e mostram a existência de persistente e significativa relação entre as variáveis. Em suma, a teoria e a investigação mostram que o autoconceito

académico pode estar determinado em parte pelo rendimento prévio, mas por outro lado, há dados que mostram que o autoconceito académico pode estar determinado em parte pelo rendimento prévio, ou afetar o rendimento posterior. Independentemente de que o autoconceito seja a causa ou efeito de um bom rendimento académico, parece necessário fomentar ao corpo discente uma visão positiva de si mesmo (Mata, Peixoto, Monteiro *et al.*, 2015).

Na continuação da dimensão investigativa Peixoto & Almeida (2011) referem que a investigação sobre o autoconceito registou um incremento com a publicação do estudo de Shavelson, Hubner & Stanton (1976), que propunha um modelo teórico multidimensional e uma estrutura hierárquica para o autoconceito. Essa estrutura multidimensional e hierárquica tem sido confirmada em diversos estudos (Song & Hattie, 1984; Song & Hattie, 1985; Hattie, 1992; Peixoto & Almeida, 1999). De acordo com estes autores, o Modelo Hierárquico considerava o autoconceito como sendo multidimensional e organizando-se segundo uma estrutura hierárquica. As múltiplas dimensões referidas por estes autores generalizaram a convicção que o autoconceito na população estudantil se organiza de forma hierárquica, com o autoconceito global no topo da hierarquia, subdividindo-se em autoconceito académico e autoconceito não académico (Figura 5).

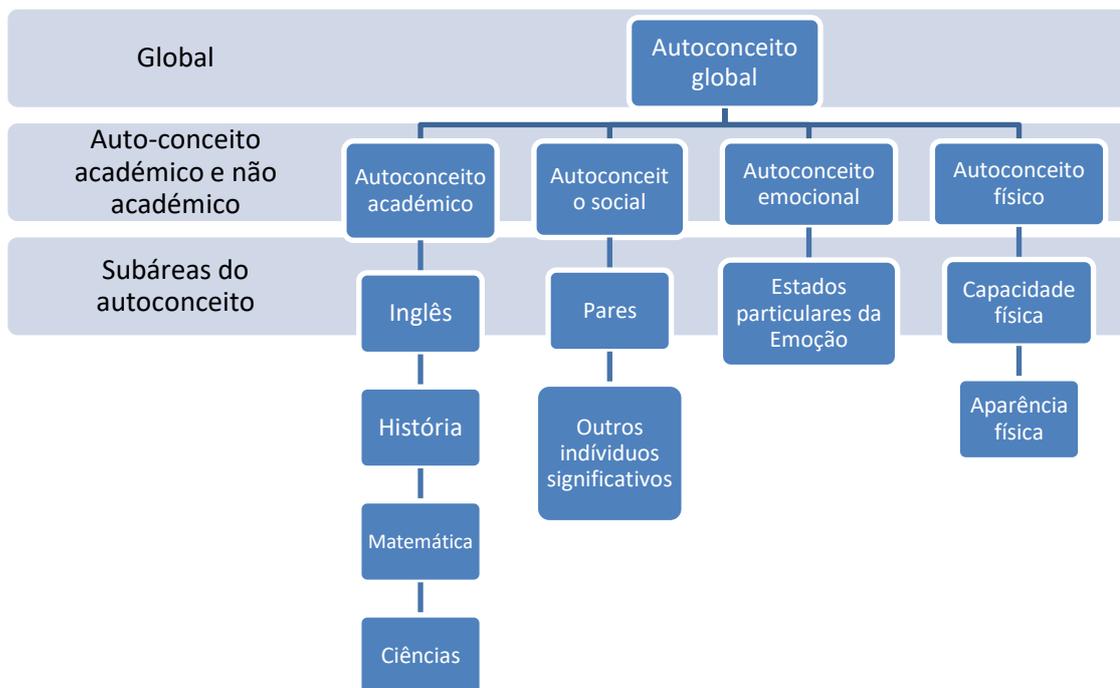


Figura 5. Autoconceito global

Fonte: Baseado em Shavelson & Bolus, 1982.

O autoconceito estaria assim organizado com o autoconceito global no topo da hierarquia e dividir-se-ia em autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. No nível seguinte, como se observou na Figura 5, o autoconceito acadêmico seria dividido nas áreas relacionadas com as diferentes disciplinas escolares, enquanto o autoconceito não acadêmico seria constituído pelos autoconceitos social, emocional e físico (Peixoto, 2003).

Relativamente ao autoconceito social subdivide-se na relação direta com os pares e com outros que têm também significado na socialização, o autoconceito emocional incide nos estados particulares da emoção e, por fim, o autoconceito físico divide-se pela capacidade física e a aparência física.

Tomando a organização das várias dimensões ou fatores do autoconceito, alguma investigação referente à infância e adolescência (amostras escolares) procura diferenciar entre um autoconceito acadêmico e um autoconceito não acadêmico. Shavelson, Hubner & Stanton (1976) distinguem o autoconceito acadêmico de acordo com os diferentes domínios curriculares, referindo-se ao autoconceito matemático e o autoconceito linguístico, sendo o autoconceito não acadêmico constituído pelos autoconceitos social, emocional e físico. Por sua vez, Song & Hattie (1984, 1985) propõem que o autoconceito acadêmico se divide em autoconceito de rendimento, autoconceito de competência e autoconceito de sala de aula, enquanto o autoconceito não acadêmico divide-se em autoconceito social, associado às relações com os outros significativos (amigos e familiares) e o autoconceito de apresentação, que inclui o autoconceito físico e a autoconfiança. Contudo, estudos posteriores mostraram que o modelo que sugere mais do que um autoconceito acadêmico adequa-se melhor aos dados (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). Estes resultados parecem sugerir que, com populações escolares, se torna relevante que a avaliação do autoconceito acadêmico considere áreas curriculares ou competências específicas (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Vispoel, 1995).

Robinson, Tayler & Correia (1990) desenvolveram um estudo sobre o autoconceito acadêmico, comparando alunos do ensino primário em Portugal que tiveram que repetir dois anos de escolaridade com um grupo controlo de alunos que progredem normalmente. Recorreram às Escalas de Harter para medir os componentes do autoconceito e da autoestima, não havendo nenhuma evidência de que a repetição de

anos escolares estivesse associada com diferenças na percepção pessoal ou nas competências escolares dos alunos. No entanto, em diferentes daquelas para percepção de competência escolar pessoal escores médios. No entanto, as correlações entre os componentes do autoconceito e autoestima global, em quatro subamostras de alunos, que diferem em género e reprovação/repetência revelou padrões que levariam a uma interpretação mais complexa (Robinson, Tayler & Correia, 1990).

Lobo, Batista & Delgado (2015) analisaram a relação entre a prática de atividade física e o rendimento escolar, o autoconceito e a autoestima em 531 alunos do ensino primário e verificaram que a prática de atividade física, conjuntamente com outros fatores como um escalão adequado de IMC, promovem uma evolução positiva na formação do autoconceito e autoestima, melhorando o rendimento escolar. Utilizando a mesma amostra de alunos do 1.º Ciclo, Batista *et al.* (2015) concluíram que a prática de atividade física apresenta benefícios para a saúde física e psicológica das crianças, na medida em que as dimensões de competência escolar e do comportamento da escala do autoconceito surgem reforçadas com o incremento de horas semanais de atividade física e desportiva. A prática do judo apresenta-se como particularmente benéfica para o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, com consequências positivas no rendimento académico dos alunos (Batista & Delgado, 2013).

Num estudo realizado por Peixoto & Almeida (2011) com uma amostra de estudantes portugueses, o melhor ajustamento dos dados empíricos ocorria quando o modelo teórico subdividia o autoconceito em quatro fatores, com duas facetas de autoconceito académico (autoconceito académico verbal e autoconceito académico matemático) e duas facetas de autoconceito não académico (autoconceito de apresentação e autoconceito social). Os resultados obtidos neste estudo permitiram ainda verificar a existência de uma associação entre a dimensão comportamento e as duas dimensões do autoconceito académico e o autoconceito social. Para os investigadores estes resultados sugerem que, ao longo da adolescência, a percepção da adequação do comportamento faz-se por duas vias: por um lado, temos as competências académicas expressas no rendimento escolar e nas notas que o aluno obtém; por outro lado, temos as competências sociais que se manifestam na aceitação pelo grupo de pares.

De entre as dimensões do autoconceito estudadas por Peixoto & Almeida (2011) as dimensões académicas são as que menos afetam a perceção global do autoconceito, destacando-se a importância do autoconceito de apresentação que inclui dimensões como a aparência física, a atração romântica e a competência atlética. Este facto reforça a importância crescente que o grupo de pares assume quando as amostras estudantis se reportam à adolescência. A investigação sugere que a aparência física, a atração romântica e a competência atlética estão muitas vezes associadas à popularidade e à aceitação pelos pares na adolescência.

Mais recentemente, Tagarro & Veiga (2012) referem que “o estudante do ensino superior normalmente encontra-se entre os 18 e os 25 anos transitando do final da adolescência para o início da vida adulta durante o período em que se encontra a efetuar os seus estudos” (p. 651). De facto, ingressar no ensino superior leva os jovens a uma reintegração social que está implícita na mudança de cidade e no afastamento dos pares.

É neste seguimento que o autoconceito tem sido considerado como uma variável essencial ao sucesso académico, desportivo e/ou profissional (Jackson, Thomas, & Marsh, 2001; Peixoto, 2003). Em contexto escolar, o autoconceito positivo tem sido associado a uma maior motivação para as aprendizagens, ao sucesso educativo e a aspirações académicas mais elevadas (Choi, 2005; Marsh & Craven, 2005; Peixoto & Almeida, 2011).

Neste seguimento é importante ressaltar o interesse que o autoconceito e todas estas relações suscitam no meio científico; Veiga (2006) adaptou a escala americana *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)* com o objetivo de se avaliar o autoconceito em adolescentes. Recorreu a uma amostra de 830 sujeitos (7.º, 9.º e 11.º anos) e através da adaptação desta escala, verificou que as análises fatoriais destacaram seis fatores: aspeto comportamental; ansiedade; estatuto intelectual; popularidade; aparência física e satisfação-felicidade. Por fim, na introdução dos dados no SPSS, à resposta com Sim é atribuído o valor de 1, e à resposta com Não é atribuído o valor de 0. Depois, e antes da determinação dos valores, deve ter-se em atenção, pois é necessário proceder à prévia inversão do seu valor numérico dos itens inversos ou negativos, isto é, se a resposta foi 1, há que recodificá-la para 0, e se foi 0 há que recodificá-la para 1. De seguida há que somar os valores dos itens que constituem cada fator (Veiga, 2006).

Num estudo de Simões *et al.* (2008) foi aplicado a Escala de Autoconceito *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS) adaptada para a população portuguesa por Veiga, cujo objetivo era testar o impacto de um programa de intervenção junto de uma amostra de 60 crianças a frequentar o 1º ciclo em escolas da Beira Interior. Os resultados apontam para uma evolução dos resultados do grupo experimental entre o pré-teste e o pós-teste: a dimensão aspeto comportamental “faz referência à perceção que o sujeito tem do seu comportamento em várias situações e da responsabilidade que tem pelas suas ações, quer em casa, quer na escola” (p. 332); já no que diz respeito à dimensão ansiedade “refere-se à insegurança, preocupações, inquietações e medos com que a pessoa se encara a si própria e às situações, encontrando-se, por isso ligada a emoções e expectativas negativas (...) assumindo uma variabilidade pouco acentuada entre os indivíduos da amostra” (p. 332); a dimensão estatuto intelectual e escolar que se refere “à forma como um indivíduo se vê a si próprio relativamente ao sucesso que obtém nas tarefas intelectuais tendo a ver com o que supõe ser a admiração que os seus pares lhe dispensam fruto das suas capacidades de aprendizagem” (p. 333) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas; no que toca à “forma como um indivíduo se percebe relativamente às relações que estabelece com os seus pares, à facilidade com que faz amizades, ao grau de popularidade e ao modo como se sente incluído ou desejado, reflete a dimensão Popularidade” (p. 333), que no estudo também não apresenta diferenças estatisticamente significativas; na dimensão aparência observou-se uma subida dos valores médios referentes ao que os indivíduos pensam sobre a sua aparência e atributos físicos; e por fim, na dimensão satisfação-felicidade, não há diferenças estatisticamente significativas no estudo.

Por seu lado, a autoestima está associada aos aspetos avaliativos e emocionais do autoconceito, estando também relacionada com a motivação (Vaz Serra, 1986). Wells & Marwell (1976) consideram importante a distinção entre duas componentes da autoestima: a autoestima baseada num sentido de competência, poder ou eficácia, que está associada à realização eficaz, aos processos de atribuição e de comparação social, e a autoestima baseada na virtude ou no valor moral, ligada às normas e aos valores de justiça, reciprocidade e honra.

De acordo com Vaz Serra (1986) as avaliações pessoais refletem as respostas e avaliações dos outros, contudo, Shrauger & Schoeneman (1979) mostraram que, apesar

das autopercepções serem altamente concordantes com a forma como o indivíduo acredita que os outros o percebem, existe uma fraca concordância entre a forma como o indivíduo se percebe e a forma como é percebido pelos outros. Este facto deve-se às normas sociais que inibem uma avaliação honesta dos outros, especialmente quando essa avaliação é negativa e afeta a autoestima do indivíduo. Esta estratégia inibitória designa-se deferência ou tato e cumpre uma função proteção da autoestima. Por outro lado, há que ter em conta que as avaliações dos outros não têm igual valor, pois nem todos os outros são pessoas significativas para o indivíduo (Rosenberg, 1973; Vaz Serra, 1986).

É na congruência entre as autopercepções e as pretensões nas dimensões que são relevantes para o indivíduo que se estabelece a relação entre o autoconceito e a autoestima, pois a autoestima só é afetada pela percepção negativa do desempenho em áreas que o seu autoconceito considera relevantes (Harter, 1993; Fachada, 1998).

E neste contexto, a ideia de uma organização hierárquica do autoconceito em alunos está diretamente ligado com os mapas conceptuais uma vez que estes constituem estratégias metacognitivas de aprendizagem, de ampla aplicação, desenvolvidas por Novak & Godwin (1948, citado por Torres, 2012) na Universidade de Cornell. No entanto, os mapas conceptuais podem representar, hierarquicamente, tanto a estrutura lógica de um conteúdo de ensino/instrução como a sua estrutura psicológica. Os mapas conceptuais ajudam a melhorar a compreensão do aluno e motivam a uma maior implicação do aluno no estudo. Por outras palavras, os mapas conceptuais podem representar as estruturas do conhecimento do aluno antes e depois do ensino, mas também constituem um instrumento útil para ajudá-los a passar da aprendizagem memorística para a aprendizagem significativa.

A autora refere ainda que os mapas conceptuais representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos e têm por objetivo representar relações significativas entre os conceitos na forma de proposições; ou seja, um mapa conceptual é um recurso de representação esquemática, através de uma estrutura bidimensional de proposições de significados conceptuais. Podem ser usados para sintetizar informação, para consolidar informação a partir de diferentes fontes de pesquisa ou para “simplificar” a abordagem a problemas complexos. Podem, igualmente, ser utilizados para rever e refrescar a memória. A sua construção pode

funcionar como uma interessante e eficaz estratégia de (auto) aprendizagem mas também pode ser utilizada como meio de avaliação (Torres, 2012). De referir que um mapa conceptual cumpre as seguintes funções ao promover no aluno aprendizagens significativas: função de motivação, função de exploração, função de guia, extração de significado, avaliação da aprendizagem realizada e criatividade.

Deve reter-se que os mapas conceptuais na ideia de Novak (2002) podem ser simultaneamente um recurso de autoaprendizagem ao dispor dos alunos; um método para encontrar e explicitar significado para os materiais de estudo e uma estratégia que estimula a organização dos materiais de estudo.

Decorrente da abordagem deste conceito, é ainda importante referir que, a relação que se pretende refletir entre autoestima e autoconceito está bem patente nos resultados da Branscombe & Wann (1994) afirmam que a manutenção de uma autoestima positiva é uma característica essencial do ser humano. O desenvolvimento de mecanismos de proteção da autoestima encontra explicação no quadro conceptual da teoria da identidade social. Assim, a necessidade de autoestima tem sido apontada como um dos motivos mais importantes do ser humano (Pyszczynski, Greenberg, Solomon *et al.*, 2004). Esta necessidade básica de valorização pessoal tem sido explicada como tendo diversas funções, como seja a estabilidade entre self, o desenvolvimento da confiança para o alcance de objetivos, a monitorização do grau de aceitação pessoal e proteção da rejeição ou exclusão social (Leary, Tambor, Terdal *et al.*, 1995) ou, ainda, a proteção contra os efeitos das emoções negativas, nomeadamente da ansiedade existencial provocada pela contemplação da fragilidade e vulnerabilidade da vida (Pyszczynski *et al.*, 2004).

Verifica-se, ainda, que a autoestima é considerada um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta, tendo implicações em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e desempenho académico (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Por outro lado, a influência desta característica também tem sido observada em problemas adversos como agressão, comportamento antissocial e delinquência na juventude (Donnellan, Trzesniewski, Robins *et al.*, 2005). O ponto fundamental da autoestima é o aspeto valorativo, o que influencia na forma como o indivíduo elege suas metas, aceita a si mesmo, valoriza o outro e projeta suas expectativas para o futuro (Bednar & Peterson, 1995).

Do ponto de vista escolar, Robinson & Tayler (1991) demonstraram que a reprovação pode constituir uma ameaça à autoestima. Assim face a esta ameaça representada pelo insucesso escolar, os alunos organizam-se em torno de uma cultura anti institucional que inverte o valor da dimensão crítica, tornando o insucesso fonte de satisfação e de identificação ao grupo de pares. Deste modo, apesar das diferenças verificadas no autoconceito académico dos alunos com sucesso e insucesso escolar, não se verificam diferenças significativas na sua autoestima (Robinson & Tayler, 1991).

Face a tudo o que foi referido é essencial refletir-se sobre como o mundo se encontra em constante mutação, surgindo o desejo de mudança e, conseqüentemente, de inovação. Inovação é um termo distinto de mudança, no entanto, devo constatar que ambos encontram-se interligados. Geralmente, sempre que há uma mudança, esta ocorre como consequência de uma inovação, por mais pequena que seja. Parafraçando Fino (2011, p. 5), “diferença e mudança são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares”.

É de constatar que a mudança pode acarretar certas inovações. No entanto, ainda há uma certa dificuldade em confundir ambos os conceitos. Contudo, o conceito de mudança é mais ligado à evolução gradual enquanto o de inovação está mais ligado à ruptura de situações ou práticas anteriores. O conceito de inovação é bastante variado e depende da sua aplicação, mas incide neste estudo o objetivo de inovar para motivar.

3. ACERCA DA MOTIVAÇÃO

O conceito de motivação implica necessariamente a ideia de interesse, ou seja, para estar motivado, tem de haver um interesse individual ou coletivo para algo (Abreu, 1998). Segundo este autor, o interesse está relacionado com um conjunto de fatores e de processos que dinamizam o comportamento das pessoas isoladamente, ou em grupo, influenciando as suas atitudes.

Ora, segundo Alberoni (2000, p. 19) “a vida é um processo de adaptação a novas situações, imprevistas e imprevisíveis. Para sobreviver temos de ser capazes de nos aventurarmos por caminhos desconhecidos”. No entanto, “para se realizar uma obra verdadeiramente grande e, portanto, para se ter um sucesso real e duradouro, é preciso não desejá-lo, não procurá-lo, não estar obcecado por ele. Pelo contrário, não se deve pensar nele, mas sim concentrar-se na qualidade do trabalho, procurando unicamente a perfeição” (*Ibidem* p. 81). O autor vai mais longe, ao afirmar que “só indo ao encontro da realidade, aceitando até ao fim o difícil exame, nós podemos reduzir o risco do futuro” (*Ibidem*, p. 85). Neste sentido, o mesmo autor verifica que “para ser bem-sucedido numa dificuldade é preciso uma extraordinária motivação e uma enorme tenacidade. Porque é preciso ter a atenção fixa na meta durante meses ou anos, sem fraquezas, sem descanso, continuamente atentos e vigilantes”.

Uma característica que caracteriza os pessimistas é a sua tendência a acreditar que as vicissitudes são irremediáveis, que deterioram os mais belos momentos da vida e se tornam os únicos responsáveis por elas. Enquanto isso, os otimistas, face à mesma situação encaram o infortúnio de maneira oposta, acreditando que um fracasso é apenas uma contrariedade e não se sentem culpados de eventuais insucessos. Os problemas não abalam a sua estrutura e acreditam que coisas menos boas acontecem por falta de sorte, ou ocasionalmente (Alberoni, 2000).

Pensar de maneiras tão distintas trás consequências para a vida das pessoas; literalmente, centenas de estudos demonstram que os pessimistas desistem com mais facilidade e ficam deprimidos com mais frequência. As pesquisas também indicam que os otimistas saem-se melhor no colégio e na universidade, no trabalho e nas competições esportivas. Quase sempre excedem as previsões dos testes de aptidão. Quando se candidatam a cargos, os otimistas têm mais oportunidades de serem eleitos do que os pessimistas (Seligman, 2005).

O que se deve reter é sobretudo o reflexo do otimismo em questões como a saúde, envelhecimento melhor, menor propensão para males e até a possibilidade de poder desfrutar de uma vida mais longa.

Marujo, Neto & Perloiro (2004) referem que o sucesso depende da atitude pessoal, sendo que esta atitude define-se como sendo a expectativa positiva em relação ao futuro – a capacidade da pessoa antecipar que o que vem a seguir é bom e, é também, a forma como as pessoas explicam os acontecimentos da vida. Os autores falam de sete pecados que as pessoas comumente cometem contra o otimismo e passam por:

1. Perfeccionismo;
2. Autoestima viciosa;
3. Dependências e outras ingerências;
4. Inação e limitações autoimpostas;
5. Intoxicação crónica de stress;
6. Tendência para se furtar de responsabilidades;
7. Remoer no pessimismo.

Um comportamento que as pessoas devem ter presentes é que a procura do bem-estar remete para um estado espiritual pleno, que se complementa com a linguagem do indivíduo e com a sua atitude positiva. Deste modo, é necessário escapar ao pessimismo, “aprendendo novas técnicas cognitivas. Longe de serem criações de falsos psicólogos ou do sensacionalismo da média popular, essas técnicas foram desenvolvidas e rigorosamente testadas em laboratórios e clínicas de renomados psicólogos e psiquiatras.” (Teixeira, Müller & Silva, 2004, p. 28).

Por sua vez, Ryff (1989) replica uma ideia fundamental na filosofia aristotélica que relaciona ajustamento pessoal com felicidade, esta compreendida como a busca incessante de aperfeiçoamento pessoal. Aristóteles chamou essa motivação de eudemónica e contrastou-a com o conceito de felicidade como busca de prazer ou de satisfação das necessidades.

Para a autora, de uma perspetiva integral e transpessoal, o bem-estar psicológico significa possuir uma visão positiva sobre si mesmo e sobre a vida, senso de domínio e de autonomia, relações de qualidade com os outros, senso de propósito e de significado

da vida e ter um desenvolvimento continuado na maturidade. O conceito de bem-estar psicológico está associado ao ajustamento emocional e social, na medida em que engloba o cumprimento de tarefas evolutivas e de expectativas sociais, considerando-se os seus atributos físicos, cognitivos e afetivos, idade e género. É a busca de um ideal de excelência, de crescimento pessoal ou de autorrealização. É a busca constante do aperfeiçoamento para manter o crescimento e o desenvolvimento, a consciência dessa busca e do constante deslocamento de metas em relação a objetivos mais elevados, favorece o ajustamento e a maturidade individual (Ryff, 1989).

Ryff (1989, 1995) realizou pesquisas qualitativas com adultos para conhecer a sua conceção a respeito da motivação e felicidade. Com base nesses relatos, a autora propôs um modelo multidimensional de bem-estar psicológico, que também pode ser chamado de funcionamento psicológico positivo. Para a autora, seis dimensões fatorias explicam o bem-estar psicológico em termos de ajustamento pessoal. São elas:

- a) Relações positivas com outros: manter relações de satisfação, de confiança e de afetividade com outras pessoas;
- b) Autonomia: ter um *self* determinado e independente, capaz de realizar autoavaliações com base em critérios pessoais e capaz de seguir as próprias opiniões;
- c) Propósito de vida: ter objetivos na vida e poder de tomada de direção, gerindo o passado e o presente, com metas significativas para a vida;
- d) Domínio do ambiente: ser capaz de administrar atividades complexas da vida, nos âmbitos profissional, familiar e pessoal;
- e) Crescimento pessoal: ser capaz de manter continuamente o próprio processo de desenvolvimento, estar aberto às novas experiências, tendência à autorrealização, ao aperfeiçoamento e à realização das próprias potencialidades;
- f) Aceitação pessoal: ser capaz de aceitação de si e dos outros, com uma atitude positiva de si e dos acontecimentos anteriores.

Temos, na base do estudo da motivação a distinção entre dois tipos de motivos principais: os motivos de ordem interna ou externa (Cruz, 1996). Os fatores que determinam a origem da motivação são complexos e individualmente variáveis. Assim, antes de falar em motivação para, ou como meio para, parece-nos pertinente debruçarmo-nos um pouco sobre o conceito de motivação.

Em termos de classificação é comum os autores distinguirem três tipos de motivação: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a motivação intermédia ou transcendente. Os comportamentos motivados intrinsecamente são aqueles que reforçam o prazer e a satisfação resultantes do envolvimento numa atividade. Segundo Deci & Ryan (1985) esta motivação é mais duradoura e persistente e está relacionada com a própria prática e com os sentimentos provocados no íntimo do indivíduo. Para Whitehead & Corbin (1997), os comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles que são realizados devido ao prazer que lhes está associado, em termos de conhecimento, realização e estimulação.

De facto, segundo Terra (2000) “a revisão da literatura mostra que os processos de criação e aprendizado individual, de forma análoga ao processo organizacional, demandam e implicam em reinvenção pessoal, ou seja, estão associados às mudanças de modelos mentais, mapas cognitivos e de comportamentos, assim como à busca de grandes desafios e resoluções de tensões internas” (p. 2). O autor afirma que os indivíduos, nos seus processos criativos e de aprendizagem, dependem de uma grande motivação intrínseca, assim como da interação com outros, da combinação de múltiplas perspetivas e experiências e, finalmente, de tentativas e erros pessoais.

A motivação extrínseca é externa ao indivíduo e introduz-se artificialmente na situação sob a forma de incentivos, prémios e recompensas, como meta ou objetivo a atingir (Ferreira, 2005). Assim, quando falamos de motivação extrínseca referimo-nos a fatores do meio exterior que, de alguma forma, nos impulsionam a fazer mais e melhor.

De acordo com Brito (1994) as motivações extrínsecas são importantes para a compreensão da conduta dos indivíduos. Basta recorrermos aos exemplos desportivos: quando um atleta que pratica determinada modalidade apenas pela alegria e satisfação começa a praticar a modalidade como forma de obter fama, riqueza e popularidade, dá-se uma inversão da motivação intrínseca para a motivação extrínseca.

Para Maehr & Nicholls (1980) todo o processo motivacional implica um querer motivado, para além de uma vontade intelectualizada. Neste sentido, os motivos intrínsecos não existem sem os extrínsecos, sendo os primeiros a condição necessária dos segundos (Singer, 1984). Por outras palavras, os motivos intrínsecos determinam o tipo de estimulação extrínseca para cada indivíduo, sendo que os últimos regulam os primeiros. Desta forma, um indivíduo que se sente intrinsecamente motivado para uma atividade, vê essa vontade reforçada quando a um determinado desempenho, corresponde uma recompensa. Neste caso, o estímulo extrínseco não substitui a motivação intrínseca, muito pelo contrário, fortalece-a, estabelecendo os padrões comportamentais que são esperados numa dada circunstância. Esta situação assume especial relevância quando nos referimos a crianças e jovens, pois este querer motivado vai estar intimamente interligado com os valores normativos de uma dada cultura ou grupo, de tal forma que os investigadores definiram um terceiro tipo de motivação, referido como – motivação transcendente.

Mover-se por uma motivação transcendente, significa que se está recetivo a melhorar as necessidades alheias independentemente da reação do seu ambiente e da sua própria satisfação pessoal, o que implica maior liberdade e uma mais elevada qualidade da motivação (Brito, 1994).

Ferreira (2005), em forma de síntese, estabelece uma relação entre os diferentes tipos de motivação afirmando que na motivação extrínseca conhecem-se as consequências que se esperam conseguir devido à reação do meio ambiente; na motivação intrínseca espera-se saber qual o resultado da própria ação no ser humano; e na motivação transcendente a pessoa atua com pensamento nos destinatários da sua atividade e não apenas para o seu próprio interesse.

É devido a esta panóplia de configurações da motivação que a história das teorias da motivação tem sido uma constante procura da “teoria certa”, que explique de forma inequívoca o complexo processo que é a motivação. E, é nesse sentido que os estudos na área da motivação procuram criar bases teóricas sólidas no caminho de compreender e explicar os motivos e as características das pessoas que participam no desporto e na atividade física em geral, bem como identificar os fatores psicológicos que lhes estão subjacentes (Brito, 1994; Fonseca, 1995; Abreu, 1998). Procuramos, de seguida, abordar de forma sucinta a teoria da realização das necessidades e a teoria da

atribuição, frequentemente referidas na literatura desportiva, pela sua fácil aplicação e abrangência de explicação (Fonseca, 1995; Weinberg & Gould, 1995).

A teoria da realização das necessidades foi uma das primeiras teorias psicológicas da motivação. Inicialmente, concebida por Maslow (1970) foi, posteriormente, aperfeiçoada por Atkinson (1978).

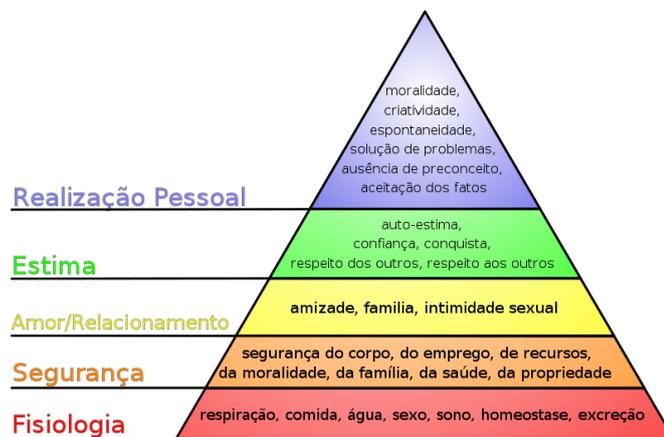


Figura 6. Hierarquia das Necessidades

Fonte: Adaptado de Maslow, 1970.

É uma teoria interacional, que não só tem em conta os fatores pessoais, como também os fatores situacionais, como forma de predição do comportamento em contextos de realização. Esta utiliza, a motivação para o sucesso/motivação para evitar o fracasso, e a probabilidade de sucesso/valores de incentivo para o sucesso, para estimar os comportamentos de realização.

Recentemente, Weinberg & Gould (1995) adaptaram esta teoria a contextos desportivos, atualizando as componentes em cinco níveis:

- Os fatores da personalidade;
- Os fatores situacionais;
- As tendências resultantes;
- As reações emocionais;
- Os comportamentos de realização.

De acordo com esta teoria, os sujeitos com elevados níveis de realização ou rendimento, selecionam tarefas e atividades desafiadoras. Ao invés, os indivíduos com baixos níveis de desempenho e realização evitam as tarefas e atividades desafiadoras, arriscando menos porque a sua principal preocupação é evitar o fracasso e a vergonha que daí advém (Cruz, 1996).

No que diz respeito à teoria da atribuição caracteriza-se pelo modo como os sujeitos explicam a si mesmos as causas de determinado resultado (Alves, Brito & Serpa, 1996; Fonseca, 1996). Assume-se então que, de acordo com esta teoria, a maneira como os indivíduos avaliam e explicam os seus resultados, apresenta uma relação com os seus comportamentos futuros (Fonseca, 1996). A influência da atribuição sobre o comportamento é de tal forma importante que pode condicionar a motivação do indivíduo.

A versão original desta teoria, foi desenvolvida por Heider (1958) e aplicada no contexto desportivo por Weiner (1979). Segundo este autor todas as causas indicadas pelos indivíduos para as suas ações ou resultados, podem ser classificados e analisados em três dimensões:

- Se a causa é interna ou externa ao sujeito;
- Se as causas se mantêm ao longo do tempo ou variam;
- Se a causa é influenciada pela ação do sujeito ou de outras pessoas.

De acordo com Alves, Brito & Serpa (1996) as causas que os indivíduos geralmente indicam como tendo estado na origem dos resultados têm a ver com a habilidade, o esforço, os adversários e a sorte.

3.1. MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA

Um dos desafios que as sociedades contemporâneas têm de enfrentar são as consequências decorrentes das mudanças provocadas pelo processo de globalização que ocorreu nos últimos trinta anos. Estas mudanças levaram ao início de uma nova definição das identidades culturais e nacionais e a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, permitiram o contacto imediato com todas as partes do mundo. Devido ao processo de globalização, a educação é igualmente afetada, passando

a ser definida a nível nacional mas também internacional. Além disso, a educação também é atingida a nível cultural, na medida em que a maior mobilidade espaço-tempo permite uma ampla procura da qualidade de vida.

Ao longo dos seus primeiros anos de vida escolar, o aluno vivencia um conjunto de situações no seu ambiente quotidiano e que, de certa forma, podem estimular comportamentos menos positivos, dificultando as suas relações com o próximo, desenvolvendo atitudes e comportamentos desajustados e antissociais. De acordo com Paterson, Debaryshe & Ramsey (1989), as dificuldades que surgem na infância, a nível interpessoal, podem refletir-se na adolescência favorecendo os comportamentos desviantes, podendo conduzir à negação pelos pares, bem como à depressão, ao insucesso escolar e a uma vida de exclusão na fase adulta.

Também o crescimento físico da criança representa um processo evolutivo complexo que engloba vários fatores como a nutrição, o exercício, a doença e os estilos de vida, para além dos processos cognitivos (Diener & Biswas-Diener, 2008; Ribeiro, Rodrigues & Carvalho, 2015; Velden, Brugman, Boom *et al.*, 2010). A adolescência, sendo a fase que privilegia a identificação com os pares e a criação de grupos, constitui um rompimento com a infância e as tradicionais redes sociais de apoio, muito centradas na família. Uma autoestima positiva é um importante alicerce durante este período, pois ajuda a integrar as alterações desenvolvimentais a que o corpo está sujeito, a aceitar as novas responsabilidades sociais relacionadas com uma gestão mais autónoma das obrigações escolares e sociais, preparando o adolescente para a entrada na vida adulta (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli *et al.*, 2011; Silva, 2004). Nem todos os adolescentes reagem de forma positiva a estas alterações, uma baixa autoestima está associada a uma experiência mais negativa das mudanças próprias da adolescência, sendo este período vivenciado com maior medo, angústia, dúvida e sentimento de inseguranças (Velden, Brugman, Boom *et al.*, 2010). Por este motivo consideramos que o estudo da motivação para a prática desportiva na adolescência é de extrema importância. São já inúmeras as evidências de que a prática de atividade física, mais especificamente do desporto estruturado, durante a infância e adolescência tem enormes benefícios desenvolvimentais, quer ao nível físico como psicológico (Howie, Lukacs, Pastor *et al.*, 2010; Lobo, Batista & Delgado, 2015).

Os fatores que impulsionam a prática desportiva na infância têm sido alvo de investigação e análise (Calmeiro & Matos, 2004; Jiménez, 2004; Mota & Sallis, 2002), verificando-se uma tendência crescente da investigação, no sentido de descobrir quais os motivos subjacentes à prática desportiva. Segundo Sallis *et al.* (2012) podemos identificar três intervenientes no processo de adesão à prática desportiva: fatores pessoais, relacionados com as características do próprio indivíduo; fatores de envolvimento que se referem aos fatores do ambiente que podem favorecer ou dificultar a prática desportiva; e as características da própria atividade desportiva, a sua intensidade, regularidade, etc.

As teorias que têm emergido no estudo da motivação desportiva permanecem parciais e fragmentadas, não apresentando explicações globalizantes e integrativas das diferentes perspetivas (Araújo, 2009). A relação entre a motivação, o autoconceito físico e a autoestima continua por investigar e só recentemente se começaram a dar os primeiros passos para a sua compreensão. O presente estudo pretende ser um contributo para esse conhecimento.

A idade e o género são reconhecidos fatores pessoais que determinam a adesão à prática de atividade desportiva. Devido à forte relação negativa entre atividade desportiva e o processo de envelhecimento humano, o aumento da idade tende a constituir-se como um forte constrangimento à adesão desportiva. À medida que as crianças evoluem para a idade adulta, assiste-se a um decréscimo da atividade desportiva, registando-se um aumento acentuado do sedentarismo (Mota & Sallis, 2002). A análise do género tem evidenciado que os homens são mais ativos do que as mulheres, em todas as idades (Calmeiro & Matos, 2004; Mota & Sallis, 2002) e que as mulheres tendem a valorizar a imagem e o aspeto estético, enquanto os homens valorizam o bem-estar e saúde (Vasconcelos & Maia, 2001).

Januário *et al.* (2012) desenvolveram um estudo com o objetivo de relacionar os motivos para a prática desportiva com as características dos alunos (género, idade e nível de escolaridade). O estudo foi desenvolvido na área da Grande Lisboa e contava com um amostra de 1016 alunos, sendo que as motivações mais valorizadas para a prática desportiva foram a Aprendizagem Técnica/Fitness e Trabalho de Equipa e a menos valorizada foi o Estatuto. Os autores concluíram que existiam diferenças significativas em função do género, com as raparigas a apresentarem valores médios de motivação

mais baixos do que os rapazes; em função dos níveis de ensino, com os alunos do 2.º Ciclo a valorizarem o trabalho de equipa, enquanto os alunos do 3.º Ciclo privilegiavam a aprendizagem técnica/fitness; e em função da idade, pois à medida que aumentava a idade dos alunos, verificava-se uma diminuição do valor de importância atribuída à influência extrínseca (valorização do estatuto e da socialização). A aprendizagem técnica/fitness não apresentou uma associação estatisticamente significativa com a idade dos alunos.

Weinberg & Gold (1995) identificaram a formação académica como determinante da prática de atividade desportiva livre em adultos, pois os indivíduos com formação académica mais elevada e atividades profissionais socialmente reconhecidas tendiam a manter a prática de uma atividade física ao longo da vida. Contrariamente, os indivíduos de estratos sociais mais baixos tendem a acreditar que, por a sua atividade profissional ser mais física, já praticam exercício físico suficiente o que poderá não ser totalmente verdadeiro (Fernandes, Reichert, Monteiro *et al.*, 2012).

Também Carvalho, Mendes & Oliveira (2012) desenvolveram um estudo em Celorico da Beira com o objetivo de investigar as motivações que conduzem os jovens à prática desportiva. A amostra foi constituída por 143 inquiridos, todos praticantes de atividades desportivas. Os resultados demonstraram como motivos mais importantes para a prática “melhorar as capacidades técnicas”, “divertimento”, “estar em boa condição física” e “manter a forma”. Os menos importantes compreendem “influência da família ou outros familiares”, “pretexto para sair de casa”, “ser conhecido” e “ter a sensação de ser importante”.

Sarmento, Catita & Fonseca (2012) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a motivação para a prática de futebol numa amostra de 577 jogadores de futebol do sexo masculino. Os resultados sugerem que os jogadores que acreditam que a competência para jogar futebol deriva da aprendizagem apresentaram uma melhoria considerável nas suas capacidades técnicas e uma maior motivação intrínseca. Os autores esclarecem que estes jogadores tinham uma percepção mais elevada do seu controlo sobre o desenvolvimento das suas competências daí apresentarem um maior empenho e envolvimento nos treinos. O grupo de jogadores que manifestou a opinião de que as competências desportivas são estáveis, representa para estes investigadores um

grupo de risco no que se refere ao abandono da prática do futebol enquanto modalidade desportiva.

Verificamos que a relação entre a competência desportiva percebida e os comportamentos de persistência ou de abandono desportivo está também estabelecida na literatura científica (Dias *et al.*, 2015). Franco, Pérez-Tejero, & Arrizabalaga, (2012) demonstraram que os atletas que se percebem como competentes também se esforçam e perseveram mais face a obstáculos e dificuldades, enquanto aqueles que se percebem como pouco competentes, mais facilmente desistem e perdem o interesse pela prática de desporto.

Os fatores do meio envolvente também são determinantes para a prática desportiva, na medida em que a existência de infraestruturas, o acesso a instalações apropriadas e a perceção da conveniência desse acesso influenciam a procura pela atividade física regular (Calmeiro & Matos, 2004). Frequentemente são referidos motivos como a falta de tempo, horários inconvenientes e interferência com o trabalho para a não-prática de atividade desportiva. Porém, esta não é uma característica exclusiva dos sedentários, pois tal como Weinberg & Gold (1995) demonstraram a barreira das acessibilidades à adesão à atividade desportiva é percecionada de forma semelhante entre praticantes e não-praticantes.

Matos, Carvalhosa & Diniz (2002) afirmam que as pessoas tendem a manter uma atividade física se tiverem o apoio social de pessoas relevantes do seu universo relacional, como por exemplo o/a parceiro/a ou um amigo ou familiar, no caso dos mais jovens. Por sua vez, Sallis & Nader (1988) destacam a importância dos hábitos de atividade física dos pais, como facilitadores da aquisição e manutenção destes mesmos hábitos nos filhos. Consideramos que esta transmissão se faz sobretudo através das práticas e estilos parentais (Vasconcelos-Raposo, Teixeira, Lima *et al.*, (2015)). Por práticas parentais entendem-se os comportamentos específicos dos pais que têm como objetivo incentivar, nos filhos, os comportamentos socialmente adequados (Salvador, 2007). Os estilos parentais dizem respeito ao padrão comportamental dos pais dentro do clima emocional da interação com os filhos: atitudes, tom de voz, práticas, tipo de linguagem que os pais utilizam para se expressar (Salvador, 2007). É preciso salientar que todos os comportamentos expressos dentro do clima emocional da interação pais-

filhos exercem influência nos diferentes aspectos do desenvolvimento da criança (Vasconcelos-Raposo, Teixeira, Lima *et al.*, 2015).

A adesão à prática de atividade física por parte das crianças e jovens depende, em grande parte, das figuras parentais, do seu sistema de crenças e expectativas (Ramos, 2009 citado por Vasconcelos-Raposo, Teixeira, Lima *et al.*, 2015). As relações entre pais e filhos contribuem muito para a consolidação de hábitos de vida saudáveis (Silva, Knuth, Amorim *et al.*, 2008), pois filhos de pais que monitorizam e reforçam comportamentos saudáveis são fisicamente mais ativos (Arredondo, Elder, Ayala *et al.*, 2006).

Embora os fatores pessoais e do ambiente envolvente exerçam uma grande influência na procura e adesão à prática desportiva, as características inerentes à atividade desportiva são também importantes.

O tipo de modalidade parece ser também determinante, na medida em que as atividades desportivas conduzidas em grupo apresentam maior nível de adesão do que as atividades praticadas individualmente. Este facto decorre do forte apoio social presente nas modalidades coletivas e o desenvolvimento de sentimentos de satisfação, de afiliação e de comprometimento na participação que tendem a aumentar o autoconceito e a autoestima (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Vaz Serra, 1986).

Por sua vez, Weinberg e Gold (1995) demonstraram que os indivíduos aderem mais facilmente a atividades desportivas moderadas, registando-se uma taxa de abandono duas vezes inferior à manifestada nas atividades desportivas de intensidade elevada. Segundo Nunes, Oliveira & Marques (2007) as atividades de elevada intensidade provocam fadiga física em menor tempo de prática e maior desconforto na recuperação, o que gera maior desistência, especialmente dos indivíduos mais sedentários.

Viegas *et al.* (2009) desenvolveram um estudo que tinha como objetivo investigar as motivações que levam os adolescentes à tomada de decisão relativamente à prática ou não do desporto escolar. O estudo decorreu em Vila Real e teve uma amostra de 289 inquiridos (182 não praticantes de atividade física e 107 praticantes). Os resultados mostraram que os motivos mais importantes para a prática desportiva são “estar em boa condição física”, “atingir um nível desportivo mais elevado” e “manter a

forma”. Ao invés, os motivos menos importantes são “ser conhecido”, “falta de iniciativas desportivas por parte da autarquia e “têm outras coisas para fazer”.

Matos, Monteiro e Gonçalves (2014) procuraram identificar e perceber a influência e importância da não motivação para a prática desportiva, fazendo uma caracterização dos motivos e fatores motivacionais para a não aderência dos jovens à prática desportiva, recorrendo a uma amostra composta por 76 alunos (com uma média de idades de $15,9 \pm 0,84$ anos) que frequentam a Escola Secundária do Castelo da Maia. Para uma melhor recolha dos dados os autores utilizaram o Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva. Os resultados obtidos determinaram que a “falta de apoios/condições” constituía o principal fator na decisão da não prática desportiva dos jovens.

Para além da motivação para a prática desportiva considera-se pertinente analisar a motivação e as atividades físicas de lazer e desportivas seguidamente.

3.2. A MOTIVAÇÃO E AS ATIVIDADES FÍSICAS DE LAZER E DESPORTIVAS

A motivação dos atletas tem estado no centro das preocupações de muitas modalidades desportivas, não só como fator de desenvolvimento derivado do envolvimento social, nomeadamente a competição e o comportamento dos treinadores, como também constitui uma influência nas variáveis comportamentais relacionadas com a persistência, a aprendizagem e o desempenho de tarefas (Fonseca, 1999).

A motivação é considerada portanto, como um dos fatores que determinam a adesão e a persistência na prática do exercício, como também se revela necessária para a compreensão dos mecanismos do movimento e do desenvolvimento humano (Papaioannou, 1995).

Na perspetiva de Cruz (1996), para sabermos averiguar o comportamento motivado na atividade física, temos de primeiramente definir as três dimensões da motivação:

-Intensidade: porquê uns indivíduos estão mais motivados do que outros?

-Direção: para quê que eu me motivo?

-Persistência: porquê uns estão sempre motivados e outros são intermitentes?

Para explicar estes conceitos, recorreremos à teoria das Expectativas de Auto Eficácia (EAE) de Bandura (1997). Segundo este autor, as EAE são determinantes na escolha das atividades, do nível de esforço e do grau de persistência dos indivíduos. Estas expectativas constroem-se a partir de informação que o indivíduo recolhe a partir de experiências pessoais e/ou sociais.

As EAE são definidas como julgamentos/avaliações que as pessoas fazem das suas capacidades para atuar em determinados contextos. Estas expectativas têm a sua origem em processos cognitivos que utilizam diversas fontes de informação sobre a autoeficácia:

1. Experiências pessoais de realização da performance;
2. Experiências vicariantes de observação da performance por outros atletas;
3. Persuasão verbal;
4. Estados fisiológicos.

