



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Impacto da prática de exercício físico em
adolescentes: bem-estar, autoestima e
rendimento escolar.**

Vanessa Alexandra Gouveia Rosa

Orientação: Prof.^a Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação de Mestrado

Évora, 2016



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Impacto da prática de exercício físico em
adolescentes: bem-estar, autoestima e rendimento
escolar.**

Vanessa Alexandra Gouveia Rosa

Orientação: Professora Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação de Mestrado

Évora, 2016

*“Se te restar apenas um último fôlego...
Utiliza-o para simplesmente dizeres muito obrigado!”*

Pam Brown

Aos meus Pais, o meu eterno Obrigada!

Agradecimentos

Primeiramente, um enorme agradecimento à Professora Madalena Melo por toda a disponibilidade, ajuda, confiança, apoio, compreensão e carinho depositados em mim e no meu trabalho. Um OBRIGADA não chega pelos dias inteiros de trabalho, pela paciência inesgotável e pelo rigor!

Um agradecimento especial à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e aos “pestinhas” mais novos pelo apoio e compreensão, pois foi um ano em que foram mais as vezes que estive ausente do que presente. São os meus pilares e a força em me regi para poder levar este trabalho a bom porto.

Aos meus avós, em particular à minha avó Mena, pois mesmo mais longe, fez chegar até mim o seu orgulho e a fé inabalável nas minhas capacidades e no meu trabalho. As suas palavras guerreiras e fortes, deram-me o ânimo necessário para nunca, nunca baixar os braços.

Aos/às meus/minhas amigos/as, os irmãos/irmãs que a vida me deu – Vanessa, Maikel, Sandra, Márcia, Inês, Cátia – e todos/as aqueles que embora não referenciados sabem que lhes agradeço de coração todo o apoio, compreensão e palavra amiga, quer nas horas boas quer nas menos boas.

À minha equipa de andebol, o meu sincero obrigada pela família que conquistámos! Foram os infindáveis bons momentos que partilhamos, as vitórias que alcançámos e as aprendizagens que trouxemos, que me fizeram acreditar que este trabalho tinha de ser feito. Este foi não só um espaço que me permitiu “desanuviar a cabeça”, aprender muito e acima de tudo refletir. Uma vez AAUE, para sempre AAUE!

No fim, mas não menos importante... Um obrigado a Évora! Por ser a cidade que carinhosamente me acolheu durante 5 anos e da qual levo pessoas, momentos, memórias e motivações infinitas para concluir esta jornada... de coração cheio.

Impacto da prática de exercício físico em adolescentes: bem-estar, autoestima e rendimento escolar

Resumo

O presente estudo partiu de uma amostra de 472 estudantes, do 7º ao 9º ano de três escolas e duas entidades desportivas de Évora, e seis escolas de Lisboa. Procurou-se compreender qual o impacto que a prática de exercício físico tem na adolescência ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar através da aplicação da EBEPa e da Escala de Autoestima Global de Rosenberg. Objetivou-se também perceber quais as atitudes dos/as jovens face à educação física e ao exercício físico, através da aplicação do QAAEF e QAEFFCE. Os resultados obtidos sugerem que a prática de exercício físico extracurricular potencia os níveis de bem-estar, autoestima e rendimento escolar dos/as adolescentes. Ao praticarem exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física, estes jovens apresentam atitudes mais positivas no que diz respeito ao gosto e importância atribuídos à disciplina e à prática de exercício físico. Os rapazes apresentam resultados mais elevados do que as raparigas, no que diz respeito ao bem-estar e autoestima.

Palavras-chave: bem-estar, autoestima, rendimento escolar, exercício físico e adolescência

Impact of physical exercise in adolescents: well-being, self-esteem and school performance

Abstract

This study came from a sample of 472 students, from the 7th to the 9th grade of three schools and two sports entities of Évora, and six schools of Lisbon. We tried to understand the impact that the practice of physical exercise has in adolescence in terms of well-being, self-esteem and school performance through the application of the EBEPa and the Rosenberg Self-esteem Scale. The goal was also to understand the attitudes of young people in the face of physical education and physical exercise, through the application of QAAEF and QAEFFCE. The results suggest that the practice of extracurricular physical exercise increases levels of well-being, self-esteem and academic achievement of adolescents. By practice physical exercise, not counting physical education classes, these young people exhibit more positive attitudes giving more credit to the discipline and practice of physical exercise. This study confirmed that the boys have higher results than girls, with regard to the well-being and self-esteem.

Keywords: well-being, self-esteem, school performance, physical activity and adolescents