Porém, é necessária bastante prudência na análise de tais aspetos, porque as pessoas podem não estar todas no mesmo patamar e aquele que motiva deve ter em conta alguns fatores que são, segundo Ferreira (2005), facilitadores do processo de aprendizagem:

- A forma de apresentar e estruturar a tarefa;
- A forma de organizar a atividade na sala de aula;
- As mensagens dadas antes, durante e depois da realização da tarefa e que afetam a sua prossecução;
- O tipo de avaliação adotada.

Estes fatores permitem o desenvolvimento da motivação relacionando-a com o aumento do autoconceito, da autonomia, da autoestima, assim como com o desenvolvimento da responsabilidade necessária para alcançar as metas propostas. Para tal, deve-se recorrer a instrumentos, técnicas e pedagogias que desenvolvam a motivação do indivíduo para uma determinada tarefa. Seja em contexto escolar ou de

clube, é necessário criar um ambiente favorável à procura e prática contínua de atividade física (Neto & Marques, 2004).

Assim, a motivação e as atividades físicas de lazer e desportivas estão diretamente ligadas ao bem-estar mental que promove a auto-aceitação, as relações positivas com os outros, o sentido de autonomia no pensamento e na ação, a capacidade de gerir ambientes complexos de modo a concretizar valores e necessidades pessoais, a concretização de objetivos significativos dando sentido à vida, um crescimento e desenvolvimento contínuo como pessoa. Este bem-estar é um pré-requisito para o bem-estar psicológico, uma vez que é fundamental dar conta dos efeitos psicológicos do exercício; da experiência cognitiva e emocional do praticante.

Na última década muita investigação suporta a relação entre o exercício e a saúde mental. Em particular em populações clínicas há uma relação positiva entre exercício e a autoestima, a autoeficácia e o funcionamento cognitivo. No Quadro 2, apresentado abaixo, cria-se uma relação entre o mental e o físico de forma a caracterizar o nosso corpo nos dois campos.

Quadro 2. O nosso corpo – o mental e o físico

MENTAL	FÍSICO
Subjetivo (particular)	Objetivo (público)
Não espacial	Espacial
Qualitativo	Quantitativo
Propositado	Mecânico
Com memória	Sem memória
Holístico	Atomístico
Emergente	Composicional
Intencional	“Cego”, não intencional

Fonte: Adaptado de Feigl, 1967.

Vázquez & Hervás (2008) falam da promoção do bem-estar psicológico como uma promoção de competências sócio emocionais que passam pela autoconfiança, a esperança, o otimismo, a inteligência emocional e a resiliência. Do ponto de vista da autoconfiança, as pessoas têm uma noção subjetiva das suas capacidades, porque possuem uma perceção que se baseia em experiências anteriores. Assim, uma autoavaliação positiva dessas atividades pode ter bons resultados ao nível das escolhas

positivas, do esforço motivacional, da perseverança, de padrões de pensamento positivo e resistência ao stress.

É essencial que haja, para um bem-estar mental, autoconfiança, esperança, promoção do otimismo, felicidade, para assim se chegar a um bem-estar integral (Chandler, Holden & Kolander, 1992). É de salientar que o bem-estar mental por si só não é viável, está ligado a muitos outros fatores e a promoção do bem-estar social e emocional têm de ocorrer em paralelo. É imprescindível a articulação da vida familiar com a vida profissional, ajudar a criar relacionamentos interpessoais positivos, fomentar amizades, escutar as pessoas sobre o modo como se podem tornar felizes, realizar atividades com significado, facultar oportunidades de desenvolvimento e ser justo nos planos distributivos, procedimental e internacional.

É neste ponto que recai a importância das emoções para a vivência diária e envolvimento em atividades físicas e desportivas. De facto, as emoções são alvo do estudo e de interesse humano e científico desde longa data, em diferentes áreas da ciência. Quando falamos de emoções o que pretendemos referir? No dia-a-dia é comum ouvirmos as pessoas falarem do que sentem, do que as faz emocionar, de como acham que os outros estão a sentir-se, ou de como sentem um nó na garganta de que não conseguem livrar-se.

Atualmente é sabido que as emoções positivas enriquecem em muito a qualidade de vida das pessoas (Myers & Diener, 1995), contudo, durante muito tempo, as emoções positivas foram consideradas banais por serem poucas e menos diferenciadas, comparativamente com as emoções negativas. Ainda, segundo os autores, as emoções positivas apresentavam a mesma expressão facial e muito poucas alterações fisiológicas.

Resultados de estudos como os de Mednick, Mednick & Mednick (1964) e Isen, Daubman & Nowicki (1987) apoiam a ideia que as emoções positivas reforçam as associações cognitivas, melhoram o modo como as informações são categorizadas e organizadas o que, por sua vez, permite que as pessoas vão além daquilo que lhes é proposto - a isso se chama criatividade, conceito que será abordado mais adiante.

A partir desta importante base, John Medina (2008), biólogo molecular, com investigação desenvolvida na área da neurociência, fala-nos de regras essenciais para o bem-estar do cérebro. Começa por referir que o exercício aumenta o poder do cérebro e o cérebro humano evoluiu também. Do ponto de vista neuronal, refere que cada cérebro

é conectado de forma diferente (os cérebros masculinos e femininos) e as pessoas não prestam atenção em coisas que consideram aborrecidas.

Na sequência dos estudos abordados no ponto anterior, também aqui a bibliografia é vasta e foram desenvolvidos estudos na área da motivação e as atividades físicas de lazer e desportivas. Deste modo, Sá (2009) relaciona a motivação de adolescentes entre os 11 e os 14 anos para prática de atividade física. O autor recorreu a uma amostra de 142 praticantes de futsal (género masculino) residentes em Porto Alegre no Brasil e dividiu-os em 3 grupos: (1) praticantes de futsal na aula de educação física; (2) alunos praticantes de futsal da escolinha (extracurricular) da escola e (3) praticantes de futsal de escolinha de um clube. Os resultados levaram o autor a concluir não houve diferenças significativas entre as dimensões amizade, lazer e saúde, mas observou-se diferenças para a dimensão competência desportiva entre os 3 grupos.

Mais recentemente, Duque *et al.* (2015) constataram que a prática de atividades desportivas e de atividades de natureza no tempo de lazer encontravam-se entre as ocupações orientadas mais frequentadas pelos jovens no período extraescolar. A integração neste género de ocupações é potenciadora do desenvolvimento do indivíduo, proporcionando um elevado conjunto de benefícios, como fatores de prevenção de doenças, a preservação do bem-estar físico, mental e social. Os investigadores desenvolveram um estudo que tinha como principais objetivos identificar os fatores de influência na iniciação à prática desportiva de natureza; identificar as principais dimensões motivacionais para os jovens na prática desportiva extraescolar; distinguir a valorização das dimensões motivacionais na prática desportiva entre géneros e entre atletas com vinculação a uma única atividade e atletas com vinculação a múltiplas atividades extraescolares. Recorrendo a uma amostra constituída por 400 atletas (dos 10 aos 12 anos), de 10 instituições desportivas do concelho do Funchal, abrangendo 18 modalidades coletivas e individuais, os autores apuraram que os pré-adolescentes são motivados prioritariamente por aspetos relacionados com a condição física e a saúde, mas também por motivos relacionados com a modalidade desportiva, o clube e o desenvolvimento das capacidades técnicas. Constatou-se que estas mesmas motivações são as mais valorizadas por ambos os géneros, embora os rapazes atribuam mais importância à competição, à afiliação específica, à afiliação geral e ao estatuto. Já em relação aos atletas praticantes de desporto em exclusividade, verifica-se que estes

valorizam mais a competição e o estatuto. Comprova-se ainda, que os principais fatores motivadores na iniciação à prática desportiva são o próprio atleta e a família. O autor conclui que a prática desportiva dos pré-adolescentes no tempo de lazer, é influenciada fundamentalmente por motivos relacionados com a condição física, o clube, a modalidade e a própria evolução como atleta, revelando menor valorização em fatores como o reconhecimento social, as emoções e o divertimento.

Na sequência de tudo o que tem sido apresentado ao longo desta revisão da literatura, podemos afirmar que a prática de atividade física e desportiva dos adolescentes é de extrema importância, pois os hábitos de vida saudáveis adquiridos em idades mais jovens aumentam a probabilidade de se tornarem adultos ativos e conseqüentemente mais saudáveis (Santos, 2005). Desenvolveu um estudo, com uma amostra constituída por 201 alunos (entre os 15 e os 17 anos), a frequentarem o ensino secundário, na Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira de Lagoa. Os resultados obtidos demonstram que há diminuição da prática de Atividade Física e Desportiva com a idade, sendo o género feminino mais sedentário. O Futebol é a modalidade mais praticada. Os motivos referidos para a prática identificam-se em três categorias de fatores nomeadamente a “competição”, “prazer/diversão”, “imagem corporal” e, por fim, a “falta de tempo” é o motivo mais referido pelos alunos para não praticar exercício físico regularmente.

3.3. INFLUÊNCIAS PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

3.3.1. Variáveis intrapessoais

São várias as influências que levam a criança/ jovem à prática de atividade física, desde fatores biológicos, a fatores psicológicos ou emocionais. De facto um primeiro ponto prende-se com a importância crescente da imagem corporal que é atribuída na faixa etária em estudo (10-17 anos).

Shilder (1935 citado por Scatolin, 2012) introduziu o conceito de imagem corporal, referindo-se a uma “representação mental do corpo”. O autor considera a imagem corporal como um sistema de referência fundamental para a compreensão de todas as condutas humanas normais ou patológicas, enfatizou a sua natureza motora (o

movimento é um fator de unificação das diferentes partes, colocando-as em inter-relação com a envolvente) e afetiva (modifica o valor relativo das partes).

Por sua vez, Anzieu (1974) remete-nos para a noção de *moi-peau* (Eu-pele), para aludir ao funcionamento como um escudo suficientemente flexível nas interações com a envolvente, mas ainda assim abrangedor para os conteúdos psíquicos.

Pankow (1976) define a imagem corporal como um modelo de estrutura espacial, onde numa primeira fase se estabelece a relação entre as partes e o todo e, posteriormente, se estrutura o sentido e o conteúdo dessa relação.

Outro autor que se dedicou ao estudo da imagem corporal foi Garcia (1989). Para a investigadora, a imagem corporal assume três significados distintos: esquema corporal, representação de si e representação mental inconsciente do Eu.

A ideia de uma representação mental inconsciente é explorada por Dolto (1986) que afirma que a imagem corporal é sempre inconsciente e está ligada ao sujeito e à sua história.

Bruchom-Schweitzer (1987, p. 895) dando ênfase à unidade somato-psíquica do sujeito, refere que aquela depende de um “conjunto de sentimentos, atitudes lembranças e experiências que o indivíduo acumulou a propósito do seu corpo e que são integradas numa percepção global.”

Apesar da panóplia de definições sobre a imagem corporal, esta permanece um conceito polissémico. A imagem corporal, por falta de uma uniformidade na definição operacional, tem sido referida como “esquema corporal”, “modelo postural do corpo”, “consciência corporal”, “corpo percebido”, “idealização hipotética de imagens geralmente inconscientes”, “desenho mental do nosso próprio corpo”, “esquema”, “conceito corporal”, “ego do corpo”, “fronteira/ limite do corpo”, etc.. Contudo, apesar de polissémicas, todas aquelas referências partilham de um ponto comum: a imagem corporal é multidimensional e compreende percepções distintas.

Corpo e mente constituem-se como agentes e objetos de uma mesma unidade somato-psíquica que, quando ameaçada, deixa emergir a fragilidade da organização e da imagem corporal. Imagem corporal é “um conjunto de representações ligadas não só a um corpo físico, real, mas também a um corpo imaginário” (Garcia, 1989, p. 24).

A bibliografia é heterogênea (definições clínicas, psicanalíticas, psiquiátricas, psicossociais, psicogenéticas, etc.) e por vezes confusa, tanto ao nível dos objetivos

como dos contextos teóricos e das operacionalizações ou avaliações (questionários, entrevistas, técnicas projetivas, testes “objetivos”, etc.). Todavia, apesar da complexidade do conceito, não deixaremos de apresentar aqui o que tem sido demonstrado nos trabalhos recentes, com populações clínicas e não clínicas. Os resultados têm demonstrado que a imagem corporal é uma construção multifacetada baseada em componentes perceptivas e de atitude e compreende percepções distintas.

Segundo Tucker (1983), a imagem corporal está relacionada com a constituição física, a percepção e a satisfação. Vasconcelos (1995) sugere que a imagem corporal, pelo seu caráter multidimensional, é um produto do *feed-back* externo e das percepções internas. Nesta perspectiva é natural que a imagem que o indivíduo tem do seu corpo se encontre, muitas vezes, desfasada comparativamente àquilo que o indivíduo é na realidade.

Também Shontz (1969) observou que as mulheres da população normal sobrestimavam certas zonas corporais, em especial a cintura, facto que relacionou com os padrões de beleza feminina da época, que exigiam cinturas finas. Era, segundo o autor, a expressão da insatisfação com um aspeto específico do Eu manifestada pela adoção de atitudes seletivas.

A imprecisão da percepção da estatura ou da dimensão corporal é muitas vezes referida como “distorção da imagem corporal”. Os pioneiros no estudo deste aspeto com populações clínicas foram Slade & Russell (1973), que observaram, em anoréticos, uma super-estimativa do tamanho corporal, relativamente ao grupo de controlo.

Garner & Garfinkel (1981) propõem que na investigação da perturbação da imagem corporal se diferenciem e analisem duas componentes: a) componente perceptual (avaliação do tamanho do corpo); e b) componente afetiva/cognitiva (avaliação da atitude para com o corpo).

A aceitação e importância desta proposta para a identificação dos diversos tipos de perturbação da imagem corporal foi de tal forma integrada que, em 1990, Cash & Pruzinsky referem que investigadores e médicos se têm concentrado em duas componentes da imagem corporal relacionadas com a aparência: a) a componente perceptiva, e b) a componente subjetiva ou de atitude.

A primeira refere-se à estimativa do tamanho corporal, descrevendo a quantidade de distorção resultante de uma estimativa imprecisa. A segunda, engloba

atitudes relativamente à altura e peso, a determinadas partes do corpo e à aparência física, em geral, assim como sentimentos, pensamentos e comportamentos face ao próprio peso corporal (Vasconcelos, 1995). Gardner & Tockerman (1993) acrescentam que esta segunda componente reflete também o nível de satisfação ou insatisfação sentida, relativamente ao corpo ou a alguma das suas partes específicas.

Mable, Balance & Galgan (1986) observaram uma correlação positiva entre a sobrestima do tamanho do corpo e a baixa autoestima. Um estudo mais recente, operacionalizado por Franzoi & Herzog (1997), veio confirmar aquele facto, acrescentando que tal variação difere em função do sexo, da etnia e da idade.

Durante a adolescência, conforme já referimos, destacam-se dois aspetos relacionados com a imagem corporal: sensação de fragmentação do corpo, devido às alterações corporais próprias desta fase e a diferenciação entre os sexos.

A satisfação com o corpo e o peso são aspetos importantes para os adolescentes. O ideal cultural, no que se refere à elegância feminina e ao mesomorfismo masculino, parece estar bem incorporado nos adolescentes. A determinação do “corpo ideal” e os problemas inerentes a esta determinação, a insatisfação com o peso ou com “sítios” corporais específicos, parecem estar mais relacionados com os padrões socioculturais do que com a identificação com grupos de referência ou o momento pubertário. Todavia, os indivíduos com baixa autoestima necessitam de aprovação externa. Esta necessidade reforça a sua inclinação para a submissão aos ditados da moda no que diz respeito ao seu aspeto cultural (Herscovici, 1996). Assim, a insatisfação com o peso nos adolescentes, não tem como único antecedente a pressão social mas relaciona-se com fatores psicológicos (sentimentos de insegurança ou de incompetência social) e aspetos morfológicos.

Garner (1980) apresenta três modelos que tentam relacionar o peso com imagem corporal:

1.º Modelo - Correlação inversamente proporcional entre a alteração de peso desejada e a imagem corporal, isto é, quanto mais peso quer perder, menor satisfação com a sua imagem corporal e vice-versa;

2.º Modelo - Quando o ideal de peso é igual ao peso subjetivo, resulta em satisfação corporal e se, pelo contrário, esse ideal de peso se desvia da norma, relativamente ao ideal, apresentam insatisfação com a imagem corporal;

3.º Modelo - É a reunião dos dois modelos anteriores. A relação entre a alteração desejada de peso e a imagem corporal, para aqueles que pretendem perder peso é diferente da relação que existe para os que pretendem ganhá-lo.

Cada indivíduo apenas vivencia o mundo através do seu corpo. A sua percepção de dimensão corporal é determinada pelo seu comportamento, somado à experiência de si mesmo com o seu corpo. A imagem corporal constitui um importante componente para o Homem como unidade complexa e indissociável.

Gardner (1996) considera que a imagem corporal é a imagem mental que o indivíduo cria da sua medida, contorno e forma do corpo. Este autor considera que a imagem individual da aparência física tem dois componentes principais: a) perceptivo: reflexo da figura humana; e b) relativo a atitudes pessoais: reflexo dos sentimentos.

Por sua vez, Schilder (1999) considera que a imagem corporal é um esquema do corpo concebido a partir de uma imagem tridimensional sobre si mesmo, da experiência imediata de uma unidade do corpo, pelo que, sempre que a imagem corporal é gerada, esta é “reconstruída” na memória e os sentimentos e/ou pensamentos, isto é, as emoções, podem afetar a imagem resultante.

Outra questão que se prende do ponto de vista intrínseco é o género enquanto preditor significativo para as diferenças nas atividades sociais. Num levantamento de 108 estudos relacionados com os fatores de influência da atividade física em crianças e adolescentes, Sallis, Prochaska & Taylor (2000) constataram que a grande maioria dos rapazes eram sistematicamente e consistentemente mais ativos do que as raparigas. Desse levantamento resultou também a constatação de que os rapazes apresentam mais tempo de participação em atividades vigorosas do que as raparigas.

Também Araújo (2009) identificou diferenças de género na prática da modalidade desportiva. Num estudo realizado na freguesia de Corroios, no município do Seixal, com crianças até aos 11 anos, este investigador verificou que as primeiras experiências de atividade física e desportiva das crianças eram, essencialmente,

proporcionadas pelas famílias, destacando o papel desempenhado pela mãe enquanto animadora sociocultural por excelência. A comparação entre os sexos permitiu verificar que, nessa idade, os rapazes apresentam uma maior tendência para a prática desportiva, elegendo os desportos coletivos com bola. Por seu lado, as raparigas que praticavam atividade física tendiam a fazê-lo em modalidades exclusivamente femininas, geralmente, de prática mais individual. Outra característica identificada por este autor foi uma maior tendência dos rapazes de experimentarem várias modalidades desportivas relativamente às raparigas da mesma idade.

De uma forma superficial, podemos sempre associar a estrutura física masculina, musculosa, poderosa, habilidosa, ativa, exibindo traços de competitividade, agressão e coragem a uma maior atividade física. Já as raparigas, pelas suas definições populares de feminilidade, estão associadas a uma relativa fragilidade, gentileza, cooperação, ternura, submissão, agilidade e graça, pouco afeitas à atividade física (Mota & Sallis, 2002).

Outra variável muito estudada na análise dos fatores que influenciam a prática da atividade física, é o estatuto socioeconómico da família. Relativamente a este fator, Serrano *et al.* (2005) sustentam que as crianças de alto estatuto apresentam valores de participação em práticas desportivas desenvolvidas em clubes mais elevados. Referem ainda que os alunos de estatuto mais elevado, têm igualmente acesso a um leque mais variado de modalidades ao seu dispor, contrariamente aos de estatuto mais baixo.

O estatuto socioeconómico da família é, frequentemente, utilizado para explicar a escolha de determinada modalidade desportiva. Da inúmera variedade de modalidades desportivas disponíveis no mercado, verifica-se uma tendência no sentido de escolher aquela que constitui a “modalidade de eleição.” É no sentido de contrariar esta tendência que Mota (1997) refere a educação para o lazer. Segundo este autor o desporto de recreação pode ter uma influência determinante na participação em atividades de lazer e na satisfação com a própria vida. No entanto, se a situação social e económica da família não for propícia, a criança pode nunca ter acesso aos equipamentos desportivos que necessita para desenvolver as atitudes e os valores que influenciam a adoção de comportamentos e estilos de vida saudáveis.

Mas não devemos esquecer que não se trata apenas de uma questão económica, mas também de uma questão educacional e de cultura. As investigações têm apontado

no sentido de quanto maior o nível educacional das famílias, maior é a percepção da importância do exercício físico e maior é a motivação para a prática de atividade física.

A posição de Beatriz Pereira (1993) relativamente a esta questão reforça esta ideia, pois a autora salienta que o lazer está dependente da educação, dos padrões culturais, das oportunidades que a comunidade oferece à criança, assim como das condições socioeconómicas da família, reflectindo os seus valores culturais e o *status* que ela representa.

Os fatores ligados à biologia intrínseca de cada indivíduo e a sua influência na prática de atividade física, bem como a análise dos fatores ligados à mente não são menos importantes. A percepção que o indivíduo tem da sua autoeficácia, as emoções que são despoletadas pela prática de determinado exercício ou modalidade, ou a forma como o indivíduo aprende o exercício e o domina, são aspetos importantes a ter em conta na análise da influência dos fatores psicológicos na prática de atividade física.

Deste modo, é sabido que as emoções positivas enriquecem em muito a qualidade de vida das pessoas (Diener & Larsen, 1993) e esta ideia tem vindo a crescer ao longo dos anos não só dentro da comunidade científica como fora dela.

Mas, o que são as emoções positivas? É sabido que as emoções são resultantes da junção de três fatores: fator biológico, que se debruça no estudo do comportamento fisiológico do organismo aquando este é confrontado por emoções; fator cognitivo, que apoia que as emoções são inatas aos seres humanos e animais, sendo portanto considerado o fator mais importante no estudo das emoções; e, finalmente, o fator social, que revela importância na comunicação social, na expressão facial e vocal.

Definir emoções positivas foi sempre um grande desafio para os investigadores da área uma vez que a própria natureza destas emoções não é bem definida. Fredrickson (1998) desenvolveu uma base sólida de emoções positivas específicas: a alegria, que inclui outras emoções como felicidade e diversão e que surge em contextos de realizações ou alcance de metas (Izard, 1977; Lazarus, 1991); o interesse, que inclui emoções como curiosidade e excitação e que pode facilmente surgir quando um indivíduo percebe que tem capacidades suficientes para executar uma determinada tarefa; o contentamento, que pode ser seguido por emoções secundárias como a tranquilidade e a serenidade (Ellsworth & Smith, 1988) e que tem um importante papel na interpretação que o indivíduo faz das experiências e da forma como essa

interpretação muda a sua vida; o amor, mistura das emoções referidas anteriormente, entre outras, é percebido de um modo cognitivo, isto é, de um modo muito individual e apresenta variados formatos que formam uma ponte indispensável para o sucesso das relações sociais.

Na prática são vários os estudos que incidem sobre as variáveis intrapessoais que influenciam a prática de atividade física; num estudo realizado por Vasconcelos-Raposo, Figueiredo & Granja (1996) a uma amostra de 1295 jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, verificou-se que os principais motivos indicados pelos participantes estavam relacionados com a condição física, o aperfeiçoamento técnico, a socialização e o divertimento, enquanto os motivos menos relacionados com a prática de atividade física eram o pretexto para sair de casa, descarregar energias e ter a sensação de ser importante.

Este estudo evidenciou uma clara associação, por parte dos praticantes, entre a prática regular de atividade física e a ideia de evolução positiva na condição física e no domínio/aperfeiçoamento de técnicas. Esta associação remete-nos para o conceito de autoeficácia proposto por Bandura (1997). A autoeficácia está relacionada com a percepção da competência ou crença na capacidade de realizar um determinado comportamento. Mota & Sallis (2002) sublinham a importância deste conceito na compreensão do comportamento das crianças na realização de uma atividade, porque a autoeficácia e os atributos da personalidade internos estáveis e controláveis parecem ser preditores significativos para uma resposta afetiva positiva na percepção do progresso na atividade física, aliados à percepção de controlo e mestria.

Como foi referido, o género é apontado como um dos fatores que marcam a diferença na prática da atividade física; assim, mesmo que as diferenças entre sexos demonstrem orientações distintas para a prática de atividade física, se essas orientações estiverem interligadas com o prazer, serão mais duradouras. Ainda que os rapazes tenham maior orientação para a participação vigorosa e para a aptidão física do que as raparigas, que buscam as atividades físicas como instrumento para alcançar um modelo de beleza e sentido estético, se ambos forem movidos pelo prazer na prática, haverá uma tendência positiva para manter a prática de atividade física na idade adulta (Deci & Ryan, 1985; Mota, 1997; Mota & Sallis, 2002; Whitehead & Corbin, 1997).

Muito relacionado com o prazer na prática encontra-se o conceito inovador de *flow*, no qual um indivíduo encontra-se num estado psicológico ótimo, totalmente envolvido na tarefa, vivenciando um conjunto de experiências que se caracterizam pela liberdade conscientemente percebida e por um elevado grau de satisfação (Deci & Ryan, 1985; Mota & Sallis, 2002). Nesta situação, o executante encontra-se totalmente ligado à tarefa e as suas competências estão em conformidade com os desafios propostos. Esta situação pode ocorrer tanto em atletas como em indivíduos de qualquer nível desportivo.

O *flow* ocorre quando a tarefa ou atividade consegue captar a atenção do praticante, envolvendo-o completamente na sua realização. É o que acontece quando na realização de uma determinada tarefa durante a aula, o tempo destinado à execução termina, mas os alunos pedem para continuar ou ficam insatisfeitos por o exercício ou tarefa terem acabado. Este prazer máximo na prática é de tal forma que o indivíduo se abstrai de tudo, em função dessa tarefa, e constitui a situação ideal para o fomento do gosto pela atividade física. A emoção sentida durante a realização da tarefa é guardada e recordada nos anos vindouros, impulsionando a procura de atividades físicas, quer seja de forma regular (ginásio, clubes, instituições de forma geral) ou de forma espontânea (jogging, caminhadas, ciclo turismo, entre outras participações).

Não podemos deixar de referir os fatores comportamentais nesta problemática uma vez que tudo parte da educação e dos exemplos que o indivíduo teve na sua infância, ou que adquiriu ao longo da sua maturação psicológica. No entanto, se tiver uma vivência ativa, saudável, certamente terá uma maior propensão para integrar nas diversas dimensões da sua personalidade a prática de atividade física. É verdade que a prática regular de atividade física exige bastante do indivíduo, porque como refere Mota (1997), o modo de vida contemporâneo está repleto de muitos comportamentos individuais que podem afetar a saúde, tais como a obesidade, o stress, o sedentarismo, e o consumo exagerado de álcool, tabaco e drogas. A adoção de um estilo de vida saudável, desde tenra idade, contribuirá certamente para que a prática de atividade física seja um meio de tornar que o mundo contemporâneo mais ativo e sensibilizado para as falácias do progresso.

3.3.2. Variáveis interpessoais

É do senso comum referir que “os filhos são a imagem dos pais”, e é bem verdade. Antes de a criança criar um círculo social e começar a construir a sua própria identidade, o exemplo que tendem a seguir é sempre o de quem está mais próximo – os pais (ou equivalentes na falta destes).

O indivíduo identifica-se com outro indivíduo ou com um grupo porque vê neles características semelhantes às suas, fazendo com que se aproxime desse grupo por diferenciação àquele que apresenta características distintas. Porém, o indivíduo tem a capacidade de se adaptar às diversas redes em que participa, no sentido de ser facilitada a sua integração. “A identidade é igualmente, um processo múltiplo, não exclusivo, na medida em que podemos indentificar-nos simultaneamente com vários grupos” (Vaz, 2006, p. 37), sendo um construto que é, moldado e transformado pela situação e pelo contexto em que nos encontramos. Deste modo, a identidade é uma categoria essencial para a compreensão da construção que o indivíduo faz de si, determinando a sua maneira de estar.

A identidade está então, por si só, constantemente sujeita a modificações, mas pensamos que no caso dos jovens esta depara-se com mais desafios inerentes a esta condição, podendo a identidade ser mantida, modificada ou remodelada em contacto com interações sociais. A relação existente entre imagem social e imagem própria vai-se ajustando e reelaborando nas relações com o meio social e cultural, no caminho constante para a unidade e equilíbrio. Pierre Tap (1979) recorda-nos esta paradoxalidade inerente à identidade, definindo-a como um “lugar real ou imaginário, fonte de conflitos e de ilusões, tempos reconstruídos pelas memórias ou construídos por projetos ou utopias”.

De facto, as influências parentais estão relacionadas com as reações e as respostas emocionais das crianças e dos jovens. Como refere Gomes (1997), as investigações demonstram uma relação entre a pressão dos pais com estados de ansiedade, stress e desistência precoce da modalidade. Está igualmente provado que os jovens cujas prestações negativas não são valorizadas pelos pais, dos quais obtém encorajamento e apoio, experienciam maior prazer pelo facto de praticarem desporto, sentindo menores níveis de ansiedade (Vasconcelos-Raposo, 2001).

É com a idade que a maturação cognitiva impulsiona a criança a aperfeiçoar as competências sociais, dando, progressivamente, mais atenção aos seus pares e colegas, em detrimento da família (Carr, Wilkinson, Blackman *et al.*, 2000).

Costa (1993) num estudo que envolveu 175 jovens do ensino secundário, chegou à conclusão que as influências parentais e dos amigos exerciam um importante papel na prática de atividade física. Assim, paulatinamente, começa a surgir a aceitação dos pares.

Alguns estudos (Adler, Boyce, Chesney *et al.*, 1994; Chase & Dummer, 1992) têm demonstrado que uma boa capacidade desportiva é um atributo social bastante valorizado nas relações de pares, sendo esta relação muito mais forte nos rapazes do que nas raparigas. Parece que, no género feminino, a imagem corporal é o fator mais importante para a aceitação entre os pares. No entanto, em ambos os sexos, o grupo de pares exerce uma influência determinante nas escolhas do jovem.

De facto, a aceitação social influencia o desenvolvimento psicológico do indivíduo, potenciando as suas competências sociais, quer na capacidade para fazer novos amigos como no reforço positivo do seu autoconceito. Mota & Sallis (2002) referem que, usualmente, o grupo partilha muitos interesses, tais como: gostos, hobbies, nível de vida, poder de compra, estatuto social e, na maioria dos casos, é mais importante ser aceite no grupo de amigos do que pertencer a um clube desportivo, que não é frequentado nem valorizado pelo grupo de amigos.

É por esta razão que o adolescente desloca gradualmente a sua afeição dos pais para o grupo de pares. E é neste sentido que a presença dos pares na atividade física influencia de forma muito forte a permanência em determinada prática, porque o adolescente quer sentir-se “integrado no grupo” e por isso, sente-se inclinado a copiar os mesmos estilos de vida desse grupo (Florsheim, Goodwin & Marcus, 1998).

Contudo, não esqueçamos que, se a influência dos pares é preponderante na adesão à prática de uma atividade física, também o é no abandono (Fonseca, 2004).

Ao longo do processo de maturação psicológica, o profissional do desporto, em particular, o professor de educação física e/ou o treinador, assumem crucial importância na ação pedagógica e motivadora para a prática de desporto. E neste sentido, convém recordar um dado significativo: se há um potencial efeito positivo pela participação nas atividades físicas regulares, o inverso não é menos verdade (Mota, 1997). A estima

peçoal e a autoconfiança são dependentes não apenas das competências e aquisições pessoais, mas também do grau de suporte social e da experiência individual. Por esta razão, Pate *et al.*, (1995, citado por Mota, 1997) ressaltam que um mau ensino, com conteúdos desadequados às capacidades do indivíduo, pode deteriorar a imagem pessoal da criança e/ou adolescente, conduzindo-o a um afastamento da atividade física.

Com esta ideia em mente, e embora Costa (1993) considere que os professores exercem pouca influência nas práticas desportivas, o professor depara-se com uma responsabilidade dramática, por saber que as suas ações e escolhas podem desencadear um impacto efetivo, atual e futuro, na saúde e aptidão dos jovens, surgindo nesta situação como um dos grandes agentes na motivação e influência para a aquisição de um estilo de vida ativo e saudável, de preferência duradouro e regular.

Na perspetiva de Metzler (2000), os modelos de ensino requerem que o professor tenha em atenção estes fatores, para além da arte de ensinar. Assim sendo, existem numerosas vantagens na utilização de ensino baseado em modelos, essencialmente na área da Educação Física. A seleção e adequação do modelo correto para a finalidade específica, conduz a um ensino coerente e inclusivo. O referido autor refere um conjunto de vantagens cruciais na aplicação de modelos de ensino:

- Transmite um plano e uma abordagem coerente com o objetivo de ensinar e aprender, uma vez que cada aprendizagem tem um objetivo específico, que exige um plano e uma estratégia com vista a trabalhar nesse objetivo;

- Clarifica e simplifica as prioridades e as suas interações nos domínios de aprendizagem, destacando-se três domínios principais nesta disciplina: cognitivo, psicomotor e afetivo;

- Fornece uma ideia central para o ensino, numa determinada matéria, como por exemplo o modelo do ensino do jogo para a compreensão, em que tem como objetivo ensinar a tática e as estratégias do jogo em conjunto associado com o desenvolvimento de habilidades técnicas;

- Permite ao docente e aos alunos o entendimento sobre o que se está a passar e o que se irá passar, disponibilizando e permitindo planear as aulas de forma atempada e, ao mesmo tempo, que os alunos tenham conhecimento do que irá ser feito nas aulas. Transmite sentimentos de partilha, cooperação e facilita a gestão dos alunos;

- Permite uma avaliação válida da aprendizagem, sendo que a avaliação é desenhada tendo em conta o modelo apresentado, assim como os conteúdos específicos que este modelo apresenta.

Constata-se que o ensino da Educação Física tem sofrido alterações ao longo dos anos, que os métodos alternativos atuais diferem dos métodos adotados em tempos passados, uma vez que representam métodos mais interativos e dinâmicos, que seguem o princípio da compreensão e da partilha de experiências de um jogo para outro. Deste modo, os alunos apenas seguiam as ordens do professor, verificando-se a existência de uma relação assimétrica onde o professor era o detentor do saber. Antes, os programas de Educação Física recorriam a métodos diretivos e formais e o ensino era essencialmente centrado no professor e não no aluno (Metzler, 2000).

Ainda relativamente à escola e ao papel que esta desempenha na transmissão de hábitos de vida saudáveis, em que a prática de atividade física regular é parte integrante do bem-estar e das rotinas diárias, Araújo (2009) chama a atenção para uma questão que tem sido muitas vezes descurada, que é a conceção organizacional da matriz curricular da disciplina de Educação Física. Segundo este autor, os horários semanais de prática e a organização dos tempos escolares, em função do vínculo institucional dos professores, contribuem para a existência de assimetrias na gestão dos horários dos alunos, causando situações de discriminação e injustiça, pois a maioria dos alunos (cerca de 70%) tem aulas de manhã e os restantes (30%) têm aulas à tarde. A este respeito, o autor fala da existência de ‘horários de sorte’ e ‘horários de azar’ na medida em que, na generalidade, as atividades físicas proporcionadas pelos clubes ocorrem durante a tarde, mais especificamente no final do dia. Neste sentido, os alunos com um horário predominantemente matutino estariam em vantagem relativamente àqueles cuja sobrecarga horária faz sentir sobretudo da parte da tarde. No que se refere ainda à disciplina de Educação Física há que ter em conta o número de aulas semanais, pois enquanto a maioria dos alunos (58%) tem três aulas semanais, outros (42%) usufruem apenas de duas aulas semanais, agravando a assimetria acima referida.

CAPÍTULO III

PRÁTICA DESPORTIVA E DESENVOLVIMENTO (HUMANO)

1. INTRODUÇÃO

A passagem da sociedade pós-industrial para a sociedade de informação, no final do século XX, acarretou uma série de mutações sociais que tiveram implicações na organização dos modos de vida, na valorização de novas concepções de atividade cultural, artística e desportiva, nas relações entre grupos sociais distintos e nas relações entre indivíduo e sociedade (Neto, 1997b).

Um aspeto relevante desta mudança prende-se com o entendimento que as crianças e os jovens atribuem à prática desportiva. O período de transição em que se encontram, passagem da infância para a idade adulta, caracteriza-se por uma grande influência de variáveis biológicas, psicológicas e socioculturais devido a inúmeros fatores.

O presente capítulo procura explorar alguns desses fatores, mostrando a sua interação com o desenvolvimento positivo da juventude, a autorregulação emocional, enquanto arena de construção da identidade e a criatividade, um potencial humano por desenvolver. O capítulo termina com a análise dos determinantes para a prática de atividade física desportiva e de lazer.

2. DESENVOLVIMENTO POSITIVO DA JUVENTUDE

O campo do desenvolvimento positivo da juventude centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial futuro dos jovens, contrastando com as abordagens que apresentam uma visão deficitária dos adolescentes, focando-se, essencialmente, nos problemas que surgem nesta fase do desenvolvimento (Damon, 2004).

Nas últimas duas décadas, tem-se observado um aumento da investigação focalizada nas potencialidades e capacidades dos adolescentes com vista à promoção do desenvolvimento positivo nesta faixa etária. Freire & Soares (2000) definem o

desenvolvimento positivo como o envolvimento em comportamentos pro-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro.

No fundo, podemos considerar que a premissa chave da perspectiva do desenvolvimento positivo da juventude é que todos os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente, quando os diversos contextos em que o adolescente se insere e com os quais interage, facilitam esse desenvolvimento (Damon, 2004; Zarret & Lerner, 2008). Assim, de acordo com os principais autores do desenvolvimento positivo da juventude, este engloba um conjunto de características psicológicas, físicas e comportamentais que se inserem em cinco constructos fundamentais habitualmente designados por cinco C's: *Caráter* – que se refere essencialmente ao respeito pelas normas sociais e culturais, numa perspectiva de integridade e moralidade; *Competência* – que se traduz na visão positiva, por parte do sujeito, relativamente às suas próprias ações em domínios específicos como o académico, o cognitivo ou o social; *Cuidado* – tem que ver com os sentimentos de empatia e simpatia com os outros; *Conexão* – diz respeito aos vínculos positivos com pessoas e instituições onde se inserem as trocas bidirecionais entre o sujeito e os vários elementos da comunidade; *Confiança* – refere-se ao sentimento de valor próprio e de autoeficácia.

Segundo Conde (1990) a juventude é um processo e condição social de transição que decorre entre o final da adolescência e o acesso à condição adulta, adquirida com a autonomização em relação à família de origem, nomeadamente, pela entrada na vida ativa e conjugal. O mesmo autor salienta que a identidade é um conceito inseparável do da alteridade – o colocar-se no lugar do outro - visto a pluralidade das relações que os jovens estabelecem com os seus meios sociais e com os membros de outras gerações. Esta fase de transição da adolescência para a vida adulta é um momento em que o jovem se depara com uma maior intensidade de conflitos intrínsecos, o que interfere diretamente nas escolhas e na definição da identidade individual e coletiva, um “jogo de experiências múltiplas” (Carrano, 2000, p. 11).

Nesta fase de desenvolvimento ocorrem acentuadas transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais, que são potencialmente indutoras de stress e podem gerar alterações na perceção que o adolescente tem de si próprio e na sua autoestima. A autoestima pode ser definida como o resultado do valor que uma pessoa atribui aos

elementos afetivos e sociais da representação que tem sobre si própria. Pode, por conseguinte, entender-se como a avaliação que cada um faz do seu autoconceito, sendo um elemento central para a compreensão e explicação do comportamento humano (Feliciano & Afonso, 2012).

A adolescência também se distingue como um período importante para o desenvolvimento de novos níveis de competência cognitiva que pode reforçar a capacidade dos jovens para o envolvimento em atividades e ajudá-los a ultrapassar obstáculos (Keating, 2004; Moshman, 1998). Deste modo, tal como a adolescência cria novos obstáculos ao desenvolvimento positivo, também ela cria o potencial para os jovens desenvolverem um nível mais avançado de autorregulação, iniciativa, e organizar os seus esforços para trabalhar perante objetivos (Larson, 2000).

De acordo com Ferreira (2000), o desenvolvimento positivo da juventude caracteriza-se por ser um processo dinâmico em torno do qual o indivíduo se referencia, constrói a si e ao seu mundo e desenvolve um sentido de autoria, associando identidade a individualidade. Cada indivíduo constrói-se em torno de uma referência social, e vai-se transformando ao longo do tempo, mas dentro de um processo que lhe dá autonomia na sua forma particular de existir. O indivíduo constrói a sua identidade dentro de um determinado contexto social que vai influenciar a sua maneira de ser, estar e agir. Deste modo, segundo Vaz (2006), a identidade é intrínseca à própria natureza humana, fazendo com que a perceção do “Eu” tenha como referência o “Outro” e a perceção que os outros têm de nós, isto é um processo que muda de acordo com a forma como é vista e interpretada pelos outros.

O indivíduo identifica-se com outro indivíduo ou com um grupo porque vê nele características semelhantes às suas, fazendo com que se aproxime desse grupo por diferenciação àquele que apresenta características distintas. Porém, o indivíduo tem a capacidade de se adaptar às diversas redes em que participa, no sentido de ser facilitada a sua integração. “A identidade é igualmente, um processo múltiplo, não exclusivo, na medida em que podemos indentificar-nos simultaneamente com vários grupos” (Vaz, 2006, p. 37), sendo um construto que é, moldado e transformado pela situação e pelo contexto em que nos encontramos. Deste modo, a identidade é uma categoria essencial para a compreensão da construção que o indivíduo faz de si, determinando a sua maneira de estar.

2.1. AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

De acordo com Gross (1998), a regulação emocional pode ser definida como um conjunto de processos através dos quais o indivíduo influencia as emoções que experimenta, o momento da sua ocorrência e a sua expressão. As competências de regulação emocional são, por isso, um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade de vida dos sujeitos enquanto seres sociais, dito de outro modo, são uma habilidade fundamental na promoção de trajetórias de vida adaptativas nos indivíduos. Gross (2002), postula que ser capaz de diferenciar as emoções, compreender a sua função e refletir sobre as mesmas são competências fundamentais para uma boa regulação emocional, permitindo aos indivíduos decidirem o que querem expressar ou suprimir. Esta é uma posição igualmente corroborada por outros autores que estudam a regulação emocional (Calkins, 1994; Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991; Lengua, 2002).

Assim, o processo de regulação emocional engloba um conjunto de estratégias que o indivíduo utiliza para aumentar, manter ou diminuir um ou mais componentes de uma determinada resposta emocional e pode ocorrer em todas as dimensões do processamento emocional, nomeadamente, a nível fisiológico, cognitivo, comportamental, experiencial e social (Gross, 1998). Recentemente vários investigadores têm sublinhado o papel da competência emocional no sucesso social dos sujeitos, apontando-a como fulcral no desenvolvimento da capacidade de interação geradora de relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999).

Gratz & Roemer (2004) propõem uma conceitualização multidimensional da regulação emocional, que envolve: 1) a consciência e a compreensão das emoções; 2) a aceitação das emoções; 3) a capacidade para, em momentos de emoção negativa, controlar comportamentos impulsivos e agir de acordo com os objetivos desejados; 4) a capacidade para usar a regulação emocional apropriadamente mediante a implementação de estratégias que modulem as respostas emocionais de um modo flexível, de forma a alcançar objetivos individuais ao mesmo tempo que se atende às exigências da situação.

Os mecanismos de autorregulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006).

As investigações têm sublinhado a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Refere-se que a competência emocional se relaciona com o sucesso social e acadêmico (Denham, 2007; Izard, Fine, Schultz *et al.*, 2001), sendo central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Saarni, 1999).

A autorregulação emocional é o conceito usado para definir os processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas (Kopp, 1989). Gross (1998) acrescenta que a regulação emocional consiste em estratégias automáticas ou controladas e conscientes ou inconscientes, que influenciam um ou mais componentes da resposta emocional, incluindo os sentimentos, os comportamentos e as respostas fisiológicas associadas às emoções. De acordo com Lisboa, Koller, Ribas, Bitencourt, *et al.*, (2002), as estratégias de enfrentamento procuram diminuir a sensação física desagradável diante da situação stressante, bem como modificar o estado emocional do indivíduo.

Por sua vez, Silva (2008) defende que a regulação emocional “remete para autocategorias que definem o indivíduo como uma pessoa única, em termos das suas diferenças individuais relativamente a outras pessoas” (p. 83).

O contacto do indivíduo e sociedade, neste caso particular, poderá gerar problemas no equilíbrio da representação de si, sendo esta um “conjunto de traços, de imagens, de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio, influenciado pelo meio e organizado de modo mais ou menos consciente” (L'Ecuyer, 1978).

A relação existente entre imagem social e imagem própria vai-se ajustando e reelaborando nas relações com o meio social e cultural, no caminho constante para a unidade e equilíbrio. Tap (1979) recorda-nos esta paradoxalidade inerente à identidade, definindo-a como um “lugar real ou imaginário, fonte de conflitos e de ilusões, tempos reconstruídos pelas memórias ou construídos por projetos ou utopias”.

Portes & Rumbaut (2001) evidenciam a ligação existente entre o processo de autorregulação emocional e o de construção identitária, dizendo que esta pode começar com a aplicação de um selo a si próprio, auto categorizando-se, passando pela reclamação de pertença a um grupo ou categoria e pelo marcar contrastes com outros grupos ou categorias. Assim, o “nós” é sempre construído na relação com o “eles”, sendo que por vezes pode proclamar-se uma identidade que se define na oposição com a representação negativa construída do “eles”.

De acordo com Esperidião-António, Majeski-Colombo, Toledo-Monteverde *et al.*, (2008), as dificuldades de regulação emocional ou a desregulação emocional consubstanciam-se na ausência relativa de algumas das dimensões acima referidas. Este conceito de dificuldades de regulação emocional é, assim, abordado numa perspetiva que assume o papel funcional das emoções, admitindo que, sempre que o indivíduo experiencia diferentes situações quotidianas, os seus processos de tomada de decisão estão diretamente dependentes da associação emocional efetuada pelo indivíduo face a essas experiências (Esperidião-António, Majeski-Colombo, Toledo-Monteverde *et al.*, 2008). É um conceito que tem vindo a ser estudado pela Psicologia, ao longo das últimas três décadas e existem instrumentos de medida capazes de avaliar dificuldades de regulação emocional clinicamente significativas, como é o caso da *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS) já adaptada para a população portuguesa.

De salientar que a desregulação emocional tem sido sistematicamente correlacionada por diversos estudos com uma generalidade de manifestações psicopatológicas nos sujeitos. Não são conhecidos, porém, estudos que correlacionem diretamente dificuldades de regulação emocional com os índices de desenvolvimento positivo da juventude, apesar de este ser um conceito que aborda o desenvolvimento dos sujeitos também do ponto de vista emocional.

2.2. MOTIVAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO

Quando falamos em motivação, outro termo intimamente ligado vem à superfície. Esse termo refere-se à ideia de autodeterminação.

Eduard Deci & Richard Ryan (1985) foram pioneiros ao desenvolver uma teoria neste campo. Segundo estes autores, o comportamento humano é movido por três

necessidades psicológicas primárias: autonomia, capacidade e relação social. O indivíduo facilmente desenvolve as suas próprias percepções relativamente ao meio em que se encontra e ao tipo de comportamento que deve adotar perante o mesmo e perante diferentes situações. Existe, portanto, uma necessidade de experimentar o “locus” interno, isto é, de sentir que todo o seu comportamento é fiel a si próprio, às suas escolhas e decisões. Por outro lado, o tipo de motivação que um indivíduo apresenta perante determinada situação explica em muito as diferenças individuais, a nível do desenvolvimento cognitivo e social. Um indivíduo pode então apresentar motivação intrínseca, se pretende alcançar determinados objetivos por vontade própria e, para isso, adota comportamentos que favoreçam a probabilidade de obter recompensas internas como o bem-estar e o orgulho; e/ou motivação extrínseca, quando o comportamento dos indivíduos não é totalmente livre e está sempre condicionado à necessidade que o próprio indivíduo tem de obter recompensas externas, como dinheiro ou promoções.

Atualmente são diversas as áreas, desde a nível empresarial a nível educacional, que se focam na motivação e na autodeterminação como uma forma de conseguir resultados positivos e, conseqüentemente, lucrar com os mesmos. São intensamente discutidas formas de criar condições para a promoção da autonomia, competência e relacionamento social de forma a promover um melhor desempenho, persistência e criatividade. Por tudo isto, a teoria da autodeterminação foi inicialmente desenvolvida por Deci & Ryan (1985) e representa um amplo quadro para o estudo da motivação humana e da personalidade. Foca-se essencialmente em três necessidades psicológicas primárias que movem o comportamento humano: autonomia, capacidade e relação social.

Para os autores, “ser-se autodeterminado é endossar/transferir as ações ao mais alto nível de reflexão. É quando as pessoas autodeterminadas experimentam uma sensação de liberdade para fazer o que é interessante, pessoalmente importante e vitalizante” (Deci & Ryan, 1985, p. 32).

Deste modo, a teoria da autodeterminação baseia-se essencialmente na motivação intrínseca, já que a partir desta o indivíduo tem total liberdade de escolha e autonomia nas suas próprias decisões, pressupondo então que haverá um maior benefício cognitivo e social ao contrário do que ocorre na motivação extrínseca em que

o indivíduo é movido a adotar comportamentos que favoreçam a probabilidade de obter recompensas externas, como o dinheiro ou cargos importantes.

De facto, a teoria da autodeterminação aponta para o facto das motivações dos indivíduos diferirem, “sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação dos estudantes para a aprendizagem um fenómeno completo, multideterminado (...)” (Leal, Miranda & Carmo, 2013, p. 163).

Enquanto as pessoas são muitas vezes motivadas a agir por recompensas externas, como dinheiro, prémios e elogios (conhecido como motivação extrínseca), a teoria da autodeterminação concentra-se principalmente em fontes internas de motivação, como uma necessidade de adquirir conhecimento ou independência (conhecido como motivação intrínseca). De acordo com a teoria da autodeterminação, as pessoas, a fim de alcançar tal crescimento psicológico, precisam sentir o seguinte:

- Competência: As pessoas precisam de ganhar o domínio de tarefas e aprender habilidades diferentes;
- Conexão: As pessoas precisam experimentar um sentimento de pertença e ligação a outras pessoas;
- Autonomia: As pessoas precisam de se sentir no controlo de seus próprios comportamentos e objetivos (Deci & Ryan, 1985).

Nesta sequência, os mesmos autores sugerem que quando as pessoas experimentam essas três qualidades, tornam-se autodeterminadas e capazes de ser intrinsecamente motivadas a atingir objetivos que lhes interessam. Mas de que forma é que as pessoas vão cumprir esses três requisitos?

É importante perceber que o crescimento psicológico descrito pela teoria da autodeterminação simplesmente não acontece automaticamente. De acordo com os autores da teoria, o apoio social é a chave. Através das relações e interações com os outros, o bem-estar pode ser fomentado ou, pelo contrário, ser frustrado. Os autores afirmam ainda que dando às pessoas recompensas extrínsecas para o comportamento já intrinsecamente motivado, este pode prejudicar a autonomia. Como o comportamento

torna-se cada vez mais controlado pelas recompensas externas, as pessoas começam a sentir-se menos no controle do seu próprio comportamento e a motivação intrínseca diminui. Também é sugerido que a oferta de incentivo positivo inesperado e feedback sobre o desempenho de uma pessoa numa tarefa pode aumentar a motivação intrínseca, uma vez que esse feedback ajuda as pessoas a sentirem-se mais competentes, uma das principais necessidades para o crescimento pessoal (Deci & Ryan, 1985).

Embora as tendências de crescimento subjacentes à motivação intrínseca e internalização sejam evoluídos e, portanto, ‘naturais’, isso não implica que eles operem de forma robusta em todas as condições. Ou seja, essas tendências inerentes exigem apoios do ambiente social. Estes apoios são conceituados dentro da teoria da autodeterminação como necessidades psicológicas básicas, que são definidas como aqueles suportes e satisfações que são essenciais e necessários para o crescimento psicológico, integridade e bem-estar. Dentro da teoria existem ainda três necessidades psicológicas básicas, nomeadamente a autonomia, o parentesco e a competência. Quando estas três necessidades são atingidas dentro de um contexto social, as pessoas experimentam vitalidade, auto motivação e bem-estar. Por outro lado, se houver frustração destas necessidades básicas leva à diminuição da automotivação e a um mal-estar (Ryan, 2009).

Assim, de acordo com esta abordagem e a classificação da motivação feita anteriormente, Gagné & Deci (2005 citado por Leal, Miranda & Carmo, 2013, p. 164) mapeiam o tema apresentando “um *continuum* de autodeterminação em que são diferenciados seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento”.

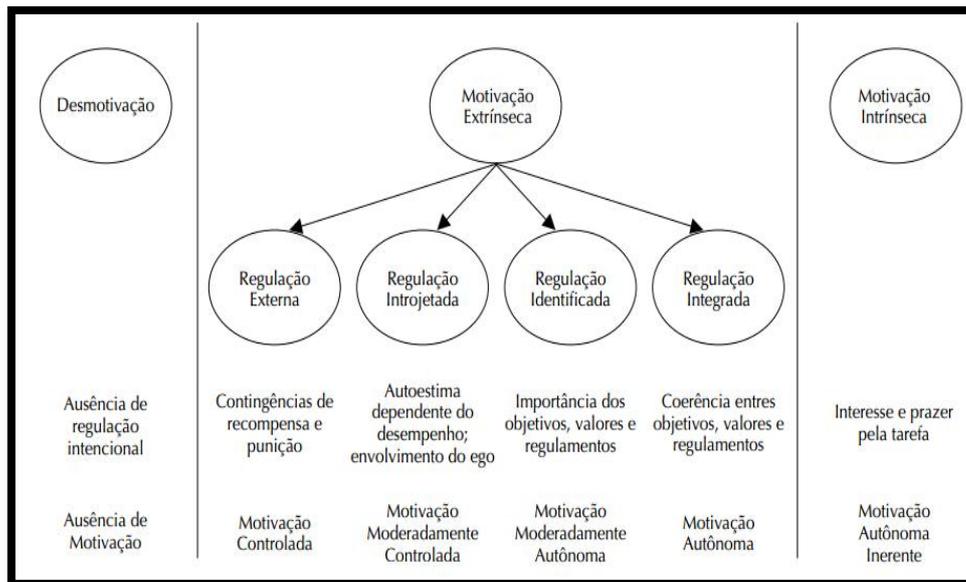


Figura 7. Continuum da autodeterminação

Fonte: Leal *et al.*, 2013.

Em suma, a teoria da autodeterminação é uma macro teoria da motivação humana, do desenvolvimento da personalidade e bem-estar. A teoria foca especialmente o comportamento volitivo ou autodeterminado e as condições sociais e culturais que o promovem. A teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (1985) postula também um conjunto basilar e universal de necessidades psicológicas, nomeadamente a autonomia, a competência e o parentesco, cujo cumprimento é considerado necessário, essencial e vital, para um saudável funcionamento humano, independentemente da cultura ou estágio de desenvolvimento.

PARTE II

ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDO

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo da dissertação pretende esclarecer todos os passos que foram necessários encetar para a operacionalização da investigação, tomando como referência as recomendações metodológicas propostas por Camilo Cunha (2007). Partimos da formulação do problema e dos objetivos da investigação, para a formulação das questões do estudo, das hipóteses e a delimitação das variáveis em estudo.

Este percurso pretende elevar os aspetos fundamentais da investigação, de modo a definir e ordenar as atividades necessárias à prossecução do projeto (Ander-Egg & Aguilar, 1996).

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Para que a nossa investigação tenha um ponto de partida, formulamos em seguida o problema da investigação.

Qual a relação existente entre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva de crianças e jovens?

Neste contexto, e como teremos oportunidade de referir mais adiante foram inquiridos 400 alunos, 200 raparigas e 200 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos de idade, residentes em duas localidades distintas da região Centro e pertencentes ao distrito de Coimbra/Portugal (Arganil – com características rurais e Figueira da Foz – com características urbanas).

3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS

Explicitar os objetivos é indicar o que se pretende com a investigação, sustentar o caminho e justificar as ferramentas que se irão utilizar (Fortin, 2009).

3.1. OBJETIVO GERAL

Tendo em conta que a motivação para a prática desportiva é o resultado de várias influências que vão desde a cultura de referência, ao sistema educativo, às experiências vividas e aos traços subjacentes à própria personalidade, pretendemos com este estudo (objetivo geral) perceber qual a relação que se estabelece entre a motivação para a prática desportiva, o autoconceito e a autoestima de crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos de dois meios habitacionais distintos: uma vila e uma cidade, ambas situadas na região Centro e pertencentes ao distrito de Coimbra, em Portugal.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A nossa principal intenção foi perceber em que medida o autoconceito e a autoestima influenciam a motivação para a prática desportiva contribuindo ou não para uma eventual prática física regular.

Tendo em conta o que tem sido descrito na literatura científica e o objetivo geral definido foi nosso propósito:

- Conhecer as representações e práticas dos alunos em função das escalas de autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva;
- Conhecer e analisar potenciais diferenças (ou não) entre géneros e grupos etários de dois meios socioculturais em estudo (rural/urbano);
- Averiguar a existência de relações entre as variáveis em estudo, o tempo de prática, o nível de prática e a influência de pessoas consideradas importantes na vida dos alunos (pais, irmãos e amigos);
- Contribuir para um melhor conhecimento desta problemática e destacar possíveis caminhos de intervenção,
- Contribuir com informações para a Educação (Física), de forma a que se possam estabelecer possíveis estratégias de motivação para prática de atividade física.

4. QUESTÕES E HIPÓTESES

Apresentamos em seguida as questões e hipóteses de investigação tomando como referência as variáveis de estudo - género, idade, contexto sociocultural, tempo de

prática e nível de prática; associadas às dimensões autoconceito, autoestima e motivação e no qual pretendemos con(in)firmar se existem associações entre elas.

4.1 – QUESTÕES DE ESTUDO

Q1- Qual o posicionamento das crianças e jovens da amostra em estudo relativamente aos itens das escalas de autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos?

Q2- Quais os valores dos parâmetros de tendência central mais “salientes” relativamente às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos?

4.2 – HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens do género masculino e crianças e jovens do género feminino quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens de grupos etários diferentes quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens pertencentes a meios socioculturais diferentes (meio rural, meio urbano) quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H4: Existe uma correlação positiva entre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H5: Existe uma correlação positiva entre o tempo de prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H6: Existe uma correlação positiva entre o nível de prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H7: Existe uma relação entre a prática desportiva das pessoas consideradas importantes pelo aluno (pais, irmãos e amigos), o seu autoconceito, a sua autoestima e a sua motivação para a prática desportiva.

H8: Existe um efeito das variáveis pessoais (género e idade), das variáveis relacionadas com a atividade (tempo e nível de prática) e das variáveis ambientais (prática desportiva de pais, irmãos e amigos) sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

CAPÍTULO II

AMOSTRA, VARIÁVEIS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

1. INTRODUÇÃO

De seguida procuramos explicitar os procedimentos metodológicos que orientaram o desenrolar da investigação, começando pela definição dos critérios de seleção da amostra e a caracterização da mesma, passando depois para o processo de escolha do instrumento de recolha de dados e os procedimentos inerentes à sua aplicação, terminando nas decisões subjacentes à análise (estatística) dos mesmos.

2. AMOSTRA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

No total, a amostra inclui 400 alunos, provenientes de dois agrupamentos escolares da Região Centro de Portugal, sendo um de características mais rurais e outro de características mais urbanas. Metade da amostra (200 alunos) é constituída por alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (100 rapazes e 100 raparigas), sendo a outra metade (200 alunos) constituída por alunos do Ensino Secundário (100 rapazes e 100 raparigas).

No que se refere à idade, os alunos participantes apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, estando assim todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.

2.1. CARATERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS

Foram selecionadas duas amostras de alunos: a amostra A1 (N=200) constituída por crianças e jovens pertencentes a um Agrupamento de Escolas com características urbanas, 100 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos e 100 alunos com idades compreendidas entre 15 e 17 anos. (Tabela 1).

Tabela 1 – Caraterização da amostra A1.

Género				Idade			
Masculino		Feminino		10/12 Anos		15/17 Anos	
N	%	N	%	N	%	N	%
100	50	100	50	50	50	50	50

A amostra A2 (N=200) é constituída por crianças e jovens pertencentes a um Agrupamento de Escolas com características rurais, 100 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos e 100 alunos com idades compreendidas entre 15 e 17 anos. (Tabela 2).

Tabela 2 – Caraterização da amostra A2.

Género				Idade			
Masculino		Feminino		10/12 Anos		15/17 Anos	
N	%	N	%	N	%	N	%
100	50	100	50	50	50	50	50

2.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A amostra em estudo inclui um total de alunos do ensino básico e secundário de foi constituída por conveniência obedecendo aos seguintes critérios de seleção:

1 - Crianças e jovens dos 10 aos 17 anos de idade, tendo em conta a especialização do Doutoramento – Educação Física, Lazer e Recreação assim como a afinidade profissional com esta faixa etária e a facilidade, dada a maior familiaridade com o meio, em proceder à recolha de dados.

2 - Crianças e jovens em idade escolar, inseridas na região Centro e pertencentes ao distrito de Coimbra. A escolha desta região também não foi aleatória, pois tratando-se de uma região que conheço bem, por ser a região onde resido, eu teria, logo à partida, maior facilidade de acesso aos membros da amostra.

3. IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

As variáveis correspondem às características que nos interessam investigar na amostra em estudo. Tendo em conta os objetivos gerais, específicos e as hipóteses aqui formuladas, foram definidas as seguintes variáveis:

3.1. VARIÁVEIS INDEPENDENTES

- Género (masculino/feminino) – variável codificada, muito importante porque permite a análise comparativa de rapazes e raparigas.
- Idade (grupo etário) – variável numérica que vai ser transformada numa variável codificada por forma a permitir a análise comparativa de grupos de idade.
- Meio sociocultural (rural/urbano) - variável codificada que possibilita a análise comparativa dos dois meios socioculturais.
- Tempo de prática – variável numérica que reflete a duração da prática da modalidade desportiva.
- Nível de prática – variável codificada que corresponde ao grau de aquisição das regras e técnicas inerentes à modalidade desportiva praticada.

3.2. VARIÁVEIS DEPENDENTES

- Autoconceito – escala de dez itens, com quatro opções de resposta que variam entre “exatamente como eu” e “completamente diferente de mim”.
- Autoestima – escala de cinco itens, com quatro opções de resposta que variam entre “exatamente como eu” e “completamente diferente de mim”.
- Motivação - escala de 34 itens, com cinco opções de resposta que variam entre “nada importante” e “totalmente importante”.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

O instrumento de medida utilizado foi um inquérito por questionário de “administração directa”. O questionário é uma técnica relativamente simples de administrar, podendo ser passada a um grande número de pessoas num curto período de tempo (Hill & Hill, 2009). No entanto, como com qualquer outra técnica de recolha de dados no âmbito da investigação, é necessário ter em conta algumas dificuldades e limitações do instrumento de recolha de dados.

Primeiro, procurámos que o número de questões não fosse muito extenso para conseguir uma colaboração plena dos inquiridos, utilizando uma linguagem simples, acessível e de fácil compreensão para a população em estudo.

O instrumento de recolha de dados divide-se em duas partes essenciais: um questionário sociodemográfico, constituído por informação sobre a idade, o género, o estabelecimento escolar que o aluno frequenta, as modalidades desportivas que pratica, o tempo de prática, o nível de prática e a prática desportiva dos pais, irmãos e amigos; e uma bateria de testes contendo três escalas de autoavaliação: escala de autoconceito, escala de autoestima e questionário de motivação para a prática desportiva (Anexo 1).

Para a avaliação do autoconceito e da autoestima optámos pela utilização de escalas devidamente aferidas para a população escolar portuguesa. A nossa escolha recaiu sobre a *Self Perception Profile for Children Scale* de Harter (1985) adaptada e aferida para a população portuguesa por Peixoto e Almeida (1999).

A escala de autoconceito é constituída por nove domínios específicos que refletem a autoperceção que a criança ou jovem tem de si mesmo em diversos domínios: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atração romântica, comportamento, amizades íntimas, competência no domínio do português e competência no domínio da matemática. No presente estudo, atendendo à temática e aos objetivos específicos, decidimos utilizar somente as dimensões da escala que avaliam a competência atlética, entendida como a perceção que a criança ou jovem tem acerca do seu desempenho em atividades desportivas (constituída pelos itens 1, 4, 7, 10 e 13) e da aparência física que avalia a perceção da criança ou jovem em relação à sua aparência física, peso, tamanho e auto-imagem (itens 2, 5, 8, 11 e 14).

A escala da autoestima é constituída por cinco itens (3, 6, 9, 12, 15) que avaliam até que ponto a criança ou jovem gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser.

Ambas as escalas apresentam aos participantes afirmações relativamente às quais eles têm de se posicionar, usando uma escala que varia entre “Exatamente como eu” e “Completamente diferente de mim”. Devido à polaridade inversa de algumas afirmações foi necessário proceder à inversão dos valores da escala, de modo que quanto maior a pontuação, maior a perceção de autoconceito e de autoestima.

O questionário dos motivos para a prática desportiva baseia-se no “*Participation Motivation Questionnaire* (PMQ) de Gill *et al.* (1983), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Cruz (1986), especialmente dirigido a crianças e jovens em idade escolar.

É um questionário composto por 34 itens, cada um correspondente a um motivo distinto. Os participantes são convidados a avaliar a importância de cada motivo numa escala que varia entre “Nada importante” e “Totalmente importante”.

Ao considerarmos os instrumentos traduzidos e adaptados à população portuguesa nomeadamente aos jovens estudantes em idade escolar, consideramos que a validade e a fidelidade dos mesmos estava consagrada. Assim, consideramos na esteira de (Schwartz, 1994), que os mesmos instrumentos mediam o que se pretende medir de forma congruente e fidedigna. Sobretudo pela validade *aparente* e *conceptual*. Por outro lado, consideramos que o grau de fidelidade estava concretizado nos parâmetros de confiança, exatidão, estabilidade e consistência interna/externa.

5. PROCEDIMENTOS

Após a receção da autorização n.º 0387200001 (Anexo 2) do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGE do Ministério da Educação e Ciência, que permitiu a aplicação do questionário específico deste estudo, procedemos ao contacto com as escolas, tendo-se obtido o consentimento informado, explicitando-se que a participação era voluntária e confidencial, sendo garantida a utilização exclusiva dos dados recolhidos para a concretização dos objetivos desta investigação.

Os questionários foram administrados no contexto escolar, após a autorização dos órgãos de gestão e, com a imprescindível colaboração dos professores participantes, procurando clarificar junto das crianças e jovens todas as dúvidas antes do seu preenchimento, acompanhando com sensibilidade, o preenchimento dos mesmos sobretudo, junto das crianças mais novas.

Os alunos inquiridos preencheram os questionários durante as aulas de Educação Física na presença do professor da disciplina e também do investigador. A duração do preenchimento dos questionários rondou os 20 minutos.

A recolha de dados foi efetuada num só momento, onde os participantes foram informados do âmbito e objetivos da investigação e preencheram uma bateria de testes composta por um questionário de dados pessoais, onde forneceram informação sobre a sua idade, género, ano de escolaridade; um questionário de motivação, que pretendeu avaliar a predominância de motivos intrínsecos ou extrínsecos na atividade desportiva dos alunos; um questionário de autoconceito físico, na medida em que o domínio físico

tem um papel importante no ajustamento psicossocial, pois as crianças recebem desde muito cedo *feedback* directo e indirecto acerca da sua atractividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua estatura e da forma como se vestem ou se apresentam (Faria, 2005); um questionário de autoestima que reflete, sobretudo, os sentimentos que o indivíduo nutre sobre si mesmo (Peixoto, 2003).

A metodologia de investigação deve ser adequada ao estudo, de modo a permitir concretizar os objetivos previamente formulados e dar resposta às hipóteses de investigação. Nesse sentido, os procedimentos de recolha de dados foram devidamente acompanhados de uma revisão bibliográfica de suporte e sessões de esclarecimento aos participantes de modo a obtermos um consentimento informado.

6. ANÁLISE E TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Depois de recolhidos os questionários, ordenaram-se os dados de acordo com os objetivos do estudo e realizou-se a análise estatística dos mesmos. Para tal, criou-se uma base de dados no programa informático SPSS - *Statistical Package for Social Sciences* (versão 21.0). A fase inicial da construção da base de dados implicou a delimitação das variáveis. Para dar resposta às hipóteses de investigação, algumas variáveis de natureza qualitativa, como o género, o grupo etário e o contexto sociocultural, foram alvo de codificação e as respostas aos itens das escalas tiveram de ser transformadas num único valor global, o que nos dá uma perceção do nível de autoconceito, autoestima e motivação por indivíduo.

Em primeiro lugar, realizou-se a distribuição de frequências das respostas das escalas de autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva. Esta análise permitiu ter uma perceção dos itens que em cada escala foram mais valorizados pelos alunos participantes. De seguida, procedeu-se à análise descritiva das variáveis, tendo a média como medida de tendência central e o desvio-padrão como medida de dispersão. Nesta análise, ao contrário do que acontece na análise de frequências, foram desprezados os questionários sem resposta. Em consequência verificam-se alterações no valor do *n* de uma afirmação para outra, tendo em conta o número de inquiridos que assinalou a sua opção de resposta.

A análise comparativa das variáveis foi realizada com recurso ao *t-teste* que nos permitiu estabelecer paralelos entre o autoconceito, a autoestima, a motivação desportiva das raparigas e dos rapazes; dos participantes mais novos *versus* os participantes mais velhos; e dos dois contextos socioculturais em estudo.

Para perceber em que medida a prática desportiva estimula o autoconhecimento das crianças e jovens, reforçando a sua autoconfiança e os sentimentos positivos, procedemos a uma *análise correlacional*, no sentido de averiguar a existência de relações significativas entre o autoconceito, a autoestima, a motivação desportiva, o tempo de prática, o nível de prática e a influência da prática desportiva de pessoas importantes na vida das crianças e jovens: pais, irmãos e amigos (Anexo 4).

O recurso à análise multivariada teve como principal objetivo determinar o grau em que o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva podem ser explicados pelas variáveis pessoais, como o género e a idade; pelas variáveis relacionadas com a atividade, tais como o tempo e o nível de prática; e pelas variáveis ambientais, como a prática desportiva dos pais, dos irmãos e dos amigos. Nesse sentido, começamos por utilizar o método *stepwise* que permite construir, passo a passo, um modelo explicativo da variância observada.

Os resultados da análise comparativa, da análise correlacional e da análise multivariada tiveram em consideração um intervalo de confiança de 95%, com um nível de significância estatística de $p < 0,05$.

PARTE III

**APRESENTAÇÃO E
INTERPRETAÇÃO
DOS RESULTADOS**

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS RELATIVOS AO AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA, MOTIVAÇÃO, TEMPO DE PRÁTICA, NÍVEL DE PRÁTICA E PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na análise de frequência das respostas dadas pelos alunos aos diversos itens do questionário. Estas respostas correspondem a frequências relativas expressas em termos de percentagem. A análise destes resultados permite-nos ter uma perceção do posicionamento da amostra face às questões colocadas, por isso, no final do capítulo apresentamos uma discussão dos resultados que pretende ser uma interpretação dos mesmos à luz do conhecimento vigente.

2. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS

2.1. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DO AUTOCONCEITO

Neste ponto da dissertação iremos analisar as respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala do autoconceito (Tabela 1).

Relativamente à primeira afirmação ‘Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto’ verifica-se que a maioria dos alunos identifica-se com esta afirmação (38,5% dos alunos seleciona ‘Exatamente como eu’ e 37,0% dos alunos escolhe ‘Como eu’). Somente 15,0% dos alunos escolheu a opção de resposta ‘Diferente de mim’ e 0,3% afirmou ‘Completamente diferente de mim’, sendo que 9,3% dos casos ficaram sem resposta.

No que se refere à segunda afirmação ‘Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física’ observa-se que 36,5% dos alunos concorda com a afirmação escolhendo a opção de resposta ‘Como eu’; 26,8% não concorda com a afirmação, optando pela resposta ‘Diferente de mim’; 25,8% dos alunos optou pela resposta ‘Exatamente como eu’ 0,3% dos alunos selecionou a resposta ‘Completamente diferente de mim’ e 10,8% dos alunos não respondeu

Em relação à afirmação ‘Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1.^a vez’ constata-se que 39,5% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 25,8% ‘Como eu’; 13,0% ‘Diferente de mim’; 0,3% ‘Completamente diferente de mim’, sendo que 21,5% dos alunos não respondeu.

Quanto à afirmação, ‘Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente’ verifica-se que 29,3% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’ e a mesma percentagem (29,3%) respondeu ‘Como eu’; 26,0% ‘Diferente de mim’; e 0,3% ‘Completamente diferente de mim’. Não responderam 15,3% dos alunos.

A distribuição das respostas relativamente à afirmação ‘Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade’ verifica-se que 44,0% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 17,8% respondeu ‘Como eu’; 6,5% dos alunos escolheu ‘Diferente de mim’; e 0,3% dos alunos optou pela resposta ‘Completamente diferente de mim’. Do total, 31,5% dos alunos não respondeu.

Relativamente à afirmação ‘Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor’ observa-se que 38,0% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 26,5% dos alunos respondeu ‘Como eu’; 14,8% optou pela resposta ‘Diferente de mim’; 0,3% dos alunos afirmou ‘Completamente diferente de mim’; e 20,5% dos alunos não respondeu.

No que se refere à afirmação ‘Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre’ constata-se que 42,8% dos alunos respondeu ‘Como eu’; 27,0% dos alunos escolheu a opção ‘Exatamente como eu’; 23,5% dos alunos selecionou a resposta ‘Diferente de mim’; 0,3% dos alunos afirmou ‘Completamente diferente de mim’. Neste caso, 6,5% dos alunos não respondeu ao solicitado.

Em relação à afirmação: ‘Alguns jovens acham que são bem-parecidos’ observa-se que 42,5% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 32,0% dos alunos afirmou ‘Como eu’; 10,0% optou pela resposta ‘Diferente de mim’; e 0,3% dos alunos afirmou ‘Completamente diferente de mim’ e 15,3% correspondem a questionários sem resposta.

Quanto à afirmação, ‘Alguns jovens sentem que não são muito atléticos,’ constata-se que 35,3% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 32,6% ‘Como eu’; e 20,5% ‘Diferente de mim’. Salienta-se que 11,3% dos alunos não se posicionou relativamente a esta afirmação a este item da escala.

Tabela 1 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos aos itens da escala de autoconceito.

Afirmações	Exatamente como eu		Como eu		Diferente de mim		Completamente diferente de mim		SR	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto	154	38,5	148	37,0	60	15,0	1	0,3	37	9,3
Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física	106	25,8	146	36,5	107	26,8	1	0,3	43	10,8
Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva que fizessem pela 1.ª vez	158	39,5	103	25,8	52	13,0	1	0,3	86	21,5
Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente	117	29,3	117	29,3	104	26,0	1	0,3	61	15,3
Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade	176	44,0	71	17,8	26	6,5	1	0,3	126	31,5
Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor	152	38,0	106	25,5	59	14,8	1	0,3	82	20,5
Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre	108	27,0	171	42,8	94	23,5	1	0,3	26	6,5
Alguns jovens acham que são bem-parecidos	170	42,5	128	32,0	40	10,0	1	0,3	61	15,3
Alguns jovens sentem que não são muito atléticos	141	35,3	131	32,8	82	20,5	1	0,3	45	11,3
Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto	114	28,3	170	42,5	72	18,0	1	0,3	43	10,8

2.2. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA AUTOESTIMA

De seguida iremos apresentar a análise das respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala de autoestima (Tabela 2).

Relativamente à questão ‘Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios,’ constata-se que 30,0% dos alunos respondeu ‘Exatamente como eu’; 18,0% ‘Como eu’; 13,3% ‘Diferente de mim’; 0,3% ‘Completamente diferente de mim’; e 38,5% dos alunos não respondeu à solicitação.

No que se refere à afirmação ‘Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida’, observa-se que 46,3% dos alunos selecionou a resposta ‘Como eu’; 31,8% escolheu a opção ‘Diferente de mim’; 16,3% respondeu ‘Exatamente como eu’; 0,3% selecionou a resposta ‘Completamente diferente de mim’; e 5,5% dos alunos não respondeu a este item.

Observa-se ainda que 47,0% dos alunos escolheu a opção ‘Como eu’ para dar resposta ao terceiro item desta escala, ‘Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios’; 23,5% respondeu ‘Exatamente como eu’ e a mesma percentagem de alunos (23,5%) respondeu ‘Diferente de mim’; 0,3% dos alunos respondeu ‘Completamente diferente de mim’; e 5,8% da amostra não respondeu à questão.

No que se refere à afirmação ‘Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são’ observa-se que a maioria dos alunos (55,0%) respondeu ‘Como eu’; 26,0% dos alunos afirmou ‘Diferente de mim’ e 12,5% optou pela resposta ‘Exatamente como eu’; 0,3% ‘Completamente diferente de mim’; e 6,3% não respondeu.

Em relação à afirmação ‘Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser’ observa-se que 42,5% dos alunos afirmou ‘Como eu’; 28,3% ‘Exatamente como eu’; 18,0% ‘Diferente de mim’; e 10,8% dos alunos não se posicionou relativamente a esta afirmação.

Tabela 2 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos aos itens da escala de autoestima.

Afirmações	Exatamente como eu		Como eu		Diferente de mim		Completamente diferente de mim		SR	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios	120	30,0	72	18,0	53	13,3	1	0,3	154	38,5
Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida	65	16,3	185	46,3	127	31,8	1	0,3	22	5,5
Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios	94	23,5	188	47,0	94	23,5	1	0,3	23	5,8
Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são	50	12,5	220	55,0	104	26,0	1	0,3	25	6,3
Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser	54	13,5	199	49,8	121	30,3	1	0,3	25	6,3

2.3. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DO LOCAL DA PRÁTICA DESPORTIVA

A análise das respostas dos alunos aos dois itens que foram introduzidos relativos à prática de atividade desportiva na escola e no clube/associação foi realizada tendo em conta o género das crianças e jovens (Tabela 3).

Em relação à prática de atividade desportiva na escola observa-se que tanto as raparigas como os rapazes gostam de praticar desporto na escola. Observa-se que 44,5% das raparigas escolheu a opção de resposta ‘Como eu’; 26,0% ‘Exatamente como eu’; 21,0% ‘Diferente de mim’; e 8,5% não respondeu. Em relação aos rapazes, verifica-se que 42,0% escolheu a opção de resposta ‘Como eu’; 35,5% ‘Diferente de mim’; 17,0% ‘Exatamente como eu’; 0,5% ‘Completamente diferente de mim’; e 5,0% dos rapazes não se posicionou relativamente a esta questão.

No que se refere à prática de atividade desportiva no clube/associação’ verificam-se pequenas diferenças entre os géneros apesar de, na generalidade as crianças e jovens afirmarem que gostam de praticar atividade desportiva no clube/associação, essa preferência assume maior expressão nas raparigas. Assim, enquanto nas raparigas 40,0% escolheu a opção de resposta ‘Exatamente como eu’; 25,5% ‘Como eu’; 18,8% ‘Diferente de mim’; e 16,0% não se posicionou relativamente a esta questão; nos rapazes, 35,0% respondeu ‘Diferente de mim’; 29,0% afirmou ‘Como eu’; 22,5% ‘Exatamente como eu’; 1,0% ‘Completamente diferente de mim’; e 12,5% não respondeu.

Tabela 3 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos em relação ao local da prática desportiva, por género.

Afirmações		Exatamente como eu		Como eu		Diferente de mim		Completamente diferente de mim		SR	
		N	%	N	%	n	%	N	%	n	%
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola	Feminino	52	26,0	89	44,5	42	21,0	0	0,0	17	8,5
	Masculino	34	17,0	84	42,0	71	35,5	1	0,5	10	5,0
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação	Feminino	80	40,0	51	25,5	37	18,5	0	0,0	32	16,0
	Masculino	45	22,5	58	29,0	70	35,0	2	1,0	25	12,5

Também foi realizada a análise das respostas dos alunos a estes dois itens sobre a prática de atividade desportiva na escola e no clube/associação tendo em conta o grupo etário das crianças e jovens (Tabela 4). As crianças mais novas (10-12 anos) constituem o primeiro grupo etário (GE1) e os jovens, mais velhos (14-17 anos), compõem o segundo (GE2).

Em relação à prática de atividade desportiva na escola observa-se que tanto os inquiridos mais novos como os mais velhos gostam de praticar desporto na escola. Nos mais novos, 39,5% escolheu a opção de resposta ‘Como eu’; mas 34,5% optou pela resposta ‘Diferente de mim’; 20,0% afirmou ‘Exatamente como eu’; 0,5% disse ‘Completamente diferente de mim’; e 5,5% não respondeu a esta questão. Nos mais velhos, 47,0% escolheu a opção de resposta ‘Como eu’; 23,0% afirmou ‘Exatamente como eu’; somente 22,0% optou pela resposta ‘Diferente de mim’; e 8,0% não se posicionou relativamente a esta questão.

Em relação à prática de atividade desportiva no clube/associação’ as diferenças entre mais novos e mais velhos aprofundam-se, pois 34,5% dos mais novos escolheu a opção de resposta ‘Diferente de mim’; 26,0% disse ‘Exatamente como eu’; 23,0% afirmou ‘Como eu’; 1,0% escolheu a opção ‘Completamente diferente de mim’; e 15,5% não se posicionou relativamente a esta questão. Por sua vez, 36,5% dos mais velhos respondeu ‘Exatamente como eu’; 31,5% afirmou ‘Como eu’; e 19,0% assinalou a opção ‘Diferente de mim’. Consta-se que 13,0% dos alunos mais velhos não respondeu a esta questão.

Tabela 4 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos em relação ao local da prática desportiva, por grupo etário.

Afirmações		Exatamente como eu		Como eu		Diferente de mim		Completamente diferente de mim		SR	
		n	%	N	%	n	%	N	%	n	%
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola	GE1	40	20,0	79	39,5	69	34,5	1	0,5	11	5,5
	GE2	46	23,0	94	47,0	44	22,0	0	0,0	16	8,0
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação	GE1	52	26,0	46	23,0	69	34,5	2	1,0	31	15,5
	GE2	73	36,5	63	31,5	38	19,0	0	0,0	26	13,0

2.3. ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DA MOTIVAÇÃO

Segue-se a análise das respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala de motivação.

A melhoria das capacidades técnicas é referida como ‘Totalmente importante’ por 38,5% dos alunos; ‘Muito importante’ por 30,5% dos alunos e ‘Importante’ por 27,3% dos alunos. Somente 2,5% dos alunos afirmou que este motivo era ‘Pouco Importante’ e 1,3% dos alunos considerou-o ‘Nada Importante’ (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para melhorar as minhas capacidades técnicas’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	5	1,3
Pouco importante	10	2,5
Importante	109	27,3
Muito importante	122	30,5
Totalmente importante	154	38,5
Total	400	100,0

Aprender novas técnicas foi referido por 37,5% dos alunos como ‘Totalmente importante’; 34,0% dos alunos considerou que era ‘Muito importante’; e 25,8% dos alunos afirmou que era ‘Importante’. Apenas 2,3% dos alunos avaliou este motivo como ‘Pouco Importante’ e 0,5% considerou-o ‘Nada Importante’ (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para aprender novas técnicas’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	2	0,5
Pouco importante	9	2,3
Importante	103	25,8
Muito importante	136	34,0
Totalmente importante	150	37,5
Total	400	110,0

Constata-se que 40,3% dos alunos afirmou que gostar de fazer exercício era ‘Totalmente importante’; 29,8% dos alunos referiu que era ‘Muito importante’; 25,0% dos alunos considerou que este aspeto era ‘Importante’; 4,0% dos alunos afirmou que era ‘Pouco Importante’ e 1,0% avaliou este motivo como ‘Nada Importante’ (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Por gostar de fazer exercício.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	4	1,0
Pouco importante	16	4,0
Importante	100	25,0
Muito importante	119	29,8
Totalmente importante	161	40,3
Total	400	100,0

Por outro lado, 28,2% dos alunos afirmou que gostar de competir é ‘Totalmente importante’; 23,3% dos alunos referiu que era ‘Importante’; 25,0% dos alunos considerou que este aspeto era ‘Muito importante’; 17,5% afirmou que era ‘Pouco Importante’ e 8,5% dos alunos disse que era ‘Nada Importante’ (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Por gostar de competir’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	34	8,5
Pouco importante	70	17,5
Importante	93	23,3
Muito importante	90	22,5
Totalmente importante	113	28,2
Total	400	100,0

Relativamente a atingir um nível desportivo mais elevado, 39,3% alunos considerou que este aspeto era ‘Totalmente importante’; 27,5% dos alunos referiu que era ‘Muito importante’; e 21,3% dos alunos disse que era ‘Importante’; 9,0% dos alunos afirmou que era ‘Pouco Importante’ e 3,0% avaliou-o como ‘Nada Importante’ (Tabela 9).

Tabela 9 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para atingir um nível desportivo mais elevado’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	12	3,0
Pouco importante	36	9,0
Importante	85	21,3
Muito importante	110	27,5
Totalmente importante	157	39,3
Total	400	100,0

Quanto a estar em boa condição física, a maioria dos alunos (51,2%) avaliou este motivo como ‘Totalmente importante’; 30,5% dos alunos considerou que este aspeto era ‘Muito importante’; e 16,3% referiu que era ‘Importante’ (Tabela 10).

Tabela 10 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para estar em boa condição física’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	1	,3
Pouco importante	7	1,8
Importante	65	16,3
Muito importante	122	30,5
Totalmente importante	205	51,2
Total	400	100,0

Observa-se que 33,0% dos alunos considerou que descarregar energias e libertar tensões era ‘Totalmente importante’; 28,5% avaliou este motivo como ‘Importante’; e 27,3% dos alunos referiu que este aspeto era ‘Muito importante’ (Tabela 11).

Tabela 11 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para descarregar energias e libertar tensões’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	14	3,5
Pouco importante	31	7,8
Importante	114	28,5
Muito importante	109	27,3
Totalmente importante	132	33,0
Total	400	100,0

Relativamente a desenvolver a parte muscular e ser mais forte, 35,3% dos alunos considerou este motivo como ‘Totalmente importante’; 27,8% dos alunos avaliou este motivo como ‘Importante’; e 25,8% dos alunos referiu que este aspeto era ‘Muito importante’ (Tabela 12).

Tabela 12 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	12	3,0
Pouco importante	33	8,3
Importante	111	27,8
Muito importante	103	25,8
Totalmente importante	141	35,3
Total	400	100,0

Manter a forma foi considerado um motivo ‘Totalmente importante’ por 45,5% dos alunos; ‘Muito importante’ por 30,3% dos alunos; e ‘Importante’ por e 18,5% dos alunos (Tabela 13).

Tabela 13 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para manter a forma’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	5	1,3
Pouco importante	18	4,5
Importante	74	18,5
Muito importante	121	30,3
Totalmente importante	182	45,5
Total	400	100,0

Ter emoções fortes e excitação foi um motivo referido como ‘importante’ por 32,5% dos alunos; ‘Muito importante’ por 22,3% dos alunos; e ‘Totalmente Importante’ por e 21,5% dos alunos (Tabela 14).

Tabela 14 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ter emoções fortes e excitantes’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	28	7,0
Pouco importante	67	16,8
Importante	130	32,5
Muito importante	89	22,3
Totalmente importante	86	21,5
Total	400	100,0

O motivo ter ação foi considerado ‘Importante’ por 29,8% dos alunos; ‘Muito importante’ por 28,0% dos alunos; e ‘Totalmente Importante’ por 26,3% dos alunos (Tabela 15).

Tabela 15 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ter ação’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	21	5,3
Pouco importante	43	10,8
Importante	119	29,8
Muito importante	112	28,0
Totalmente importante	105	26,3
Total	400	100,0

A prática desportiva é também justificada pelos desafios que proporciona. Este motivo foi considerado ‘Importante’ por 35,3% dos alunos; ‘Muito importante’ por 30,8% dos alunos; e ‘Totalmente Importante’ por 25,0% dos alunos (Tabela 16).

Tabela 16 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Pelos desafios que proporciona’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	12	3,0
Pouco importante	24	6,0
Importante	141	35,3
Muito importante	123	30,8
Totalmente importante	100	25,0
Total	400	100,0

Gostar de trabalhar em equipa é considerado um motivo ‘Totalmente importante’ por 34,4% dos alunos, ‘Muito Importante’ por 32,8% dos alunos e ‘Importante’ por 4,0% dos alunos (Tabela 17).

Tabela 17 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Por gostar de trabalhar em equipa’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	8	2,0
Pouco importante	16	4,0
Importante	108	27,0
Muito importante	131	32,8
Totalmente importante	137	34,3
Total	400	100,0

O espírito de equipa também é referido como ‘Totalmente importante’ por 34,5% dos alunos, igual percentagem de alunos considerou este motivo ‘Muito Importante’ (34,5%) e 24,5% dos alunos considerou-o ‘Importante’ (Tabela 18).

Tabela 18 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Pelo espírito de equipa’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	9	2,3
Pouco importante	17	4,3
Importante	98	24,5
Muito importante	138	34,5
Totalmente importante	138	34,5
Total	400	100,0

Quanto ao motivo fazer alguma coisa em que sou bom, 34,3% dos alunos considerou este motivo como ‘Totalmente importante’; 32,0% dos alunos avaliou este motivo como ‘Muito importante’; e 24,0% dos alunos referiu que este aspeto era ‘Importante’ (Tabela 19).

Tabela 19 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para fazer alguma coisa em que sou bom’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	8	2,0
Pouco importante	31	7,8
Importante	96	24,0
Muito importante	128	32,0
Totalmente importante	137	34,3
Total	400	100,0

A popularidade foi referida como ‘Importante’ por 25,8% dos alunos enquanto 25,3% considerou que este motivo era ‘Nada Importante’ e 21,5% dos alunos considerou-o como ‘Pouco Importante’ (Tabela 20).

Tabela 20 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ser conhecido.’

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	101	25,3
Pouco importante	86	21,5
Importante	103	25,8
Muito importante	42	10,5
Totalmente importante	68	17,0
Total	400	100,0

Relativamente à afirmação pessoal perante colegas/amigos, 31,3% dos alunos considerou este motivo como ‘Importante’; 21,3% dos alunos avaliou este motivo como ‘Pouco importante’; e 19,0% dos alunos referiu que este aspeto era ‘Totalmente Importante’ (Tabela 21).

Tabela 21 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	50	12,5
Pouco importante	85	21,3
Importante	125	31,3
Muito importante	64	16,0
Totalmente importante	76	19,0
Total	400	100,0

A possibilidade de ser orientado por especialistas no desporto foi um motivo avaliado como ‘Importante’ por 31,5% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 23,8% dos alunos; e ‘Muito Importante’ por 22,3% dos alunos (Tabela 22).

Tabela 22 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ser orientado por especialistas no desporto’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	27	6,8
Pouco importante	63	15,8
Importante	126	31,5
Muito importante	89	22,3
Totalmente importante	95	23,8
Total	400	100,0

No que se refere ao reconhecimento e prestígio social, 25,0% dos alunos considerou este motivo como ‘Importante’; mas 22,5% dos alunos avaliou este motivo como ‘Pouco importante’; e 19,3% dos alunos referiu que este aspeto não era ‘Nada Importante’ (Tabela 23).

Tabela 23 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ser reconhecido e ter prestígio social’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	77	19,3
Pouco importante	90	22,5
Importante	100	25,0
Muito importante	75	18,8
Totalmente importante	58	14,5
Total	400	100,0

Receber prémios e recompensas desportivas foi um motivo considerado como ‘Importante’ por 28,5% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 22,0% dos alunos e ‘Muito Importante’ por 14,2% dos alunos. No entanto, 20,5% dos alunos avaliou este motivo como ‘Pouco Importante’ e 14,8% considerou-o ‘Nada Importante’ (Tabela 24).

Tabela 24 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para receber prêmios e recompensas desportivas’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	59	14,8
Pouco importante	82	20,5
Importante	114	28,5
Muito importante	57	14,2
Totalmente importante	88	22,0
Total	400	100,0

A possibilidade de ganhar dinheiro e ter um bom futuro foi um motivo considerado como ‘Totalmente Importante’ por 27,8% dos alunos; ‘Importante’ por 25,3% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 17,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 16,3% dos alunos e ‘Nada Importante’ por 13,0% dos alunos (Tabela 25).

Tabela 25 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	52	13,0
Pouco importante	71	17,8
Importante	101	25,3
Muito importante	65	16,3
Totalmente importante	111	27,8
Total	400	100,0

Ter a sensação de ser importante foi um motivo referido como ‘Importante’ por 25,3% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 22,5% dos alunos; ‘Nada Importante’ por 21,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 15,5% dos alunos e ‘Totalmente Importante’ por 15,0% dos alunos (Tabela 26).

Tabela 26 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ter a sensação de ser importante’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	87	21,8
Pouco importante	90	22,5
Importante	101	25,3
Muito importante	62	15,5
Totalmente importante	60	15,0
Total	400	100,0

Pertencer a um grupo/equipa foi considerado um motivo ‘Importante’ por 28,7% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 26,3% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 25,3% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 12,5% dos alunos e ‘Nada Importante’ por 7,2% dos alunos (Tabela 27).

Tabela 27 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para pertencer a um grupo/equipa’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	29	7,2
Pouco importante	50	12,5
Importante	115	28,7
Muito importante	101	25,3
Totalmente importante	105	26,3
Total	400	100,0

Relativamente ao prazer de utilizar instalações e material desportivo, 29,3% dos alunos considerou este motivo como ‘Importante’; 23,3% dos alunos como ‘Muito Importante’; 19,3% dos alunos como ‘Totalmente Importante’; 19,0% dos alunos como ‘Pouco Importante’ e 9,3% dos alunos como ‘Nada Importante’ (Tabela 28).