INDICE

Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Tabelas.....	xiv
Introdução.....	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	
Capítulo 1 – Bem-estar e Autoestima.....	7
1.1. Bem-estar.....	7
1.2. Autoestima	14
1.3. Bem-estar e Autoestima na Adolescência	17
Capítulo 2 –Exercício Físico, Bem-estar e Autoestima.....	21
2.1. Exercício Físico e Desenvolvimento na Adolescência.....	23
2.2. Impacto do Exercício Físico no Bem-estar,Autoestima e Rendimento Escolar...	24
PARTE II. Estudo Empírico	
1. Objetivos e Questões de Investigação.....	31
2. Participantes.....	33
3. Instrumentos.....	35
4. Procedimentos.....	39
5. Apresentação e Análise de Resultados.....	43
5.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos.....	43
5.2. Prática/Não Prática de Exercício Físico– Análise Inferencial.....	45
5.2.1. Bem-Estar Psicológico e Exercício Físico Extracurricular	45
5.2.2. Autoestima e Exercício Físico Extracurricular	46
5.2.3. Rendimento Escolar e Exercício Físico Extracurricular.....	47
5.2.4. Atitudes dos/as Alunos/as face ao Exercício Físico.....	48
5.3. Caraterização da Prática de Exercício Físico Extracurricular.....	50
6. Discussão Global dos Resultados.....	53
PARTE III. Conclusões Gerais	
1. Referências.....	61
2. Anexos.....	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Benefícios Físicos, Psicológicos e Sociais do Exercício Físico.....	22
Tabela 2 – Distribuição dos Participantes por Ano Escolar e Sexo.....	33
Tabela 3 – Reprovação escolar e Número de Reprovações escolares por Sexo.....	34
Tabela 4 – Prática/Não Prática de Exercício Físico Fora do Contexto Escolar por Sexo.....	34
Tabela 5 – Estrutura Fatorial do Questionário QAEFFCE.....	43
Tabela 6 – Valores mínimos, valores máximos, média, desvio-padrão e <i>alfa de cronbach</i> para as Escalas e Questionários.....	44
Tabela 7 – Diferenças de média das dimensões da EBEPa e da sua globalidade, entre praticantes e não praticantes de exercício físico extracurricular.....	46
Tabela 8 – Média das dimensões da EBEPa e da sua globalidade em função do Género dos/as alunos/as.....	46
Tabela 9 - Média da Escala de Autoestima Global de Rosenberg em função da prática/não prática de exercício físico.....	47
Tabela 10 - Média da Escala de Autoestima Global de Rosenberg em função do género.....	47
Tabela 11 – Média do Rendimento Escolar, Reprovação e Perceção do Rendimento Escolar em função da Prática/Não Prática de Exercício Físico Fora do Contexto Escolar.....	48
Tabela 12 – Média do Rendimento Escolar, Reprovação e Perceção do Rendimento Escolar em função do Género.....	48
Tabela 13 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF) em função da prática/não prática de exercício físico extracurricular.....	49
Tabela 14 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF) em função do Género dos/as alunos/as.....	49
Tabela 15 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar em função do Género dos/as alunos/as.....	49
Tabela 16 – Número de vezes de pratica por Semana de exercício físico extracurricular.....	50
Tabela 17 – Horas de pratica por Semana de exercício físico extracurricular.....	50
Tabela 18 – Tipo de Prática de Exercício Físico em função do Género.....	50
Tabela 19 – Média da EBEPa, Gosto pela Educação Física, Importância da Educação Física, Gosto pelo Exercício Físico e Rendimento Escolar em função do Tipo de Prática de Exercício Físico.....	51
Tabela 20 – Número de Modalidades Praticadas pelos/as alunos/as.....	51
Tabela 21 – Anos de Prática de Exercício Físico Extracurricular por parte do/as alunos/as.....	52
Tabela 22 – Tipo da Entidade Procurada para a Prática de Exercício Físico.....	52
Tabela 23 – Incentivo para a Prática de Exercício Físico Extracurricular.....	52

INTRODUÇÃO

“A nossa crescente suavidade, a nossa cada vez maior falta de exercício físico, são uma ameaça à nossa insegurança”

Jonh F. Kennedy

Atualmente, tem-se verificado uma crescente diminuição no incentivo à prática desportiva das nossas crianças e jovens. No ensino primário, a educação física não tem tido o mesmo ênfase que as restantes unidades extracurriculares; no ensino secundário a mesma disciplina deixou de poder fazer média para o ensino superior e as cargas letivas têm sido cada vez mais exigentes. Tudo isto leva a que a prática de exercício físico fique comprometida ou acabe por exigir um esforço muito acrescido por parte dos/as seus/suas praticantes para que seja possível conciliar todas as esferas entre a vida estudantil, pessoal e desportiva.

Associada a esta problemática, existe a “agravante” de que nos encontramos numa Era onde as novas tecnologias acabam por dominar grande parte do dia de um/a adolescente. O acesso recorrente à tecnologia levou à alteração dos estilos de vida das sociedades, contribuindo fortemente para o sedentarismo (Pombeiro, 2012). Este, a longo prazo terá repercussões negativas no que diz respeito à saúde das populações (Marques, 2004).

Sendo a saúde considerada não apenas como um estado de ausência de doença, mas sim como um estado de equilíbrio entre os vários sistemas e o próprio *self*, a prática de atividade física pode constituir-se como um indicador positivo de saúde. Para que se consiga adquirir, defender e implementar o conceito de saúde ao longo da vida, torna-se fundamental a promoção da prática de exercício físico, para que haja um aumento significativo da qualidade de vida da sociedade.

A prática de exercício físico pode ser considerada como uma forma de lazer que procura restaurar a saúde física e mental dos/as seus/suas participantes, uma vez que ajuda na diminuição dos efeitos nocivos que as rotinas diárias criam (e.g., stress, burnout, ansiedade, etc.), e procura aumentar a qualidade de vida das pessoas (Silva, Silva, Silva, Souza & Tomasi, 2010).

Associado à qualidade de vida, está o bem-estar subjetivo. Este diz respeito à ausência de afetos negativos, presença de afetos positivos e a uma elevada satisfação com a própria vida. O efeito “sentir-se bem após a prática de exercício físico” muitas vezes descrito pelas pessoas, pode ser considerado como um sintoma que permite a potencialização da qualidade de vida e consequentemente o bem-estar subjetivo do/a seu/sua praticante. A prática de exercício físico permite que os/as seus/suas praticantes atinjam um “estado psicológico ótimo”, o chamado *estado de flow*. No decorrer deste estado psicológico, a pessoa encontra-se tão absorvida pela tarefa, que todas as suas emoções e pensamentos são excluídos do plano consciente, proporcionando assim uma experiência de harmonia e bem-estar psicológico (Calmeiro & Gaspar de Matos, 2004).