Tabela 28 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	37	9,3
Pouco importante	76	19,0
Importante	117	29,3
Muito importante	93	23,3
Totalmente importante	77	19,3
Total	400	100,0

Fazer novos amigos foi um motivo considerado ‘Totalmente Importante’ por 42,3% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 26,3% dos alunos; ‘Importante’ por 22,0% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 7,2% dos alunos e ‘Nada Importante’ por 2,3% dos alunos (Tabela 29).

Tabela 29 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para fazer novos amigos’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	9	2,3
Pouco importante	29	7,2
Importante	88	22,0
Muito importante	105	26,3
Totalmente importante	169	42,3
Total	400	100,0

A possibilidade de estar com os colegas/amigos foi referido como um motivo ‘Totalmente Importante’ por 40,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 29,0% dos alunos; ‘Importante’ por 20,0% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 8,3% dos alunos e ‘Nada Importante’ por 2,0% dos alunos (Tabela 30).

Tabela 30 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para estar com colegas/amigos’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	8	2,0
Pouco importante	33	8,3
Importante	80	20,0
Muito importante	116	29,0
Totalmente importante	163	40,8
Total	400	100,0

Agradar aos pais e/ou outros familiares foi um motivo considerado ‘Totalmente Importante’ por 25,5% dos alunos; ‘Importante’ por 20,8% dos alunos e ‘Pouco Importante’ por igual proporção de alunos (20,8%); ‘Muito Importante’ por 20,3% dos alunos e ‘Nada Importante’ por 12,8% dos alunos (Tabela 31).

Tabela 31 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para agradar aos meus pais e/ou outros familiares’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	51	12,8
Pouco importante	83	20,8
Importante	83	20,8
Muito importante	81	20,3
Totalmente importante	102	25,5
Total	400	100,0

O facto da prática de uma modalidade desportiva puder ser um bom pretexto para sair de casa foi considerado um motivo ‘Nada Importante’ por 22,5% dos alunos; ‘Importante’ por 22,0% dos alunos; Pouco Importante’ por 21,5% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 18,5% dos alunos; e ‘Muito Importante’ por 15,5% dos alunos (Tabela 32).

Tabela 32 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Bom pretexto para sair de casa’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	90	22,5
Pouco importante	86	21,5
Importante	88	22,0
Muito importante	62	15,5
Totalmente importante	74	18,5
Total	400	100,0

Ocupar o tempo livre com uma modalidade desportiva foi um motivo considerado ‘Importante’ por 30,3% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 29,5% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 25,8% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 8,8% dos alunos; e ‘Nada Importante’ por 5,8% dos alunos (Tabela 33).

Tabela 33 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ocupar o tempo livre’.

	Frequência	Percentagem
Nada importante	23	5,8
Pouco importante	35	8,8
Importante	121	30,3
Muito importante	103	25,8
Totalmente importante	118	29,5
Total	400	100,0

O divertimento foi referido como um motivo ‘Totalmente Importante’ por 40,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 29,3% dos alunos; ‘Importante’ por 24,0% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 4,5% dos alunos; e ‘Nada Importante’ por 1,5% dos alunos (Tabela 34).

Tabela 34 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Pelo divertimento’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	6	1,5
Pouco importante	18	4,5
Importante	96	24,0
Muito importante	117	29,3
Totalmente importante	163	40,8
Total	400	100,0

Gostar de viajar foi um motivo considerado como ‘Importante’ por 27,8% dos alunos; ‘Totalmente Importante’ por 24,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 21,8% dos alunos; ‘Pouco Importante’ por 15,5% dos alunos; e ‘Nada Importante’ por 10,3% dos alunos (Tabela 35).

Tabela 35 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Por gostar de viajar’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	41	10,3
Pouco importante	62	15,5
Importante	111	27,8
Muito importante	87	21,8
Totalmente importante	99	24,8
Total	400	100,0

As questões estéticas como controlar o peso foram consideradas um motivo ‘Totalmente Importante’ por 39,8% dos alunos; ‘Muito Importante’ por 22,8% dos alunos e ‘Importante’ por igual proporção de alunos (22,8%); ‘Nada Importante’ por 8,8% dos alunos; e ‘Pouco Importante’ por 6,0% dos alunos (Tabela 36).

Tabela 36 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para não engordar’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	35	8,8
Pouco importante	24	6,0
Importante	91	22,8
Muito importante	91	22,8
Totalmente importante	159	39,8
Total	400	100,0

As questões de saúde foram bastante valorizadas, na medida em que uma grande maioria dos alunos as considerou como ‘Totalmente Importante’ (62,5%); 21,3% dos alunos avaliou-as como ‘Muito Importantes’ e 14,2% dos alunos referiu que eram ‘Importantes’. Contudo, 1,8% dos alunos achou que que ser saudável era ‘Pouco Importante’ e 0,3% dos alunos considerou que era um motivo ‘Nada Importante’ (Tabela 37).

Tabela 37 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ser saudável’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	1	,3
Pouco importante	7	1,8
Importante	57	14,2
Muito importante	85	21,3
Totalmente importante	250	62,5
Total	400	100,0

Ultrapassar os problemas de saúde também foi um motivo valorizado, sendo considerado como ‘Totalmente Importante’ por 51,2% alunos; ‘Muito Importante’ por 21,5% dos alunos; ‘Importante’ por 16,5% dos alunos; ‘Nada Importante’ por 5,8% dos alunos; e ‘Pouco Importante’ por 5,0% dos alunos (Tabela 38).

Tabela 38 – Distribuição de frequências da resposta dos alunos ao motivo ‘Para ultrapassar problemas de saúde’.

	Frequência	Porcentagem
Nada importante	23	5,8
Pouco importante	20	5,0
Importante	66	16,5
Muito importante	86	21,5
Totalmente importante	205	51,2
Total	400	100,0

2.4. ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DO TEMPO DE PRÁTICA

De seguida apresentamos a análise relativa às respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala de tempo de prática.

A maioria dos participantes não conseguiu precisar há quanto tempo pratica a modalidade (n=261). Somente 34,8% (n=139) respondeu a esta questão, verificando-se que, na generalidade, os participantes praticam a modalidade desportiva há um ano (Tabela 39).

Tabela 39 – Distribuição de frequências do tempo de prática de uma modalidade.

	Frequência	Percentagem
1 Ano	48	34,5
2 Anos	29	20,9
3 Anos	19	13,7
4 Anos	13	9,4
5 Anos	10	7,2
6 Anos	4	2,9
7 Anos	4	2,9
8 Anos	2	1,4
9 Anos	3	2,2
10 Anos	3	2,2
11 Anos	3	2,2
13 Anos	1	0,7
Total parcial	139	34,8
SR	261	65,2
Total	400	100,0

2.5. ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS DO NÍVEL DE PRÁTICA

Neste ponto da dissertação iremos analisar as respostas dos alunos relativas ao nível de prática. Observa-se que somente 34,2% (n=137) dos participantes conseguiu identificar o seu nível de prática, sendo que, de uma maneira geral, os participantes encontram-se no nível de prática competição (Tabela 40).

Tabela 40 – Distribuição de frequências do nível de prática de uma modalidade.

	Frequência	Percentagem
Iniciação	17	12,4
Aperfeiçoamento	38	27,7
Pré-competição	17	12,4
Competição	65	47,4
Total parcial	137	34,2
SR	263	65,8
Total	400	100,0

2.6. ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS

Segue-se a análise das respostas dos alunos no que se refere à sua percepção da prática desportiva de pais, irmãos e amigos que constituem os outros significativos. Todos os jovens responderam a esta questão (n=400).

A maioria das crianças e jovens que participaram neste estudo consideram que, na generalidade, os pais não praticam atividades desportivas e que os irmãos são mais ativos neste domínio. Contudo, a maioria dos participantes percebe os amigos como praticantes de uma modalidade desportiva (Tabela 41).

Tabela 41 – Distribuição de frequências da prática desportiva de outros significantes.

	Frequência	Percentagem
Pais não praticantes	269	67,3
Pais praticantes	131	32,8
Irmãos não praticantes	209	52,3
Irmãos praticantes	191	47,8
Amigos não praticantes	8	19,5
Amigos praticantes	322	80,5

3. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS

A análise dos resultados relativos à análise de frequências, ou seja, a análise das respostas dos alunos à escala de *autoconceito* sobressai a elevada proporção de alunos que não respondeu às questões. Se considerarmos como aceitável um nível de Sem Resposta (SR) de 10% (Hill & Hill, 2009), constatamos que os itens 2, 3, 4, 5, 7 e 8 apresentam um valor de SR superior ao aceitável. Seria interessante investigar o significado deste nível de SR, na medida em que ele pode refletir duas realidades distintas: por um lado, a inexistência na escala de autoconceito de uma opção de resposta que corresponda à verdadeira opinião das crianças e jovens que participaram neste estudo; por outro lado, a inteligibilidade dos próprios itens. De qualquer uma das formas, estaríamos perante um problema metodológico (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Segundo Robson (2002) uma das limitações da utilização do questionário na investigação social é a dificuldade de saber se o inquirido entendeu corretamente as questões. O investigador espera que as perguntas do questionário signifiquem o mesmo para todos os inquiridos e que essa interpretação corresponda ao que ele pretende saber. Contudo, não há forma de ter a certeza. Alguns autores (Hill & Hill, 2009) sugerem a realização de um estudo prévio ou a utilização de instrumentos de recolha de dados previamente validados, como forma de minimizar esta limitação. No presente estudo optamos pelo segundo procedimento – atendendo a que as questões estavam “claras”. No entanto, pensamos que a elevada proporção de SR diminuiu a fiabilidade do instrumento, tornando a análise de frequências menos informativa do que o esperado.

Quando nos situamos na análise de frequências relativamente ao item autoconceito, de um modo geral, a opção de resposta que reuniu maior percentagem de respostas foi "Exatamente como eu", seguida de "Como eu". Analisando os itens que constituem a escala de autoconceito, percebemos que estas respostas implicam que, na generalidade, os participantes deste estudo consideram-se bons a praticar qualquer tipo de desporto, mas que não estão totalmente satisfeitos com o seu corpo. A alternativa "Completamente diferente de mim" foi selecionada apenas uma vez no total da amostra.

O autoconceito é um dos aspetos importantes do desenvolvimento das crianças e jovens. Segundo Carapeta, Ramires & Viana (2001), o autoconceito é a ideia que cada indivíduo forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores, nas diferentes esferas da vida: física, social e moral. Harter (1993) realça a importância do

autoconceito enquanto sistema de representações descritivas e avaliativas que determina os sentimentos acerca do próprio e que orienta o comportamento de várias formas. Segundo Hattie (1992) o autoconceito vai-se modificando e consolidando com o decorrer do desenvolvimento, tornando-se mais estável com a idade.

Segundo Faria (2005) o desenvolvimento do autoconceito conduz a uma melhor aceitação de si próprio e à melhoria das realizações, possibilitando um melhor aproveitamento da competência pessoal, pois os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência estão em melhor condição de a rendibilizar. A autoavaliação de competência parece, assim, estar mais relacionada com a interpretação da realização do que com a realização em si mesma (Bandura, 1977).

As percepções acerca do próprio constroem-se a partir de influências diversas e das experiências nos vários contextos de vida (família, escola, grupo de pares e prática desportiva), bem como das interpretações que o próprio faz dessas experiências e dos reforços e avaliações dos outros significativos, a par das atribuições ou explicações que os outros e o próprio identificam como causa do sucesso/insucesso nas mais variadas situações (Marsh & Hattie, 1996).

A avaliação que é feita dos atributos pessoais contribui para o sentimento de autoestima que está intimamente associado ao autoconceito (Roldão, 2003). Segundo Peixoto & Almeida (1999) o autoconceito constitui uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada da autoavaliação, enquanto a autoestima possui uma componente predominantemente afetiva e mais descontextualizada.

Quando nos situamos na escala da autoestima, as respostas dos alunos aos itens 3, 5, 6 e 9 da escala (de autoestima) apresentam também níveis de SR superiores a 10% e pensamos que se deve às mesmas questões referidas anteriormente. Analisando os itens envolvidos verificamos que envolvem termos que podem não ter sido totalmente compreendidos pelos participantes. Possivelmente, a linguagem utilizada no questionário não corresponde ao vocabulário atualmente utilizado entre as crianças e os jovens.

A opção de resposta que apresenta maior frequência de resposta na escala de autoestima é "Como eu", seguida de "Exatamente como eu". As questões desta escala referem-se sobretudo aos sentimentos que as crianças e os jovens nutrem por si mesmos e revela que apesar, da avaliação global ser positiva, eles são menos expansivos nas suas

respostas. Mais uma vez, a alternativa de resposta "Completamente diferente de mim" foi selecionada apenas uma vez no total da amostra.

Ao longo da vida, a imagem que o indivíduo tem de si próprio vai-se tornando mais clara e estável, à medida que as experiências desenvolvimentais se vão sucedendo; da infância, para a adolescência e depois para a idade adulta (Harter, 1993). Podemos afirmar que quando o indivíduo gosta de si mesmo, atribui valores positivos em relação a si, tendo uma autoestima positiva, o que o leva a ter confiança nas suas próprias capacidades e competências.

A principal fonte de autoestima das crianças pequenas é a avaliação que os pais fazem da sua aparência física e das suas competências (Harter, 1982). Estas avaliações podem ser explícitas, através das demonstrações de entusiasmo e/ou decepção dos pais às conquistas dos filhos, ou implícitas, pois, por vezes, a criança desenvolve uma percepção do interesse/desinteresse dos pais diferente daquela que os próprios pais procuram veicular. O importante é que ao sentir-se amada, respeitada e apoiada pelos pais, a criança desenvolve um sentimento positivo em relação a si mesma, sentindo-se bem consigo própria. Com o avançar da idade, a criança abandona progressivamente as autodescrições concretas e centradas em elementos comportamentais externos e a fonte de autoestima alarga-se da opinião dos pais para o grupo de pares, para o sentimento de aceitação social que se estabelece na comparação com os outros e na pressão do contexto (Faria, 2005). Assim, na adolescência, as autodescrições tendem a ser mais abstratas e centradas em elementos psicológicos do comportamento, sendo por isso mais sujeitas a distorções e enviesamentos cognitivos (Harter, 1999, 1993, 1983). Os sentimentos desenvolvidos na infância parecem desempenhar um importante papel mediador nesta transição. Segundo Faria (2005) as avaliações da autoestima e do autoconceito abrangem múltiplas dimensões que vão aumentando à medida que avançamos no ciclo de vida.

As respostas obtidas em relação ao prazer de praticar atividade desportiva na escola ou no clube/associação parecem sofrer influência do sexo e da idade, na medida em que os rapazes apresentam maior proporção de discordância relativamente à afirmação 'Alguns jovens gostam de praticar desporto...' comparativamente às raparigas. A mesma tendência é observada nas respostas dos alunos mais novos quando comparadas com as respostas dos alunos mais velhos.

Soares, Antunes & Aguiar (2015) realizaram um estudo com 831 alunos do ensino secundário da ilha da Madeira e concluíram que as raparigas conseguiram retirar maiores benefícios da prática desportiva do que os rapazes. Uma possível explicação para este facto é oferecida por Daley & O’Gara (1998) que consideram que as raparigas são mais tranquilas, organizadas e disciplinadas, valorizando mais os aspetos relacionados com a motivação interna. Segundo Gonçalves, Silva & Cruz (2007) os rapazes tendem a valorizar a prática desportiva nos momentos de competição.

Sobre a motivação, podemos dizer que todos os itens da escala de motivação para a prática de uma modalidade desportiva apresentam 0% de SRs o que sugere que todas as questões foram percebidas e que os participantes encontraram uma alternativa de resposta suficientemente próxima da sua forma de proceder/pensar. Os itens que correspondem à melhoria da *performance* desportiva, ao desenvolvimento corporal saudável e às oportunidades de convívio e interação social são os considerados mais importantes pelos participantes que optam pela alternativa de resposta “Totalmente importante”.

Estar motivado para algo implica estar interessado (Abreu, 1998). As respostas dos participantes deste estudo denotam um elevado interesse pela prática de atividade física motivada por fatores técnico-desportivos, estéticos, de saúde e de sociabilidade, mais relacionados com a motivação intrínseca. A estes resultados não é alheio o facto de na sociedade atual, o aspeto físico, a boa forma física e o sentir-se bem com o corpo serem aspetos valorizados como mecanismo de aceitação social e de construção da intimidade (Faria, 2005).

Por outro lado, o único motivo que foi considerado “Nada importante” por 25,3% da amostra foi “Ser conhecido” e o único motivo considerado como “Pouco importante” por 21,5% da amostra foi “Pretexto para sair de casa”, ambos externamente orientados. No entanto, outros motivos externos são valorizados pelos participantes, nomeadamente: “Ter prestígio social” e “Receber prémios e recompensas”, ambos considerados “Importante” e “Ganhar dinheiro e ter um bom futuro” avaliado como um motivo “Totalmente importante”.

Os motivos internamente orientados, relacionados com a melhoria das capacidades técnicas, com a competitividade, com a elevação do nível desportivo, com

a condição física e com a saúde são muito valorizados pelos participantes, tendo sido na generalidade classificados como “Totalmente importantes”.

A motivação intrínseca surge descrita na literatura como a forma mais duradoura e persistente de motivação (Deci & Ryan, 1985), pois envolve os sentimentos provocados no íntimo do indivíduo e a auto percepção de competência. Esta questão espelha-se de um modo muito visível nas respostas ao item “Fazer alguma coisa em que sou bom”. As crianças e jovens deste estudo entendem a sua prática desportiva como um exercício das suas competências e capacidades. A atividade física assume-se aqui como uma fonte de prazer o que tende a reforçar o conhecimento, a realização e a própria estimulação (Whitehead & Corbin, 1997).

Vários estudos portugueses realizados com amostras de adolescentes e jovens adultos (Peixoto & Almeida, 2011; Faria & Fontaine, 1995; Faria & Fontaine, 1992; Fontaine, 1991) têm evidenciado o contributo da dimensão física para a melhoria do autoconceito, da autoestima, do desempenho académico e do relacionamento social com os pares. Se tivermos em consideração os valores normativos da sociedade portuguesa e a sobrevalorização do físico como reflexo de bem-estar e de saúde, podemos considerar que as crianças e jovens deste estudo também manifestam uma motivação do tipo transcendente, na medida em que tem em conta, para além do próprio interesse, os destinatários da atividade (Ferreira, 2005).

Designaríamos como representantes deste tipo de motivação os itens que se referem ao trabalho de equipa, ao espírito de equipa e o sentimento de pertença a um grupo/equipa. As respostas a estes itens situam-se entre o “Totalmente importante”, o “Muito importante” e o “Importante”. Pensamos que a valorização destes aspetos da prática desportiva resulta de um sentimento de compensação interna (o sentir-me parte de...) que é externamente reforçado pelos sentimentos de amizade entre pares e de aceitação social. A aceitação pelo grupo de pares desempenha um papel importante na configuração da autoestima (grau de satisfação/insatisfação com o próprio) e na construção do autoconceito (percepção avaliativa das próprias capacidades) enquanto partes integrantes do *Self* (Harter, 1999).

São escassos os estudos que avaliam a importância e a influência do tempo de prática, contabilizado em termos do número de meses ou anos que o atleta pratica uma determinada modalidade desportiva. Um dos estudos que encontramos sobre esta

temática operacionaliza a variável tempo de prática como sendo o número de horas semanais que a criança ou jovem dedica à prática desportiva (Costa, 2007). Neste sentido, vemos dificultada a tarefa de estabelecer alguma comparação entre os resultados agora obtidos e os de outros estudos no que concerne à distribuição da amostra pelo tempo de prática de uma modalidade desportiva.

Para além disso, o presente estudo também não nos permite uma compreensão dessa distribuição, na medida em que uma grande proporção da amostra (65,2%) não conseguiu precisar há quanto tempo pratica a modalidade. Das respostas que obtivemos, observamos uma maior predominância de atletas que praticam a modalidade há um ano (34,5%).

Pelo conhecimento prático que temos da prática desportiva em clubes, um ano de prática pode significar muita coisa. Há atletas que no final de um ano evoluíram pouco e outros que apresentam uma evolução notável. Há atletas que demoram vários anos a mudar de escalão ou nível de prática, acabando eventualmente por tal ocorrer em consequência da sua idade, enquanto outros passam para escalões superiores, mesmo antes de terem idade para competir nesses escalões. Um ano de nível de prática pouco ou nada diz sobre a intensidade de treino (número de horas/semana) ou sobre a dedicação e o empenho do atleta. Por tudo isto, somos forçados a admitir que a variável tempo de prática mostrou-se pouco informativa e de pouca utilidade.

Relativamente ao nível de prática observou-se algo similar, uma vez que apenas um terço da amostra de crianças e jovens conseguiu precisar o seu nível de prática na modalidade (34,2%). De entre os que responderam à questão, verifica-se um predomínio dos níveis de prática: competição (47,4%) e aperfeiçoamento (27,7%).

Também são diversos os entendimentos que encontramos na literatura para a expressão nível de prática. Alguns estudos referem-se ao nível de prática para distinguir entre praticantes de atividade física e não praticantes (Cardoso *et al.*, 2008); outros procuram diferenciar os praticantes federados dos não federados (Silva & Palmeira, 2010); outros ainda optam por uma aproximação ao escalão etário (Sousa, Rosado & Cabrita, 2008). Esta diversidade de significados da terminologia dificulta uma possível comparação entre o nível de prática dos participantes.

No que se refere à prática desportiva de outros significativos, os pais, os irmãos e os amigos, constatámos que as crianças e jovens do nosso estudo têm uma perceção

diferente da prática desportiva dos familiares significativos (pais e irmãos) e dos amigos. As crianças e jovens da nossa investigação manifestaram uma percepção negativa da atividade física dos pais. Só uma minoria das crianças e jovens respondeu afirmativamente à questão relativa à atividade física dos pais. A percepção sobre a prática desportiva dos irmãos é mais positiva, no entanto, a maioria das crianças e jovens respondeu negativamente à questão sobre atividade física dos irmãos. No que se refere atividade física dos amigos, a percepção é positiva, com a grande maioria de crianças e jovens a responder afirmativamente à questão.

Yang, Telama & Laakso (1996) desenvolveram uma investigação longitudinal com o propósito de examinar a influência parental na participação das crianças em atividade desportivas. Os resultados obtidos ao longo de 12 anos de *follow-up* mostraram que o estatuto socioeconómico dos pais apesar de importante tinha um impacto menos relevante do que a atividade física dos pais.

Consideramos que a percepção que as crianças e jovens têm da prática desportiva dos adultos significativos é um dos principais obstáculos à sua adesão a um estilo de vida saudável, onde a prática regular de atividade física seja um comportamento essencial.

É comum na pedagogia infantil considerar-se que a melhor estratégia de ensino é ser-se o exemplo daquilo que se pretende ensinar. Normalmente, os pais são o modelo de adulto preferencial dos seus filhos. Se estes não praticam desporto regularmente, mesmo que acompanhem os filhos e se envolvam nas atividades desportivas dos filhos, estão a transmitir a ideia de que a prática desportiva é importante na infância, mas que não faz parte nem tem espaço na vida quotidiana de um adulto. Os filhos tendem a imitar os seus pais e a ausência de uma atividade física regular na vida dos pais pode bem ser uma das componentes que dita o paulatino abandono e afastamento dos jovens da prática de atividade física, à medida que crescem e se tornam adultos.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DESCRITIVA DO AUTOCONCEITO, DA AUTOESTIMA, DA MOTIVAÇÃO, DO TEMPO DE PRÁTICA, DO NÍVEL DE PRÁTICA E DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS

1. INTRODUÇÃO

De seguida, apresentamos os resultados da análise descritiva, que nos permite ter uma perceção geral da distribuição das respostas dos participantes através da análise de medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão). Esta análise permite-nos ter uma ideia da distribuição das respostas da amostra item a item e ter uma perceção dos aspetos que são mais e menos valorizados pelas crianças e jovens que participaram no estudo. Salienta-se o facto de, nesta análise, o valor de n ser variável, o que resulta da diferente proporção de não respostas aos itens.

2. ANÁLISE DESCRITIVA

2.1. ANÁLISE DESCRITIVA DO AUTOCONCEITO

Relativamente ao autoconceito, o item que apresenta valor médio mais elevado refere-se ao facto das crianças e jovens que participaram neste estudo fazerem uma auto-avaliação bastante positiva das suas competências desportivas, concordando com a afirmação ‘Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade’. O item que apresenta valor médio mais baixo está relacionado com a autoperceção da aparência física (Tabela 42).

Tabela 42 – Análise descritiva do autoconceito.

	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	363	1	4	3,25	0,733
Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física.	357	1	4	2,98	0,775
Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1. ^a vez.	314	1	4	3,33	0,757
Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	339	1	4	3,03	0,815
Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	274	1	4	3,54	0,680
Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor.	318	1	4	3,29	0,772
Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	374	1	4	3,03	0,742
Alguns jovens acham que são bem-parecidos.	339	1	4	3,38	0,700
Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	355	1	4	3,16	0,784
Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	357	1	4	3,11	0,722

2.2. ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOESTIMA

A análise da autoestima permite verificar que a afirmação que apresenta o valor médio mais elevado está relacionada com o facto de, muitas vezes, as crianças e jovens sentirem-se desiludidos consigo próprios. Do mesmo modo, a afirmação que apresenta o valor médio mais baixo é Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. (Tabela 43).

Tabela 43 – Análise descritiva da autoestima.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	246	1	4	3,26	0,808
Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	378	1	4	2,85	0,701
Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	377	1	4	2,01	0,715
Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.	375	1	4	2,15	0,633
Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	375	1	4	2,18	0,667

2.3. ANÁLISE DESCRITIVA DO LOCAL DA PRÁTICA DESPORTIVA

De um modo geral, as crianças e jovens parecem preferir praticar atividades desportivas na escola relativamente ao clube/associação (Tabela 44).

Tabela 44 – Análise descritiva do local da prática desportiva.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola	373	1	4	2,08	0,735
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação	343	1	4	1,96	0,837

2.4. ANÁLISE DESCRITIVA DA MOTIVAÇÃO

A saúde e a boa condição física são os motivos mais invocados pelos jovens para a prática desportiva, sendo os motivos relacionados com o reconhecimento social os menos importantes (Tabela 45).

Tabela 45 – Análise descritiva dos motivos para a prática desportiva.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Para melhorar as minhas capacidades técnicas	400	1	5	4,02	0,934
Para aprender novas técnicas	400	1	5	4,06	0,875
Por gostar de fazer exercício	400	1	5	4,04	0,950
Por gostar de competir	400	1	5	3,44	1,295
Para atingir um nível desportivo mais elevado	400	1	5	3,91	1,109
Para estar em boa condição física	400	1	5	4,31	0,821
Para descarregar energias e libertar tensões	400	1	5	3,79	1,094
Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte	400	1	5	3,82	1,096
Para manter a forma	400	1	5	4,14	0,956
Para ter emoções fortes e excitação	400	1	5	3,34	1,189
Para ter acção	400	1	5	3,59	1,140
Pelos desafios que proporciona	400	1	5	3,69	1,009
Por gostar de trabalhar em equipa	400	1	5	3,93	0,975
Pelo espírito de equipa	400	1	5	3,95	0,981
Para fazer alguma coisa em que sou bom	400	1	5	3,89	1,031
Para ser conhecido	400	1	5	2,73	1,393
Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos	400	1	5	3,08	1,277
Para ser orientado por especialistas no desporto	400	1	5	3,41	1,200
Para ser reconhecido e ter prestígio social	400	1	5	2,87	1,323
Para receber prémios e recompensas desportivas	400	1	5	3,08	1,347
Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro	400	1	5	3,28	1,377
Para ter a sensação de ser importante	400	1	5	2,79	1,346
Para pertencer a um grupo/equipa	400	1	5	3,51	1,210
Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo	400	1	5	3,24	1,228

Para fazer novos amigos	400	1	5	3,99	1,067
Para estar com os colegas/amigos	400	1	5	3,98	1,058
Para agradar aos meus pais e/ou outros familiares	400	1	5	3,25	1,372
Bom pretexto para sair de casa	400	1	5	2,86	1,413
Para ocupar o tempo livre	400	1	5	3,65	1,159
Pelo divertimento	400	1	5	4,03	0,982
Por gostar de viajar	400	1	5	3,35	1,285
Para não engordar	400	1	5	3,79	1,269
Para ser saudável	400	1	5	4,44	0,817
Para ultrapassar problemas de saúde	400	1	5	4,07	1,180

2.5. ANÁLISE DESCRITIVA DO TEMPO DE PRÁTICA

Relembramos que os resultados referentes ao tempo de prática têm em consideração uma amostra de apenas 139 participantes que foram os que indicaram o número de anos em que praticam a modalidade desportiva. Em termos de tempo de prática, verifica-se que em média o tempo de prática é de três anos, com um desvio-padrão de dois anos (Tabela 46).

Tabela 46 – Análise descritiva do tempo de prática de uma modalidade.

Tempo de Prática	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	139	1	13	3,14	2,649

2.6. ANÁLISE DESCRITIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA

Relativamente ao nível de prática, não é possível proceder à análise descritiva, pois trata-se de uma variável categórica em que para cada nível corresponde um único valor numérico. Por este motivo decidimos analisar o tempo de prática da modalidade, tendo em conta o nível de prática. De salientar que apenas 137 participantes conseguiram precisar o seu nível de prática.

Constatamos que o nível de prática iniciação corresponde realmente a um menor tempo médio de prática e que o nível competição é aquele que corresponde a um maior tempo médio de prática. Contudo, observa-se que um tempo de prática equivalente a 1 ano pode corresponder a qualquer um dos níveis de prática, isto é, o ritmo com que as crianças e jovens transitam de nível é variável (Tabela 47).

Tabela 47 – Análise descritiva do tempo de prática em cada nível de prática.

Nível de prática	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Iniciação	17	1	3	1,18	0,59
Aperfeiçoamento	38	1	9	1,89	1,752
Pré-competição	17	1	7	3,35	1,869
Competição	65	1	13	4,37	2,972

2.7. ANÁLISE DESCRITIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS

A prática desportiva de outros significativos (pais, irmãos e amigos) também não é passível de uma análise descritiva, porque se trata de uma questão de resposta dicotômica (Sim/Não). Por isso, optamos por analisar o tempo de prática dos participantes (n=139), tendo em conta a adesão dessas pessoas significativas à prática desportiva.

A prática desportiva dos outros significativos parece não interferir no tempo de prática dos alunos, pois apenas os que têm irmãos praticantes apresentam um valor médio de tempo de prática superior aos que têm irmãos não praticantes de modalidades desportiva (Tabela 48).

Tabela 48 – Análise descritiva do tempo de prática pela prática desportiva de outros significantes.

Outros Significantes	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Pais não praticantes	79	1	13	3,22	2,716
Pais praticantes	60	1	11	3,03	2,577
Irmãos não praticantes	67	1	11	2,93	2,245
Irmãos praticantes	72	1	13	3,33	2,979
Amigos não praticantes	22	1	11	3,14	2,678
Amigos praticantes	117	1	13	3,14	2,655

3. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA

Tanto a escala do autoconceito como a escala de autoestima, solicitavam ao participante que se posicionasse relativamente a um conjunto de afirmações que lhe eram apresentadas num contínuo de respostas que variavam entre (1) “Exatamente como eu” e (4) “Completamente diferente de mim”. Para um cálculo mais fidedigno dos valores médios e do desvio-padrão, foram desprezados os casos sem resposta.

De um modo geral, a análise descritiva do autoconceito revela que todas as possibilidades de resposta foram utilizadas pelos participantes. Em termos de tendência central, verifica-se que as respostas aproximam-se da opção (2) “Como eu”, sendo a dispersão pouco significativa. Também é possível perceber que o item “Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade” apresenta um contributo particular, uma vez que o seu valor médio é superior ao dos outros itens da escala.

No que se refere à autoestima, também foram usadas todas as possibilidades de resposta. A tendência central aponta também para a opção de resposta (2) “Como eu”, com uma pequena dispersão. Os itens que mais pesam para o valor global da escala de autoestima são: “Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.” e “Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”, ambos indicativos de uma autoperceção pouco positiva.

O local preferencial da prática de atividade desportiva parece ser a escola, pois o valor médio de respostas é superior quando comparado ao do clube/associação, o que reforça a importância das aulas de Educação Física e a importância de projetos de Desporto Escolar. Segundo Kopp, Prat & Azevedo (2014), no contexto da escola, a aula de Educação Física constitui espaço efetivo para o aumento dos níveis de atividade, aptidão física e outros componentes relacionados com a saúde em crianças e jovens.

Resende *et al.* (2014) desenvolveram um estudo cujo propósito era auscultar as percepções dos alunos face ao Desporto Escolar. Os resultados evidenciam que, na opinião dos alunos, as ofertas da escola não são estimulantes. Os alunos consideraram que se pudessem escolher os horários dos treinos e as modalidades preferidas haveria maior adesão. Estas questões são importantes, porque os níveis de adesão dos alunos às propostas do Desporto Escolar continuam a ser relativamente baixas. Matos & Cruz (1997) realçaram a percentagem assinalável de crianças e jovens praticantes de

Desporto Escolar que afirmavam que não praticavam a sua modalidade preferida. É que entre as principais razões apresentadas para o abandono do Desporto escolar estavam precisamente a incompatibilidade entre o estudar e o praticar desporto, a falta de tempo para os treinos, o início da prática desportiva federada e a inexistência da modalidade preferida (Matos & Cruz, 1997).

Na análise dos motivos para a prática desportiva foi utilizada uma escala diferente. Neste caso, os participantes avaliam a importância do motivo que lhes é apresentado numa escala que varia entre (1) “Nada importante” e (5) “Totalmente importante”. Todas as possibilidades de resposta foram utilizadas pelas crianças e jovens na avaliação dos motivos para a prática de uma modalidade desportiva. Dos motivos elencados, destacam-se os que estão relacionados com as capacidades técnicas (aprendizagem e aperfeiçoamento), com a saúde e condição física e o divertimento associado à prática desportiva avaliados como (4) “Muito importante”. Os motivos que têm menor peso na escala global de motivação são: “Para ser conhecido”, “Para ter a sensação de ser importante” e “Bom pretexto para sair de casa”, todos avaliados com (2) “Pouco importante”.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos sobre a motivação para a prática desportiva, realizados em Portugal (Cid, 2002; Fonseca & Soares, 2001; Fonseca & Fontainhas, 1993; Januário *et al.*, 2012; Serpa, 1992).

Serpa (1992) analisou os motivos evocados por uma amostra de alunos para a prática desportiva e concluiu que estar em boa condição física, trabalhar em equipa, aprender novas técnicas, espírito de equipa, fazer exercício, manter a forma, atingir um nível desportivo mais elevado, melhorar as capacidades técnicas e fazer novas amizades eram os motivos considerados mais importantes. Desenvolver a capacidade técnica e manter a condição física foram os principais motivos expressos no estudo de Fonseca & Fontainhas (1993). No estudo de Santana & Mota (1994) os motivos mais relevantes foram a condição física e a libertação de energias. Fonseca & Soares (2001) destacaram como mais importantes os motivos relativos à forma física e ao desenvolvimento de competências, e, em segundo plano, os ligados à afiliação. Na investigação realizada por Cid (2002) com uma amostra de estudantes do sexo masculino, manter a forma física, estar em boa condição física e o divertimento foram os motivos mais referidos.

Januário *et al.* (2012) identificaram a aprendizagem de técnicas, o manter a *fitness* e o trabalho de equipa como as motivações mais valorizadas para a prática desportiva. No seu estudo o estatuto foi o motivo menos valorizado.

No estudo realizado em Celorico da Beira por Carvalho, Mendes & Oliveira (2012) os motivos considerados como mais importantes para a prática desportiva foram: “melhorar as capacidades técnicas”, o “divertimento”, “estar em boa condição física” e “manter a forma”. Os motivos menos importantes incluíam “influência da família ou outros familiares”, “pretexto para sair de casa”, “ser conhecido” e “ter a sensação de ser importante”.

Os resultados do tempo de prática apontam para uma permanência dos participantes na modalidade de cerca de três anos. É importante investigar o que acontece após este período. Será que o atleta opta por outra modalidade desportiva? Será que abandona a prática desportiva? Quais os motivos desse abandono? Será como antecipam Resende *et al.* (2014) que é necessário alterar as práticas desportivas para que despertem o interesse dos jovens e o desejo de participarem, proporcionando um ambiente que permita a transmissão de valores e dê sentido a um estilo de vida ativo.

Os professores de Educação Física, os responsáveis pelo Desporto Escolar e os treinadores em geral devem estar atentos a estas situações e tentar perceber se existem no contexto condições pouco adequadas para os jovens adquirirem e demonstrarem as suas capacidades. A permanência durante muito tempo no mesmo nível de prática pode ser frustrante para o jovem, a ausência de um investimento pessoal do treinador na evolução do atleta pode ser crucial para o seu aperfeiçoamento e empenho na modalidade. Os profissionais devem ter consciência de que uma má orientação pode levar ao abandono do atleta (Calmeiro & Matos, 2004).

Na perspetiva de Sá (2009) dos milhares de atletas que passam pelas categorias de base, poucos são os que chegam ao nível profissional, e raros são os que conseguem sucesso e estabilidade financeira. A profissionalização como atleta constitui o culminar de uma série de etapas e a passagem por várias categorias ou níveis de prática.

Brandão (2000) refere que muitos jovens desistem ou são obrigados a desistir, antes de chegar à última etapa do percurso, pois o processo de seleção assume-se como um fenómeno de extrema competitividade, exigência e pressão. Para alcançar o sucesso

o jovem deve ter, além de capacidades desportivas inatas, qualidade técnica, física e psicológica (Brandão, 2000).

Seria interessante perceber os fatores que determinam a transição entre os níveis de prática, pois como podemos verificar existem alunos com 1 ano de tempo de prática no nível de iniciação, outros no nível de aperfeiçoamento, outros encontram-se no nível de pré-competição e outros ainda já se encontram ao nível da competição. Pensamos que é muito importante que estes fatores sejam claros e objetivos, de modo a serem facilmente compreendidos pelos praticantes e pelos seus pais, pois a ambiguidade e a falta de clareza nos critérios de transição poderão constituir um elemento de desmotivação para a prática dessa modalidade, tendo um efeito perverso no autoconceito e na autoestima do praticante.

Os resultados relativos à prática desportiva de outros significativos relembram alguns aspetos descritos na literatura sobre a influência familiar na prática desportiva. A família é o principal responsável pelas primeiras experiências de atividade física e desportiva das crianças (Araújo, 2009). Para além disso, o estatuto socioeconómico da família é reconhecido como um dos determinantes da atividade física e desportiva (Mota, 1997; Serrano *et al.*, 2005)

A influência da família na prática desportiva não se resume a uma questão económica, há que ter também em consideração aspetos educacionais e culturais (Duque *et al.*, 2015).

CAPÍTULO III

ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO, DA AUTOESTIMA, DA MOTIVAÇÃO, DO TEMPO DE PRÁTICA, DO NÍVEL DE PRÁTICA E DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR GÊNERO, IDADE E MEIO SOCIOCULTURAL

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo iremos apresentar os resultados relativos à análise comparativa do autoconceito, da autoestima e da motivação por gênero, idade e meio sociocultural. Esta análise permitir-nos-á dar resposta às três primeiras hipóteses de investigação, relativas às diferenças entre os gêneros, às diferenças entre os grupos etários às diferenças entre as crianças e jovens dos dois meios socioculturais em estudo.

No final do capítulo apresentamos a nossa interpretação dos resultados, tendo em conta os resultados de outras investigações realizadas sobre a temática e os pressupostos teóricos, no sentido de lançar luz sobre as razões que fundamentam essas diferenças.

2. ANÁLISE COMPARATIVA POR GÊNERO

2.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR GÊNERO

Constatou-se que as diferenças observadas (Tabela 49) nas respostas das raparigas e dos rapazes refletem valores de autoconceito estatisticamente diferentes ($t=5,904$; $p=0,000$), com os rapazes a apresentarem um valor médio de autoconceito mais elevado ($\bar{x}=16,85 \pm 5,347$) do que as raparigas ($\bar{x}=13,71 \pm 5,305$).

Ambos os gêneros, rapazes e raparigas, pontuaram de um modo relativamente elevado o item 10: '*Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre*' (rapazes – $\bar{x}=1,99 \pm 0,910$; raparigas – $\bar{x}=1,70 \pm 0,814$).

Os itens do autoconceito mais valorizados por raparigas e rapazes estão relacionados com a aparência física. Entre as raparigas destacam-se o segundo item: '*Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física*' ($\bar{x}=1,63 \pm 1,003$) e o quinto item: '*Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente*' ($\bar{x}=1,52 \pm 1,012$); por sua vez, entre os rapazes salientam-se o segundo item: '*Alguns*

juvencs não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física ($\bar{x}=1,97 \pm 0,907$) e o décimo quarto: *‘Alguns juvenis gostam mesmo do seu aspeto’* ($\bar{x}=1,88 \pm 0,858$).

Tabela 49 – *T-teste*: Análise comparativa do autoconceito por género.

	Feminino			Masculino		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns juvenis são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	200	1,33	0,758	200	1,85	0,903
Alguns juvenis não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física.		1,63	1,003		1,97	0,907
Alguns juvenis pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1. ^a vez		1,17	0,886		1,46	1,026
Alguns juvenis gostariam que o seu corpo fosse diferente.		1,52	1,012		1,82	1,045
Alguns juvenis acham que são melhores a praticar desporto do que os outros juvenis da sua idade.		0,83	0,847		1,18	0,901
Alguns juvenis gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor.		1,24	0,978		2,49	0,977
Alguns juvenis não são muito bons em jogos ao ar livre.		1,70	0,814		1,99	0,910
Alguns juvenis acham que são bem-parecidos.		1,33	0,846		1,42	0,910
Alguns juvenis sentem que não são muito atléticos.		1,47	0,879		1,81	0,986
Alguns juvenis gostam mesmo do seu aspeto.		1,49	0,913		1,88	0,858

$p < 0,05$

2.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR GÉNERO

Também no que se refere à autoestima, se observaram diferenças estatisticamente significativas (Tabela 50) entre os géneros ($t=2,152$; $p=0,032$). Mais uma vez, os rapazes apresentaram um valor médio de autoestima mais elevado ($\bar{x}=10,94 \pm 2,741$) do que as raparigas ($\bar{x}=10,39 \pm 2,405$).

As raparigas pontuaram de uma forma mais elevada o sexto item: *‘Alguns juvenis não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida’* ($\bar{x}=2,68 \pm 1,005$); o décimo quinto item: *‘Alguns juvenis estão satisfeitos com a sua maneira de ser’* ($\bar{x}=2,05 \pm 0,810$) e, em terceiro lugar, o décimo segundo item: *‘Alguns juvenis gostam mesmo do tipo de pessoas que são’* ($\bar{x}=2,01 \pm 0,776$).

Por seu lado, os rapazes pontuaram de uma forma mais elevada o sexto item: *‘Alguns juvenis não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida’* ($\bar{x}=2,69 \pm 0,877$); o terceiro item: *‘Alguns juvenis ficam muitas vezes desiludidos consigo’*

próprios' ($\bar{x}=2,13 \pm 1,649$) e o décimo quinto item: 'Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser' ($\bar{x}=2,05 \pm 0,875$).

Tabela 50 – *T-teste*: Análise comparativa da autoestima por género.

	Feminino			Masculino		
	N	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns jovens ficam, muitas vezes, desiludidos consigo próprios.	200	1,90	1,779	200	2,13	1,649
Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.		2,68	1,005		2,69	0,877
Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.		1,75	0,833		2,04	0,832
Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.		2,01	0,776		2,03	0,847
Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		2,05	0,810		2,05	0,875

$p < 0,05$

2.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DA PRÁTICA DESPORTIVA POR GÉNERO

Os valores médios da prática desportiva por local de prática apontam para uma maior adesão da prática de atividades desportivas na escola relativamente ao clube associação, tanto em raparigas como em rapazes. A análise comparativa por género permite perceber que, em ambos os contextos, os rapazes apresentam valores mais elevados (Tabela 51).

Tabela 51 – *T-teste*: Análise comparativa do local da prática desportiva por género.

Local da prática de atividade desportiva	Feminino			Masculino		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola.	200	1,78	0,875	200	2,10	0,860
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação	200	1,46	0,971	200	1,89	1,053

$p < 0,05$

2.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR GÉNERO

No que se refere à motivação (Tabela 52), verifica-se que as diferenças observadas entre raparigas e rapazes são estatisticamente significativas ($t=4,816$;

$p=0,000$), sendo que o género masculino apresenta valores médios de motivação para a prática desportiva ($\bar{x}=128,69 \pm 23,149$) mais elevados do que o género feminino ($\bar{x}=117,96 \pm 21,376$).

As raparigas valorizam os aspetos relacionados com a saúde, pontuando de uma forma mais elevada os itens: ‘Para ser saudável’ ($\bar{x}=4,46 \pm 0,788$); ‘Para estar em boa condição física’ ($\bar{x}=4,25 \pm 0,842$); ‘Para ultrapassar problemas de saúde’ (média=4,19 \pm 0,842). Os itens menos pontuados pelas raparigas refletem sobretudo aspetos sociais: ‘Para ser conhecido’ ($\bar{x}=2,40 \pm 1,284$); ‘Para ser reconhecido e ter prestígio social’ ($\bar{x}=2,57 \pm 1,246$); ‘Para ter a sensação de ser importante’ ($\bar{x}=2,59 \pm 1,308$).

Os motivos mais valorizados pelos rapazes estão também relacionados com a saúde, na medida em que eles pontuaram de uma forma mais elevado os itens: ‘Para ser saudável’ ($\bar{x}=4,42 \pm 0,847$); ‘Para estar em boa condição física’ ($\bar{x}=4,37 \pm 0,798$); ‘Para manter a forma’ ($\bar{x}=4,22 \pm 0,934$). Os motivos menos valorizados pelos rapazes foram: ‘Para ter a sensação de ser importante’ ($\bar{x}=3,00 \pm 1,356$); ‘Bom pretexto para sair de casa’ ($\bar{x}=3,03 \pm 1,394$); ‘Para ser conhecido’ ($\bar{x}=3,05 \pm 1,424$).

Tabela 52 – *T-teste*: Análise comparativa da motivação por género.