Para a Direção Geral de Saúde (2015), a prática de atividade física e desportiva constitui-se como um pilar fundamental para a aquisição de um estilo de vida saudável. O exercício físico,

quando moderado e regular, proporciona ganhos físicos, psicológicos e sociais de elevada importância, uma vez que estes contribuem significativamente para o bem-estar geral de qualquer faixa etária (Bueno, 2002). Havendo um desinvestimento neste âmbito por parte dos/as jovens, poderão surgir determinadas consequências a longo prazo, quer ao nível da saúde física (doenças cardiovasculares, problemas ósseos, colesterol elevado, obesidade, etc.) como da saúde mental (depressões, baixa autoestima, isolamento social, etc.). A prática regular e moderada de exercício físico apresenta inúmeros benefícios psicológicos (redução do stress/ansiedade/sentimentos de depressão e solidão), contribui para o aumento das capacidades funcionais e de vida independente, promove o bem-estar psicológico, contribui para o controlo dos comportamentos de risco e melhora o rendimento escolar e laboral (Organização Mundial de Saúde, 2001).

Em crianças e adolescentes, a prática de exercício físico é um fator de extrema importância pois promove a melhoria significativa do rendimento escolar. As funções cognitivas, especialmente a concentração e a memorização, são potencializadas o que é de elevada importância para o processo de aprendizagem (Sibley & Etnier, 2003). Enquanto o/a jovem pratica exercício físico, há uma maior produção de neurónios no seu organismo, levando ao desenvolvimento das células cerebrais que acabam por estabelecer novas ligações entre si (conexões interneurais), permitindo manter a mente sempre ativa. O raciocínio lógico e a memória serão estimulados pela prática de exercício físico, o que irá desencadear reflexos mais apurados e conseqüentemente uma maior focalização na realização das tarefas escolares – maiores níveis de concentração e memorização (Companhia Athletica, 2014).

O exercício físico acaba assim por potenciar os níveis de autoestima, bem-estar, rendimento escolar e qualidade de vida. A pessoa ao sentir-se bem consigo mesma, ficará mais confiante, manifestará uma maior vontade para aprender, o que irá elevar o seu rendimento escolar/laboral/desportivo. A prática de exercício físico ao diminuir os níveis de stress e ansiedade tão comuns em determinadas fases de avaliação do rendimento escolar, permitirá aos/às jovens atingir classificações significativamente melhores (Companhia Athletica, 2014).

Assim, considerando todas as implicações positivas associadas à prática de exercício físico, a presente dissertação de mestrado pretende compreender as atitudes que os/as jovens têm face à prática de exercício físico no contexto escolar (através das aulas de educação física) e fora do mesmo, bem como perceber se existem diferenças significativas entre os/as jovens que praticam exercício e aqueles que não o fazem, ao nível do seu bem-estar, autoestima e rendimento escolar. No grupo de adolescentes que praticam exercício físico, importa também conhecer o tipo de prática, a frequência da mesma, o tipo de entidade (clube, associação, desporto escolar), a origem do incentivo para a prática de exercício físico e o suporte social que estes jovens têm no âmbito desportivo. É neste sentido que esta dissertação de mestrado pretende encontrar respostas.

Em termos de estrutura, esta dissertação encontra-se dividida em três partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico e envolve dois capítulos que visam fazer a revisão bibliográfica das temáticas explicativas do bem-estar, autoestima e exercício físico.

O capítulo 1 corresponde a uma revisão da literatura sobre o bem-estar e a autoestima na adolescência. No decorrer deste capítulo é feita a distinção entre bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico; modelos e perspectivas integradoras do bem-estar; diferenciação dos constructos de autoconceito e autoestima, assim como a associação entre ambos; perspectivas e modelos teóricos que visam clarificar a autoestima e o seu funcionamento; a influência que esta tem na vida quotidiana das pessoas e o impacto que exerce na adolescência.

O enquadramento teórico termina com o capítulo 2, intitulado de “Exercício Físico, Bem-estar e Autoestima”. Este faz a distinção entre o conceito de atividade física e exercício físico, bem como referencia o impacto que o exercício físico tem ao nível do desenvolvimento, autoestima, bem-estar e rendimento escolar.

A segunda parte desta dissertação de mestrado corresponde ao estudo empírico, onde são expostos e elucidados os objetivos, quer gerais, quer específicos da investigação. É apresentada a metodologia seguida, designadamente no que se refere à amostra, assim como aos instrumentos aplicados, aos procedimentos que permitiram a recolha e a análise de dados. Seguidamente, são apresentados e discutidos os resultados adquiridos.

Para finalizar, na terceira parte são feitas algumas conclusões gerais que remetem para uma reflexão geral acerca dos principais resultados obtidos e a sua relação com outros estudos, algumas implicações que dizem respeito à intervenção, possibilidades de perspectivas futuras e as limitações inerentes à investigação. São também enunciadas as referências bibliográficas utilizadas, assim como os anexos que se revelaram importantes para a realização da dissertação de mestrado.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – BEM-ESTAR E AUTOESTIMA

1.1. Bem-estar

“A verdadeira sabedoria consiste em saber como aumentar o bem-estar do mundo.”