	Feminino			Masculino		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Para melhorar as minhas capacidades técnicas	200	3,83	0,878	200	4,21	0,950
Para aprender novas técnicas		3,92	0,859		4,20	0,872
Por gostar de fazer exercício		3,91	0,988		4,17	0,894
Por gostar de competir		3,07	1,244		3,82	1,234
Para atingir um nível desportivo mais elevado		3,71	1,128		4,11	1,055
Para estar em boa condição física		4,25	0,842		4,37	0,798
Para descarregar energias e libertar tensões		3,69	1,101		3,88	1,081
Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte		3,53	1,121		4,11	0,988
Para manter a forma		4,07	0,975		4,22	0,934
Para ter emoções fortes e excitação		3,12	1,154		3,57	1,184
Para ter ação		3,36	1,143		3,83	1,091
Pelos desafios que proporciona		3,53	1,022		3,85	0,971
Por gostar de trabalhar em equipa		3,85	1,003		4,02	0,940
Pelo espírito de equipa		3,83	0,988		4,07	0,962
Para fazer alguma coisa em que sou bom		3,70	1,107		4,07	0,913
Para ser conhecido		2,40	1,284		3,05	1,424
Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos		2,83	1,149		3,33	1,349
Para ser orientado por especialistas no desporto		3,16	1,109		3,65	1,239

Para ser reconhecido e ter prestígio social	2,57	1,246	3,17	1,330
Para receber prémios e recompensas desportivas	2,83	1,242	3,34	1,402
Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro	3,09	1,334	3,47	1,396
Para ter a sensação de ser importante	2,59	1,308	3,00	1,356
Para pertencer a um grupo/equipa	3,28	1,156	3,74	1,221
Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo	2,95	1,202	3,54	1,186
Para fazer novos amigos	3,95	1,081	4,02	1,054
Para estar com os colegas/amigos	3,89	1,091	4,07	1,020
Para agradecer aos meus pais e/ou outros familiares	3,18	1,323	3,32	1,420
Bom pretexto para sair de casa	2,70	1,415	3,03	1,394
Para ocupar o tempo livre	3,57	1,109	3,71	1,205
Pelo divertimento	3,88	1,025	4,19	0,914
Por gostar de viajar	3,28	1,217	3,42	1,350
Para não engordar	3,82	1,248	3,76	1,293
Para ser saudável	4,46	0,788	4,42	0,847
Para ultrapassar problemas de saúde	4,19	1,114	3,96	1,235

$p < 0,05$

2.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA POR GÉNERO

A análise comparativa do tempo de prática por género demonstra que, em média, os rapazes passam mais tempo a praticar do que as raparigas (Tabela 53). As diferenças observadas nos valores médios são estatisticamente significativas ($t=2,364$; $p=0,019$).

Tabela 53 – *T-teste*: Análise comparativa do tempo de prática por género.

	Feminino			Masculino		
	N	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Tempo de prática	55	2,49	2,151	84	3,56	2,864

$p < 0,05$

2.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA POR GÉNERO

A análise da distribuição do nível de prática por género permite constatar que no nível iniciação o número de rapazes e raparigas é bastante equilibrado; no nível aperfeiçoamento e pré-competição existem mais praticantes do género feminino, mas no nível mais exigente da prática desportiva, a competição, a esmagadora maioria (76,9%) dos participantes é do sexo masculino (Tabela 54). Estas diferenças entre os géneros são estatisticamente significativas ($t=3,127$; $p=0,002$).

Tabela 54 – *T-teste*: Análise comparativa do nível de prática por gênero.

Nível de Prática	Feminino			Masculino	
	Total	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Iniciação	17	8	47,1	9	52,9
Aperfeiçoamento	38	21	55,3	17	44,7
Pré-competição	17	10	58,8	7	41,2
Competição	65	15	23,1	50	76,9

$p < 0,05$

2.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR GÊNERO

A opinião das raparigas e dos rapazes relativamente à prática desportiva dos pais, irmãos e amigos é similar, não havendo diferenças significativas (Pais: $\chi^2=1,914$; $p=0,167$; Irmãos: $\chi^2=0,490$; $p=0,484$; Amigos: $\chi^2=0,064$; $p=0,801$). Contudo, observa-se uma perceção positiva da prática desportiva dos amigos e uma avaliação menos otimista da prática desportiva dos pais e irmãos (Tabela 55).

Tabela 55 – *T-teste*: Análise comparativa da prática desportiva dos outros significantes por gênero.

Outros Significativos	n	Feminino		Masculino	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Pais	131	72	55,0	59	45,0
Irmãos	191	99	51,8	92	48,2
Amigos	322	160	49,7	162	50,3

$p < 0,05$

3. ANÁLISE COMPARATIVA POR IDADE

3.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR IDADE

No que se refere à idade (Tabela 56), verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito ($t=4,300$; $p=0,000$) com os participantes mais novos do GE1 ($\bar{x}=16,45 \pm 5,823$) a apresentar valores médios mais elevados de autoconceito do que os participantes mais velhos do GE2 ($\bar{x}=14,12 \pm 5,007$).

Tanto os alunos do GE1 como os alunos do GE2 valorizaram aspetos relacionados com a aparência física através da maior pontuação da seguinte afirmação da escala de autoconceito: ‘*Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física*’ (GE1 – $\bar{x}=1,97 \pm 0,964$; GE2 – $\bar{x}=1,63 \pm 0,947$) e com a competência atlética ‘*Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre*’ (GE1 – $\bar{x}=1,96 \pm 0,888$; GE2 – $\bar{x}=1,72 \pm 0,846$).

A afirmação menos pontuada por ambos os grupos de idade foi: *‘Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade’* (GE1 – $\bar{x}=1,05 \pm 0,947$; GE2 – $\bar{x}=0,96 \pm 0,832$).

Tabela 56 – *T-teste*: Análise comparativa do autoconceito por grupo de idade.

	GE1			GE2		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	200	1,61	0,884	200	1,57	0,860
Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física.		1,97	0,964		1,63	0,947
Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1. ^a vez		1,38	1,045		1,25	0,883
Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.		1,85	1,065		1,49	0,982
Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.		1,05	0,947		0,96	0,832
Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor.		1,46	1,065		1,27	0,889
Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.		1,96	0,888		1,72	0,846
Alguns jovens acham que são bem-parecidos.		1,51	0,977		1,24	0,747
Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		1,79	1,015		1,48	0,850
Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.		1,86	0,965		1,51	0,808

$p < 0,05$

3.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR IDADE

Relativamente à autoestima (Tabela 57) não se observaram diferenças estatisticamente significativas na análise comparativa dos dois grupos etários ($t=-0,907$; $p=0,365$).

Ambos os grupos pontuaram de uma forma mais elevada a afirmação: *‘Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida’* (GE1 – $\bar{x}=2,56 \pm 0,996$; GE2 – $\bar{x}=2,81 \pm 0,870$).

No que se refere aos itens menos pontuados da escala da autoestima, verifica-se uma divergência, porque enquanto os alunos do GE1 pontuaram menos *‘Alguns jovens ficam, muitas vezes, desiludidos consigo próprios’* ($\bar{x}=1,74 \pm 1,802$), os alunos do GE2 pontuaram menos a afirmação: *‘Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios’* ($\bar{x}=1,73 \pm 0,837$).

Tabela 57 – *T-teste*: Análise comparativa da autoestima por grupo de idade.

	GE1			GE2		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.
Alguns jovens ficam, muitas vezes, desiludidos consigo próprios.	200	1,74	1,802	200	2,29	0,587
Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.		2,56	0,996		2,81	0,870
Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.		2,05	0,822		1,73	0,837
Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.		2,08	0,876		1,95	0,739
Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		2,10	0,910		2,00	0,767

p < 0,05

3.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DE PRÁTICA DESPORTIVA POR IDADE

A análise comparativa do local preferencial da prática de atividade desportiva, tendo em conta o grupo etário, mostra-nos que são os alunos mais novos (GE1) que apresentam valores mais elevados de preferência da prática desportiva, quer na escola quer no clube/associação (Tabela 58).

Tabela 58 – *T-teste*: Análise comparativa do local de prática desportiva por idade.

Local da prática de atividade desportiva	GE1			GE2		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola.	189	2,16	0,758	184	1,99	0,701
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação	169	2,12	0,867	174	1,80	0,775

p < 0,05

3.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR IDADE

Quanto à motivação para a prática desportiva (Tabela 59), confirma-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de idade ($t=4,448$; $p=0,000$). Os alunos do GE1 apresentaram valores médios mais elevados de motivação para a prática desportiva ($\bar{x}=128,30 \pm 23,292$) comparativamente aos alunos do GE2 ($\bar{x}=118,35 \pm 21,409$).

Os motivos mais valorizados por ambos os grupos etários foram ‘Para ser saudável’ (GE1 – $\bar{x}=4,50 \pm 0,831$; GE2 – $\bar{x}=4,32 \pm 0,780$); e ‘Para estar em boa condição física’ (GE1 – $\bar{x}=4,34 \pm 0,849$; GE2 – $\bar{x}=4,24; \pm 0,767$). O motivo menos valorizado pelos dois grupos foi ‘Para ser conhecido’ (GE1 – $\bar{x}=2,84 \pm 1,440$; GE2 – $\bar{x}=2,51 \pm 1,278$). Os alunos do GE1 desvalorizaram também o motivo ‘Para ser

reconhecido e ter prestígio social' ($\bar{x}=2,93; \pm 1,355$), enquanto os alunos do GE2 desvalorizaram o motivo 'Para ter a sensação de ser importante' ($\bar{x}=2,62 \pm 1,311$).

Tabela 59 – *T-teste*: Análise comparativa da motivação por grupo de idade.

	GE1			GE2		
	N	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Para melhorar as minhas capacidades técnicas	200	4,03	0,980	200	4,01	0,844
Para aprender novas técnicas		4,13	0,889		3,93	0,837
Por gostar de fazer exercício		4,02	0,978		4,08	0,898
Por gostar de competir		3,45	1,350		3,44	1,189
Para atingir um nível desportivo mais elevado		3,99	1,130		3,76	1,057
Para estar em boa condição física		4,34	0,849		4,24	0,767
Para descarregar energias e libertar tensões		3,72	1,181		3,91	0,902
Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte		3,81	1,156		3,84	0,976
Para manter a forma		4,13	1,040		4,16	0,780
Para ter emoções fortes e excitação		3,37	1,253		3,30	1,064
Para ter ação		3,59	1,206		3,59	1,010
Pelos desafios que proporciona		3,73	1,079		3,61	0,862
Por gostar de trabalhar em equipa		3,97	1,015		3,86	0,894
Pelo espírito de equipa		3,97	1,026		3,91	0,894
Para fazer alguma coisa em que sou bom		3,98	1,051		3,71	0,971
Para ser conhecido		2,84	1,440		2,51	1,278
Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos		3,21	1,253		2,84	1,290
Para ser orientado por especialistas no desporto		3,47	1,222		3,29	1,154
Para ser reconhecido e ter prestígio social		2,93	1,355		2,76	1,257
Para receber prémios e recompensas desportivas		3,13	1,408		2,99	1,226
Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro		3,32	1,429		3,20	1,276
Para ter a sensação de ser importante		2,89	1,358		2,62	1,311
Para pertencer a um grupo/equipa		3,65	1,194		3,24	1,199
Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo		3,27	1,278		3,19	1,131
Para fazer novos amigos		4,16	1,048		3,68	1,034
Para estar com os colegas/amigos		4,09	1,096		3,79	,958
Para agradar aos meus pais e/ou outros familiares		3,49	1,343		2,81	1,319
Bom pretexto para sair de casa		2,91	1,444		2,77	1,354
Para ocupar o tempo livre		3,67	1,230		3,60	1,016
Pelo divertimento		4,08	1,022		3,95	0,900
Por gostar de viajar		3,40	1,353		3,27	1,150
Para não engordar		3,83	1,340		3,71	1,127
Para ser saudável		4,50	0,831		4,32	0,780
Para ultrapassar problemas de saúde		4,11	1,233		4,01	1,076

p < 0,05

3.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA POR IDADE

Também foi possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de idade no que se refere ao tempo de prática ($t=2,064$; $p=0,041$). Os alunos do GE2 apresentaram valores médios mais elevados de tempo de prática do que os alunos do GE1 (Tabela 60).

Tabela 60 – *T-teste*: Análise comparativa do tempo de prática por grupo de idade.

	GE1			GE2		
	n	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Tempo de prática	97	2,84	2,427	42	3,83	3,020

$p < 0,05$

3.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA POR IDADE

Em todos os níveis de prática contabilizam-se mais praticantes do GE1 do que do GE2 (Tabela 61), mas estas diferenças não são estatisticamente significativas ($t=1,081$; $p=0,282$).

Tabela 61 – *T-teste*: Análise comparativa do nível de prática por grupo de idade.

Nível de Prática	GE1			GE2	
	n	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Iniciação	17	11	64,7	6	35,3
Aperfeiçoamento	38	22	57,9	16	42,1
Pré-competição	17	12	70,6	5	29,4
Competição	65	33	50,8	32	49,2

$p < 0,05$

3.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR IDADE

Tanto as crianças do GE1 como os jovens do GE2 partilham a ideia de que os pais são os menos aderentes à prática de uma modalidade desportiva do que os irmãos e que estes se envolvem menos na prática de atividade desportiva do que os amigos (Tabela 62). Contudo, as diferenças de percepção são estatisticamente significativas no que se refere à prática desportiva dos pais ($\chi^2=12,330$; $p=0,000$) e dos amigos ($\chi^2=5,147$; $p=0,023$), com as crianças mais novas a terem uma percepção mais positiva da prática desportiva destas pessoas significativas. A percepção da prática desportiva dos

irmãos não é estatisticamente diferente entre os dois grupos em comparação ($\chi^2=0,010$; $p=0,920$).

Tabela 62 – *T-teste*: Análise comparativa da prática desportiva dos outros significantes por grupo de idade.

Outros Significativos	GE1			GE2	
	n	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Pais	131	82		49	
Irmãos	191	96		95	
Amigos	322	170		152	

$p < 0,05$

4. ANÁLISE COMPARATIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

4.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO AUTOCONCEITO POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos alunos do meio rural e urbano ($t=-1,726$; $p=0,085$), isto apesar de, na generalidade dos itens da escala, os alunos do meio urbano terem uma avaliação média mais elevada (Tabela 63).

Tabela 63 – *T-teste*: Análise comparativa do autoconceito por contexto sociocultural.

	Rural			Urbano		
	N	Média	D.P.	n	Média	D.P.
Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	200	1,56	0,842	200	1,61	0,901
Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física.		1,79	0,985		1,82	0,957
Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1.ª vez		1,32	0,923		1,31	1,013
Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.		1,58	1,020		1,76	1,051
Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.		0,93	0,799		1,08	0,972
Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor.		1,36	0,968		1,37	1,003
Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.		1,84	0,847		1,85	0,903
Alguns jovens acham que são bem-parecidos.		1,34	0,798		1,42	0,953
Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		1,52	0,908		1,76	0,975
Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.		1,56	0,877		1,81	0,921

$p < 0,05$

4.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOESTIMA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Quanto à análise comparativa da autoestima nos dois contextos (Tabela 64) também não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do meio rural e urbano ($t=1,139$; $p=0,255$).

Tabela 64 – *T-teste*: Análise comparativa da autoestima por contexto sociocultural.

	Rural			Urbano		
	n	Média	D.P.	N	Média	D.P.
Alguns jovens ficam, muitas vezes, desiludidos consigo próprios.	200	2,31	1,614	200	1,73	1,773
Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.		2,76	0,968		2,61	0,912
Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.		1,81	0,798		1,97	0,882
Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.		1,92	0,772		2,11	0,840
Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		2,01	0,805		2,08	0,878

$p < 0,05$

4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO LOCAL DA PRÁTICA DESPORTIVA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

A análise comparativa do local preferencial da prática de atividade desportiva, atendendo ao contexto sociocultural, manifesta, mais uma vez, a preferência dos alunos pela prática desportiva na escola, independentemente do meio onde habitam (Tabela 65).

Tabela 65 – *T-teste*: Análise comparativa do local de prática desportiva por contexto sociocultural.

Local da prática de atividade desportiva	Rural			Urbano		
	n	Média	D.P.	N	Média	D.P.
Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola.	200	1,80	0,880	200	2,07	0,862
Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação		1,52	0,987		1,84	1,058

$p < 0,05$

4.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA MOTIVAÇÃO POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Observaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do meio rural e os do meio urbano (Tabela 66), no que respeita à motivação para a prática desportiva ($t=-4,139$; $p=0,000$). Os alunos do meio urbano apresentaram valores médios

mais elevados de motivação ($\bar{x}=128,71 \pm 23,776$) para a prática desportiva comparativamente aos alunos do meio rural ($\bar{x}=118,714 \pm 21,027$).

Tabela 66 – *T-teste*: Análise comparativa da motivação por contexto sociocultural.

	Rural			Urbano		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.
Para melhorar as minhas capacidades técnicas	200	3,99	0,874	200	4,06	0,991
Para aprender novas técnicas		3,93	0,848		4,19	0,886
Por gostar de fazer exercício		3,92	0,953		4,16	0,934
Por gostar de competir		3,28	1,268		3,62	1,302
Para atingir um nível desportivo mais elevado		3,76	1,085		4,06	1,115
Para estar em boa condição física		4,18	0,843		4,44	0,780
Para descarregar energias e libertar tensões		3,69	0,953		3,88	1,214
Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte		3,65	1,106		3,99	1,061
Para manter a forma		3,93	0,977		4,36	0,886
Para ter emoções fortes e excitação		3,16	1,151		3,53	1,203
Para ter acção		3,44	1,108		3,74	1,157
Pelos desafios que proporciona		3,60	0,930		3,78	1,077
Por gostar de trabalhar em equipa		3,84	0,932		4,03	1,010
Pelo espírito de equipa		3,88	0,952		4,01	1,007
Para fazer alguma coisa em que sou bom		3,70	1,016		4,07	1,015
Para ser conhecido		2,58	1,297		2,87	1,471
Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos		2,90	1,200		3,26	1,327
Para ser orientado por especialistas no desporto		3,29	1,095		3,53	1,288
Para ser reconhecido e ter prestígio social		2,82	1,242		2,91	1,401
Para receber prémios e recompensas desportivas		3,01	1,238		3,15	1,448
Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro		3,23	1,264		3,32	1,483
Para ter a sensação de ser importante		2,65	1,210		2,94	1,460
Para pertencer a um grupo/equipa		3,39	1,173		3,63	1,238
Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo		3,12	1,065		3,36	1,364
Para fazer novos amigos		3,84	1,065		4,15	1,049
Para estar com os colegas/amigos		3,82	1,082		4,14	1,013
Para agradar aos meus pais e/ou outros familiares		3,11	1,287		3,39	1,442
Bom pretexto para sair de casa		2,63	1,293		3,09	1,491
Para ocupar o tempo livre		3,56	1,069		3,73	1,238
Pelo divertimento		3,88	0,954		4,19	0,988
Por gostar de viajar		3,14	1,174		3,56	1,358
Para não engordar		3,53	1,240		4,05	1,249
Para ser saudável		4,25	0,895		4,63	0,682
Para ultrapassar problemas de saúde		3,92	1,164		4,24	1,178

p < 0,05

4.5. ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMPO DE PRÁTICA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($t=-0,426$; $p=0,671$) no tempo de prática dos alunos do meio rural e os do meio urbano. Este resultado sugere que o tempo que as crianças e jovens dedicam à prática desportiva não se explica pelo contexto sociocultural em que vivem (Tabela 67).

Tabela 67 – *T-teste*: Análise comparativa do tempo de prática por contexto sociocultural.

Tempo de prática	Rural			Urbano		
	n	Média	D.P.	N	Média	D.P.
	55	3,02	2,384	84	3,21	2,820

$p < 0,05$

4.6. ANÁLISE COMPARATIVA DO NÍVEL DE PRÁTICA POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($t=-0,963$; $p=0,337$) no nível de prática dos alunos do meio rural e os do meio urbano, o que significa que o nível de prática, alcançado pelos praticantes, é independentemente do contexto sociocultural (Tabela 68).

Tabela 68 – *T-teste*: Análise comparativa do nível de prática por contexto sociocultural.

Nível de prática	Rural			Urbano		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.
	55	2,84	1,067	84	3,02	1,154

$p < 0,05$

4.7. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL

No que se refere à prática desportiva de outras pessoas significativas, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o meio rural e urbano na prática desportiva dos pais ($\chi^2=9,522$; $p=0,002$). Os pais do meio urbano foram percecionados pelos participantes como praticando mais atividades desportivas do que os pais do meio rural. A perceção da prática desportiva dos irmãos ($\chi^2=0,010$; $p=0,920$) e dos amigos ($\chi^2=2,288$; $p=0,130$) não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os dois contextos socioculturais (Tabela 69).

Tabela 69 – *T-teste*: Análise comparativa da prática de atividade desportiva de outros significativos, por contexto sociocultural.

Outros Significativos	Rural			Urbano	
	n	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Pais	131	51	38,9	80	61,1
Irmãos	191	96	50,3	95	49,7
Amigos	322	155	48,1	167	51,9

p < 0,05

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE COMPARATIVA

A análise comparativa do autoconceito por gênero permite-nos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, porque enquanto o autoconceito das raparigas parece fundamentar-se sobretudo nos itens relativos à aparência física, o autoconceito dos rapazes vai buscar contributos a dois domínios específicos: a aparência física e a competência desportiva. Esta diferença parece-nos de grande relevância, uma vez que são frequentes na literatura as referências a um autoconceito mais baixo no género feminino.

Também se observaram diferenças estatisticamente significativas entre a autoestima das raparigas e a dos rapazes, sendo que os últimos apresentam valores médios mais elevados em praticamente todos os itens. Observa-se que somente num item a avaliação de raparigas e rapazes é coincidente: “Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser”.

As diferenças de género no autoconceito e na autoestima estão bem documentadas na literatura. Klomsten, Skaalvie & Espnes (2004) desenvolveram um estudo comparativo sobre o autoconceito físico de rapazes e raparigas. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois sexos. Os rapazes apresentaram valores superiores em oito subdomínios, na escala global de autoconceito físico e na autoestima. A aparência física foi o subdomínio que previu mais fortemente a autoestima global. As diferenças entre os géneros eram maiores nas escalas de resistência, força, aparência física e gordura corporal. Nas dimensões saúde, flexibilidade e coordenação, as diferenças entre os géneros foram menores.

Segundo Pipa & Peixoto (2011) as diferenças de género no autoconceito tendem a revelar um efeito de estereótipo. Miller & Levy (1996) compararam a forma como adolescentes atletas e não-atletas concebem o papel do género, o conflito entre géneros, a masculinidade, a feminilidade, a aparência física, o autoconceito, a competência atlética, a imagem corporal e a prática desportiva, e concluíram que não existiam diferenças significativas nas concepções relativas ao papel de género e ao conflito de géneros. Contudo, as adolescentes atletas exibiam maior competência desportiva, um autoconceito significativamente mais positivo, assim como uma melhor imagem corporal do que não-atletas.

Num estudo realizado por Dishman *et al.* (2006) a prática desportiva surgia indirectamente relacionada com o autoconceito físico global, independentemente dos resultados obtidos em medidas objetivas de aptidão cardiorrespiratória, de gordura corporal, de índice de massa corporal, de percepção da competência desportiva e da aparência física. Estes resultados forneceram algumas evidências de que a prática desportiva podia reduzir o risco de depressão em adolescentes do sexo feminino.

A relação entre a autoestima e o género foi sugerida por Rosenberg (1965) e, posteriormente, explorada por O'Brien & Epstein (1983). Segundo estes autores esta diferença entre os géneros deve-se à elaboração de normas distintas nos processos de socialização que atribuem papéis/estatutos sociais diferenciados aos géneros feminino e masculino.

James Battle (1978) argumentava que a depressão tendia a estar associada a uma baixa autoestima. Sendo a autoestima uma avaliação emocional que o indivíduo faz das suas próprias competências e capacidades, Jacobs *et al.* (2002) pesquisaram o impacto das autopercepções de competência no desempenho de crianças e jovens em várias disciplinas. Os resultados sugerem que as crenças das crianças influenciam o seu desempenho, sugerindo que as medidas de reforço da autoestima podem ser uma boa forma de capacitar crianças e jovens em idade escolar.

A investigação tem mostrado que as raparigas tendem a ter uma autoestima mais baixa do que os rapazes e a fazer avaliações mais negativas das suas características físicas e capacidades intelectuais. Kearney-Cooke & Ackard (1999) consideram que estas diferenças podem ajudar a explicar a maior incidência de tentativas de suicídio, depressão e desordens alimentares nas raparigas. Já no estudo de validação preliminar da versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg, Santos & Maia (2003) depararam-se com a mesma diferença entre os géneros, a favor dos rapazes.

A análise comparativa do local da prática desportiva mostra que tanto as raparigas como os rapazes expressam uma preferência pela prática de atividade desportiva na escola. A escola constitui o principal meio promotor da atividade física, devendo proporcionar experiências positivas com prática de exercício físico, realçando a importância e os benefícios da prática de atividade física regular para um estilo de vida saudável. A melhor forma que os professores têm para transmitir aos alunos

hábitos de vida saudáveis são as aulas de Educação Física e as atividades desenvolvidas no âmbito do Desporto Escolar.

Rocha *et al.* (2011) salientam as recentes mudanças no calendário escolar que fazem da escola o ambiente onde crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo. Não podemos esquecer que é na escola que as crianças e jovens têm oportunidade de estabelecer relações de amizade, participar em atividades curriculares e extracurriculares que ajudam a moldar a sua identidade e os prepararam para o futuro. Assim, as experiências na escola influenciam o desenvolvimento durante a adolescência, porque ampliam e aprofundam o capital intelectual, interferem com o bem-estar psicológico e com as relações que os adolescentes estabelecem com os colegas e os adultos (Eccles & Roeser, 2011). Não admira assim, que a prática de atividade desportiva neste contexto se revista de uma significação mais ampla.

Relativamente aos motivos, os rapazes apresentam na generalidade valores médios de motivação mais elevados do que as raparigas o que é concordante com os resultados de outros estudos (Barroso, Araújo, Keulen *et al.*, 2007; Calmeiro & Matos, 2004; Fonseca, 1995; Fonseca & Fontainhas, 1993; Januário *et al.*, 2012; Machado, Piccoli & Scalon, 2005; Mota & Sallis, 2002).

Os motivos mais valorizados tanto pelas raparigas como pelos rapazes referem-se a aspetos relacionados com a saúde. No entanto, os rapazes valorizam também os aspetos relativos às capacidades técnicas, à competitividade e ao trabalho de equipa. Também na investigação realizada por Duque *et al.* (2015) os motivos considerados como mais importantes pela amostra de pré-adolescentes de ambos os sexos estavam relacionados com a condição física, a saúde, a modalidade desportiva, o clube e o desenvolvimento das capacidades técnicas. Contudo, os rapazes também privilegiavam a competição, a afiliação específica, a afiliação geral e o estatuto.

Fonseca (1995) realizou um estudo sobre a motivação para a prática desportiva e verificou que as raparigas desvalorizaram os motivos relacionados com a realização e o estatuto pessoal. No estudo de Machado *et al.* (2005) os participantes do género masculino indicaram motivos relacionados com a saúde, enquanto os participantes do género feminino referiram o divertimento. Na investigação levada a cabo por Januário *et al.* (2012), os motivos relacionados com a aprendizagem e o aperfeiçoamento técnico

eram menos pontuados pelas raparigas. Segundo estes autores, o género feminino seria menos sensível aos motivos extrínsecos, como o estatuto.

Araújo (2009) identificou diferenças de género na prática desportiva. A comparação entre os sexos permitiu verificar que os rapazes apresentam uma maior motivação para a prática de desportos coletivos. Por seu lado, as raparigas preferiam atividades mais femininas, geralmente, de prática individual. Outra diferença identificada no estudo de Araújo (2009) foi uma maior tendência dos rapazes experimentarem várias modalidades desportivas.

No que se refere ao tempo de prática, os rapazes apresentam, em média, valores médios mais elevados do que as raparigas. Vilhjalmsson & Kristjansdottir (2003) analisaram a prática desportiva organizada em clubes e verificaram que existiam diferenças entre os géneros. Os resultados mostraram que as raparigas apresentavam uma maior taxa de desistência do que os rapazes, menor número de horas semanais de atividade física e menor frequência de atividade física extrema.

Quanto ao nível de prática de raparigas e rapazes, observa-se que, apesar de existirem mais raparigas nos níveis de aperfeiçoamento e pré-competição, a proporção de rapazes no nível competição é superior. Este resultado está de acordo com algumas evidências que indicam que os homens experienciam uma maior predisposição motivacional e um maior interesse pelo desporto, especialmente pelos desportos coletivos (Deaner, Geary, Puts *et al.*, 2012). De facto, um estudo de Deaner & Smith (2013) identificou que havia mais desportos masculinos do que desportos femininos em todas as sociedades. Os estudos relatam também um maior interesse masculino em participar e/ou assistir a eventos desportivos (Deaner *et al.*, 2012).

Assim, embora haja um esforço para garantir o acesso mais equitativo ao desporto, os padrões de participação desportiva manifestam ainda uma grande diferença entre os sexos, tanto no interesse como na participação desportiva o que pode ajudar a compreender os resultados obtidos na presente investigação.

A avaliação dos participantes quanto à prática desportiva de outras pessoas significativas, como amigos, irmãos e pais, mostra que as crianças e jovens fazem uma avaliação mais positiva da prática desportiva dos amigos do que dos familiares.

Segundo Gomes (1997) uma boa capacidade desportiva poderá ser um atributo socialmente valorizado nas relações de pares do género masculino. O autor sugere que

no género feminino, a imagem corporal é o fator mais importante para a aceitação entre os pares. No entanto, em ambos os sexos, o grupo de pares exerce uma influência determinante nas escolhas do jovem (Gomes, 1997).

Mota & Sallis (2002) referem que, usualmente, o grupo de pares partilha muitos interesses, tais como gostos, passatempos, nível de vida, poder de compra, estatuto social e, na maioria dos casos, é mais importante ser aceite no grupo de amigos do que pertencer a um clube desportivo, que não é frequentado nem valorizado pelo jovens da mesma idade.

Existem algumas evidências na literatura científica de que o autoconceito tende a diminuir com o aumento da idade. A este respeito, Coelho *et al.* (2015) referem que o desenvolvimento cognitivo e o aumento das interações sociais que ocorrem com a idade têm o efeito de aumentar a capacidade das crianças e jovens fazerem autoavaliações mais realistas, distinguindo as suas forças e fraquezas. No entanto, esta competência é frequentemente acompanhada por uma diminuição nas perceções de autoconceito.

Num estudo realizado com 1619 alunos, Coelho *et al.* (2015) verificaram que o autoconceito académico e físico diminuem com o aumento da idade, sendo que os alunos de 4.º ano apresentaram valores mais elevados de autoconceito académico e físico do que os alunos do 2.º Ciclo e estes exibiram valores superiores aos alunos do 3.º Ciclo. Os autores referem ainda que o autoconceito emocional apenas registou uma diferença significativa entre alunos do 4.º ano e do 3.º Ciclo. Também no presente estudo os mais novos (10-12 anos) apresentaram valores mais elevados de autoconceito o que parece corroborar essa tendência para a diminuição da percepção de autoconceito ao longo do desenvolvimento.

Por sua vez, a autoestima tem sido descrita como um constructo relativamente estável, ao longo do desenvolvimento (Orth & Robins, 2014). Num estudo de revisão Orth & Robins (2014) encontraram evidências de que a autoestima aumenta da adolescência para a idade adulta, atingindo um pico por volta dos 50-60 anos de idade, e depois diminui a um ritmo mais acelerado na velhice. Neste estudo não foram encontradas diferenças na autoestima entre os grupos etários estudados, o que se justifica pelo facto de ambos se referirem à etapa de desenvolvimento da adolescência, cronologicamente delimitada entre os 11-12 e os 17-18 anos, altura em que os jovens terminam a escolaridade e se iniciam na vida adulta (Sampaio, 1996).

Mais uma vez se constatou que todos preferem a prática desportiva na escola do que no clube/associação, independentemente do grupo etário a que pertencem. Diversos autores têm considerado que a escola é o local ideal para a promoção da atividade física regular entre as crianças e os jovens (Morris, 1991; Nelson, 1991; Sallis & McKenzie, 1991). Dishman & Dunn (1988) Stephens, Jacobs & White (1985) salientam a importância da escola, observando que a maior parte do abandono da prática desportiva ocorre no final da adolescência, no final da escolaridade obrigatória. Também Matos, Carvalhosa & Diniz (2002) identificaram associações entre a prática de atividade física e o gosto dos alunos pela escola.

No presente estudo também se observaram diferenças significativas na motivação devido à idade. Os mais jovens mostraram valores médios de motivação mais elevados. Por outro lado, os mais jovens parecem apreciar e valorizar os motivos associados a recompensas externas, como por exemplo “ser reconhecido e ter prestígio social”. A influência da idade na motivação tem sido referida em alguns estudos (Afonso, Fernandes, Soares *et al.*, 2001; Fonseca & Fontainha, 1993; Januário *et al.*, 2012).

No estudo realizado por Januário *et al.* (2012) à medida que aumentava a idade dos alunos registava-se um aumento na importância atribuída ao estatuto, socialização e libertação de energia, enquanto a importância atribuída à influência extrínseca e ao trabalho de equipa diminuía. Por sua vez, Afonso *et al.* (2001) verificaram que as praticantes mais jovens valorizavam os motivos relacionados com a forma física e o prazer. Fonseca & Fontainhas (1993) referem que os mais novos dão mais importância aos aspectos relacionados com o estatuto, grupo, libertação de energia, divertimento e amigos, o que contraria os resultados aqui obtidos.

Os alunos mais velhos apresentaram, em média, maior tempo de prática o que sugere que os atletas mais velhos são aqueles que tendo iniciado precocemente a prática desportiva de uma modalidade, mantiveram o hábito salutar da atividade física regular, ao longo da adolescência. São vários os estudos que procuram determinar os motivos que levam as crianças e jovens a manter ou abandonar a prática de atividade física. De acordo com Mota & Sallis (2002), a percepção da existência de obstáculos à prática pode ser subjetiva ou real mas, influencia em larga escala o investimento na prática de atividade física.

Duque *et al.* (2015) constataram que, na fase de iniciação, os principais fatores motivacionais para a prática desportiva eram intrínsecos, ligados às características pessoais do próprio atleta e da sua família. Contudo, no presente estudo, a análise dos níveis de prática mostra que existem mais atletas do GE1 do que do GE2 em todos os níveis.

Os resultados relativos à comparação do autoconceito, da autoestima e da motivação por meio sociocultural sugerem que o contributo do meio social e económico da criança e jovem no autoconceito é desprezável, pois não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quando comparamos o contexto rural e urbano.

Segundo Pereira (2002) a expansão do tempo de lazer alterou a qualidade da vida social e, independentemente do contexto sociocultural, o poder económico fomenta uma ocupação mais diversificada dos tempos livres e das práticas desportivas.

Paulinelli & Tamayo (1987) encontraram diferenças significativas no autoconceito de adolescentes de duas cidades brasileiras: Belo Horizonte, localizada mais no interior da região Sudeste e Rio de Janeiro, no litoral brasileiro. Os autores explicaram estas diferenças em função das características socioculturais de cada região. No caso concreto deste estudo, pensamos que essas diferenças são inexistentes, uma vez que as duas localidades em estudo (Arganil e Figueira da Foz) pertencem à mesma região administrativa de Portugal (região Centro). Por outro lado, Portugal, quer pela sua dimensão, quer pelo vasto património cultural e linguístico, unificado e consolidado, é considerado um país muito homogéneo (Lourenço, 1990).

São escassas na literatura as referências a estudos comparativos da autoestima de grupos de diferentes contextos socioculturais em Portugal. No entanto, noutros países o interesse por esta temática de investigação é crescente. Twenge & Campbell (2002) realizaram uma revisão meta-analítica sobre a relação entre autoestima e estatuto socioeconómico. Os resultados dessa análise mostram que o estatuto socioeconómico tem uma pequena mas significativa relação com a autoestima. Os indivíduos com estatuto socioeconómico mais elevado tendem a manifestar uma maior autoestima. Segundo os autores o efeito desta relação é menor nas crianças pequenas mas tende a aumentar durante a adolescência e juventude. A profissão e o nível educacional parecem produzir um efeito mais elevado na autoestima do que o rendimento *per si*.

Por último, também se verificaram diferenças motivacionais estatisticamente significativas entre as crianças e os jovens dos dois contextos em estudo. Neste caso, foram as crianças e os jovens do meio urbano que apresentaram valores médios mais elevados de motivação para a prática desportiva.

A influência do estatuto socioeconómico na prática desportiva é bastante referido na literatura, no entanto, os resultados da investigação são pouco consensuais e não permitem identificar com clareza o sentido e a magnitude da associação entre o estatuto socioeconómico e a atividade física. De facto, é possível encontrar estudos que revelam a existência de uma associação positiva entre o estatuto socioeconómico e a prática de atividade física (Gordon-Larsen, McMurray & Popkin, 2000; Peralta, Carrilho, Maurício *et al.*, 2015) e outros em que essa associação é negativa (Hallal, Bertoldi, Gonçalves *et al.*, 2006) ou inexistente (Mota & Silva, 1999; Shropshire & Carroll, 1997; Yang, Telama & Laakso, 1996). Um dos motivos para esta discrepância poderá estar relacionada com a forma como o estatuto socioeconómico é avaliado. Alguns estudos avaliam o estatuto socioeconómico pelo rendimento familiar, outros utilizam a formação académica dos pais e outros ainda fazem uma combinação das duas anteriores. Apesar da controvérsia nos resultados, a generalidade dos estudos parece evidenciar que a participação de crianças e jovens em atividades desportivas apresenta algumas desigualdades socioeconómicas.

Independentemente do contexto sociocultural, todos os inquiridos manifestaram uma preferência pela prática desportiva na escola, em detrimento do clube/associação.

CAPÍTULO IV

AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA

UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE CORRELACIONAL E MULTIVARIADA

1. INTRODUÇÃO

Seguidamente apresentam-se os resultados relativos à análise das interações que se estabelecem entre as variáveis dependentes e as variáveis independentes em estudo.

A análise correlacional permite medir a intensidade da relação entre duas variáveis, usando em vez do valor observado, apenas a ordem das observações. Deste modo, a correlação não é sensível a assimetrias na distribuição, ou seja, não exige que os dados provenham de populações normais. Com a análise correlacional foi possível dar resposta à quarta, quinta, sexta e sétima hipóteses de investigação e perceber a relação entre o autoconceito, a autoestima e a motivação e as variáveis pessoais, as variáveis relacionadas com a atividade desportiva, como o tempo de prática e o nível de prática e as variáveis ambientais que envolvem a prática desportiva de outros significativos (pais, irmãos e amigos).

Com a análise multivariada pretende-se dar resposta à oitava e última hipótese de investigação, de modo a compreender os efeitos das variáveis pessoais, das variáveis relacionadas com a atividade desportiva e das variáveis ambientais sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva de crianças e jovens.

A Anova permite estudar a variação de cada uma das variáveis dependentes, tendo em conta os grupos em estudo e a regressão linear permite-nos quantificar o efeito de cada uma das variáveis independentes, criando um modelo explicativo da variância observada através da técnica *stepwise* que é um processo sistemático de análise das variáveis que consiste na adição da variável mais significativa ou remoção da variável menos significativa em cada etapa do processo.

No final do capítulo propomos uma interpretação dos resultados, procurando encontrar suporte teórico para a sua compreensão, de modo a explicar sobre as

possíveis implicações que estes podem ter no conhecimento e na prática dos profissionais de Educação Física que trabalham com este sector da população.

2. ANÁLISE CORRELACIONAL

2.1. CORRELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO

Constata-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o autoconceito e a autoestima e entre o autoconceito e a motivação. Contudo, não se verifica correlação entre a autoestima e a motivação para a prática desportiva (Tabela 70).

Tabela 70 – *Correlação de Pearson*: Correlação entre o autoconceito, a autoestima e a motivação.

	Autoconceito		Autoestima			Motivação	
	n	r	P	R	p	r	p
Autoconceito	400	1	---	0,352	0,000	0,301	0,000
Autoestima	400	0,352	0,000	1	---	0,008	0,877
Motivação	400	0,301	0,000	0,008	0,877	1	---

p < 0,05

2.2. CORRELAÇÃO ENTRE TEMPO DE PRÁTICA E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO

A análise correlacional permitiu perceber que não existem associações entre o tempo de prática de uma modalidade desportiva e o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva (Tabela 71).

Tabela 71 – *Correlação de Pearson*: Correlação entre o tempo de prática, o autoconceito, a autoestima e a motivação.

	Tempo de Prática		
	N	r	P
Autoconceito	400	0,147	0,083
Autoestima	400	0,005	0,957
Motivação	400	0,126	0,139

p < 0,05

2.3. CORRELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE PRÁTICA E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO

Contudo, observa-se uma correlação positiva e significativa entre o nível de prática e o autoconceito e a motivação para a prática desportiva, o que significa que os atletas de níveis mais avançados retiram maiores benefícios da prática desportiva (Tabela 72).

Tabela 72 – *Correlação de Pearson*: Correlação entre o nível de prática, o autoconceito, a autoestima e a motivação.

	Nível de Prática		
	n	r	P
Autoconceito	400	0,282	0,001
Autoestima	400	0,138	0,107
Motivação	400	0,245	0,004

$p < 0,05$

Uma análise mais detalhada do nível de prática permitiu constatar que, em média, o autoconceito e a autoestima diminuem do nível de prática iniciação para o nível de prática aperfeiçoamento, aumentando a partir deste nível até atingir os valores mais elevados no nível de prática competição. Por outro lado, a motivação para a prática desportiva tende a aumentar de forma gradual à medida que o nível de prática também aumenta, havendo uma variação maior entre os atletas na pré-competição (Tabela 73).

Tabela 73 – Valores médios de autoconceito, autoestima e motivação por nível de prática.

	Iniciação		Aperfeiçoamento		Pré-competição		Competição	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.
Autoconceito	16,35	3,741	15,76	5,777	16,24	4,737	19,69	5,989
Autoestima	11,12	2,288	10,74	2,554	10,18	2,767	11,72	2,528
Motivação	120,18	18,602	123,32	20,991	128,24	26,400	133,71	21,099

As diferenças observadas entre os grupos são estatisticamente significativas para o autoconceito ($Z=5,037$; $p=0,002$) e para a motivação para a prática desportiva ($Z=2,858$; $p=0,039$).

2.4. CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DESPORTIVA DE OUTROS SIGNIFICATIVOS E AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO

Também procuramos, através da análise correlacional, perceber se existia uma relação entre a prática de uma modalidade desportiva por parte das pessoas significativas para a criança ou jovem (pais, irmãos e amigos) e o autoconceito, a autoestima e a motivação dos inquiridos. Os resultados apontam no sentido de uma correlação positiva e significativa entre a prática desportiva dos pais e o autoconceito dos praticantes; entre a prática desportiva dos irmãos e dos amigos e a motivação para a prática desportiva (Tabela 74).

Tabela 74 – *Correlação de Pearson*: Correlação entre a prática de atividade desportiva dos outros significativos, o autoconceito, a autoestima e a motivação.

Outros Significativos		Autoconceito	Autoestima	Motivação
Pais	400	$r=0,100$ $\rho=0,046$	$r=-0,068$ $\rho=0,172$	$r=0,079$ $\rho=0,116$
Irmãos	400	0,008 $\rho=0,871$	$r=-0,038$ $\rho=0,451$	$r=0,110$ $\rho=0,028$
Amigos	400	0,081 $\rho=0,106$	$r=0,046$ $\rho=0,364$	$r=0,204$ $\rho=0,000$

$p < 0,05$

3. ANÁLISE MULTIVARIADA

3.1. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS PESSOAIS

A Anova é utilizada para determinar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias de dois ou mais grupos independentes (não relacionados). Ao considerarmos as variáveis pessoais em conjunto temos a possibilidade de analisar não só o efeito de cada uma das variáveis, mas também o efeito combinado dessas variáveis quando entram em interação.

As diferenças de autoconceito entre os géneros e os grupos etários são estatisticamente significativas. No entanto, não se verificam interações entre os efeitos destas variáveis. No que se refere à autoestima, as diferenças entre os géneros são também estatisticamente significativas, mas o mesmo não se verifica relativamente às aos grupos etários. Observa-se também que as diferenças de motivação entre os géneros

e os grupos etários são estatisticamente significativas e que o efeito de cada variável é independente, pois não se verifica interação entre o género e a idade (Tabela 75).

Tabela 75 – ANOVA: Análise de variância do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva por género e idade

		Soma dos Quadrados	gl	F	p
Autoconceito	Género	989,103	1	36,471	0,000
	Idade	545,223	1	20,104	0,000
	Género*Idade	7,023	1	0,259	0,611
Autoestima	Género	30,803	1	4,619	0,032
	Idade	5,523	1	0,828	0,363
	Género*Idade	0,423	1	0,063	0,801
Motivação	Género	11513,290	1	24,361	0,000
	Idade	9900,250	1	20,948	0,000
	Género*Idade	515,290	1	1,090	0,297

p < 0,05

3.2. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A ATIVIDADE

Quando os participantes são agrupados por tempo de prática formam-se 12 grupos distintos, todos com *n* muito reduzido, como se pode visualizar na Tabela 39. Como não cumpre os requisitos da ANOVA, optámos pela sua análise através da regressão linear.

No entanto, quando os participantes são agrupados por nível de prática, verifica-se que as diferenças no autoconceito e na motivação dos grupos estudados são estatisticamente significativas. Contudo, não se observam diferenças estatisticamente significativas na autoestima (Tabela 76).

Tabela 76 – ANOVA: Análise de variância do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva por Nível de Prática

Nível de Prática		Soma dos Quadrados	gl	F	p
Autoconceito	Entre grupos	467,395	3		
	Nos grupos	4113,656	133	5,037	0,002
	Total	4581,051	136		
Autoestima	Entre grupos	43,819	3		
	Nos grupos	856,619	133	2,268	0,084
	Total	900,438	136		
Motivação	Entre grupos	3962,916	3		
	Nos grupos	61479,186	133	2,858	0,039
	Total	65442,102	136		

p < 0,05

3.3. ANÁLISE DA VARIÂNCIA DAS VARIÁVEIS AMBIENTAIS

A comparação entre grupos tendo em conta a atividade desportiva dos pais mostra que as diferenças no autoconceito dos participantes são estatisticamente

significativas. No entanto, as diferenças na autoestima e na motivação não são estatisticamente significativas.

A comparação entre grupos tendo em conta a atividade desportiva dos irmãos mostra que as diferenças na motivação dos participantes são estatisticamente significativas, mas o mesmo não se verifica para o autoconceito e para a autoestima (Tabela 80).

Por último, a comparação entre grupos tendo em conta a atividade desportiva dos amigos mostra que as diferenças na motivação dos participantes são estatisticamente significativas. Contudo, as diferenças no autoconceito e na autoestima não são estatisticamente significativas (Tabela 77).

Tabela 77 – ANOVA: Análise de variância do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva por Prática Desportiva de Outros Significativos

			Soma dos Quadrados	gl	F	P
Prática Desportiva dos Pais	Autoconceito	Entre grupos	122,755	1	4,018	0,046
		Nos grupos	12158,322	398		
		Total	12281,078	399		
	Autoestima	Entre grupos	12,521	1	1,870	0,172
		Nos grupos	2664,916	398		
		Total	2677,438	399		
	Motivação	Entre grupos	1292,382	1	2,475	0,116
		Nos grupos	207789,368	398		
		Total	209081,750	399		
Prática Desportiva Irmãos	Autoconceito	Entre grupos	0,819	1	0,027	0,871
		Nos grupos	12280,258	398		
		Total	12281,078	399		
	Autoestima	Entre grupos	3,825	1	0,569	0,451
		Nos grupos	2673,613	398		
		Total	2677,437	399		
	Motivação	Entre grupos	2514,350	1	4,844	0,028
		Nos grupos	206567,400	398		
		Total	209081,750	399		
Prática Desportiva Amigos	Autoconceito	Entre grupos	80,363	1	2,622	0,106
		Nos grupos	12200,715	398		
		Total	12281,077	399		
	Autoestima	Entre grupos	5,554	1	0,827	0,364
		Nos grupos	2671,883	398		
		Total	2677,437	399		
	Motivação	Entre grupos	8682,286	1	17,243	0,000
		Nos grupos	200399,464	398		
		Total	209081,750	399		

p < 0,05

3.4. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS PESSOAIS

Observa-se que as variáveis pessoais apresentam um efeito preditor significativo sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação desportiva. Tanto o género ($t=-6,087$; $p=0,000$) como a idade ($t=-4,278$; $p=0,000$) apresentam um efeito preditivo do

autoconceito, pois o género explica sozinho 28% da variância observada, sendo o seu efeito preditivo ampliado quando analisado conjuntamente com a idade, na medida em que juntos explicam 35% da variância. Relativamente à autoestima somente o género ($t=-2,152$; $p=0,032$) tem um efeito preditor, explicando 11% da variância, sendo a idade ($t=1,225$; $p=0,061$) removida do modelo explicativo da autoestima, por não apresentar um efeito significativo. No que se refere à motivação para a prática desportiva, a idade ($t=-5,323$; $p=0,000$) é a variável com maior efeito preditivo explicando 25% da variância observada. Este efeito preditivo aumenta quando a idade é combinada com o género ($t=-5,047$; $p=0,000$), passando a explicar 34% do total da variância (Tabela 78).

Tabela 78 – Regressão linear: Regressão das variáveis pessoais como preditores do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva.

	Variáveis Pessoais	R ²	R ² _{ajustado}	F	P	
Autoconceito	Modelo 1	Género	0,081	0,078	34,862	0,000
	Modelo 2	Género+Idade	0,121	0,117	27,341	0,000
Autoestima	---	Género	0,012	0,009	4,632	0,032
Motivação	Modelo 1	Idade	0,061	0,059	26,048	0,000
	Modelo 2	Idade+Género	0,118	0,114	26,563	0,000

$p < 0,05$

3.5. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A ATIVIDADE

No que se refere às variáveis relacionadas com a atividade desportiva, tempo de prática e nível de prática, observa-se que somente o nível de prática tem um efeito preditor significativo sobre o autoconceito e a motivação para a prática desportiva (Tabela 79). O efeito do nível de prática sobre o autoconceito ($t=3,415$; $p=0,001$) permite explicar 28% da variância observada. Ao nível da motivação o efeito do nível de prática ($t=2,934$; $p=0,004$) explica 25% da variância observada.

O tempo de prática não apresenta um efeito significativo sobre nenhuma das variáveis em estudo e nenhuma das variáveis relacionadas com a atividade parece prever a variação observada na autoestima ($F=1,612$; $p=0,203$).

Tabela 79 – Regressão linear: Regressão das variáveis relacionadas com a atividade como preditores do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva

		Variáveis relacionadas com a atividade	R²	R²_{ajustado}	F	P
Autoconceito	---	Nível de Prática	0,080	0,073	11,662	0,001
Motivação	---	Nível de Prática	0,060	0,053	8,611	0,004

p < 0,05

3.6. EFEITO PREDITOR DAS VARIÁVEIS AMBIENTAIS

A análise do efeito preditor das variáveis ambientais demonstra que a prática desportiva dos pais tem um efeito significativo sobre o autoconceito das crianças e jovens ($t=2,005$; $p=0,046$) explicando 10% da variância observada. O efeito da prática desportiva dos irmãos ($t=0,125$; $p=0,901$) e o efeito da prática desportiva dos amigos ($t=1,231$; $p=0,219$) no autoconceito é desprezável, pelo que estas variáveis foram removidas do modelo.

Por outro lado, a prática desportiva dos amigos mostrou ter um efeito preditor significativo na motivação para a prática desportiva ($t=4,153$; $p=0,000$), explicando 20% da variância observada. O efeito da prática desportiva dos pais ($t=0,750$; $p=0,453$) foi desprezável e o efeito da prática desportiva dos irmãos ($t=1,817$; $p=0,070$) diluiu-se, sendo estas variáveis excluídas do modelo (Tabela 80).

Tabela 80 – Regressão linear: Regressão das variáveis ambientais como preditores do autoconceito, da autoestima e da motivação para a prática desportiva

		Variáveis ambientais	R²	R²_{ajustado}	F	P
Autoconceito	---	Prática desportiva dos pais	0,080	0,073	11,662	0,001
Motivação	---	Prática desportiva dos amigos	0,060	0,053	8,611	0,004

p < 0,05

4. MODELO EXPLICATIVO DO AUTOCONCEITO, DA AUTOESTIMA E DA MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA

Os resultados obtidos com a análise multivariada permite-nos avançar com uma proposta de modelo explicativo para a variância encontrada na amostra em estudo (Figura 8).

Observamos que existe uma influência mútua entre o autoconceito e a motivação para a prática desportiva, patente na forte correlação que estas duas variáveis apresentam. A autoestima não apresentou, neste estudo, um papel relevante para a motivação desportiva de crianças e jovens.

O género, por sua vez, apresenta um papel determinante sobre as três variáveis em estudo, conduzindo a diferenças significativas no autoconceito, na autoestima e na motivação para a prática desportiva de raparigas e rapazes. A idade surge também como um fator determinante do autoconceito e da motivação para a prática desportiva. A par do género e da idade, salienta-se ainda o efeito do nível de prática no autoconceito e na motivação para a prática desportiva, o que nos faz acreditar que este é um importante fator a ter em consideração. Há ainda a destacar a importância das influências externas, nomeadamente o efeito da prática desportiva dos pais sobre o autoconceito e o efeito da prática desportiva dos amigos na motivação desportiva.

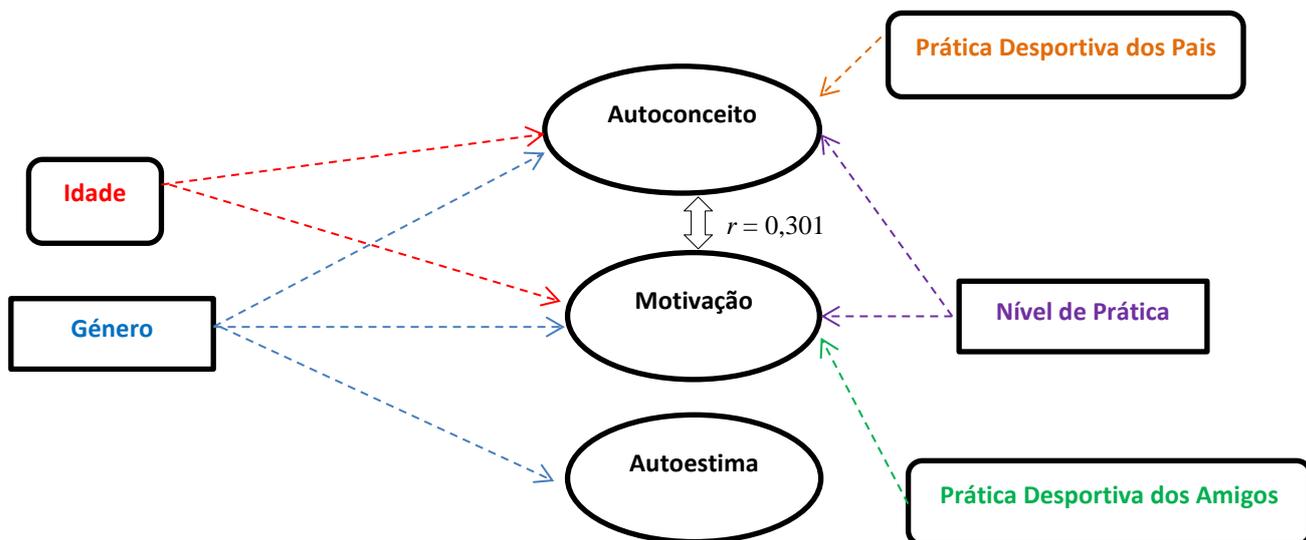


Figura 8. Modelo explicativo do autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva.

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE CORRELACIONAL E MULTIVARIADA

Os resultados obtidos com a análise correlacional e com a análise multivariada confirmam a entrosada relação existente entre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

A análise correlacional permitiu descobrir uma forte relação significativa entre o autoconceito e a motivação desportiva, mostrando que os atletas envolvidos na prática desportiva de competição apresentaram valores mais elevados de autoconceito, autoestima e motivação do que os praticantes de outros níveis de prática.

A relação entre o autoconceito, a autoestima e a motivação demonstra que a prática desportiva é essencial para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso das crianças e adolescentes. A aprendizagem de uma modalidade desportiva constitui uma das mais significativas experiências que o ser humano pode viver com o seu próprio corpo (Santos, 2008), pois corpo e mente são um só. A prática de uma modalidade desportiva alicerça-se nesta relação entre o corpo e a mente, e tem o enorme benefício de a fortalecer, de a estreitar e a tornar mais estável, mais resistente aos efeitos nocivos da idade, quer em termos de saúde física, quer em termos de saúde mental.

A grande diversidade de problemas de saúde, com que se deparam as sociedades mais desenvolvidas, está associada a alterações dos hábitos de vida, nos quais se incluem uma alimentação menos saudável, uma redução dos níveis de atividade física e exercício, um aumento de comportamentos de risco para a saúde que conduzem inevitavelmente a estilos de vida menos saudáveis (Mota, 2003). São várias as evidências de que o exercício regular e moderado tem benefícios inquestionáveis para a saúde física, psicológica e social, podendo contribuir de forma significativa para o bem-estar geral do sujeito em todas as idades (Alves, 2005; Vasconcelos-Raposo, 2004).

Segundo Cid, Silva & Alves (2007) o exercício físico pode desencadear a sensação de vigor que conduz ao bem-estar psicológico e este sentimento, parece refletir-se num acréscimo dos estados positivos de humor e numa diminuição dos níveis de depressão, ansiedade e stress. Os resultados obtidos por estes autores são concordantes com o “*perfil iceberg*” proposto por Morgan e que se caracteriza por um

aumento dos estados de humor positivos (e.g. vigor) e uma diminuição dos negativos (e.g. tensão, depressão, hostilidade, fadiga e confusão).

Alguns estudos realizados recentemente em Portugal demonstram esta tendência de forma clara (Moutão *et al.* 2006; Romero & Alves, 2004). Romero & Alves (2004) implementaram um programa de atividade física para idosos com a duração de três meses e analisaram a influência do exercício físico nos estados de humor. Estes investigadores concluíram que o “*perfil iceberg*” não só se mantém no final do programa, como se acentuam as diferenças entre os estados positivos e os estados negativos de humor.

Serpa (2003) identificou várias razões que explicam o envolvimento prolongado na prática desportiva, nomeadamente o prazer que advém da atividade física e que realça a importância da motivação intrínseca no envolvimento continuado e empenhado no desporto. Por outro lado, a prevalência de fatores extrínsecos, como os prémios ou o prestígio, são responsáveis por percentagens significativas de abandono; o investimento pessoal na prática desportiva que corresponde ao tempo e energia dedicados ao treino-competição e o investimento financeiro em termos de recursos materiais; as oportunidades proporcionadas pela participação numa modalidade desportiva (viagens, acesso a outros estratos sociais, etc.); as expectativas sociais e a dimensão pública do desporto podem ser um fator decisivo para manter o empenho do jovem na prática desportiva; o equilíbrio entre a prática desportiva e a participação em outras atividades alternativas ao desporto, pois o empenho na prática desportiva tenderá a manter-se enquanto o jovem encontrar na modalidade fatores de gratificação pessoal superiores às ofertas exteriores ao desporto.

Segundo Papaioannou (1995), a motivação é determinante para a adesão e para a persistência na prática desportiva, contudo, não podemos esquecer que o próprio desenvolvimento da motivação está direta e profundamente dependente do autoconhecimento, do autoconceito, da autonomia, da autoestima, do sentido de responsabilidade e do compromisso com as metas que se pretendem alcançar (Neto & Marques, 2004).

A participação em desportos organizados na infância e na adolescência parece estar positivamente associada com a frequência de prática de atividade física em adulto (Kjønniksen, Anderssen, & Wold, 2009; Pfeiffer *et al.*, 2006). A idade com que se

inicia a prática desportiva e a duração dessa participação pode explicar até 9% da variância observada na atividade física dos adultos (Kjønniksen *et al.*, 2009). Bélanger *et al.* (2009) mostraram que a participação desportiva tende a diminuir durante a adolescência e que a probabilidade de se permanecer envolvido numa modalidade desportiva específica durante toda a adolescência é baixa. Além disso, durante o início da adolescência, apenas uma minoria das crianças e jovens participa em atividades desportivas por mais de dois anos.

Vários estudos têm mostrado a importância da dimensão física no autoconceito, na autoestima, no desempenho académico e no relacionamento social, quer com os pares, quer com os familiares (Peixoto & Almeida, 2011; Faria & Fontaine, 1995; Faria & Fontaine, 1992; Fontaine, 1991). Durante a adolescência, a relação com o corpo é uma condição fundamental no processo de formação da identidade. Um dos domínios que mais contribui para a definição do autoconceito da criança e do adolescente é o domínio físico, muito particularmente, a aparência física (Faria, 2005). O *feedback* que recebe dos outros significativos acerca da sua atratividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura, etc., bem como as comparações que a criança faz entre os seus atributos e os dos seus pares contribuem para a formação do seu autoconceito físico (Bracken, 1996). A aparência e as habilidades físicas são elementos fundamentais que a criança utiliza na escolha dos amigos (Stein, 1996).

No contexto português, Faria & Fontaine (1992) realizaram um estudo que evidencia o contributo da dimensão física para a melhoria do relacionamento social com os pares e reflete a importância que a sociedade confere aos aspetos físicos, à boa forma física e ao sentir-se bem com o corpo, como motores de aceitação interpessoal e de construção da intimidade. Contudo, esta relação entre a dimensão física do autoconceito e a aceitação e valorização de si próprio não parece restringir-se à adolescência, atravessando todo o ciclo de vida, desde a infância até à idade adulta (Faria, 2005).

No presente estudo, o tempo de prática de uma modalidade desportiva não surge relacionado com nenhuma das variáveis em estudo. Também Carmo *et al.* (2009) realizaram um estudo com 385 atletas brasileiros com o intuito de comparar as diferenças motivacionais no início da prática desportiva e após o abandono da modalidade. O estudo teve ainda em consideração o género dos atletas, a idade, a modalidade, o nível de prática e o tempo de prática. Os investigadores concluíram que

existem diferenças significativas nos motivos que levam os atletas a iniciar e a abandonar a prática de uma determinada modalidade desportiva. Esses motivos parecem estar relacionados com o género, a idade, a modalidade e o nível de prática, no entanto, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao tempo de prática. Ou seja, os motivos que levam ao abandono da prática desportiva parecem ser independentes do número de anos que a criança ou jovem praticou a modalidade.

A relação positiva que se observa entre o nível de prática e o autoconceito e a motivação sugere que quanto maior o nível de prática, melhor o autoconceito e mais elevada a motivação para a prática desportiva. A análise dos valores médios do autoconceito nos diferentes níveis de prática (iniciados, aperfeiçoamento, pré-competição e competição) permite perceber que é no nível de competição que o autoconceito é mais elevado. O mesmo se verifica em relação à autoestima e à motivação para a prática desportiva. Este resultado sugere que os benefícios da prática desportiva, pelo menos em termos psicológicos, podem não ser imediatos, desenvolvendo-se à medida que o atleta vai dominando as regras e aperfeiçoando a técnica inerente à modalidade.

Uma possível explicação para a relação entre o autoconceito, a motivação e o nível de prática tem a ver com o facto de no nível de competição, os atletas são chamados a participar em competições formais da modalidade, o que confere algum grau de realização e a possibilidade do atleta comparar as suas habilidades com outros, para além do círculo habitual do clube, associação ou academia. Este reconhecimento das capacidades técnicas do atleta pelo treinador e pelo clube é crucial para a manutenção da motivação para a prática desportiva do jovem atleta.

Os níveis de prática de aperfeiçoamento e de pré-competição parecem constituir etapas decisivas no processo de adesão desportiva de crianças e jovens, na medida em que é nestes dois níveis que o autoconceito, a autoestima e a motivação atingem valores mais baixos. Para Gomes (2015) a preparação dos atletas para a competição implica um conjunto variado de competências por parte do treinador, nomeadamente ao nível dos conhecimentos gerais e específicos do desporto e da modalidade em causa, incluindo o domínio sobre a metodologia do treino, as características técnicas e táticas da modalidade, a fisiologia dos atletas, a psicologia, a pedagogia e a sociologia do desporto, assim como o conhecimento dos fatores estruturais e culturais intrínsecos à

organização desportiva. Esta variedade de dimensões influenciadoras do rendimento desportivo exige que o treinador assuma uma multiplicidade de papéis, designadamente organizar e implementar planos de treino e de competição para os atletas, dirigir os atletas ao longo da época desportiva, formular objetivos desportivos consoante as capacidades de cada atleta e as expectativas dos clubes, relacionar-se com os atletas e outros agentes desportivos direta e indiretamente envolvidos no fenómeno desportivo.

A relação entre o treinador e o atleta é determinante para a forma como os atletas são afetados pela atividade desportiva. Segundo Cruz & Gomes (1996) a influência do treinador vai além do contexto desportivo, interferindo na vida, no desenvolvimento e no crescimento pessoal dos atletas. Contudo, muitos treinadores, sobretudo por falta de formação e informação, não têm uma consciência clara de como afetam o desenvolvimento dos seus atletas (Cruz *et al.*, 2001).

O treinador deverá ser capaz de perceber em que medida o treino poderá melhorar a aprendizagem e as capacidades desportivas de cada atleta, efetuando todas as adaptações necessárias. É assim importante que o tratamento seja individualizado e que revele uma atitude de encorajamento, apoio, empatia e entendimento do treinador face a cada membro da equipa, pois embora se espere que os membros da equipa separem os aspetos da vida pessoal e profissional, a verdade é que esta separação nem sempre é possível, sobretudo quando falamos de adolescentes que estão a atravessar momentos complexos do seu desenvolvimento. Segundo Gomes (2015), ao incluir esta dimensão do apoio pessoal na sua ação, o treinador não só demonstra uma atitude de compreensão face ao lado humano do trabalho, como minimiza os efeitos prejudiciais sobre as tarefas a realizar.

Dias, Corte-Real, Barreiros, Brustad e Fonseca (2015) procuraram distinguir os jovens atletas que tencionam continuar a praticar desporto dos que não tencionam continuar a fazê-lo. Os resultados obtidos na sua investigação apontam para uma relação entre a intenção de continuar a praticar a modalidade desportiva e a motivação intrínseca, a autodeterminação, a competência percebida, e a crença de que a competência desportiva não é específica. Por outro lado, a intenção de não praticar desporto na época seguinte estava associada a formas de motivação menos autodeterminadas e à crença de que a competência desportiva é específica de um determinado contexto ou atividade. Estes dados confirmam a ideia de que o trabalho

desenvolvido com o treinador, nomeadamente o feedback e a qualidade da sua instrução, é um elemento central do desenvolvimento de talentos e da evolução da excelência em cada etapa da carreira individual do atleta (Bloom, 1985)

Relativamente à prática desportiva dos outros significativos (pais, irmãos e amigos), os resultados mostraram que existe uma correlação positiva e significativa entre o autoconceito dos praticantes e a prática desportiva dos pais. A forma como os adolescentes percecionam o ambiente familiar e a qualidade das relações parentais tem sido reconhecida como um elemento determinante na construção do autoconceito e da autoestima (Peixoto & Rodrigues, 2005). Contudo, neste estudo não foi possível estabelecer uma relação entre a prática desportiva dos pais e a autoestima.

O conhecimento da atitude da família face à prática desportiva dos filhos especialmente o reconhecimento dos seus valores formativos é decisivo para a prossecução de uma modalidade desportiva. Os pais que são praticantes de desporto, atualmente ou no passado, são mais eficientes no encorajamento dos seus filhos para a prática desportiva. Ao contrário, os pais com pouca ou nenhuma experiência desportiva, parecem não saber motivar os filhos para a prática desportiva, e isto parece ser mais evidente com as raparigas (Fonseca, 2003).

A família providencia o principal contexto social na iniciação desportiva da criança. Ela tem o papel central na exposição desportiva dos seus filhos, sendo geralmente os primeiros a procurar oportunidades, a providenciar o transporte, o equipamento e o suporte financeiro. Assim, os pais são considerados a fonte primária que ajuda a criança a entender o significado das experiências desportivas (Wheeler & Green, 2014; Wheeler, 2012).

A relação existente entre o envolvimento das crianças em atividades físicas, e as atitudes dos pais face ao desporto, pode ser explicada em termos da tendência das crianças para adoptar as atitudes, os valores e os hábitos dos pais que constituem uma espécie de cultura familiar (Wheeler, 2012). Segundo Peixoto (2004), o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado com a percepção de competência das crianças, com as relações que elas estabelecem com os pares e com a motivação escolar.

Os resultados da investigação realizada por Corte-Real *et al.* (2008), com estudantes universitários da Universidade do Porto, mostraram que os hábitos

desportivos dos pais apontavam claramente no sentido do sedentarismo, na medida em que menos de um em cada quatro estudantes referiu que o pai e/ou a mãe praticavam desporto frequentemente. Também se verificou uma relação positiva e significativa entre a prática desportiva dos irmãos e a motivação. McPherson, Curtis & Loy (1998) constataram que existia uma influência positiva dos irmãos na participação desportiva dos jovens. Os investigadores colocaram a hipótese do irmão mais velho poder influenciar o tipo e a frequência do envolvimento desportivo futuro dos irmãos mais novos. Nesse sentido ter irmãos mais velhos, com um estilo de vida ativo, aumentava a probabilidade destes funcionarem como modelos positivos na transmissão de hábitos desportivos.

Num estudo levado a cabo por Corte-Real, *et.al.*, (2008) com estudantes universitários da Universidade do Porto verificou-se que os hábitos dos irmãos mais velhos e dos irmãos mais novos eram substancialmente diferentes, com os irmãos mais novos a apresentar uma maior adesão à prática desportiva (64%) do que os irmãos mais velhos (47%).

A prática desportiva dos amigos tem também uma influência positiva na motivação para a prática desportiva. Num estudo realizado por Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne (2012) o nível de suporte/apoio dos pares e amigos surgia como um importante determinante da adesão e da manutenção da prática desportiva de crianças e jovens.

Corte-Real *et al.*, (2008) interrogaram 2284 com estudantes universitários da Universidade do Porto e a maioria (53%) afirmou que praticava desporto com o grupo de amigos, de fora da faculdade. O desporto assume-se assim como um lugar privilegiado para se estabelecer laços sociais de amizade, permitindo a partilha de sentimentos e dando ao indivíduo a sensação de pertença a um grupo.

Lopes, Gabbard & Rodrigues (2013) constataram que existe uma elevada similaridade na prática de atividade física dos elementos de uma díade de melhores amigos. A idade e o sexo do melhor amigo revelaram-se importantes preditores da prática moderada de atividade física. Parece assim que o suporte/apoio dos pares e amigos influencia a motivação intrínseca para a prática de atividade física dos adolescentes (Quaresma *et al.*, 2014).

A análise de variância permitiu confirmar as diferenças anteriormente observadas na análise comparativa. No que se refere às variáveis pessoais, verificou-se

que existiam diferenças de género nas três variáveis estudadas, autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva, demonstraram ser estatisticamente significativas, o que sugere um importante efeito do género enquanto fator preditivo da variância observada. A idade dos participantes também surgiu como um importante elemento de análise, na medida em que tanto na análise comparativa como na análise de variância as diferenças no autoconceito e na motivação dos dois grupos etários estudados foram estatisticamente significativas.

No que se refere ao género, foi possível observar que os rapazes apresentam melhor autoconceito, uma autoestima mais positiva e maior motivação para a prática desportiva do que as raparigas. Relativamente à idade, o grupo etário constituído pelos participantes mais novos apresentou melhor autoconceito e maior motivação desportiva. Mas é o grupo dos mais velhos que apresenta melhor autoestima. Este resultado poderá expressar algum desagrado dos mais novos em relação ao *Self*, que se encontra numa fase de desenvolvimento que se caracteriza pelas mudanças corporais e alguma indefinição em termos de personalidade, na medida em que a identidade ainda se encontra em construção. Não nos podemos esquecer que a adolescência é um período de transição e de mudanças intensas, quer a nível físico, cognitivo, emocional como social, o que exige diversas competências e recursos de adaptação (Piaget, 1972; Elliott & Feldman, 1990). O desenvolvimento das competências pessoais e sociais começa ainda na infância, mas é na adolescência que assume preponderância, pois são estas competências que vão permitir a interação com os outros e o desenvolvimento do sentido de autoeficácia e de autoestima, essenciais para o bem-estar psicológico (Diener & Fujita, 1995).

Das variáveis relacionadas com a atividade desportiva só nos foi possível realizar a análise de variância do nível de prática, na medida em que o tempo de prática apresenta um comportamento semelhante a uma variável contínua, não sendo possível a constituição de grupos comparáveis. As diferenças observadas no autoconceito e na motivação dos atletas dos diversos níveis de prática sugerem que os benefícios da prática desportiva podem não ser sentidos de uma forma imediata. Por exemplo, no caso do autoconceito verifica-se um decréscimo quando passamos do nível de prática iniciação para o nível de prática de aperfeiçoamento e esta diminuição acentua-se quando passamos para a pré-competição. Só quando o atleta atinge o nível de prática de

competição é que se experimenta um acréscimo do autoconceito. As diferenças na autoestima, apesar de não serem estatisticamente significativas, apresentam um padrão evolutivo diferente, pois decrescem continuamente desde a iniciação até à pré-competição, elevando-se ao nível da competição. Já a motivação apresenta uma trajetória crescente desde o nível de prática inicial até à competição.

Relativamente à análise da variância das variáveis ambientais, relacionadas com a importância da prática desportiva de outras pessoas que são significativas para as crianças e os jovens, os resultados demonstram que a prática desportiva dos pais influi apenas no autoconceito dos atletas, enquanto a prática desportiva dos irmãos e dos amigos parece ter influência na motivação para a prática desportiva.

A análise de regressão permitiu identificar os efeitos das variáveis pessoais, das variáveis relacionadas com a atividade e das variáveis ambientais sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva de crianças e jovens.

No que se refere às variáveis pessoais foi possível constatar que o género e a idade explicam 35% da variação observada no autoconceito e 34% da variação observada na motivação. Como já foi anteriormente mencionada o género e a idade são reconhecidamente variáveis importantes a ter em conta no estudo do autoconceito e da motivação, sobretudo durante a adolescência.

Constatou-se ainda que o género explica 11% da variação da autoestima, mas que o efeito da idade não é significativo. Uma possível explicação para este facto é apresentada por Fernandes (2007) que refere as evidências que suportam a ideia de que a autoestima tende a permanecer relativamente estável ao longo do tempo, não obstante uma ligeira diminuição na transição da infância para a fase inicial da adolescência, devida a um conjunto variado de fatores, nomeadamente a passagem para um estágio de pensamento mais formal e hipotético devido ao desenvolvimento cognitivo, com a consequente descentralização do ego para a aprovação e a aceitação social (Papalia, Olds & Feldman, 2004). Oosterwegel & Oppheimer (2002) referem a importância da conflitualidade entre as autopercepções e as autorepresentações de diferentes contextos. Por sua vez, Maiano, Ninot & Bilard (2004) salientaram o papel da diferenciação sexual nas autoavaliações, o que, de certo modo, ajuda a perceber as diferenças de género que caracterizam a autoestima.

Relativamente à análise do tempo e nível de prática, aqui consideradas como variáveis relacionadas com a atividade desportiva, verificaram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito e na motivação para a prática desportiva das crianças e dos jovens nos diferentes níveis de prática. Assim, somente o nível de prática dos atletas apresentou um efeito preditivo do autoconceito e da motivação. O nível de prática dos atletas explica 28% da variação do autoconceito físico o que sustenta a ideia de que os benefícios da prática desportiva não são imediatos, mas fazem-se sentir ao longo do tempo. O nível de prática explica também 25% da motivação para a prática desportiva o que suporta as previsões de que a prática desportiva continuada constitui um aspeto importante na manutenção da própria motivação para a prática desportiva.

Quanto às variáveis ambientais, observaram-se diferenças no autoconceito entre as crianças e os jovens cujos pais praticavam atividade desportiva. A análise de regressão permitiu identificar um efeito significativo no autoconceito da prática desportiva dos pais. Relativamente à influência dos pais na prática desportiva dos filhos, a investigação tem destacado três aspetos fundamentais. Primeiro, durante o desenvolvimento da criança os pais constituem o principal suporte para a interpretação das vivências desportivas, transmitindo valores e crenças sobre os objetivos a alcançar e as competências desportivas a desenvolver. Harwood, Douglas & Minniti (2012) verificaram que quando os pais adotam valores e crenças positivas em relação à prática desportiva da criança e possuem elevadas expectativas em relação à sua performance, as crianças tendem a apresentar uma maior competência percebida e níveis mais elevados de envolvimento desportivo.

Em segundo lugar, os pais são os principais proporcionadores de experiências desportivas para os filhos. O pagamento de mensalidades ao clube/associação, o fornecimento do material desportivo necessário, o acompanhamento e o provimento de transporte aos treinos e competições revelam-se fundamentais para criar as condições necessárias à adesão e manutenção desportiva. Os estudos demonstram que os pais tendem a proporcionar mais facilmente experiências desportivas aos filhos do sexo masculino, mostrando-se mais disponíveis para suportar a sua prática desportiva formal

(Côte & Hay, 2002; Lauer *et al.*, 2010). Quando as raparigas demonstram interesse em praticar desporto, os pais tendem a orientá-las para desportos socialmente considerados como mais femininos, tais como o ballet, a ginástica ou a patinagem artística (Fredricks & Eccles, 2004). Esta diferença parental parece-nos importante, na medida em que pode ajudar a explicar as diferenças de género consistentemente identificadas na literatura sobre a motivação desportiva.

Por último, a investigação sugere que existe uma relação entre a prática desportiva dos pais e a adesão desportiva dos filhos, pois os pais tendem a ser modelos de aprendizagem primordial. É provável que pais desportistas incentivem mais os seus filhos a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, mostrando-lhes como a prática, o treino e a persistência permitem ultrapassar as dificuldades. Coutinho (2014) destaca o facto deste modelo poder atuar de diversas formas, sendo necessário desenvolver mais pesquisas nesta área de modo a clarificar quais os comportamentos específicos dos pais que favorecem a prática desportiva dos filhos.

Apesar de se verificarem diferenças significativas na motivação para prática desportiva das crianças e dos jovens atendendo à prática desportiva dos irmãos, o efeito desta variável no autoconceito, na autoestima e na motivação diluiu-se na análise de regressão, tendo esta sido recorrentemente excluída dos modelos explicativos. Apesar do evidente papel dos irmãos no desenvolvimento de uma criança, os resultados da investigação sobre a sua influência na prática desportiva são, no entanto, contraditórios. Hopega *et al.* (2007) consideram que os irmãos são um importante contributo para a prática desportiva, oferecendo suporte social e emocional. Também Codina & Pestana (2012) identificaram os irmãos como verdadeiros modelos de aprendizagem, salientando que os irmãos mais novos tendem a praticar as mesmas modalidades desportivas que os irmão mais velhos. Ducan *et al.* (2004) sugerem que a influência dos irmãos na prática desportiva pode ser negativa, devido à conflituosidade fraternal e ao comportamento diferenciador dos pais, que tendem a ser mais protectores em relação o filho primogénito. Assim, alguns investigadores têm chamado a atenção para a importância de se estudar a ordem de nascimento dos atletas (Paulhus, Trapnell & Chen, 1999).

No contexto das variáveis ambientais, a prática desportiva dos amigos mostrou ser a variável preditiva mais significativa na explicação da variância observada para a

motivação desportiva dos participantes. A influência dos amigos na prática desportiva tem sido largamente estudada (Carr, 2012; Chan, Lonsdale & Fung, 2012; Montes *et al.*, 2007; Partridge, 2011). Carr (2012) sugeriu que a prática desportiva dos amigos leva as crianças e jovens a envolverem-se com maior frequência em atividades desportivas. Fredericks & Eccles (2004) observaram ainda que existe uma relação positiva entre a inserção/aceitação social do atleta e a sua competência desportiva. Segundo estes autores, uma elevada competência desportiva constitui um importante facilitador da inserção/aceitação social do atleta, tornando-se este popular entre os amigos. Livesey *et al.* (2011) constataram que as crianças que são socialmente populares vivenciam o desporto de uma forma mais positiva e prazerosa. Por outro lado, a vivência de interações sociais positivas sustentadas no desporto são importantes preditores da motivação para a prática desportiva (Chan, Lonsdale & Fung, 2012).

PARTE IV

**CONCLUSÕES E
RECOMENDAÇÕES**

CONCLUSÕES

Ao desporto atribuem-se-lhe potencialidades formativas e educativas excepcionais. Neste contexto a prática desportiva promove a aquisição de valores essenciais do saber ser, tais como a autoestima, o autocontrolo, a pontualidade, a assiduidade, a perseverança, o espírito de sacrifício e a vontade; promove a aquisição de valores determinantes do saber estar, como o civismo, a camaradagem, o respeito pelas regras e pelos outros, a lealdade, a cooperação; e promove o desenvolvimento e a aquisição de capacidades e habilidades motoras indispensáveis ao saber fazer, nomeadamente, as capacidades coordenativas, a velocidade, a força, a resistência, a flexibilidade e as habilidades técnico-táticas (Mesquita, 1997).

A presente investigação e os resultados obtidos demonstram que existem múltiplos fatores que influenciam a prática desportiva de crianças e jovens em idade escolar.

Quando nos situamos nas *questões de estudo* da nossa investigação constatamos que relativamente à *Q1* - Qual o posicionamento das crianças e jovens da amostra em estudo relativamente aos itens das escalas de autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos? As respostas dos alunos permitem-nos perceber que as opções de resposta mais utilizadas pelos alunos nas escalas de autoconceito e autoestima foram “Exatamente como eu” e “Como eu”, o que significa que, na generalidade, os participantes avaliam-se como bons praticantes desportivos, apesar de não estarem totalmente satisfeitos com o seu corpo/imagem o que tem implicações na sua autoestima. No que se refere à motivação, os alunos consideraram como mais importantes os itens relacionados com a melhoria da *performance* desportiva, o desenvolvimento corporal saudável e as oportunidades de convívio e interação social.

No que se refere à *Q2* - Quais os valores dos parâmetros de tendência central mais “salientes” relativamente às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos? Os resultados demonstram que, no que se refere às medidas de tendência central, verifica-se que tanto na escala de autoconceito como na escala de autoestima as respostas dos participantes aproximam-se da opção “Como eu”, registando-se uma dispersão pouco significativa. De entre os motivos avaliados como “Muito importante pelos participantes salientam-se

as capacidades técnicas (aprendizagem e aperfeiçoamento), a saúde, a condição física e o divertimento associado à prática desportiva”, sendo que os motivos considerados “Pouco importante” foram: “Para ser conhecido”, “Para ter a sensação de ser importante” e “Bom pretexto para sair de casa”.

Quanto às *hipóteses de investigação* que aqui relembramos/recuperamos:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens do género masculino e crianças e jovens do género feminino quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens de grupos etários diferentes quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças e jovens pertencentes a meios socioeconómicos diferentes (meio rural, meio urbano) quanto às variáveis autoconceito, autoestima, motivação, tempo de prática, nível de prática e prática desportiva de outros significativos.

H4: Existe uma correlação positiva entre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H5: Existe uma correlação positiva entre o tempo de prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H6: Existe uma correlação positiva entre o nível de prática de uma modalidade desportiva, o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

H7: Existe uma correlação entre a prática desportiva das pessoas significativas para o aluno (pais, irmãos e amigos) e o seu autoconceito, a sua autoestima e a sua motivação para a prática desportiva.

H8: Existe um efeito das variáveis pessoais (género e idade), das variáveis relacionadas com a atividade (tempo e nível de prática) e das variáveis ambientais (prática desportiva de pais, irmãos e amigos) sobre o autoconceito, a autoestima e a motivação para a prática desportiva.

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos concluir que existem diferenças de género no autoconceito, na autoestima e na motivação para a prática desportiva, confirmando a nossa *primeira hipótese (H1)*. Estes resultados estão de acordo com a tendência verificada na maioria dos estudos sobre esta temática que mostram que os atletas do sexo masculino apresentam um melhor autoconceito, uma autoestima mais positiva e uma maior motivação para a prática desportiva.

Pensamos que seria importante perceber o porquê das raparigas apresentarem valores mais baixos de autoconceito, autoestima e motivação para prática desportiva. Em futuras pesquisas seria importante perceber em que medida a diferença observada entre os géneros se prende com a modalidade desportiva praticada, com fatores relativos à socialização diferenciada dos géneros ou a fatores biológicos que se traduzem num menor reforço intrínseco dos benefícios da prática desportiva.

Os dados empíricos parecem suportar a ideia de que se trata de uma causa sociocultural baseada na educação diferenciada de rapazes e raparigas. Chan, Lonsdale & Fung (2012) salientam que a prática desportiva se desenvolve num contexto social que privilegia as relações interpessoais. Nesse sentido, os valores e os comportamentos da família, dos amigos e do contexto social, em geral, irão influenciar o desenvolvimento de certas crenças e condicionar a perceção de competência, a autoestima e a motivação.

Relativamente à *segunda hipótese (H2)* de investigação relativa ao efeito da idade, pois foi evidente a existência de diferenças entre os grupos etários, com as crianças mais novas (do 2º e 3º Ciclo) a apresentarem valores mais elevados de autoconceito e de motivação para o desporto. Os resultados mostram que os jovens do ensino secundário apresentam um menor autoconceito e uma menor motivação para a prática desportiva, não obstante apresentarem valores médios mais elevados de autoestima.

Seria importante, no futuro, perceber de que modo se pode reverter esta situação e manter os elevados níveis de motivação para a prática desportiva, ao longo da vida. Parece que à medida que as crianças e os jovens crescem, diminui o seu interesse em prosseguir estilos de vida saudável e aumenta a adesão a comportamentos de risco. Pensamos que se trata sobretudo de uma questão cultural e que a mudança que tem de

ser encetada é societal. Se a sociedade não privilegia a atividade desportiva enquanto modo de estar e estilo de vida e os adultos protelam na sua vida a prática de uma atividade física regular, dificilmente conseguiremos manter a motivação dos jovens, à medida que estes vão crescendo.

A *terceira hipótese (H3)* de investigação avalia as diferenças no autoconceito, na autoestima e na motivação para a prática desportiva entre alunos de dois meios socioculturais distintos. Neste caso, as diferenças socioculturais referem-se sobretudo a diferenças no acesso aos serviços, especialmente entre as regiões superpovoadas do litoral e as do interior desertificado, que tendem a agravar-se em períodos de crise económica. A viabilidade de um clube, associação ou academia desportiva depende fortemente da capacidade de angariar e manter os seus membros e associados. A desertificação das regiões do interior e a fuga para o litoral de famílias, sobretudo das mais jovens, torna a tarefa de criar e/ou manter um clube, associação ou academia nas regiões do interior mais difícil, com a consequente diminuição de oferta desportiva. Se a criança ou jovem está a praticar uma modalidade desportiva, não porque tem um interesse especial nessa modalidade, mas porque é a única oferta disponível na sua zona de residência, é natural que a sua motivação para a prática desportiva seja menor.

Neste âmbito, gostaríamos aqui de realçar a extrema importância das aulas de Educação Física e dos projetos de Desporto Escolar, na medida em que podem constituir um primeiro contacto das crianças e jovens com modalidades desportivas, para as quais não existe oferta formativa na sua área de residência. Neste âmbito, salienta-se ainda a importância do projeto Desporto no 1.º Ciclo que visa a redução do comportamento sedentário nas crianças e a promoção da atividade física, como estilo de vida saudável.

A atividade desportiva desenvolvida ao nível do Desporto Escolar pretende reforçar as potencialidades físicas e psicológicas das crianças e jovens em idade escolar, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento global. Pretende-se ainda proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Verificamos, neste estudo, que existe uma relação positiva entre o autoconceito e a autoestima e entre o autoconceito e a motivação para a prática desportiva, o que nos

permite confirmar a nossa *quarta hipótese (H4)* de investigação. Quanto maior o autoconceito do aluno, maior a sua autoestima e maior a sua motivação para a prática desportiva.

Não podemos confirmar a nossa *quinta hipótese (H5)* de investigação, pois no presente estudo não foi possível estabelecer uma correlação significativa entre o tempo de prática de uma modalidade desportiva e o autoconceito, a autoestima e a motivação. Tudo nos leva a crer que o número de anos de prática de uma modalidade desportiva é uma variável pouco informativa, na medida em que atletas com o mesmo tempo de prática, contabilizado como o número de anos em que se pratica a modalidade, podem-se encontrar em diferentes níveis de prática e de performance.

Contudo, foi possível verificar uma relação positiva e significativa entre o nível de prática e o autoconceito e entre o nível de prática e a motivação para a prática desportiva, confirmando parcialmente a nossa *sexta hipótese (H6)* de investigação. Constata-se que os ganhos em termos de autoconceito e de motivação para a prática desportiva aumentam proporcionalmente com o nível de prática, sendo os praticantes do nível competição os que adquirem maiores benefícios. Estes resultados salientam a importância da componente competitiva do Desporto Escolar, na medida em que a vertente competitiva é um dos meios para a formação integral dos jovens, através da sua responsabilização e da exigência de um comportamento adequado durante a competição.

De acordo com Quinas (2003) a satisfação, o prazer e o divertimento por um lado, o desenvolvimento das qualidades corporais por outro, e a medida, comparação e avaliação dessas mesmas qualidades são as três grandes finalidades do desporto. Para este autor, a medição, a comparação e a avaliação fazem-se nas sessões de competição, a melhoria das qualidades corporais promove-se nas sessões de aprendizagem/treino e nas sessões de competição, devendo retirar-se satisfação e prazer quer dos treinos, quer das competições. Assim, a competição deve ser entendida como a componente da formação desportiva que permite, simultaneamente, duas coisas: desenvolver e comparar/ medir/avaliar as capacidades, as habilidades e os esforços de uns praticantes em relação aos outros do mesmo escalão.

A influência da prática desportiva de pessoas que são significativas para o atleta (pais, irmãos e os amigos) no autoconceito, na autoestima e na motivação desportiva constituía a nossa *sétima hipótese (H7)*. Foi possível confirmar que a prática desportiva de pessoas significativas familiares (pais e irmãos) e não familiares (amigos) está positivamente relacionado com o autoconceito e com a motivação para a prática desportiva de crianças e jovens. No entanto, o mesmo não se verifica em relação à autoestima. Pensamos que a inexistência de uma correlação entre a prática desportiva de outros significativos e a autoestima se deve ao facto da autoestima ter sido avaliada com uma escala constituída somente por cinco itens, o que tornou esta medida menos fiável e consistente.

Também foi possível confirmar a nossa última *hipótese (H8)* e constatar que existe uma relação extremamente forte entre o autoconceito e a autoestima, entre o autoconceito e a motivação para a prática desportiva, o que nos levou à análise da variância e à quantificação dos efeitos do género, da idade, do nível de prática e da prática desportiva de outros significativos no autoconceito, na autoestima e na motivação para a prática desportiva. Os resultados obtidos permitiram-nos avançar uma resposta para o nosso problema de partida e demonstraram que estes três domínios da vida do atleta (autoconceito, autoestima e motivação para o desporto) estão profundamente interligados.

Numa fase inicial, a criança ou jovem tem de se sentir motivado para começar a praticar uma determinada modalidade desportiva. Acreditamos que, inicialmente, esta motivação é essencialmente extrínseca, tem a ver com as relações de amizade com os convites que os jovens fazem uns aos outros, com tradições desportivas familiares, etc. Após o início da prática, durante a etapa de iniciação, o jovem começa a descobrir o que consegue fazer com o seu corpo, as suas capacidades, a possibilidade de evolução técnica e a motivação começa a ganhar contornos intrínsecos. Estes novos elementos da motivação intrínseca, a satisfação, o bem-estar consigo e com os outros aprofundam-se durante o aperfeiçoamento.

O nível de pré-competição constitui um desafio para muitas crianças e jovens porque, por um lado reflete alguns anos de investimento na prática de uma modalidade

desportiva e, por outro, representa um “estar quase a alcançar” algo que se deseja, que é o nível de competição, o último que é acessível à maioria das crianças e jovens. Nesta etapa, pensamos que existe uma mescla entre motivos intrínsecos e motivos extrínsecos, pois a necessidade de reconhecimento e de sucesso começa a assumir um papel importante para o atleta.

No nível de competição todos estes elementos estão consolidados, o atleta conhece-se bem, domina bem as regras e as técnicas da modalidade desportiva, tem autonomia para aprender e evoluir, assume com responsabilidade os seus compromissos em termos de competições formais e tem uma relação de extrema confiança com o seu treinador. Nesta fase, os ganhos em termos de autoconceito, autoestima e motivação para a prática desportiva atingem os valores mais elevados.

Não queremos deixar de referir também, que de alguma forma o nosso problema de investigação e os objetivos por nós delineados foram concretizados, quer no seu esclarecimento, quer nas novas hipóteses que direta ou indiretamente a investigação empresta.

Para finalizar pensamos que de alguma forma respondemos ao nosso problema de investigação e concretizamos os objetivos que formulámos. Esperamos ter contribuído, com este estudo, para um melhor conhecimento dos motivos para a prática desportiva de crianças e jovens e para uma maior compreensão das relações que se estabelecem entre os motivos, o autoconceito, a autoestima, o nível de prática desportiva e a prática desportiva das pessoas significativas.

RECOMENDAÇÕES

Em jeito de recomendação gostaríamos de chamar a atenção para algumas decisões metodológicas, na medida em que estas influem na investigação e têm implicações não só nos procedimentos a adotar ao longo do trabalho, mas também na leitura e interpretação dos resultados.

Quando se opta por um instrumento de recolha de dados como o questionário e uma amostra de estudo que é constituída por crianças e jovens em idade escolar, é importante instruir os professores que irão disponibilizar os questionários aos alunos, no sentido de confirmarem se o questionário está totalmente preenchido, pois muitas vezes os participantes deixam questões em branco o que condiciona muito a análise estatística e limita o âmbito e a interpretação dos resultados.