Benjamin Franklin

O bem-estar é uma área de estudo extremamente ampla. A investigação desenvolvida neste âmbito contempla importantes disparidades teóricas, metodológicas e empíricas na conceção e operacionalização do constructo (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde mental diz respeito às capacidades que a pessoa ou um grupo de pessoas tem para concretizar as suas aspirações, satisfazer as suas necessidades e lidar com o meio envolvente. A saúde mental é vista como um recurso para a vida diária, não como o objetivo da mesma. Esta abrange recursos sociais e pessoais, bem como capacidades físicas (OMS, 2001). Deste modo, a saúde mental corresponde a um estado de pleno bem-estar físico, mental e social. Em 2005, Reyes propôs uma definição alternativa para o conceito de saúde mental, sendo que este corresponde a um estado completo de bem-estar (emocional, psicológico e social) sem a presença de qualquer tipo de psicopatologia ao longo da vida.

A saúde mental engloba o bem-estar, embora este não sendo uma medida absoluta para a avaliação da saúde mental, é uma condição basilar para a mesma (Galinha, 2008). Assim o conceito de bem-estar abarca o funcionamento em plenitude da pessoa (Ryan & Deci, 2001). Este pode ser explicado à luz de duas perspetivas distintas: o hedonismo e o eudaimonismo (Deci & Ryan, 2008).

A perspetiva hedónica refere-se ao bem-estar enquanto estado subjetivo de felicidade, onde há uma procura pelo prazer ou felicidade, evitando-se assim o sofrimento. Esta corrente privilegia a avaliação através de indicadores de felicidade e de satisfação com a vida (Novo, 2003). O bem-estar subjetivo corresponde a um termo psicológico utilizado pela literatura como sinónimo de felicidade (Fiquer, 2006), e cujo campo de investigação procura compreender as avaliações que as pessoas fazem das suas vidas.

O eudaimonismo é uma perspetiva mais abrangente e diversificada, que se centraliza no funcionamento psicológico positivo e no desenvolvimento das competências de autorrealização e crescimento humano. O bem-estar é explicado através do potencial humano, i.é., as pessoas procuram ser capazes de corresponder às suas próprias capacidades, o que se associa de forma direta ao bem-estar psicológico. As experiências de vida, a importância que estas apresentam, estão relacionadas a um funcionamento psicológico positivo (Ryan & Deci, 2001).

A diferença entre ambos os construtos passa pela ênfase que o bem-estar subjetivo apresenta face à felicidade, ao passo que o bem-estar psicológico tem um maior foco na saúde mental da pessoa (Novo, 2003).

De seguida será realizada uma breve síntese dos modelos e perspectivas integradores do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico.

Bem-estar Subjetivo

O bem-estar subjetivo parte da perspectiva hedónica.

O desenvolvimento da investigação neste âmbito deveu-se à preocupação social existente face à valorização da pessoa, à importância que o olhar subjetivo tem na avaliação da vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

A forma como as pessoas se sentem, o que pensam sobre as suas próprias vidas, é fundamental para a compreensão do bem-estar em qualquer sociedade (Diener, Suh & Oishi, 1997).

De acordo com Tay e Diener (2011), o bem-estar subjetivo compreende componentes como: a) satisfação global com a vida (autorrealização, significado atribuído à vida e o sucesso) levando a pessoa a refletir sobre aquilo que foi alcançado e se o que foi atingido se aproxima ou distancia das suas aspirações e objetivos pessoais (Keyes, 2006); b) satisfação (trabalho, lazer, matrimónio, amizade e saúde); c) afetos positivos e negativos – considerados como os componentes centrais, pois estes refletem as experiências básicas dos múltiplos acontecimentos que fazem parte do ciclo de vida de cada um/a.

De acordo com o Modelo de Bem-Estar Subjetivo o bem-estar refere-se às avaliações que as pessoas fazem das suas vidas, considerando a dimensão afetiva e cognitiva (Diener, 2000). A dimensão afetiva envolve experiências resultantes de emoções prazerosas (afeto positivo) e de emoções negativas (afeto negativo). Por seu lado, a dimensão cognitiva envolve a apreciação individual relativamente à qualidade de vida (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015).

Neste modelo é possível distinguir três abordagens distintas; a) o bem-estar enquanto experiência cognitiva associada ao grau de satisfação/ insatisfação e a forma como a pessoa compreende as suas condições de vida; b) análise de experiências afetivas; c) estudo descritivo dos aspetos relacionados com a qualidade de vida num contexto de saúde mental (Diener, 2003).

Segundo Novo (2003), o bem-estar subjetivo é um domínio referente ao bem-estar global, avaliado a partir da satisfação com a vida e a felicidade. Ambas as dimensões são distinguidas pela sua especificidade no que toca aos processos psicológicos envolvidos.

O bem-estar subjetivo é assim encarado, como a forma através da qual as pessoas avaliam a sua vida, como vivenciam as suas experiências e que tipos de significado lhes atribuem. Trata-se de uma avaliação subjetiva que a pessoa tece sobre a sua qualidade de vida.

Em suma, o bem-estar subjetivo apresenta um carácter multidimensional que integra diversas dimensões afetivas e cognitivas, definidas de acordo com a avaliação subjetiva que a pessoa cria (Diener, 2000).

O temperamento, a capacidade de adaptação a determinadas condições e a perseverança nos objetivos, são fatores que influenciam substancialmente os níveis de bem-estar subjetivo e que contribuem para uma melhor compreensão do mesmo (Diener, 2009).

Tendo em conta a multiplicidade e quantidade de investigações desenvolvidas relativamente à perspetiva hedónica do bem-estar, esta não deixou de ter inúmeras críticas apontadas ao seu caráter teórico-concetual (Ryff & Keyes, 1995).