As questões deixadas em branco ou não respondidas são em termos estatísticos considerados casos inválidos e impossibilitaram uma verdadeira compreensão do autoconceito e de autoestima da amostra de crianças e jovens em estudo. Estas reflexões não se estendem à motivação para a prática desportiva, porque relativamente a esta escala não se observaram não respostas.

Seria importante que em futuros trabalhos de investigação se averiguasse as causas das não respostas a estas escalas. Esta averiguação poderia ser efetuada através de um estudo prévio, com indivíduos com características similares à amostra final. É importante perceber se os participantes não entendem corretamente as questões ou se, por outro lado, consideram que nenhuma das opções de resposta apresentadas corresponde ao que sentem. Sugerimos esta precaução mesmo quando se trata de instrumentos de recolha de dados devidamente validados.

A variável tempo de prática que adotamos na presente investigação mostrou-se pouco eficaz, na medida em que a maioria dos inquiridos não conseguiu responder à questão. Seria importante, em futuros trabalhos, que o investigador tivesse um acesso direto a esta informação através do clube/associação.

Por outro lado, uma análise mais detalhada da investigação realizada sobre este domínio mostrou ainda que esta é uma variável pouco utilizada, apresentando diferenças

na sua conceção que causam alguma confusão. Por exemplo, alguns estudos entendem o tempo de prática como o número de anos que o atleta pratica a modalidade, ou seja, uma componente da própria experiência desportiva, mas outros entendem o tempo de prática como o número de horas (diárias/semanais) que o atleta dedica à prática de uma modalidade desportiva.

A análise do nível de prática revela outra falha metodológica, pois somente 137 participantes conseguiram precisar o seu nível de prática. Para além disso, teria sido interessante saber quanto tempo cada atleta esteve num determinado nível de prática, para podermos aferir o ritmo de aprendizagem e progressão. Seria importante ter uma forma alternativa de obter estas informações, por exemplo, através do contacto direto com os clubes/associações.

Os temas aqui tratados não se esgotam nesta dissertação, tendo surgido novas questões a que gostaríamos de dar resposta, mas que não se enquadram nos objetivos previamente desenhados para este estudo. Não nos restam dúvidas quanto à importância das características pessoais nesta fase do desenvolvimento humano. Cada criança, cada jovem, cada atleta constitui uma individualidade e a relação que estabelece com o meio envolvente é única e condiciona todas as suas vivências e perceções. Nesta idade, as raparigas apresentam diferenças marcadas dos rapazes tanto em termos de autoconceito, como de autoestima, como ainda de motivação para a prática desportiva. Fica, no entanto, por esclarecer o fundamento desta diferença, no sentido de se definirem medidas interventivas eficazes que permitam aumentar os níveis de autoconceito, de autoestima e de motivação para o desporto.

Outro aspeto que fica comprovado é a importância de se considerar o nível de prática dos atletas quando se fazem análises comparativas, pois os níveis de autoconceito, de autoestima e de motivação para a prática desportiva diferem entre os níveis de prática, sendo o nível de competição aquele em que os atletas apresentam valores médios mais elevados e os níveis de aperfeiçoamento e pré-competição aqueles em que se observam níveis mais baixos. Pensamos que este é um dado importante a ter em conta, sobretudo pelos treinadores que trabalham diariamente com crianças e jovens nas mais variadas modalidades desportivas.

Por último, não restam dúvidas que a família e o grupo de pares exercem uma importante influência no desenvolvimento do atleta. A disponibilidade para a atividade desportiva, a motivação, o empenho e a resiliência dos atletas parecem depender fortemente destas variáveis contextuais e são necessários mais estudos de investigação para perceber exatamente como é que estas variáveis se combinam para criar as condições favoráveis à prática desportiva ao longo do ciclo de vida.

PARTE V

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abreu, M. (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra: Almedina.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J. & Sarmiento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (3), 4-10.
- Adelino, J., Vieira, J. & Coelho, O. (1999). *O Treino de Jovens: o que todos precisam de saber!* Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Adler, N., Boyce, T., Chesney, M., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. & Syme, S. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49, 15-24.
- Afonso, A., Fernandes, A., Soares, D. & Fonseca, A. (2001). Estudo exploratório sobre os motivos que levam as pessoas a praticar aeróbica. In: A. Fonseca (Ed.). *Estudos sobre Motivação*. Porto: FCDEF (pp. 88-91).
- Ahlert, A. (2007). Cidadania participativa: um referencial da Educação Física para uma educação cidadã. *Revista Digital - Buenos Aires*, Año 12, n.º 107. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> [Consultado em 16 de outubro de 2015].
- Alberoni, F. (2000). *O Otimismo*. (5.ª Ed.). Portugal: Bertrand Editora.
- Alexander, K., Taggart, A. & Thorpe, S. (1996). A Spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian Schools. *Sport, Education and Society*, 1, 23-46.
- Allender, S., Cowburn, G. & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21 (6), 826-835.
- Alves, J., Brito, A., & Serpa, S. (1996). *Psicologia do Desporto: manual do treinador*. Lisboa: Psicosport.
- Alves, J. (2005). Exercício e saúde: adesão e efeitos psicológicos. *Psychologica*, 39, 57-73.

Ander-Egg, E. & Aguilar, M. (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para Diseñar Proyectos Sociales y Culturales* (13.^a Ed.) Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.

Anzieu, D. (1974). Le moi peau. *Nouvelle Revue Psychologie*, 9, 195-208.

Araújo, J. (2009). *A Prática Desportiva em Idade Escolar em Portugal: análise de influências nos itinerários e entre a escola e a comunidade em jovens até aos 11 anos da freguesia de Corroios (Seixal – Setúbal)*. Dissertação de Doutoramento em Educação Física e Desporto: Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade de León.

Arredondo, E., Elder, J., Ayala, G., Campbell, N., Baquero, B. & Duerksen, S. (2006). Is parenting style related to children s health eating and physical activity in latino families? *Health Education Research: Theory and Practice*, 21, 862-871.

Atkinson, J. (1978). *Personality, Motivation, and Achievement*. New York: John Wiley and Sons.

B

Bailey, R., Cope, E. & Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., Moreira, H. & Sardinha, L. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44 (3), 466-473.

Barroso, M., Araújo, A., Keulen, G., Braga, R. & Krebs, R. (2007). Motivos de prática de esportes coletivos universitários em Santa Catarina. In: *Anais do Fórum Internacional de Esportes* (11.1-11.9). Florianópolis: Unesporte.

- Batista, M., & Delgado, S. C. (2013). A prática de judo em relação com o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *Revista de Ciencias del Deporte*, 9 (3), 193-210.
- Batista, M., Delgado, S., Petrica, J., Serrano, J., Paulo, R. & Honório, S. (2015). Efeito do volume de horas semanal de atividade física e desportiva na formação do autoconceito de alunos de 1º ciclo. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11 (4), 89-90.
- Battle, J. (1978) Relationship between self-esteem and depression. *Psychological Reports*, 42, 745-746.
- Bednar, R. & Peterson, S. (1995). *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice* (2.ª Ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association (97-123).
- Bélangier, M., Gray-Donald, K., O'Loughlin, J., Paradis, G., & Hanley, J. (2009). When adolescents drop the ball: sustainability of physical activity in youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 37 (1), 41-49.
- Bennett, G. & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (1), 39-44.
- Bento, J. (2004). Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: A. Gaya; A. Marques & G. Tani (Eds), *Desporto para Crianças e Jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: UFRGS Editora (21-56).
- Bize R., Johnson, J. & Plotnikoff, R. (2007). Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: a systematic review. *Preventive Medicine*, 45 (6), 401-415.
- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine
- Boehm, J. & Kubzansky, L. (2012). The heart's content: the association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological Bulletin*, 138 (4), 655.

- Borges, L., Coimbra, F., Pereira, M. & Rodrigues, M. (2008). Atividade Física para o Idoso. Jataí: GO. Disponível em: http://74.125.155.132/scholarq=cache:LuahhG0SLCQJ:scholar.google.com/atividade+fisica+para+o+idoso&hl=pt-BR&as_sdt=2000. [Consultado em 22/01/2016]
- Bouchard, C., Shephard, R. & Stephens, C. (1993). *Physical Activity, Fitness and Health: international proceedings and consensus statement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brach, J., Simonsick, E., Kritchevsky, S., Yaffe, K. & Newman, A. (2004). The association between physical function and lifestyle activity and exercise in the health, aging and body composition study. *Journal American Geriatric Society*, 52 (4), 502-509.
- Bracken, B. (1996). Clinical applications of a context dependent, multidimensional model of self-concept. In: B. A. Bracken (Ed.). *Handbook of Self-concept. Developmental, Social and Clinical considerations* (pp. 463-503). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brandão, M. (2000). *Fatores de Stress em Jogadores de Futebol Profissional*. Tese de Doutorado em Ciências do Esporte Universidade Estadual de Campinas.
- Branscombe, N. & Wann, D. (1994). Collective self-esteem consequences of out-group derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, 24, 641-657.
- Brito, A. (1994). *Psicologia do Desporto*. Lisboa: Edições Omniserviços.
- Brochado, A., Brochado, P. & Brito, P. (2010). Effects of personal, social and environmental factors on physical activity behavior among adults. *Atividade Física*, 28 (1), 28-35.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruchom-Schweitzer, M. (1987). Dimensionality of the body image: the body image questionnaire. *Psychosomatic Medicine*, 24 (1), 87-94.
- Burns, R. (1990). *El Autoconcepto*. Bilbao: Ega.

Byrd, J. (2007). The Impact of Physical Activity and Obesity in Academy Achievement among Elementary Students. Disponível em: <http://cnx.org/content/m14420/latest/>. [Consultado em 26/08/2014].

C

Calkins, S. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 53-72.

Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia do Exercício e da Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos Editora.

Calmeiro, L. & Matos, M. (1998). Efectos del programa de gestión personal em la promoción de la actividade física en adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 87-101.

Camilo Cunha, A. (2013). Educação física na Europa e no Brasil: um sentido comum que mostra uma identidade universal. *Em Aberto*, 26 (89), 81-93.

Camilo Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11 (2), 41-52.

Camilo Cunha, A. (2007). *Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Magnólia.

Caputo, E. & Costa, M. (2014). Influência do exercício físico na qualidade de vida de mulheres pós-menopáusicas com osteoporose. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 54 (6), 467-473.

Carapeta, C., Ramires, A. & Viana, M. (2001). Autoconceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, XIX, 51-88.

Cardoso, A. Levandoski, G.; Mazo, G.; Prado, A. & Cardoso, L. (2008). Comparação do nível de atividade física em relação ao gênero de idosos participantes de

- grupos de convivência. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo*, 5 (1), 9-18.
- Carlton, M. & Winsler, A. (1999). School readiness: the need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Carmo, J., Matos, F., Ribas, P., Miranda, R. & Bara Filho, M. (2009). Motivos de início e abandono da prática esportiva em atletas brasileiros. *HU Revista*, 35 (4), 257-264.
- Carr, D., Wilkinson, K., Blackman, D. & Mcilvane, W. (2000). Equivalence classes in individuals with minimal verbal repertoires. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74, 101-114.
- Carr, S. (2012). Relationships and sports and performance. In: S. M. Murphy (Ed.). *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (400-417). Oxford: Oxford University Press.
- Carrano, P. (2000). Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, 1, 11-27.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S. & Gonçalves, F. (2013). Motivos que levam à prática de desporto escolar. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 243-252.
- Carvalho, C., Mendes, F. & Oliveira, L. (2012). Motivação para a Prática Desportiva dos Alunos da Escola Básica e Secundária de Celorico de Basto. Atas do 3.º Congresso - *A Escola Hoje!* Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Carvalho, G. & Gonçalves, E. (2011). A abordagem da saúde na educação física em Portugal: programas e manuais escolares, e perspectiva dos professores. *Revista Educação Skepsis*, 2 (III), 1901-1935.

- Carvalho, J. (2011). Six-minute walk distance (6MWD) is associated with body fat, systolic blood pressure, and rate-pressure product in community dwelling elderly subjects. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 52 (2): 206-210.
- Cash, T. & Pruzinsky, T. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. *Body Images: development, deviance, and change* (337-349). New York: Guilford Press.
- Castro, M. (2009). *Exercício e Diabetes Mellitus Tipo 2*. Monografia da Licenciatura em Desporto e Educação Física: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, González-Cutre, D., BeltránCarrillo, V. & Moreno-Murcia, J. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (3), 31-38.
- Chan, D., Lonsdale, C. & Fung, H. (2012). Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescent athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 22 (4), 558-568.
- Chandler, C., Holden, J. & Kolander, C. (1992). Counseling for spiritual wellness: theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 71, 168-175.
- Codina, N. & Pestana, J. (2012). Estudio de la relación del entorno psicosocial en la practica deportiva de la mujer. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2), 243-251.
- Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M. & Romão, A. (2015). Validação do questionário autoconceito forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portuguesas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 67-78.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205.
- Côte, J. & Hay, J. (2002). Family influences on youth sport participation and performance. In: J. Silva & D. Stevens (Eds.). *Psychological Foundations of Sports* (503-519). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Coutinho, P. (2014). *O Percurso para a Excelência no Desporto: estudo retrospectivo de fatores de treino e psicossociais em voleibolistas portugueses*. Dissertação de Doutoramento: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Chow, J., Davids, R., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I. & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77, 251-278.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barrett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. New York: Cambridge University Press (15-48).
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Educación Física y Deportes* (2002). Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm> [Consultado em 21 de janeiro de 2016].
- Cid, L., Silva, C. & Alves, J. (2007). Actividade física e bem-estar psicológico - perfil dos participantes no programa de exercício e saúde de Rio Maior. *Motricidade*, 3 (2), 47-55.
- Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 25 (108/109), 675-693.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Constantino, J. (2006). *Desporto. Geometria e Equívocos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Corbin, C. (2004). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Corte-Real, N., Balaguer, I., Dias, C., Corredeira, R. & Fonseca, A. (2008). Prática desportiva de estudantes universitários: o caso da Universidade do Porto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8 (2), 219-228.

Costa, R. (1993) O estilo de vida dos alunos de 11º ano e as suas motivações para a prática das atividades físicas na escola secundária da Baixa da Banheira. *Boletim SPEF*, 7/8, 119-132.

Cruz, J. (1996). *Motivação para a Competição e Prática Desportiva*. Braga: Manual de Psicologia do Desporto.

D

Damon, W. (2004). What is positive youth development? The ANNALS of the *American Academy of Political and Social Sciences*, 591 (1), 13-24.

Daley A. & O’Gara A. (1998). Age, gender, and motivation for participation in extracurricular physical activities in secondary school adolescents. *European Physical Education Review*, 4, 47-53.

Deaner, R., Geary, D., Puts, D., Ham, S., Kruger, J., Fles, E., ... & Grandis, T. (2012). A sex difference in the predisposition for physical competition: Males play sports much more than females even in the contemporary US. *PLoS One*, 7(11), e49168. doi: 10.1371/journal.pone.0049168.

Deaner, R. & Smith, B. (2013). Sex differences in sports across 50 societies. *Cross-Cultural Research*, 47 (3), 268-309.

Dec I, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.

Dias, C., Cruz, J. & Fonseca, A. (2012). The relationship between multidimensional competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10 (1), 52–65.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.
- Diener E. & Larsen, R. (1993). The experience of emotional well-being. *In: M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). Handbook of Emotions*. New York: Guilford. (405-415).
- Ding, D. & Gebel, K. (2012). Built environment, physical activity, and obesity: what have we learned from reviewing the literature? *Health & Place*, 18 (1), 100-105.
- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Programa do Desporto Escolar. Anos Letivos de 2007/08 e 2008/09. 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação: DGIDC – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- Direção Geral de Saúde (2007). *A Actividade Física E O Desporto: Um Meio para melhorar a saúde e o bem-estar*. Disponível em: <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/FDB7388A-435E-4F65-BC1A-BAC31B74EFD7/0/i009085.pdf> [Consultado em 26/08/2014].
- Dishman, R., Hales, D., Pfeiffer, K., Felton, G., Saunders, R., Ward, D. & Pate, R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25 (3), 396-407.
- Dolto, F. (1984). *L'Image Inconsciente du Corps*. Paris: Editions du Seuil.
- Donnellan, M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16 (4), 328-335.
- Ducan, S., Ducan, T., Strycker, L. & Chaumeton, N. (2004). A multilevel analysis of sibling physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 57-68.
- Dumith, S., Júnior, M. & Rombaldi, A. (2008). Aptidão física relacionada à saúde de alunos do ensino fundamental do município de Rio Grande, RS, Brasil. *Revista Brasileira de Medicina e Esporte*, 14 (5), 454-459.

Duque, R., Pereira, A., Quaresma, L. & Gonçalves, F. (2015). *A Prática de Atividades de Natureza como forma de Ocupação do Tempo de Lazer: dimensões de saúde e bem-estar. Revista de Ciencias del Deporte*, Vol. 11 (4), 73-74.

E

Eccles, J. & Roeser, R. (2011). School as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225-241.

Elliot, G., & Feldman, S. (1990). Capturing the adolescent experience. In: S., Feldman, S. & G., Eliot (Eds.). *Children's Social Networks and Social Supports* (119-150). New York: Wiley.

Ellsworth, P. & Smith, C. (1988). From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and Emotion*, 2, 271-302.

Esculcas, C. & Mota, J. (2005). Atividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (1), 69-76.

Esperidião-António, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. & Assis, M. (2008). Neurobiologia das emoções. *Revista Psiquiatria Clínica*, 35 (2), 55-65.

F

Fachada, O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo, Lda.

Fan, J., Brown, B. B., Hanson, H., Kowaleski-Jones, L., Smith, K. & Zick, C. (2013). Moderate to vigorous physical activity and weight outcomes: does every minute count? *American Journal of Health Promotion*, 28 (1), 41-49.

Faria, A. & Fontaine, M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQIII) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.

- Faria, A. & Fontaine. M. (1995). Adaptação do self-perception profile for children (SPPC) de harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia - Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 10 (3), 129-142.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.
- Feigl, H. (1967). The “Mental” and the “Physical”. University of Minnesota press. [Em linha]. Disponível em: <http://ditext.com/feigl/mp/mp.html> [Consultado em 28 de agosto de 2014].
- Fernandes, H.; Vasconcelos-Raposo, J.; Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Fernandes, N., Correia, A. & Abreu, A. (2009). Abandono no andebol na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (2), 196-205.
- Fernandes, R., Reichert, F., Monteiro, H., Júnior, I., Cardoso, J., Ronque, E. & Oliveira, A. (2012). Characteristics of family nucleus as correlates of regular participation in sports among adolescents. *International Journal of Public Health*, 57 (2), 431-435.
- Fernandes, R., Christofaro, D., Casonatto, J., Kawaguti, S., Ronque, E., Cardoso, J., Freitas Júnior, I. & Oliveira, A. (2011). Associação transversal entre hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis e atividade física de lazer em adolescentes. *Jornal de Pediatria*, 87 (3), 252-256.
- Ferreira, F. (2000). *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC.
- Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Florsheim J., Goodwin P. & Marcus L. (1998). Geomorphic effects of gravel extraction in the Russian River, California. In: P.T. Bobrowsky (Ed.) *Aggregate Resources: a global perspective*. Rotterdam: A. A. Balkema. (87-99).

- Fitzgerald, A., Fitzgerald, N. & Aherne, C. (2012). Do peers matter? A review of peer and/or friends' influence on physical activity among American adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 941-958.
- Fonseca, A. (2004). Crianças e jovens em risco: análise de algumas questões atuais. In: C. Vieira, M. Vilar, M. Damião, A. Fonseca & L. Alcoforado (Eds.) *Crianças e Jovens em Risco: da investigação à intervenção*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. (1999). *Atribuições em Contextos de Atividade Física ou Desportiva*. Dissertação de Doutoramento: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Fonseca, A. (1996). As atribuições em contextos desportivos. In: J. Cruz (Ed.). *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: SHO.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva: Investigação desenvolvida em Portugal. *Agron*, 1, 49-62.
- Fonseca, A. & Fontaínhas, M. (1993). *Participation and Motivation in Portuguese Competitive Gymnastic*. Congresso Mundial de Ciencias de la Actividad y el Deporte, Granada: Universidad de Granada.
- Fonseca, A. & Soares, J. (2001). Orientações cognitivas e para a prática de andebol. In: A. Fonseca (Ed.). *Estudos sobre a Motivação*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (pp. 45-49).
- Fonseca, R. (2003). *Estado de Crescimento, Maturação e Performance em Ginastas Masculinos dos 6 aos 10 anos de Idade*. Monografia da Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Fontaine, A. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fino, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In: Fino, C. & Sousa, J. (Eds.). *Pesquisar para Mudar (a Educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 29-48.

- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fox, K., Stathi, A., Mckenna, J. & Davis, M. (2007). Physical activity and mental well-being in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100 (5), 591-602.
- Franco, E., Pérez, J. & Arrizabalaga, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activos en jugadores de baloncesto en formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), 23-26.
- Franzoi, S. & Herzog, M. (1987). Judging physical attractiveness: What body aspects do we use? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 19-33.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In: M. R. Weiss (Ed.). *Developmental Sport and exercise Psychology: a lifespan perspective* (145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Tecnology.
- Fredrickson, B. (1993). What good are positive emotions? *Review of Generational Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Freire, T. & Soares, I. (2000). O impacto psico-social do envolvimento em atividades de lazer no processo de desenvolvimento adolescente. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 1, 23-24.

G

- Garcia, O. (2004). Revitalizando a prática escolar cotidiana através dos relatos e troca de experiência. *Revista de Educação*, 29, 4-111.
- Garcia, T. (1989). Metamorfoses do corpo ou um estudo sobre a imagem corporal. *Revista Horizonte*, VI (34), 127-131.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que Criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, R. & Tockerman, Y. (1993). Body dissatisfaction as a predictor of body size distortion: A multidimensional analysis of body image. *Genetic, Social, and General Psychology Monography*, 11 (89), 125-145.

- Garner, D. & Garfinkel, P. (1981). Body image in anorexia nervosa: Measurement theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatry and Medicine*, 2 (11), 263-284.
- Garner, J. (1980). International and comparative law quarterly. *Review of André Tunc 'Le Droit Anglais des Sociétés Anonymes*, 29, 545-545.
- Gill, D., Hammond, C., Reifsteck, E., Jehu, C., Williams, R., Adams, M., Lange, E., Becofsky, K., Rodriguez, E. & Shang, Y. (2013). Physical Activity and Quality of Life. *Journal of Preventive Medicine & Public Health*, 46, 28-34.
- Gomes, A. (2015). Liderança e treino desportivo: implicações para a formação do treinador de alto rendimento. In: R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 211-241). Lisboa: Visão e Contextos.
- Gomes, A. (2014). Positive human functioning in stress situations: an interactive proposal. In: A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (Eds.). *Positive human functioning from a multidimensional perspective: promoting stress adaptation*. New York: Nova Science Publishers, Incorporated (165-194).
- Gomes, J. (1997) Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, 5 (6), 53-62.
- Gomes, P. (1993). Educação física ou desporto na escola primária? In: *A Ciência do Desporto, a Cultura e o Homem*. Porto: FCDEF/U. Porto.511-516.
- Gonçalves C., Silva M. & Cruz, J. (2007). Efeito do gênero, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 71-86.
- Gordon-Larsen, P., McMurray, R. & Popkin, B. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105 (6), e83-e83.
- Grant, B. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the

- difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 41-54.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Guedes, D., Guedes, J., Barbosa, D. & Oliveira, J. (2001). Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 7 (6), 187-199.
- Gutgesell, M. & Timmerman, M. (2003). Exercise habits and alcohol use in family practices population. *American Journal of Medicine and Sports*, 5 (1), 87-90.

H

- Hallal, P., Bertoldi, A., Gonçalves, H. & Victora, C. (2006). Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Cadernos de Saúde Pública*, 22 (6), 1277-1287.
- Hanas, M., Barros, M. & Francalacci, V. (2000). O pentágono do bem-estar: base conceitual para a avaliação do estilo de vida de indivíduos e grupos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 5 (2), 48-59.
- Harter, S. (1999). *The Construction of Self: a developmental perspective*. New York: the Guilford Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: R. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harwood, C., Douglas, J. & Minniti, A. (2012). Talent development: the role of family. In: S. M. Murphy Ed.). *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (476-492). Oxford: Oxford University Press.
- Hastie P. & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education - Teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 1-27.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Erlbaum, USA.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley and Sons.
- Herscovici, A. (1996). Trabalho improdutivo e crescimento de longo prazo. Um modelo clássico de acumulação. *Revista de Economia Política*, 16,/3(63), 136-151.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilman, C., Castelli, D. & Buck, S. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in health preadolescent children. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 37, 1967-1974.
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a importância do brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21-24.
- Hopega, M., Scragg, R., Schofield, G., Kolt, G. & Schaaf, D. (2007). Social support for youth physical activity: importance of siblings, parents, friends and school support across a segmented school day. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4 (54), 1-9.
- Howie, L., Lukacs, S., Pastor, P., Reuben, C. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School*, 80 (3), 119-125.

I

- Isen, A., Daubman, K. A. & Nowicki, G. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1122-1131.

Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

J

Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.

Jackson, S., Thomas, P. & Marsh, H. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.

Januário, N., Colaço, C., Rosado, C. & Gil, J. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escola. *Motricidade*, 8 (4), 38-51.

Jewett, R., Sabiston, C., Brunet, J., O'Loughlin, E., Scarapicchia, T., & O'Loughlin, J. (2014). School sport participation during adolescence and mental health in early adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 55 (5), 640-644.

Jiménez, M. (2004). *Determinantes de la Conducta de Actividad Física en Población Infantil*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de la Actividad Física y del Deporte: Universidade Politécnica de Madrid – Escola Técnica Superior de Engenheiros Agrónomos.

K

Kearney-Cooke, A. & Ackard, D. (1999). The effects of sexual abuse on body image, self-image, and sexual activity of women. *The Journal of Gender-Specific Medicine (JGSM)*: the official journal of the Partnership for Women's Health at Columbia, 3 (6), 54-60.

- Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 45-84.
- Kjønniksen, L., Anderssen, N. & Wold, B. (2009). Organized youth sport as a predictor of physical activity in adulthood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19 (5), 646-654.
- Klomsten, A.; Skaalvik, E. & Espnes, G. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Koltyn, K. (2011). The association between physical activity and quality of life in older women. *Womens Health Issues*, 11 (6), 471-480.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kopp, D., Prat, I., & Azevedo, M. (2014). Intervenções escolares de médio e longo prazo para promoção de atividade física: Revisão sistemática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 19 (2), 142-152.
- Korn, L., Gonen, E., Shaked, Y., & Golan, M. (2013). Health perceptions, self and body image, physical activity and nutrition among undergraduate students in Israel. *PloS one*, 8 (3), e58543.

L

- Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Lauer, L., Gould, D., Roman, N. & Pierce, M. (2012). Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (6), 487-496.

- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leal, E., Miranda, G. & Carmo, C. (2013) Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*, 24 (62), 162-173.
- Leary, M., Tambor, E., Terdal, S. & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (3), 518-530.
- L'ecuyer, R. (1978). *Le Concept de Soi*. Paris: Seuil.
- Lengua, J. (2002). The Contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, 73 (1), 144-160.
- Levin, J. & Chatters, L. (1998). Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, 10, 504-531.
- Lima, A., Silva, E. & Melo, G. (2015). Pedagogia social: um potencial de inclusão para idosos. *Revista Includere*, 1 (1), 34-44.
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. & De Marchi, R. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (2), 345-362.
- Livesey, D., Mow, M., Toshack, T. & Zheng, Y. (2011). The relationship between motor performance and peer relations in 9-to 12-year old children. *Child: Care, Health and Development*, 37 (4), 581-588.
- Lobo, R., Batista, M. & Cubo Delgado, S. (2015). Prática de atividade física como fator potenciador de variáveis psicológicas e rendimento escolar de alunos do ensino primário. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (1), 85-93
- Lopes, V., Gabbard, C. & Rodrigues, L. (2013). Physical activity in adolescents: Examining influence of the best friend dyad. *Journal of Adolescent Health*, 52, 752-756.

Lopes, V. (2003). Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos. Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *EduSer, 1*, 151-166.

Lourenço, A. (1990). *Nós e a Europa ou as Duas Razões*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

M

Machado, C., Piccoli, J. & Scalon, R. (2005). Fatores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. *Educación Física y Deportes*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd89/inic.htm> [Consultado em 24 de janeiro de 2016].

Mable, H., Balance, D. & Galgan, R. (1986). Body image distortion and dissatisfaction in university students. *Perceptual and Motor Skills, 63*, 907-911.

Maehr, M. & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In: N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*. New York: Academic Press.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2004). *Educar para o Otimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Marsh, H., Byrne, B. & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.

Marsh, H. & Craven, R. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept. In: H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.). *International Advances in Self Research. New Frontiers for Self-Research*. Greenwich, CT: Information Age, 2, 17-51.

- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. *In: Bracken, Bruce A. (Ed). Handbook of Self-concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations.* Oxford, England: John Wiley & Sons (38-90).
- Martínez, M. & Membrilla, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 5 (7), 1138-1663.*
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality.* (2.^a Ed.). New York: Hasper & Row.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C. & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica, 4 (XXXIII), 407-424.*
- Matos, E., Monteiro, J. & Gonçalves, F. (2014). Motivação para a não prática desportiva extracurricular em alunos do Ensino Secundário. III Congresso Internacional de Educação Física do ISMAI – *Perspetiva Europeia do Ensino da Educação Física.*
- Matos, M., Carvalhosa, S. & Diniz, J. (2002). Factores associados à Prática da actividade física nos adolescentes portugueses. *Análise Psicológica, 20 (1), 57-66.*
- Matos, M. & Cruz, J. (1997). Desporto escolar: motivação para a prática e razões para o abandono. *Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2, 459-490.*
- Matos, C., Proença, R., Duarte, M & Aules, F. (1998). Posturas e movimentos no trabalho: um estudo cineantropométrico de uma unidade de alimentação e nutrição hospitalar. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Nutrição: Brasília.*
- Mcclelland, D. (1969). *The Achieving Society.* New York: Free Press.
- Mcperson, B., Curtis, J. & Loy, J. (1989). *The Social Significance of Sport: an introduction to the sociology of sport.* Champaign: Human Kinetics.
- Mednick, M., Mednick, S. & Mednick, E. (1964). Incubation of creative performance and specific priming. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69 (1), 84-88.*

- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In: A. Rosado; I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Cruz Quebrada. Edições FMH, 39-68.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, J. & Levy, G. (1996). Gender role conflict, gender-typed characteristics, self-concepts, and sport socialization in female athletes and non-athletes. *Sex Roles*, 35, 111-122.
- Minayo, M., Hartz, Z. & Buss, P. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (1), 7-18.
- Montes, L., Arruza, J., Arribas, S., Verde, A., Ortiz, G. & Irazusta, S. (2007). El papel de los otros significativos en la motivación intrínseca de deportistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 2 (1), 97-112.
- Moreira, W. & Nóbrega, T. (2008). Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. *Revista CRONOS*, 9 (2), 349-360.
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. In: D. Kuhn & R. Siegler (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol 2. Cognition, Perception, and Language*. New York: John Wiley & Sons, 947-978.
- Mota, J. (1997). *A Actividade Física no Lazer: reflexões sobre a sua prática*. Coleção Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa.
- Mota, J. & Rodrigues, S. (1999). *Jogo e Espaços Lúdicos Infantis*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e a Saúde: factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- Mota, J. (2003). Actividade física e saúde na população infanto-juvenil. Referências e reflexões. In: Seabra A, Catela D, Romero F, Moutão J, Pimenta N, Santos R,

Franco S (Eds). *Investigação em Exercício e Saúde*. Rio Maior: Edições ESDRM, 8-19.

Moutão, J., Dutra, D., Romano, M. & Barata, N. (2006). Estados de humor em idosos participantes e não participantes num programa de actividade física. In: Palmeira A (Ed). *Livros de Resumos do Simpósio Exercício, Desporto e Saúde: Sinergias da Psicologia e Medicina*. Lisboa: Universidade Lusófona.

Myers, D. & Diener, E. (1995). 'Who is happy?' *Psychological Science*, 6, 10-19.

N

Nahas, M. (2001). *Atividade Física e Qualidade de Vida*. Londrina: Midiograf.

Neto, C. (1997a). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1997b). Mudanças sociais, desporto e desenvolvimento humano. In A. Correia (Ed.), *O Desporto em Portugal: opções e estratégias de desenvolvimento*. Actas do II Congresso de Gestão do Desporto. Lisboa: Associação Portuguesa de Gestão do Desporto, 25-34.

Neto, C. & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física. In: J. Barreiros, M. Godinho, & C. Neto (Eds.). *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Edições FMH.

Novak, J. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86 (4), 548-571.

Nunes, J., Oliveira, J. & Marques, P. (2007). Efeitos do treinamento intervalado em sedentários, recreacionais e atletas altamente treinados. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 1 (1). 1-5.

O

- O'Brien, E & Epstein, S. (1983). *The Multidimensional Self-esteem Inventory (MSEI)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Oliveira Monteiro, A., & Cruz, L. (2011). Educare (tê): O Desporto como expressão de valores. *Journal of Physical Education*, 22 (3), 399-409.
- Oliveira Tobias, W., Cazella, R. & Ribeiro, D. (2016). Fatores relacionados à desistência da prática do Futsal e crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 8 (29), 181-189.
- Oosterwegel, A. & Opperheimer, L. (2002). Jumping to awareness of conflict between self-representations and its relation to psychological wellbeing. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6), 548-555.
- Organização Mundial de Saúde (1997). The Heidelberg guidelines for promoting physical activity among older persons. *Journal of Aging and Physical Activity*, 5 (1), 2-8.

P

- Palou, P., Vidal, J., Ponseti, X., Cantallops, J. & Borràs, P. (2012). Relaciones entre calidad de vida, actividad física, sedentarismo y fitness cardiorrespiratorio en niños. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2): 393-398.
- Pankow, G. (1976) Image du corps et object transitionnel. *Revue Française de Psychanalyse*, 2, 285-302.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *Human Development* (9.^a Ed.) New York: McGraw Hill.
- Pardini, R., Matsudo, S., Araújo, T., Matsudo, V., Andrade, E., Braggion, G., Andrade, D., Oliveira, L., Figueira Jr., A. & Raso, V. (2001). Validação do questionário

- internacional de nível de atividade física (IPAQ – versão 6): o estudo piloto em adultos jovens brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*, 9 (3), 45-51.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Partridge, J. (2011). Current directions in social influence: parents and peers. *Revista Iberoamericana Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6 (1), 251-268.
- Patterson, G., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Paulhus, D., Trapnell, P. & Chen, D. (1999). Birth order effects on personality and achievements within families. *Psychological Science*, 10, 482-488.
- Paulinelli, J. & Tamayo, A. (1987). Autoconceito e cidade de origem. *Psicologia Social*, 39 (1), 68-71.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento Académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Peixoto, F. & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In: A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses, 6, 632-640.
- Peixoto, F. & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 533-541.

- Peixoto, F. & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. *In: B. Silva & L. Almeida (Eds.). Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 803-818.
- Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Costa, F. & Marques, A. (2015). Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinos regular e militar, o papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (1), 133-138.
- Pereira, B. (1993). *A Infância e o Lazer: estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, B. (2002). *Espaços de Lazer para a Infância, na Região Norte – Alto Trás-os-Montes*. Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte.
- Pereira, B. & Carvalho, G. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Pfeifer, L., Martins, Y. & Santos, J. (2010). A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26 (3), 427-432.
- Pfeiffer, K., Dowda, Dishman, R., McIver, K., Sirard, J., Ward, D., & R., P. (2006). sport participation and physical activity in adolescent females across a four year period. *The Journal of Adolescent Health*, 39(4), 523-529.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pianta, R., Steinberg, M. & Rollins, K. (1995). He first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and development psychopathology. In D. Cicchetti, & D.Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*, 1, 494-529.

- Pina, M. (1997). Desporto escolar - da organização do passado à organização do futuro. *Revista Horizonte*, X, 60, 1-8.
- Pipa, J. & Peixoto, F. (2011). Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación. XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, 668-678.
- Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto. Desenvolvimento Organizacional*. (2.^a Ed.). Porto: Edição APOGESD.
- Programa Nacional De Educação Física (2001). *3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Pucci, G., Rech, C., Fermino, R. & Reis, R. (2012). Associação entre atividade física e qualidade de vida em adultos. *Revista de Saúde Pública*, 46 (1), 166-79.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130 (3), 435-468.

Q

- Quaresma, A., Palmeira, A., Martins, S., Minderico, S. & Sardinha, L. (2014). Effect of a school-based intervention on physical activity and quality of life through serial mediation of social support and exercise motivation: The PESSOA program. *Health Education Research*, 29 (6), 906-917.
- Quina, J. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Horizonte*, 107 (18), 20-25.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K. & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, (Supplement), 10-20.
- Rhodes, R., Warburton, D. & Murray, H. (2009). Characteristics of physical activity guidelines and their effect on adherence: a review of randomized trials. *Sports Medical*, 39 (5), 355-75.
- Ribeiro, J. Rodrigues, L. & Carvalho, G. (2015). Relação entre atividade física, prática desportiva e adesão ao padrão alimentar mediterrânico em adolescentes. *XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS): Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*, 47-54.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Robinson, W. & Tayler, C. (1991). Correlates of low academic achievement in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica*, 9, 277-290.
- Robinson, W.; Tayler, C. Correia, M. (1990) “Repetência” by portuguese school children in relation to their self perception and self evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, V (3), 327-336.
- Rocha, A., Marques, A., Figueiredo, C., Almeida, C., Batista, I., Almeida, J. (2011). Evolução da saúde escolar em Portugal: Revisão legislativa no âmbito da Educação. *Millenium*, 41, 69-87.
- Roldão, D. (2003). *Motivação e Auto-conceito em Alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Monografia da Licenciatura em Psicologia Educacional: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.
- Romero F. & Alves J. (2004). Efectos psicológicos de un programa combinado de ejercicio físico y de educación nutricional en una población de diabéticos. In:

Dosil J, Prieto D (Eds). *Actas do 1º Congresso Galego-Português de Psicologia da Actividade Física e do Desporto* (38-52). Pontevedra: Universidad Vigo.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1973). *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

Ryan, R. (2009). Self-determination theory and wellbeing. *Social Psychology*, 84, 822-848.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.

S

Sá, T. (2009). *A Motivação de Crianças entre 11 e 14 Anos para a Prática do Futsal*. Monografia da Licenciatura em Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Sabiston, C., O'Loughlin, E., Brunet, J., Chaiton, M., Low, N., Barnett, T., & O'Loughlin, J. (2013). Linking depression symptom trajectories in adolescence to physical activity and team sports participation in young adults. *Preventive Medicine*, 56 (2), 95-98.

Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H. & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 83, 125-135.
- Sallis, J. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 32, 1598-1600.
- Sallis, J., Prochaska, J. & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963-975.
- Sallis, J. & Owen, N. (1999). Determinants of Physical Activity. Sallis, J. & Owen, N (Org.). *Physical Activity & Behavioral Medicine*. California: Sage Publications.
- Sallis, J. & Nader, P. (1988). Family determinants of health behaviors. In: D. Gachman (Ed.). *Health Behavior*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Salmon, P. (2001). Effect of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: an unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21 (1), 33-61.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, J. (2009). *Atributos da Qualidade da Competição Desportiva Escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respetivos encarregados de educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Desporto: Universidade da Madeira.
- Santos, M., Fermino, R., Reis, R., Cassou, A. & Áñez, C. (2010). Barreiras para a prática de atividade física em adolescentes. Um estudo por grupos focais. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12 (3), 137-143.
- Santos, M., Gomes, H., Ribeiro, J. & Mota, J. (2005). Variação sazonal na atividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (2), 192-201.

- Santos, S. (2008). *A Motivação subjacente para a continuidade da modalidade desportiva*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0440.pdf>. [Consultado em 20 de setembro de 2015].
- Santos, S., Santos, I., Fernandes, M. & Henriques, M. (2002). Qualidade de vida do idoso na comunidade: Aplicação da Escala de Flanagan. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10 (6), 757-764.
- Santos, P. & Maia, J. (2003). Análise Factorial Confirmatória E Validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Sarmiento, H., Catita, L., & Fonseca, A. (2012). Motivação para a prática de Futebol em contextos competitivos. Estudo com futebolistas juniores e seniors a partir dos seus perfis motivacionais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12 (1), 116-129.
- Scatolin, H. (2012). A imagem do corpo: as energias construtivas da psique. *Psicologia Revista*, 21 (1), 115-120.
- Schilder, P. (1999). *A Imagem do Corpo. As Energias Construtivas da Psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Scully, D., Kremer, J., Meade, M., Graham, R., & Dugeon, K. (1998). Physical exercise and psychological well-being: critical review. *British Journal of Sports Medicine*, 32 (2), 111-120.
- Seabra, A., Seabra, A., Mendonça, D., Brustad, R., Maia, J., Fonseca, A. & Malina, R. (2013). Psychosocial correlates of physical activity in school children aged 8–10 years. *The European Journal of Public Health*, 23 (5), 794-798.
- Seligman, M. (2005). *Aprenda a ser Otimista* (2.ª Ed). Rio de Janeiro: Nova Era.
- Sergio, M. (2003). *Algumas Teses sobre o Desporto. Educação Física*. Lisboa: Edições Gompodium.
- Serpa, S. (2003). Treinar jovens: complexidade, exigência e responsabilidade. *Revista de Educação Física*, 14 (1), 75-82.

- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva: Validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In: F. Sobral, & A. Marques (Coordenadores). *Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa* (89-97).
- Serrano, J.; Mangana, J.; Trindade, N. & Semião, P. (2005). A prática de actividade física nos ginásios e academias: motivações e influências. *Revista do Departamento de Educação Física e Artística*, 6, 27-36.
- Serrão, F. & Fernandes, L. (2008). A actividade lúdica no Contexto Terapêutico. *Diversidades: O Fascinante Mundo dos Talentosos*, 26-27.
- Shavelson, R. (2003). Preface. In: Marsh, H.; Craven, R. & Mcnerny, D. (Ed.), *International Advances in Self Research* (vol. I). Greenwich, Information Age Publishing.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* 74 (1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Selfconcept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sharkley, B. (2001). *Fitness and health* (5.^a Ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shephard, R. (2003). *Envelhecimento, actividade física e saúde*. São Paulo: Phorte.
- Shontz, S. (1969). *Perceptual and cognitive aspects of body experience*. New York: Academic Press.
- Shrauger, J. & Schoeneman, J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Shropshire, J. & Carroll, B. (1997). Family Variables and Children's Physical Activity: Influence of Parental Exercise and Socio-economic Status. *Sport, Education and Society*, 2 (1), 95-116.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van Der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sigal, R. J., Armstrong, M. J., Colby, P., Kenny, G. P., Plotnikoff, R. C., Reichert, S. M., & Riddell, M. C. (2013). Physical activity and diabetes. *Canadian Journal of Diabetes*, 37, S40-S44.
- Silva, A. (2004). Teoria da auto-eficácia. In: M. F. Dela Coleta (Org.). *Modelos para Pesquisa e Modificação de Comportamentos em Saúde*. São Paulo: Livraria Universitária (26-40).
- Silva, H., Gomes, M., Novais, R., Marinho, S., Pereira, B., Carvalho, G. (2013). Relação entre a oferta e a procura desportiva na Universidade do Minho. In: P. Silva, S. Souza, I. Neto (Eds.). *O Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação Profissional*. São Luís: Edufma.
- Silva, I., Knuth, A., Amorim, T., Kremer, M., Rombaldi, A. & Hallal, P. (2008). Actividade física de pais e filhos: um estudo de base populacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22, 257-263.
- Silva, M. & Palmeira, A. (2010). Associações entre auto-conceito físico e motivação Para o exercício em adolescentes: interações com o nível de prática e o género. *Revista de Educação Física*, 148 (1), 227-236.
- Silva, M. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, R. (2010). Atividade física e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (1), 115-120.
- Simão, M. (2010). Psicologia positiva e a Crenças pessoais. *O Mundo da Saúde*, 34 (4), 508-519.
- Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G., & Guimarães, C. (2008). Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2), 327-336.
- Singer, N. (1984). *Psicologia dos Esportes: Mitos e Verdades* (2.^a Ed.). São Paulo: Editora Hbra.

- Slade, P. & Russell, G. (1973). Awareness of body dimensions in anorexia nervosa: cross sectional and longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 3, 188-199.
- Soares, J., Antunes, H. & Aguiar, C. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (1), 20-28.
- Song, I. & Hattie, J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality*, 19, 365-372.
- Song, I. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1269-1281.
- Sousa, P., Rosado, A. & Cabrita, T. (2008). O escalão etário e o tempo de prática da modalidade como determinantes das atribuições causais no desporto: Um estudo efectuado no futebol. *Análise Psicológica*, 1(XXVI): 147-159.
- Strikwerda-Brown, J. & Taggart, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist teacher. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 48, 14-17.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. In: B. A. Bracken (Ed.). *Handbook of Self-concept. Developmental, Social and Clinical considerations* (pp. 374-394). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Sishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146 (6), 732-737.

T

- Tagarro, M. & Veiga, G. (2012). Estudo da criatividade e do autoconceito em estudantes do ensino superior: Um projeto de investigação. *II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho (651-659).

- Tap, P. (1979). Identités collectives et changements sociaux: production et affirmation de l'identité. Pierre Tap (Org.). *Colloque International de Toulouse - Éducation et Sciences e L'Homme*. Toulouse.
- Teixeira, E., Müller, M. & Silva, J. (2004). *Crenças Pessoais e Qualidade de Vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Tenório, M., Barros, M., Tassitano, R., Bezerra, J., Tenório, J. & Hallal, P. (2010). Atividade física e comportamento sedentário em adolescentes estudantes do ensino médio. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13 (1), 105-117.
- Terra, J. (2000). *Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio.
- Torres, M. (2012). Enfoques cognitivos de aprendizaje escolar. *Psicología del Desarrollo y de la Educación* (195-214).
- Toscos, T., Faber, A., Connelly, K & Upoma, A. (2008). Encouraging physical activity in teens. Can technology help reduce barriers to physical activity in adolescent girls? *Proceedings of the 2nd International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare (Pervasive Healthcare)*, February, 2008.
- Trentini, M., Corradi, E., Araldi, M. & Tigrino, F. (2004). Qualidade de vida de pessoas dependentes de hemodiálise considerando alguns aspectos físicos, sociais e emocionais. *Revista Texto Contexto de Enfermagem*, 13 (1), 74-82.
- Trudeau, D. & Shephard, R. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89-105.
- Trzesniewski, K., Donnellan, M. & Robins, R. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Tucker, L. (1983). Self-concept: a function of self-perceived somatotype. *Journal of Psychology*, 12 (9), 931-937.
- Twenge, J. & Campbell, W. (2002). Self-Esteem and socioeconomic status: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 59-71.

V

- Valenzuela, A. (2005). Escola subtrativa, relações de comprometimento e capital social na formação escolar da juventude mexicana dos/nos Estados Unidos. In: J. Paraskeva, C. Rossatto & R. Allen (org.). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Vasconcelos, O. (1995). *A Imagem Corporal no Período Peripubertário: comparação de três grupos étnicos numa perspetiva biocultural*. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto, área de especialização em Antropologia do Desporto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, M. & Maia, J. (2001). Actividade física de crianças e jovens: haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos dos dois sexos dos 10 aos 19 anos de idade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (3), 44-52.
- Vasconcelos-Raposo J (2004). Bem-estar psicológico, prática de exercício físico, auto-estima e satisfação corporal. In: J. Dosil & D. Prieto (Eds.). *Actas do 1º Congresso Galego-Português de Psicologia da Actividade Física e do Desporto* (1-15). Pontevedra: Universidad Vigo.
- Vasconcelos-Raposo, J., Teixeira, C., Lima, A. & Monteiro, I. (2015). Atividade física e estilos educativos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16 (2), 129-147.
- Vasconcelos-Raposo, J. (2001). *Gostava de Treinar. O que tenho de fazer?* Lisboa: Editora Caminho.
- Vasconcelos-Raposo, J., Figueiredo, A. & Granja, A. (1996). *Factores de motivação dos jovens para a prática desportiva*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vaz, C. (2006). *Afinal, quem sou eu? A identidade de crianças de origem cabo-verdianas em espaço escolar*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Vaz-Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.

- Vázquez, C. & Hervás, C. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower, 17-39.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, V (1), 39-48.
- Veloso, S. (2005). *Determinantes da atividade física dos adolescentes: estudo de uma população escolar do concelho de Oeiras*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho.
- Velden, F., Brugman, D., Boom, J. & Koop, W. (2010). Moral cognitive processes explaining antisocial behaviour in young adolescents. *International Journal of Behavioural Development*, 34 (4), 292-301.
- Viegas, J., Catalão, F., Ferreira, M. & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *Psicologia.pt - O portal dos psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf> [Consultado em 16 de outubro de 2015].
- Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. *Cadernos*, 1, 1-4.
- Vilela, C. & Gomes, A. (2015). Ansiedade, Avaliação Cognitiva e Esgotamento na Formação Desportiva: Estudo com Jovens Atletas. *Motricidade*, 11 (4), 104-119.
- Vilhjalmsson, R. & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine*, 56 (2), 363-374.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the shavelson, hubner, and stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

W

- Weinberg, R. & Gold, D. (1995). Gender issues in sport and exercise *In: Gisolfi C, Lamb D. (Eds.) Foundation of Sport and Exercise Psychology*. Indianapolis: Benchmark Press, 495-513.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Wells, L. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wendel-Vos, G., Schuit, A., Tijhuis, M. & Kromhout, D. (2004). Leisure time physical activity and health-related quality of life: cross-sectional and longitudinal associations. *Quality of Life Research, 13* (3), 667-677.
- Wheeler, S. & Green, K. (2014). Parenting in relation to children's sports participation: generational changes and potential implications. *Leisure Studies, 33* (3), 267-284.
- Wheeler, S. (2012). The significance of family culture for sports participation. *International Review for the Sociology of Sport, 47* (2), 235-252.
- Whitehead, J. & Corbin, C. (1997). Self-esteem in children and youth: the role of sport and physical education. In: K. Fox (Ed.). *The Physical Self*. Champaign: Human Kinetics.
- Wichstrøm, L., Von Soest, T., & Kvalem, I. L. (2013). Predictors of growth and decline in leisure time physical activity from adolescence to adulthood. *Health Psychology, 32* (7), 775-789.
- Wylie, R. (1979). *The Self-Concept*. Vol. 2: Theory and Research on Selected Topics. Rev. Ed. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Y

- Yang, X., Telama, R. & Laakso, L. (1996). Parents' Physical Activity, Socioeconomic Status and Education as Predictors of Physical Activity and Sport among

Children and Youths - a 12-Year Follow-Up Study. *International Review of the Sociology of Sports*, 31 (3), 273-291.

Z

Zarrett, N. & Lerner, R. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Development*, 71 (1), 11-20.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumentos de Recolha de Dados



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialização em Educação Física, Recreação e Lazer

Com este questionário pretende-se investigar o autoconceito físico, a autoestima de crianças e jovens dos ensinos básico e secundário (com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos), assim como os motivos que os levam a envolverem-se nas aulas de Educação Física e na prática desportiva extra-escolar (em clubes/associações).

O questionário é **anónimo e confidencial** e destina-se unicamente à investigação em causa.

Agradecemos desde já aos que nele participarem.

DADOS PESSOAIS

Agrupamento de Escolas/Escola (cód. _____)*

Idade ____ Data de Nascimento: __/__/____

Género (Colocar uma cruz na opção correta) Masculino

Feminino

Quais as modalidades desportivas que praticas atualmente num Clube ou Associação?

	Há quanto tempo praticas?	Nível de prática?
1	_____ anos/meses	_____
2	_____ anos/meses	_____
3	_____ anos/meses	_____
4	_____ anos/meses	_____
5	_____ anos/meses	_____
6	_____ anos/meses	_____

Nível de prática (Iniciação/Aperfeiçoamento/Pré-competição/Competição)

Quais as modalidades desportivas que praticas em lazer, dentro e/ou fora da escola (com colegas, amigos ou familiares)?

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____
4 - _____ 5 - _____ 6 - _____

Os teus pais praticam atividade desportiva?

Sim

Não

Os irmãos, mais velhos ou mais novos, praticam atividade desportiva?

Sim

Não

No teu grupo de amigos, a maioria pratica uma atividade desportiva?

Sim

Não

*a preencher pelo investigador

AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO FÍSICO E DA AUTOESTIMA

O questionário que se segue apresenta um conjunto de afirmações que pretendem descrever aquilo que alguns jovens sentem em relação a si mesmos. Lê cada uma dessas afirmações e identifica em que medida ele descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Avalia todas as afirmações, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales mais do que uma opção na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

	Exatamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.				
2. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física.				
3. Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.				
4. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1.ª vez.				
5. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.				
6. Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.				
7. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.				
8. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor.				
9. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.				
10. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.				
11. Alguns jovens acham que são bem -parecidos.				
12. Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.				
13. Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.				
14. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.				
15. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.				
16. Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola.				
17. Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação.				

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DESportiva

Com este questionário pretendemos identificar as motivações que levam os alunos dos ensinos básico e secundário a praticar uma atividade desportiva na escola, clube/associação.

Motivos para a prática desportiva

Lê com atenção o conjunto de motivos que se seguem e seleciona os que te podem levar a praticar uma atividade desportiva na Escola, Clube/Associação.

Avalia a importância que cada motivo tem para ti. Coloca uma cruz em cima do número que corresponde à tua resposta, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante

1	Para melhorar as minhas capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2	Para aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
3	Por gostar de fazer exercício	1	2	3	4	5
4	Por gostar de competir	1	2	3	4	5
5	Para atingir um nível desportivo mais elevado	1	2	3	4	5
6	Para estar em boa condição física	1	2	3	4	5
7	Para descarregar energias e libertar tensões	1	2	3	4	5
8	Para desenvolver a parte muscular e ser mais forte	1	2	3	4	5
9	Para manter a forma	1	2	3	4	5
10	Para ter emoções fortes e excitação	1	2	3	4	5
11	Para ter ação	1	2	3	4	5
12	Pelos desafios que proporciona	1	2	3	4	5
13	Por gostar de trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
14	Pelo espírito de equipa	1	2	3	4	5
15	Para fazer alguma coisa em que sou bom	1	2	3	4	5
16	Para ser conhecido	1	2	3	4	5
17	Pela afirmação pessoal perante colegas/amigos	1	2	3	4	5
18	Para ser orientado por especialistas no desporto	1	2	3	4	5
19	Para ser reconhecido e ter prestígio social	1	2	3	4	5
20	Para receber prémios e recompensas desportivas	1	2	3	4	5
21	Para poder ganhar dinheiro e ter um bom futuro	1	2	3	4	5
22	Para ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
23	Para pertencer a um grupo/equipa	1	2	3	4	5

24	Pelo prazer de utilizar instalações e material desportivo	1	2	3	4	5
25	Para fazer novos amigos	1	2	3	4	5
26	Para estar com os colegas/amigos	1	2	3	4	5
27	Para agradar aos meus pais e/ou outros familiares	1	2	3	4	5
28	Bom pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
29	Para ocupar o tempo livre	1	2	3	4	5
30	Pelo divertimento	1	2	3	4	5
31	Por gostar de viajar	1	2	3	4	5
32	Para não engordar	1	2	3	4	5
33	Para ser saudável	1	2	3	4	5
34	Para ultrapassar problemas de saúde	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Autorização 0387200001

**Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGE do
Ministério da Educação**



Luis Fonseca <luisfonseca22@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0387200001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: luisfonseca22@gmail.com

13 de maio de 2013 08:17

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0387200001, com a designação *O Auto-conceito físico, a Auto-estima e a Motivação para a Prática Desportiva – Um estudo nos Ensinos Básico e Secundário*, registado em 07-05-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Luis Alberto Cabral Fonseca
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 3

Autorizações para aplicação dos questionários



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança
Especialização em Educação Física, Recreação e Lazer

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas Figueira Mar

No âmbito de uma investigação a realizar de acordo com o Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação, na Universidade do Minho, sob a orientação do Prof. Doutor António Camilo Cunha, pretendemos aplicar um questionário específico a alunos do Agrupamento de Escolas Figueira Mar. Trata-se de um questionário com o intuito de investigar o autoconceito físico, a autoestima de crianças e jovens dos ensinos básico e secundário (com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos), assim como os motivos que os levam a envolverem-se nas aulas de Educação Física e na prática desportiva extra-escolar (em clubes/associações).

O questionário será aplicado de acordo com a disponibilidade das crianças/jovens, sendo cumpridas as normas éticas, nomeadamente o consentimento informado dos alunos para a sua participação e a confidencialidade da informação recolhida. Neste sentido, vimos solicitar o V/ consentimento.

Colocamo-nos à Vossa inteira disposição para mais informações, pelo telefone 919424180 e/ou pelo e-mail luisfonseca22@gmail.com.

Desde já o nosso muito obrigado pela V/ atenção. Com os melhores cumprimentos,

O Doutorando:

Declaro que AUTORIZO a aplicação do questionário aos alunos desta escola, no âmbito do estudo supracitado.

Data ___/___/2013



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialização em Educação Física, Recreação e Lazer

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de Arganil

No âmbito de uma investigação a realizar de acordo com o Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação, na Universidade do Minho, sob a orientação do Prof. Doutor António Camilo Cunha, pretendemos aplicar um questionário específico a alunos do Agrupamento de Escolas de Arganil. Trata-se de um questionário com o intuito de investigar o autoconceito físico, a autoestima de crianças e jovens dos ensinos básico e secundário (com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos), assim como os motivos que os levam a envolverem-se nas aulas de Educação Física e na prática desportiva extra-escolar (em clubes/associações).

O questionário será aplicado de acordo com a disponibilidade das crianças/jovens, sendo cumpridas as normas éticas, nomeadamente o consentimento informado dos alunos para a sua participação e a confidencialidade da informação recolhida. Neste sentido, vimos solicitar o V/ consentimento.

Colocamo-nos à Vossa inteira disposição para mais informações, pelo telefone 919424180 e/ou pelo e-mail luisfonseca22@gmail.com.

Desde já o nosso muito obrigado pela V/ atenção. Com os melhores cumprimentos,

O Doutorando:

Declaro que AUTORIZO a aplicação do questionário aos alunos desta escola, no âmbito do estudo supracitado.

Data ___/___/2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Doutoramento em Estudos da Criança
Especialização em Educação Física, Recreação e Lazer

Assunto: **Preenchimento de um questionário**

Caro(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito de uma investigação a realizar de acordo com o Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação, na Universidade do Minho, pretendemos que o seu/sua educando(a) preencha um questionário específico inerente à mesma. Trata-se de um questionário com o intuito de investigar o autoconceito físico, a autoestima de crianças e jovens dos ensinos básico e secundário (com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos), assim como os motivos que os levam a envolverem-se nas aulas de Educação Física e na prática desportiva extra-escolar (em clubes/associações).

O questionário será aplicado de acordo com a disponibilidade da criança/jovem, sendo cumpridas as normas éticas, nomeadamente o consentimento informado dos alunos para a sua participação e a confidencialidade da informação recolhida. Neste sentido, vimos solicitar o V/ consentimento.

Colocamo-nos à Vossa inteira disposição para mais informações, pelo telefone 919424180 e/ou pelo e-mail luisfonseca22@gmail.com.

Desde já o nosso muito obrigado pela V/ atenção. Com os melhores cumprimentos,

O Doutorando

(Luís Alberto Cabral Fonseca)

Declaro que AUTORIZO a aplicação do questionário ao meu educando, no âmbito do estudo supracitado.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data: ___/___/2013

ANEXO 4

Resultados da Análise Estatística

Outputs do SPSS

Análise de Frequências

[Conjunto_de_dados1] C:\User\Luis\Desktop\Estatistica\Base_Dados_sav.sav

Tabela de Frequência

AC1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	37	9,3	9,3	9,3
	Exatamente como eu	154	38,5	38,5	47,8
	Como eu	148	37,0	37,0	84,8
	Diferente de mim	60	15,0	15,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	43	10,8	10,8	10,8
	Exatamente como eu	103	25,8	25,8	36,5
	Como eu	146	36,5	36,5	73,0
	Diferente de mim	107	26,8	26,8	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	154	38,5	38,5	38,5
	Exatamente como eu	120	30,0	30,0	68,5
	Como eu	72	18,0	18,0	86,5
	Diferente de mim	53	13,3	13,3	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC4

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	86	21,5	21,5	21,5
	Exatamente como eu	158	39,5	39,5	61,0
	Como eu	103	25,8	25,8	86,8
	Diferente de mim	52	13,0	13,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC5

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	61	15,3	15,3	15,3
	Exatamente como eu	117	29,3	29,3	44,5
	Como eu	117	29,3	29,3	73,8
	Diferente de mim	104	26,0	26,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC6

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	22	5,5	5,5	5,5
	Exatamente como eu	65	16,3	16,3	21,8
	Como eu	185	46,3	46,3	68,0
	Diferente de mim	127	31,8	31,8	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC7

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	126	31,5	31,5	31,5
	Exatamente como eu	176	44,0	44,0	75,5
	Como eu	71	17,8	17,8	93,3
	Diferente de mim	26	6,5	6,5	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC8

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	82	20,5	20,5	20,5
	Exatamente como eu	152	38,0	38,0	58,5
	Como eu	106	26,5	26,5	85,0
	Diferente de mim	59	14,8	14,8	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC9

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	23	5,8	5,8	5,8
	Exatamente como eu	94	23,5	23,5	29,3
	Como eu	188	47,0	47,0	76,3
	Diferente de mim	94	23,5	23,5	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC10

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	26	6,5	6,5	6,5
	Exatamente como eu	108	27,0	27,0	33,5
	Como eu	171	42,8	42,8	76,3
	Diferente de mim	94	23,5	23,5	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC11

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	61	15,3	15,3	15,3
	Exatamente como eu	170	42,5	42,5	57,8
	Como eu	128	32,0	32,0	89,8
	Diferente de mim	40	10,0	10,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC12

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	25	6,3	6,3	6,3
	Exatamente como eu	50	12,5	12,5	18,8
	Como eu	220	55,0	55,0	73,8
	Diferente de mim	104	26,0	26,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC13

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	45	11,3	11,3	11,3
	Exatamente como eu	141	35,3	35,3	46,5
	Como eu	131	32,8	32,8	79,3
	Diferente de mim	82	20,5	20,5	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC14

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	43	10,8	10,8	10,8
	Exatamente como eu	114	28,5	28,5	39,3
	Como eu	170	42,5	42,5	81,8
	Diferente de mim	72	18,0	18,0	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC15

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	25	6,3	6,3	6,3
	Exatamente como eu	54	13,5	13,5	19,8
	Como eu	199	49,8	49,8	69,5
	Diferente de mim	121	30,3	30,3	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC16

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	27	6,8	6,8	6,8
	Exatamente como eu	86	21,5	21,5	28,2
	Como eu	173	43,3	43,3	71,5
	Diferente de mim	113	28,2	28,2	99,8
	Completamente diferente de mim	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AC17

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	57	14,2	14,2	14,2
	Exatamente como eu	125	31,3	31,3	45,5
	Como eu	109	27,3	27,3	72,8
	Diferente de mim	107	26,8	26,8	99,5
	Completamente diferente de mim	1	,3	,3	99,8
	5	1	,3	,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	5	1,3	1,3	1,3
	Pouco importante	10	2,5	2,5	3,8
	Importante	109	27,3	27,3	31,0
	Muito importante	122	30,5	30,5	61,5
	Totalmente importante	154	38,5	38,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	2	,5	,5	,5
	Pouco importante	9	2,3	2,3	2,8
	Importante	103	25,8	25,8	28,5
	Muito importante	136	34,0	34,0	62,5
	Totalmente importante	150	37,5	37,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	4	1,0	1,0	1,0
	Pouco importante	16	4,0	4,0	5,0
	Importante	100	25,0	25,0	30,0
	Muito importante	119	29,8	29,8	59,8
	Totalmente importante	161	40,3	40,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M4

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	34	8,5	8,5	8,5
	Pouco importante	70	17,5	17,5	26,0
	Importante	93	23,3	23,3	49,3
	Muito importante	90	22,5	22,5	71,8
	Totalmente importante	113	28,2	28,2	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M5

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	12	3,0	3,0	3,0
	Pouco importante	36	9,0	9,0	12,0
	Importante	85	21,3	21,3	33,3
	Muito importante	110	27,5	27,5	60,8
	Totalmente importante	157	39,3	39,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M6

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	,3	,3	,3
	Pouco importante	7	1,8	1,8	2,0
	Importante	65	16,3	16,3	18,3
	Muito importante	122	30,5	30,5	48,8
	Totalmente importante	205	51,2	51,2	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M7

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	14	3,5	3,5	3,5
	Pouco importante	31	7,8	7,8	11,3
	Importante	114	28,5	28,5	39,8
	Muito importante	109	27,3	27,3	67,0
	Totalmente importante	132	33,0	33,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M8

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	12	3,0	3,0	3,0
	Pouco importante	33	8,3	8,3	11,3
	Importante	111	27,8	27,8	39,0
	Muito importante	103	25,8	25,8	64,8
	Totalmente importante	141	35,3	35,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M9

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	5	1,3	1,3	1,3
	Pouco importante	18	4,5	4,5	5,8
	Importante	74	18,5	18,5	24,3
	Muito importante	121	30,3	30,3	54,5
	Totalmente importante	182	45,5	45,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M10

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	28	7,0	7,0	7,0
	Pouco importante	67	16,8	16,8	23,8
	Importante	130	32,5	32,5	56,3
	Muito importante	89	22,3	22,3	78,5
	Totalmente importante	86	21,5	21,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M11

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	21	5,3	5,3	5,3
	Pouco importante	43	10,8	10,8	16,0
	Importante	119	29,8	29,8	45,9
	Muito importante	111	27,8	27,8	73,7
	Totalmente importante	105	26,3	26,3	100,0
	Total	399	99,8	100,0	
Ausente	Sistema	1	,3		
Total		400	100,0		

M12

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	12	3,0	3,0	3,0
	Pouco importante	24	6,0	6,0	9,0
	Importante	141	35,3	35,3	44,3
	Muito importante	123	30,8	30,8	75,0
	Totalmente importante	100	25,0	25,0	100,0
Total		400	100,0	100,0	

M13

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	8	2,0	2,0	2,0
	Pouco importante	16	4,0	4,0	6,0
	Importante	108	27,0	27,0	33,0
	Muito importante	131	32,8	32,8	65,8
	Totalmente importante	137	34,3	34,3	100,0
Total		400	100,0	100,0	

M14

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	9	2,3	2,3	2,3
	Pouco importante	17	4,3	4,3	6,5
	Importante	98	24,5	24,5	31,0
	Muito importante	138	34,5	34,5	65,5
	Totalmente importante	138	34,5	34,5	100,0
Total		400	100,0	100,0	

M15

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	8	2,0	2,0	2,0
	Pouco importante	31	7,8	7,8	9,8
	Importante	96	24,0	24,0	33,8
	Muito importante	128	32,0	32,0	65,8
	Totalmente importante	137	34,3	34,3	100,0
Total		400	100,0	100,0	

M16

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	101	25,3	25,3	25,3
	Pouco importante	86	21,5	21,5	46,8
	Importante	103	25,8	25,8	72,5
	Muito importante	42	10,5	10,5	83,0
	Totalmente importante	68	17,0	17,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M17

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	50	12,5	12,5	12,5
	Pouco importante	85	21,3	21,3	33,8
	Importante	125	31,3	31,3	65,0
	Muito importante	64	16,0	16,0	81,0
	Totalmente importante	76	19,0	19,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M18

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	27	6,8	6,8	6,8
	Pouco importante	63	15,8	15,8	22,5
	Importante	126	31,5	31,5	54,0
	Muito importante	89	22,3	22,3	76,3
	Totalmente importante	95	23,8	23,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M19

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	77	19,3	19,3	19,3
	Pouco importante	90	22,5	22,5	41,8
	Importante	100	25,0	25,0	66,8
	Muito importante	75	18,8	18,8	85,5
	Totalmente importante	58	14,5	14,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M20

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	59	14,8	14,8	14,8
	Pouco importante	82	20,5	20,5	35,3
	Importante	114	28,5	28,5	63,7
	Muito importante	57	14,2	14,2	78,0
	Totalmente importante	88	22,0	22,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M21

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	52	13,0	13,0	13,0
	Pouco importante	71	17,8	17,8	30,8
	Importante	101	25,3	25,3	56,0
	Muito importante	65	16,3	16,3	72,3
	Totalmente importante	111	27,8	27,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M22

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	87	21,8	21,8	21,8
	Pouco importante	90	22,5	22,5	44,3
	Importante	101	25,3	25,3	69,5
	Muito importante	62	15,5	15,5	85,0
	Totalmente importante	60	15,0	15,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M23

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	29	7,2	7,2	7,2
	Pouco importante	50	12,5	12,5	19,8
	Importante	115	28,7	28,7	48,5
	Muito importante	101	25,3	25,3	73,8
	Totalmente importante	105	26,3	26,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M24

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	37	9,3	9,3	9,3
	Pouco importante	76	19,0	19,0	28,2
	Importante	117	29,3	29,3	57,5
	Muito importante	93	23,3	23,3	80,8
	Totalmente importante	77	19,3	19,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M25

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	9	2,3	2,3	2,3
	Pouco importante	29	7,2	7,2	9,5
	Importante	88	22,0	22,0	31,5
	Muito importante	105	26,3	26,3	57,8
	Totalmente importante	169	42,3	42,3	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M26

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	8	2,0	2,0	2,0
	Pouco importante	33	8,3	8,3	10,3
	Importante	80	20,0	20,0	30,3
	Muito importante	116	29,0	29,0	59,3
	Totalmente importante	163	40,8	40,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M27

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	51	12,8	12,8	12,8
	Pouco importante	83	20,8	20,8	33,5
	Importante	83	20,8	20,8	54,3
	Muito importante	81	20,3	20,3	74,5
	Totalmente importante	102	25,5	25,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M28

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	90	22,5	22,5	22,5
	Pouco importante	86	21,5	21,5	44,0
	Importante	88	22,0	22,0	66,0
	Muito importante	62	15,5	15,5	81,5
	Totalmente importante	74	18,5	18,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M29

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	23	5,8	5,8	5,8
	Pouco importante	35	8,8	8,8	14,5
	Importante	121	30,3	30,3	44,8
	Muito importante	103	25,8	25,8	70,5
	Totalmente importante	118	29,5	29,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M30

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	6	1,5	1,5	1,5
	Pouco importante	18	4,5	4,5	6,0
	Importante	96	24,0	24,0	30,0
	Muito importante	117	29,3	29,3	59,3
	Totalmente importante	163	40,8	40,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M31

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	41	10,3	10,3	10,3
	Pouco importante	62	15,5	15,5	25,8
	Importante	111	27,8	27,8	53,5
	Muito importante	87	21,8	21,8	75,3
	Totalmente importante	99	24,8	24,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M32

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	35	8,8	8,8	8,8
	Pouco importante	24	6,0	6,0	14,8
	Importante	91	22,8	22,8	37,5
	Muito importante	91	22,8	22,8	60,3
	Totalmente importante	159	39,8	39,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M33

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	,3	,3	,3
	Pouco importante	7	1,8	1,8	2,0
	Importante	57	14,2	14,2	16,3
	Muito importante	85	21,3	21,3	37,5
	Totalmente importante	250	62,5	62,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

M34

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	23	5,8	5,8	5,8
	Pouco importante	20	5,0	5,0	10,8
	Importante	66	16,5	16,5	27,3
	Muito importante	86	21,5	21,5	48,8
	Totalmente importante	205	51,2	51,2	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

Análise Descritiva

DESCRIPTIVES VARIABLES=Auto_Conceito Auto_Estima Motivação/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autoconceito	400	2,00	50,00	15,2825	5,54794
Autoestima	400	2,00	25,00	10,6625	2,59044
Motivação	400	55,00	170,00	123,3250	22,89136
N válido (de lista)	400				

Análise Comparativa - Género

Teste-T

T-TEST GROUPS=GENERO(1 2)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Auto_Conceito Auto_Estima
Motivação/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	GENERO	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Autoconceito	MASCULINO	200	16,8550	5,34761	,37813
	FEMININO	200	13,7100	5,30534	,37514
Autoestima	MASCULINO	200	10,9400	2,74116	,19383
	FEMININO	200	10,3850	2,40535	,17008
Motivação	MASCULINO	200	128,6900	23,14937	1,63691
	FEMININO	200	117,9600	21,37552	1,51148

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
						Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df				Inferior	Superior
Autoconceito	Variâncias iguais assumidas	,923	,337	5,904	398	,000	3,14500	,53265	2,09784	4,19216
	Variâncias iguais não assumidas			5,904	397,975	,000	3,14500	,53265	2,09784	4,19216
Autoestima	Variâncias iguais assumidas	,456	,500	2,152	398	,032	,55500	,25787	,04804	1,06196
	Variâncias iguais não assumidas			2,152	391,391	,032	,55500	,25787	,04801	1,06199
Motivação	Variâncias iguais assumidas	,574	,449	4,816	398	,000	10,73000	2,22801	6,34986	15,11014
	Variâncias iguais não assumidas			4,816	395,497	,000	10,73000	2,22801	6,34977	15,11023

Análise Comparativa - Idade

Teste-T

T-TEST GROUPS=CICLO(2 3)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Auto_Conceito Auto_Estima
Motivação/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	CICLO	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Auto_Conceito	Mais Novos	260	11,7077	4,63818	,28765
	Mais	140	12,1500	3,34777	,28294
Auto_Estima	3.º CICLO	260	16,5077	4,86378	,30164
	SECUNDARIO	140	15,4071	4,21695	,35640
Motivação	3.º CICLO	260	125,1615	23,08380	1,43160
	SECUNDARIO	139	120,0360	22,24319	1,88664

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		Z	Sig.	T	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Auto_Conceito	Variâncias iguais assumidas	8,591	,004	-,997	398	,319	-,44231	,44368	1,31456	,42994
	Variâncias iguais não assumidas			1,096	365,356	,274	-,44231	,40348	1,23574	,35112
Auto_Estima	Variâncias iguais assumidas	,994	,319	2,259	398	,024	1,10055	,48725	,14263	2,05846
	Variâncias iguais não assumidas			2,357	321,049	,019	1,10055	,46691	,18196	2,01914
Motivação	Variâncias iguais assumidas	,571	,450	2,140	397	,033	5,12557	2,39516	,41679	9,83435
	Variâncias iguais não assumidas			2,164	291,225	,031	5,12557	2,36831	,46439	9,78674

Análise Comparativa – Contexto Socioeconómico

Teste-T

T-TEST GROUPS=AGRUPAMENTO(1 2) /MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Auto_Conceito Auto_Estima
Motivação/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	AGRUPAMENTO	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Auto_Conceito	Rural	200	11,8050	4,23161	,29922
	Urbano	200	11,9200	4,24307	,30003
Auto_Estima	Rural	200	15,3300	4,44295	,31416
	Urbano	200	16,9150	4,77091	,33735
Motivação	Rural	199	118,7136	21,02676	1,49055
	Urbano	200	128,0150	23,77628	1,68124

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		Z	Sig.	T	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Auto_Conceito	Variâncias iguais assumidas	1,888	,170	-,271	398	,786	-,11500	,42373	-,94804	,71804
	Variâncias iguais não assumidas			-,271	397,997	,786	-,11500	,42373	-,94804	,71804
Auto_Estima	Variâncias iguais assumidas	4,120	,043	3,438	398	,001	-1,58500	,46098	-2,49127	-,67873
	Variâncias iguais não assumidas			3,438	395,998	,001	-1,58500	,46098	-2,49128	-,67872
Motivação	Variâncias iguais assumidas	3,996	,046	4,139	397	,000	-9,30143	2,24753	13,71998	4,88288
	Variâncias iguais não assumidas			4,140	391,613	,000	-9,30143	2,24684	13,71881	4,88406

TEMPO_PRATICA/NIVEL_PRATICA/PRATICA DE OUTROS
 GET FILE='C:\Users\Luis\AppData\Local\Microsoft\Windows\INetCache\IE\DYDR7ZH\Base_Dados_1.sav'.
 DATASET NAME Conjunto_de_dados1 WINDOW=FRONT.
 FREQUENCIES VARIABLES=TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1 NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1
 PAIS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA
 AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA/ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Estatísticas

	TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA
N Válido	139	137	400	400	400
Ausente	261	263	0	0	0

Tabela de Frequência

TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	48	12,0	34,5	34,5
	2	29	7,2	20,9	55,4
	3	19	4,8	13,7	69,1
	4	13	3,3	9,4	78,4
	5	10	2,5	7,2	85,6
	6	4	1,0	2,9	88,5
	7	4	1,0	2,9	91,4
	8	2	,5	1,4	92,8
	9	3	,8	2,2	95,0
	10	3	,8	2,2	97,1
	11	3	,8	2,2	99,3
	13	1	,3	,7	100,0
	Total	139	34,8	100,0	
Ausente	Sistema	261	65,3		
Total		400	100,0		

NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	INICIAÇÃO	17	4,3	12,4	12,4
	APERFEIÇOAMENTO	38	9,5	27,7	40,1
	PRÉ-COMPETIÇÃO	17	4,3	12,4	52,6
	COMPETIÇÃO	65	16,3	47,4	100,0
	Total	137	34,3	100,0	
Ausente	Sistema	263	65,8		
Total		400	100,0		

PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	269	67,3	67,3	67,3
	Sim	131	32,8	32,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	209	52,3	52,3	52,3
	Sim	191	47,8	47,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	78	19,5	19,5	19,5
	Sim	322	80,5	80,5	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

ANÁLISE CORRELACIONAL

GET FILE='C:\Users\Luis\Desktop\Estatistica\Luis\Base_Dados_sav.sav'. DATASET NAME Conjunto_de_dados1 WINDOW=FRONT. CORRELATIONS/VARIABLES= Auto_Conceito Auto_Estima Motivação/PRINT=TOTAIL NOSIG MISSING=PAIRWISE.

Correlações

		Autoconceito	Autoestima	Motivação
Autoconceito	Correlação de Pearson	1	,352**	,301**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000
	N	400	400	400
Autoestima	Correlação de Pearson	,352**	1	,008
	Sig. (2 extremidades)	,000		,877
	N	400	400	400
Motivação	Correlação de Pearson	,301**	,008	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,877	
	N	400	400	400

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

GET FILE='C:\Users\Luis\Desktop\Estatistica\Luis\Base_Dados_sav.sav'. DATASET NAME Conjunto_de_dados1 WINDOW=FRONT. CORRELATIONS/VARIABLES=TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1 Auto_Conceito Auto_Estima Motivação/PRINT=TOTAIL NOSIG MISSING=PAIRWISE.

Correlações

		TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	Autoconceito	Autoestima	Motivação
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	Correlação de Pearson	1	,147	,005	,126
	Sig. (2 extremidades)		,083	,957	,139
	N	139	139	139	139
Autoconceito	Correlação de Pearson	,147	1	,352**	,301**
	Sig. (2 extremidades)	,083		,000	,000
	N	139	400	400	400
Autoestima	Correlação de Pearson	,005	,352**	1	,008
	Sig. (2 extremidades)	,957	,000		,877
	N	139	400	400	400
Motivação	Correlação de Pearson	,126	,301**	,008	1
	Sig. (2 extremidades)	,139	,000	,877	
	N	139	400	400	400

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

GET FILE='C:\Users\Luis\Desktop\Estatistica\Luis\Base_Dados_sav.sav'. DATASET NAME Conjunto_de_dados1
 WINDOW=FRONT. CORRELATIONS/VARIABLES=NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1 Auto_Conceito Auto_Estima
 Motivação/PRINT=TOTAL NOSIG MISSING=PAIRWISE.

Correlações

		NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	Autoconceito	Autoestima	Motivação
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	Correlação de Pearson	1	,282	,138	,245
	Sig. (2 extremidades)		,001	,107	,004
	N	137	137	137	137
Autoconceito	Correlação de Pearson	,282	1	,352	,301
	Sig. (2 extremidades)	,001		,000	,000
	N	137	400	400	400
Autoestima	Correlação de Pearson	,138	,352	1	,008
	Sig. (2 extremidades)	,107	,000		,877
	N	137	400	400	400
Motivação	Correlação de Pearson	,245	,301	,008	1
	Sig. (2 extremidades)	,004	,000	,877	
	N	137	400	400	400

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

ANÁLISE DE VARIÂNCIA

Variáveis Pessoais

GET FILE='C:\Users\Luis\Desktop\Estatistica\Luis\Base_Dados_sav.sav'. DATASET NAME Conjunto_de_dados1
 WINDOW=FRONT UNIANOVA Autoconceito BY GENERO Grupo_Etario/METHOD=SSTYPE(3)
 /INTERCEPT=INCLUDE/CRITERIA=ALPHA(0.05) /DESIGN=GENERO Grupo_Etario GENERO*Grupo_Etario.

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoconceito

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	1541,347 ^a	3	513,782	18,944	,000
Interceptação	93421,923	1	93421,923	3444,694	,000
GENERO	989,103	1	989,103	36,471	,000
Grupo_Etario	545,223	1	545,223	20,104	,000
GENERO * Grupo_Etario	7,023	1	7,023	,259	,611
Erro	10739,730	396	27,121		
Total	105703,000	400			
Total corrigido	12281,077	399			

a. R Quadrado = ,126 (R Quadrado Ajustado = ,119)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoestima

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	36,747 ^a	3	12,249	1,837	,140
Interceptação	45475,563	1	45475,563	6819,552	,000
GENERO	30,803	1	30,803	4,619	,032
Grupo_Etario	5,523	1	5,523	,828	,363
GENERO * Grupo_Etario	,423	1	,423	,063	,801
Erro	2640,690	396	6,668		
Total	48153,000	400			
Total corrigido	2677,438	399			

a. R Quadrado = ,014 (R Quadrado Ajustado = ,006)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Motivação

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	21928,830 ^a	3	7309,610	15,467	,000
Interceptação	6083622,250	1	6083622,250	12872,438	,000
GENERO	11513,290	1	11513,290	24,361	,000
Grupo_Etario	9900,250	1	9900,250	20,948	,000
GENERO * Grupo_Etario	515,290	1	515,290	1,090	,297
Erro	187152,920	396	472,608		
Total	6292704,000	400			
Total corrigido	209081,750	399			

a. R Quadrado = ,105 (R Quadrado Ajustado = ,098)

Variáveis relacionadas com a Atividade

UNIANOVA Autoconceito BY NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1/METHOD=SSTYPE(3)/INTERCEPT=INCLUDE/PRINT=DESCRIPTIVE/CRITERIA=ALPHA(.05)/DESIGN=NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1 TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1*TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1.

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoconceito

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	1137,341 ^a	27	42,124	1,333	,152
Interceptação	9268,030	1	9268,030	293,351	,000
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	120,870	3	40,290	1,275	,287
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	201,708	11	18,337	,580	,841
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1 * TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	400,381	13	30,799	,975	,481
Erro	3443,710	109	31,594		
Total	47789,000	137			
Total corrigido	4581,051	136			

a. R Quadrado = ,248 (R Quadrado Ajustado = ,062)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoestima

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	239,006 ^a	27	8,852	1,459	,090
Interceptação	3771,159	1	3771,159	621,464	,000
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	48,124	3	16,041	2,644	,053
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	55,274	11	5,025	,828	,612
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1 * TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	148,392	13	11,415	1,881	,040
Erro	661,432	109	6,068		
Total	18032,000	137			
Total corrigido	900,438	136			

a. R Quadrado = ,265 (R Quadrado Ajustado = ,083)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Motivação

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	13856,040 ^a	27	513,187	1,084	,371
Interceptação	522679,503	1	522679,503	1104,408	,000
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	271,593	3	90,531	,191	,902
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	4906,597	11	446,054	,943	,503
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1 * TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	4737,660	13	364,435	,770	,690
Erro	51586,062	109	473,267		
Total	2326464,000	137			
Total corrigido	65442,102	136			

a. R Quadrado = ,212 (R Quadrado Ajustado = ,016)

Variáveis Ambientais

UNIANOVA Autoconceito BY PAIS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA/METHOD=SSTYPE(3)/INTERCEPT=INCLUDE/PRINT=DESCRIPTIVE/CRITERIA=ALPHA(.05)/DESIGN=PAIS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA*IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA*AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA*AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA*IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA*AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA.

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoconceito

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	336,149 ^a	7	48,021	1,576	,141
Interceptação	23036,977	1	23036,977	756,011	,000
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	3,877	1	3,877	,127	,721
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	82,890	1	82,890	2,720	,100
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	105,441	1	105,441	3,460	,064
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	51,564	1	51,564	1,692	,194
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	70,659	1	70,659	2,319	,129
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA *	137,733	1	137,733	4,520	,034
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	42,097	1	42,097	1,382	,241
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA * AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	11944,928	392	30,472		
Erro	11944,928	392	30,472		
Total	105703,000	400			
Total corrigido	12281,077	399			

a. R Quadrado = ,027 (R Quadrado Ajustado = ,010)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Autoestima

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	33,939 ^a	7	4,848	,719	,656
Interceptação	11937,769	1	11937,769	1770,232	,000
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	,025	1	,025	,004	,952
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	,004	1	,004	,001	,981
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	5,134	1	5,134	,761	,383
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	,006	1	,006	,001	,976
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	4,598	1	4,598	,682	,409
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA *	3,385	1	3,385	,502	,479
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	,142	1	,142	,021	,885
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA * AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	2643,499	392	6,744		
Erro	2643,499	392	6,744		
Total	48153,000	400			
Total corrigido	2677,438	399			

a. R Quadrado = ,013 (R Quadrado Ajustado = -,005)

Testes de efeitos entre assuntos

Variável dependente: Motivação

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Modelo corrigido	14096,589 ^a	7	2013,798	4,049	,000
Interceptação	1526060,008	1	1526060,008	3068,005	,000
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	330,607	1	330,607	,665	,415
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	1385,635	1	1385,635	2,786	,096
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	4596,649	1	4596,649	9,241	,003
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	93,110	1	93,110	,187	,666
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	930,927	1	930,927	1,872	,172
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA *	781,950	1	781,950	1,572	,211
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA PAIS_PRATICA_DESPORTIVA *	179,221	1	179,221	,360	,549
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA * AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	194985,161	392	497,411		
Erro	194985,161	392	497,411		
Total	6292704,000	400			
Total corrigido	209081,750	399			

a. R Quadrado = ,067 (R Quadrado Ajustado = ,051)

REGRESSÃO
Variáveis Pessoais

REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05)
POUT(.10)/NOORIGIN /DEPENDENT Autoconceito /METHOD=STEPWISE GENERO IDADE.

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	GENERO		Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
2	IDADE		

a. Variável Dependente: Autoconceito

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,284 ^a	,081	,078	5,32652
2	,348 ^b	,121	,117	5,21437

a. Preditores: (Constante), GENERO

b. Preditores: (Constante), GENERO, IDADE

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	989,102	1	989,102	34,862	,000 ^b
	Resíduo	11291,975	398	28,372		
	Total	12281,077	399			
2	Regressão	1486,769	2	743,384	27,341	,000 ^c
	Resíduo	10794,309	397	27,190		
	Total	12281,077	399			

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Preditores: (Constante), GENERO

c. Preditores: (Constante), GENERO, IDADE

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	20,000	,842		23,747	,000
	GENERO	-3,145	,533	-,284	-5,904	,000
2	(Constante)	26,026	1,632		15,947	,000
	GENERO	-3,174	,521	-,286	-6,087	,000
	IDADE	-,446	,104	-,201	-4,278	,000

a. Variável Dependente: Autoconceito

Variáveis excluídas^a

Modelo		Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade
						Tolerância
1	IDADE	-,201 ^b	-4,278	,000	-,210	1,000

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Preditores no Modelo: (Constante), GENERO

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	GENERO		Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: Autoestima

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,107 ^a	,012	,009	2,57873

a. Preditores: (Constante), GENERO

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	30,803	1	30,803	4,632	,032 ^b
	Resíduo	2646,635	398	6,650		
	Total	2677,438	399			

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Preditores: (Constante), GENERO

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	11,495	,408		28,192	,000
	GENERO	-,555	,258	-,107	-2,152	,032

a. Variável Dependente: Autoestima

Variáveis excluídas^a

Modelo		Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade
						Tolerância
1	IDADE	,061 ^b	1,225	,221	,061	1,000

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Preditores no Modelo: (Constante), GENERO

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	IDADE		Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
2	GENERO		Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: Motivação

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,248 ^a	,061	,059	22,20500
2	,344 ^b	,118	,114	21,55217

a. Preditores: (Constante), IDADE

b. Preditores: (Constante), IDADE, GENERO

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	12843,091	1	12843,091	26,048	,000 ^b
	Resíduo	196238,659	398	493,062		
	Total	209081,750	399			
2	Regressão	24676,829	2	12338,415	26,563	,000 ^c
	Resíduo	184404,921	397	464,496		
	Total	209081,750	399			

a. Variável Dependente: Motivação

b. Preditores: (Constante), IDADE

c. Preditores: (Constante), IDADE, GENERO

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	153,713	6,057		25,379	,000
	IDADE	-2,267	,444	-,248	-5,104	,000
2	(Constante)	170,412	6,746		25,262	,000
	IDADE	-2,296	,431	-,251	-5,323	,000
	GENERO	-10,879	2,155	-,238	-5,047	,000

a. Variável Dependente: Motivação

Variáveis excluídas^a

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade	
					Tolerância	
1	GENERO	-,238 ^b	-5,047	,000	-,246	1,000

a. Variável Dependente: Motivação

b. Preditores no Modelo: (Constante), IDADE

Variáveis relacionadas com a Atividade

REGRESSION/MISSING LISTWISE/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA/CRITERIA=PIN(.05)
 POUT(.10)/NOORIGIN /DEPENDENT Autoconceito/METHOD=ENTER TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1
 NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1.

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1 ^b	.	Inserir

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,282 ^a	,080	,066	5,60950

a. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1,
 TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	364,546	2	182,273	5,793	,004 ^b
	Resíduo	4216,505	134	31,466		
	Total	4581,051	136			

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

Coefficientes^a

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados		t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta			
1 (Constante)	13,455	1,355			9,933	,000
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	,020	,206	,009		,096	,924
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	1,439	,489	,278		2,941	,004

a. Variável Dependente: Autoconceito

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1 ^b	.	Inserir

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,153 ^a	,024	,009	2,56159

a. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1,
 TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	21,162	2	10,581	1,612	,203 ^b
	Resíduo	879,276	134	6,562		
	Total	900,438	136			

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	10,230	,619		16,539	,000
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	-,072	,094	-,075	-,771	,442
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	,401	,223	,174	1,793	,075

a. Variável Dependente: Autoestima

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1 ^b		Inserir

a. Variável Dependente: Motivação

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,245 ^a	,060	,046	21,42609

a. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	3925,729	2	1962,865	4,276	,016 ^b
	Resíduo	61516,373	134	459,077		
	Total	65442,102	136			

a. Variável Dependente: Motivação

b. Preditores: (Constante), NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1, TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	114,336	5,174		22,099	,000
TEMPO_PRATICA_MODALIDADE_1	,051	,787	,006	,065	,948
NIVEL_PRATICA_MODALIDADE_1	4,737	1,869	,242	2,535	,012

a. Variável Dependente: Motivação

Variáveis Ambientais

REGRESSION/MISSING LISTWISE/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA/CRITERIA=PIN(.05)
POUT(.10)/NOORIGIN/DEPENDENT Autoconceito/METHOD=STEPWISE PAIS_PRATICA_DESPORTIVA
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA.

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	.	Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: Autoconceito

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,100 ^a	,010	,008	5,52707

a. Preditores: (Constante), PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	122,755	1	122,755	4,018	,046 ^b
	Resíduo	12158,322	398	30,549		
	Total	12281,077	399			

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Preditores: (Constante), PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados		t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta			
1 (Constante)	14,896	,337			44,203	,000
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	1,180	,589	,100		2,005	,046

a. Variável Dependente: Autoconceito

Variáveis excluídas^a

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade
					Tolerância
1 IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	-,006 ^b	-,125	,901	-,006	,979
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	,063 ^b	1,231	,219	,062	,956

a. Variável Dependente: Autoconceito

b. Preditores no Modelo: (Constante), PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA, IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA, PAIS_PRATICA_DESPORTIVA ^b	.	Inserir

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,091 ^a	,008	,001	2,58946

a. Preditores: (Constante), AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA,
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA, PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	22,138	3	7,379	1,101	,349 ^b
	Resíduo	2655,299	396	6,705		
	Total	2677,438	399			

a. Variável Dependente: Autoestima

b. Preditores: (Constante), AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA, IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA, PAIS_PRATICA_DESPORTIVA

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	10,474	,310		33,815	,000
PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	,375	,284	,068	1,320	,188
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	-,266	,263	-,051	-1,013	,312
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	,239	,335	,037	,714	,475

a. Variável Dependente: Autoestima

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA		Em Etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: Motivação

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,204 ^a	,042	,039	22,43917

a. Preditores: (Constante), AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	8682,286	1	8682,286	17,243	,000 ^b
	Resíduo	200399,464	398	503,516		
	Total	209081,750	399			

a. Variável Dependente: Motivação

b. Preditores: (Constante), AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	113,859	2,541		44,813	,000
AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA	11,759	2,832	,204	4,153	,000

a. Variável Dependente: Motivação

Variáveis excluídas^a

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade
					Tolerância
1 PAIS_PRATICA_DESPORTIVA	,038 ^b	,750	,453	,038	,956
IRMAOS_PRATICA_DESPORTIVA	,089 ^b	1,817	,070	,091	,989

a. Variável Dependente: Motivação

b. Preditores no Modelo: (Constante), AMIGOS_PRATICA_DESPORTIVA