Ryff (1989a) e Waltermann (1993) foram os principais críticos, afirmando que a perspetiva hedónica se tratava de uma conceção limitada, cuja tradução do pensamento aristotélico no que diz respeito à eudaimonia, demonstrou estar incorreta, uma vez que este pensamento era subjacente ao ideal de que a maior qualidade humana seria o esforço por atingir a perfeição (i.é., realização do verdadeiro potencial humano).

Bem-estar Psicológico

Na sequência das críticas apontadas ao Modelo de Bem-estar Subjetivo, Carol Ryff procurou adotar e defender um modelo alternativo com base na perspetiva eudaimónica – o Modelo de Bem-Estar Psicológico.

A perspetiva eudaimónica conjectura que nem todos os desejos e aspirações ao serem alcançados, promovem o bem-estar: alguns podem desencadear sentimentos agradáveis e de felicidade, sem, no entanto, contribuir ou prejudicar o bem-estar da pessoa (Cabral, 2010).

O Modelo de Bem-estar Psicológico preconiza o bem-estar como um construto multidimensional que compreende seis dimensões inerentes ao funcionamento psicológico positivo – aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia (Machado & Bandeira, 2012).

A aceitação de si é a primeira dimensão e diz respeito às atitudes positivas da pessoa em relação a si própria, ao reconhecimento e aceitação dos múltiplos aspetos do seu *self* e ao sentimento positivo relativamente ao seu passado (Lopes, 2015; Ryff, 1989a).

A segunda dimensão é o crescimento pessoal. Este reporta à importância que o desenvolvimento contínuo tem na vida da pessoa, a sua abertura a novas experiências, a sua perceção face ao seu potencial pessoal e ao seu comportamento longitudinal (ao longo do tempo). A adaptabilidade às mudanças contínuas exigidas pelo decorrer da vida, exige uma maior abertura face às experiências (Ryff, 1989a).

Os objetivos na vida correspondem à terceira dimensão e traduzem o reconhecimento das aspirações e metas que a pessoa deseja alcançar, assim como a sua convicção de que os objetivos estabelecidos direcionam o seu comportamento (Ryff, 1989a).

A quarta dimensão aborda as relações positivas com os outros e o seu enfoque passa pelas competências relacionais, pela capacidade em estabelecer relações satisfatórias e pela preocupação com o bem-estar dos outros (Lopes, 2015; Ryff, 1989a).

O quinto domínio corresponde à competência que permite à pessoa envolver-se e gerir o seu meio ambiente, criando contextos adequados às suas necessidades pessoais (Ryff, 1989a).

Por último, a autonomia perfaz a sexta dimensão e considera aspectos como a independência, a autorregulação do comportamento e a autodeterminação da pessoa (Ryff, 1989a).

As seis dimensões anteriormente descritas, devem ser consideradas como dimensões correspondentes ao bem-estar psicológico e não como fatores promotores do mesmo (Ryff, 1989a).

De forma sucinta, a essência do bem-estar psicológico compreende características em que a pessoa possui uma atitude positiva relativamente a si mesma e aceita os múltiplos aspectos da sua personalidade (autoaceitação); desfruta de relacionamentos seguros, íntimos e satisfatórios (relações positivas); é autodeterminada, independente, avalia as suas experiências pessoais de acordo com os seus próprios critérios (autonomia); desenvolve competências que lhe permitam “manipular” o ambiente com vista à satisfação das suas necessidades (domínio sobre o ambiente); estabelece objetivos e propósitos de vida, bem como procura estar em constante desenvolvimento e crescimento pessoal.

Assim, o Modelo de Bem-estar Psicológico permite centrar as dimensões fulcrais do funcionamento psicológico positivo, retificar o caráter restritivo e aleatório do modelo de bem-estar subjetivo, integrando o bem-estar no âmbito da saúde mental positiva (Fernandes, 2007).

Mais recentemente, Bizarro (1999, 2001) desenvolveu um modelo multidimensional de bem-estar psicológico que visa integrar as perspetivas conceituais do bem-estar – Modelo Cognitivo-Comportamental e Desenvolvimentista de Bem-Estar Psicológico. Este modelo serviu de suporte para a criação de um instrumento de avaliação do bem-estar psicológico na adolescência (Escala de Bem-Estar Psicológico na Adolescência - EBEP). De acordo com este modelo, o bem-estar psicológico deve ser estudado como uma experiência contínua no tempo, não como algo momentâneo. Sendo a frequência um preditor extremamente forte do bem-estar psicológico, é importante tê-la em conta no que diz respeito às experiências subjetivas da pessoa, i.é., é mais importante considerar as experiências como algo alargado no tempo e não somente como um acontecimento momentâneo. Este modelo assenta na conceitualização do funcionamento psicológico que coloca em evidência a componente cognitiva, a sua relação com o comportamento e a expressão emocional, do qual fazem parte cinco dimensões (Bizarro, 2001). Duas dessas dimensões avaliam índices de dificuldades nos adolescentes - dimensão da Ansiedade (A) e a Cognitiva Emocional Negativa (CEN). As outras três dimensões avaliam a presença de recursos pessoais considerados positivos para o bem-estar psicológico dos jovens - dimensão Cognitiva-Emocional Positiva (CEP), o Apoio Social (AS) e a Perceção de Competências (PC) (Bizarro, 2001).

A dimensão Ansiedade (A) inclui algumas reações comuns na adolescência - agitação, tensão e tremuras (sintomas fisiológicos), dificuldades em estar parado, alterações súbitas de comportamento (sintomas comportamentais), dificuldade em concentrar-se (sintomas cognitivos) (Oort, Greaves-Lord, Verhulst, Ormel, & Huizink, 2009). Estes sintomas são comuns embora possam ser transitórios neste período (Oort, et al., 2009), o que pode afetar o bem-estar psicológico dos/as jovens (Bizarro, 2001).

A Dimensão Cognitiva-Emocional Positiva (CEP) promove o bem-estar psicológico e a dimensão Cognitiva-Emocional Negativa (CEN) potencia a incapacidade de adaptação e a dificuldades. Ambas podem influenciar os estados emocionais, bem como os comportamentos dos/as adolescentes (Kendal, 1991). Estas dimensões incluem as autoverbalizações e as percepções das situações de valência mais positiva ou negativa (Bizarro, 2001). As distorções cognitivas são fatores de risco ao nível cognitivo, uma vez que levam ao processamento disfuncional da informação o que pode desencadear perturbações emocionais com consequências negativas para a pessoa (Kendall, 1991). As cognições que ambas as dimensões descrevem, refletem uma maior vulnerabilidade cognitiva para um maior ou menor bem-estar psicológico dos/as adolescentes (Bizarro, 1999).

A dimensão Apoio Social (AS) avalia a percepção que os/as adolescentes têm no que diz respeito ao apoio social que lhes é disponibilizado. Este demonstra relacionar-se de forma significativa com o bem-estar psicológico desta faixa etária. O apoio social pode ser entendido como o apoio psicológico e material que visa proporcionar o auxílio das pessoas em causa, a saberem lidar de forma eficaz com o stress (Cohen, 2004). O AS envolve o suporte emocional, a partilha de atividades, o companheirismo, a revelação de pensamentos e emoções e o auxílio instrumental. Estes promovem a percepção do valor pessoal, de autoeficácia, autoestima e a capacidade de resolver problemas. O apoio social é propício às tarefas desenvolvimentistas da adolescência, estando correlacionado com o seu bem-estar (Chu, Saucier & Hafner, 2010). Esta dimensão é vista como um fator de proteção na adolescência, uma vez que contribui para o funcionamento adaptativo dos/as jovens.

A dimensão Percepção de Competências (PC) diz respeito às autopercepções de competências que os jovens consideram importantes (fazer amigos, resolver problemas e sucesso escolar) (Bizarro, 2001). A PC relaciona-se com as reações afetivas e a orientação motivacional para o desempenho dos/as jovens. Para que os/as adolescentes se desenvolvam, torna-se fundamental que adquiram competências e para que tal aconteça, estes/as deverão sentir-se motivados/as a desempenhar determinadas capacidades (Bizarro, 1999). Quanto maior a percepção de competência que o/a adolescente tiver de si, maior será o seu sentido de autoeficácia o que repercutirá numa utilização positiva dos seus recursos e comportamentos.

De acordo com a pertinência do estudo empírico desenvolvido na presente dissertação de mestrado, o Modelo Cognitivo-Comportamental e Desenvolvimentista de Bem-Estar Psicológico de Bizarro (1999), será o modelo que servirá de suporte teórico e concetual ao estudo desenvolvido uma vez que um dos questionários aplicados será a EBEP.

Fatores Relacionados com o Bem-Estar

Algumas investigações têm procurado estudar os fatores associados ao bem-estar. No entanto tem sido verificada a presença de algumas limitações nos estudos desenvolvidos, nomeadamente a natureza dos resultados obtidos (natureza correlacional) o que leva ao levantamento da questão da coexistência dos fatores relativamente ao bem-estar psicológico e se estes realmente podem potenciar o mesmo (MacLeod, Coates, & Hetherington, 2008).

Diversos estudos têm procurado relacionar variáveis pessoais (gênero, idade, escolaridade) e sociais (e.g., meio socioeconômico, relações sociais, suporte social) com o bem-estar, embora os resultados não sejam conclusivos.

Assim, gênero, educação/escolaridade, idade e meio socioeconômico correspondem a fatores sociodemográficos.

No que concerne ao gênero, a maioria das investigações mostra que não existem diferenças significativas entre homens e mulheres no bem-estar subjetivo. As únicas diferenças que poderão efetivamente ser tidas em conta ao nível do gênero, manifestam-se através dos papéis sociais e das experiências de socialização que homens e mulheres têm (Diener, 1994). No entanto, a idade parece ter um papel importante a este nível. De acordo com Bizarro (1999), na adolescência, as raparigas apresentam menores níveis de bem-estar do que os rapazes.

Relativamente à idade alguns estudos indicam que os/as jovens são quem apresenta maiores níveis de bem-estar subjetivo. Ao longo da vida poderá haver uma ligeira diminuição de acordo com as fases transitórias e de crescimento pessoal. Cada faixa etária é caracterizada pela valorização de diferentes domínios de vida, cujos objetivos vão diferindo de pessoa para pessoa (Argyle, 1999) pelo que se pressupõe que os domínios que irão influenciar o bem-estar relacionam-se com a idade e a faixa etária em que a pessoa se encontra. Em 1999, Bizarro num dos seus estudos evidenciou a existência de períodos ao longo da adolescência onde se verifica uma maior vulnerabilidade propícia à diminuição do bem-estar. Dos 14 aos 15 anos, os/as adolescentes tendem a apresentar níveis de cognições e emoções negativos mais elevados do que cognições e emoções positivas. A idade constitui-se assim, como um fator que ao longo da vida pode levar à oscilação do bem-estar da pessoa.

A escolaridade apresenta uma relação positiva (embora que reduzida) com o bem-estar subjetivo. Os processos que os/as adolescentes utilizam para colocarem em prática os seus objetivos e as suas capacidades de adaptação ao meio envolvente, funcionam como fatores que promovem o seu bem-estar (Galinha, 2008).

O meio socioeconômico influencia o bem-estar através da vivência pessoal e psicológica da pessoa. Adolescentes provenientes de um meio socioeconômico mais baixo, têm tendência para experienciar níveis de bem-estar inferiores (Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn, & Syme, 1994). Os rendimentos, o nível educacional da mãe e do pai, assim como as atividades de tempos livres, poderão influenciar o desenvolvimento do/a jovem. Assim haverá a possibilidade dos/as adolescentes terem interações com modelos desajustados e um maior ou menor acesso a determinados recursos sociais. Todos estes fatores e interações poderão influenciar de forma psicológica, emocional ou cognitiva o/a jovem o que sem dúvida se irá repercutir no seu bem-estar (Adler et al, 1994).

As relações sociais e a existência de uma rede de apoio social têm sido das variáveis que maiores efeitos preditores apresentam no bem-estar psicológico. Pessoas com uma rede de apoio social alargada, contactos sociais e amigos, reportam níveis mais elevados de bem-estar (Bizarro, 1999). A qualidade das relações entre pares na adolescência, auxilia os/as jovens a

construir um percurso positivo para um bom ajustamento na sua vida adulta. De acordo com algumas investigações, o autoconceito está fortemente relacionado com o apoio social e o bem-estar com a perceção de suporte. Concluiu-se que a relação entre o apoio social e bem-estar vai aumentando com a idade (Chu et al, 2010).

Os fatores de risco associam-se às condições ou variáveis que possibilitam a ocorrência de resultados negativos para a saúde, o bem-estar e o desempenho social (Jessor, Bos, Vanderryn, Costa & Turbin, 1995). Alguns desses fatores referem-se a características pessoais, aomicrossistema e às condições culturais e socioculturais mais alargadas (Zweug, Phillips & Lindberg, 2002).

Determinados estudos têm procurado demonstrar que os fatores de risco ao nível parental incluem de forma combinada: (a) ausência de investimento nos vínculos que unem pais e filhos (Kodjo & Klein, 2002); (b) envolvimento materno insuficiente (Tarter, Sambrano & Dunn, 2002); (c) práticas disciplinares inconsistentes ou coercivas (Patton, 1995); (d) excessiva permissividade, dificuldades em estabelecer limites aos comportamentos infantis e juvenis, bem como tendência à superproteção; (e) educação autoritária – pouco zelo e pouca afetividade relacional (Tuttle, Melnyk & Loveland-Cherry, 2002); (f) monitorização parental insuficiente; (g) conflitos familiares sem desfecho de negociação (Kodjo & Klein, 2002).

Relativamente aos fatores de proteção, estes assumem um papel facilitador na construção da resiliência. Os fatores de proteção em crianças e adolescentes resilientes apresentam três categorias: individuais – temperamento que favoreça o enfrentar do problema, autoimagem positiva e o desenvolvimento de estratégias ativas para lidar com o problema; familiares – suporte, segurança, bom relacionamento, harmonia no relacionamento parental e no ambiente de relações primárias; extrafamiliares ou ambientais – suporte por parte de pessoas significativas e experiências escolares positivas (Schenker & Minay, 2004).

De forma conclusiva, os fatores de proteção identificam-se através de seis domínios de vida, anteriormente já abordados – individual (atitudes e predisposições), meio familiar (relações familiares e atitudes parentais), escola (clima seguro/inseguro), amigos (envolvimento e pertença), sociedade e comunidade (Zweig et al, 2002). Estes podem levar ao aumento do bem-estar psicológico, ao passo que os fatores de risco desempenham um papel contrário, podendo comprometer o bem-estar psicológico do/a adolescente.

1.2. Autoestima

“O mais importante para o homem é crer em si mesmo. Sem esta confiança, nos seus recursos, na sua inteligência, na sua energia, ninguém alcança o triunfo a que aspira”.

Thomas Wittlam Athinson

Os termos autoestima e autoconceito, são frequentemente utilizados como sinónimos para referir o conhecimento que a pessoa tem de si e que resulta da sua autorreflexão. No entanto ambos são distintos entre si (Quiles & Espada, 2014).

O **autoconceito** corresponde à imagem que a pessoa tem de si como ser físico, social e espiritual. Rosenberg (1985), mencionou que o autoconceito se referia à totalidade dos pensamentos e sentimentos que pessoa desenvolve sobre si mesma. Assim, o autoconceito pode ser considerado como uma entidade com múltiplas facetas, que compreendem a dimensão social e onde a aprendizagem ocorre através das consequências inerentes às experiências de interação com o mundo e com as pessoas (Quiles & Espada, 2014). Sendo esta uma realidade psíquica complexa, dentro do autoconceito podem ser distinguidas várias áreas (autoconceitos específicos): autoconceito académico – conceção que a pessoa tem de si enquanto estudante e como resultado de um conjunto de experiências, sucessos e fracassos; autoconceito social – sentimentos de si mesmo/a no que toca às amizades, às relações sociais, à aptidão para resolver problemas e à adaptação/aceitação social; autoconceito pessoal e emocional – sentimentos de bem-estar e satisfação, equilíbrio emocional, segurança e confiança nas próprias capacidades; autoconceito familiar – sentimentos que a pessoa desenvolve sobre si enquanto membro de família; e por último, o autoconceito global – avaliação geral de si mesmo/a e que engloba todos os autoconceitos anteriormente descritos (Harter, 1990).

Resumidamente, o autoconceito corresponde à descrição mental que a pessoa desenvolve de si própria, tendo em conta a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental.

O autoconceito físico é uma das componentes do autoconceito. Este diz respeito à perceção da capacidade que a pessoa tem para realizar atividades físicas, bem como a satisfação com a sua aparência e a perceção de que se é fisicamente atraente (Pais Ribeiro & Ribeiro, 2003). A aparência física/imagem corporal corresponde à imagem que a pessoa tem de si mesma e do seu corpo (Faria & Azevedo, 2004).

Da imagem corporal fazem parte as impressões passadas, as relações com o meio externo e consigo mesmo/a a cada momento, assim como as aspirações futuras. A imagem corporal não se define apenas pelas associações, memórias e experiências, como também pelas intenções, aspirações e tendências. Esta é influenciável e modificável através do contexto onde a pessoa se insere, pelas expectativas e julgamentos que se faz acerca daquilo que os outros pensam de nós próprios (Craft, Pfeiffer & Pivarnik, 2003). Considerando as variáveis inerentes ao estudo empírico da presente tese de mestrado, estas vão de encontro à imagem física que o/a jovem cria e tem de si através da prática de exercício físico. Assim, será abordado o autoconceito físico enquanto componente integrante do autoconceito geral.

Diferentemente do autoconceito, **autoestima** exprime o conceito que cada pessoa tem de si mesma, de acordo com as qualidades subjetivas e suscetíveis de avaliação. É através destas qualidades (positivas ou negativas, tendo em conta as experiências vivenciadas) que a pessoa se avalia. Trata-se de uma conclusão do processo de autoavaliação: os/as adolescentes desenvolvem um conceito face a si mesmos/as e posteriormente avaliam-no (subvalorizando-se ou sobrevalorizando-se), com vista a um ajuste concreto da sua autoestima. Isto significa que a autoestima corresponde ao grau de satisfação pessoal que a pessoa tem de si mesma, da sua eficácia de funcionamento e a respetiva atitude de aceitação. Este constructo é o resultado da disparidade existente entre a perceção de si mesmo/a (visão objetiva, aquilo que a pessoa é) e o ideal de si (aquilo que a pessoa gostaria de ser) (Harter, 2012).

De forma breve, o autoconceito consiste na representação que a pessoa tem de si, ao passo que a autoestima diz respeito à avaliação que a pessoa desenvolve dessa mesma representação (Pedro & Peixoto, 2006).

Autoestima e autoconceito acabam assim por estar intimamente relacionados. A autoestima melhora ou piora de acordo com o autoconceito que a pessoa cria face a si mesma. A título de exemplo, se a autoimagem/autoconceito deixa a pessoa satisfeita, a avaliação que esta faz é positiva, o que aumenta a sua autoestima. Contrariamente, se a autoimagem não é suficientemente satisfatória, a pessoa cria uma autoavaliação menos positiva de si o que poderá diminuir a sua autoestima. No entanto se a importância que a pessoa der à sua autoimagem for reduzida, o seu autoconceito e conseqüentemente a sua autoestima não serão afetados.

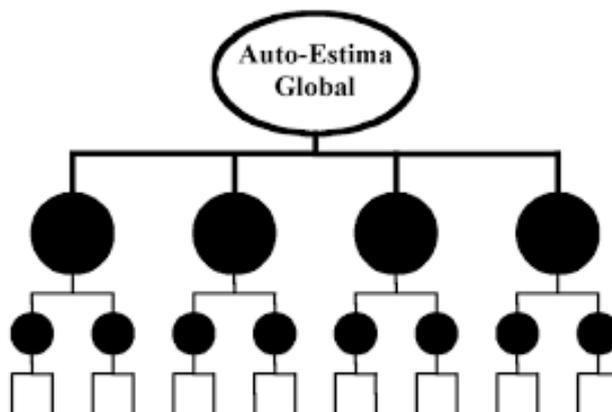
A estreita articulação entre ambos os construtos pode ser explicada através dos três componentes da autoestima, nomeadamente a componente cognitiva – autoconceito como opinião da própria personalidade e conduta; componente afetiva – valorização do que se tem de positivo e negativo, e que irá gerar um sentimento favorável ou desfavorável; e por último a componente comportamental – intenção e decisão de agir (Harter, 2012).

A forma como cada pessoa se sente face a si mesma, afeta crucialmente todos os aspetos referentes à experiência pessoal, o que por si só irá afetar as interações relacionais estabelecidas. A maneira como se reage aos acontecimentos quotidianos é determinada pelo julgamento que a pessoa faz sobre si própria. A autoestima acaba por ser como que a “chave para o sucesso ou fracasso” da própria pessoa.

Com vista a melhor explicar e compreender o funcionamento da autoestima (e do autoconceito), foi desenvolvido o *Modelo Hierárquico da Autoestima*. Este menciona que as autoavaliações em domínios específicos da autoestima, relacionam-se entre si com vista à formação da autoestima global. O autoconceito físico, ocupa atualmente uma posição singular e privilegiada no sistema do *self*, uma vez que o corpo (aparência, atributos e capacidades) funciona como uma interface entre a pessoa e o mundo que a rodeia (Fox, 2000). A autoestima física constitui-se como um constructo multidimensional e hierárquico, sendo assim uma parte integrante da autoestima global.

Em 1989, Fox e Corbin desenvolveram o *Modelo Hierárquico e Multidimensional da Autoestima*, que preconiza a existência de um nível global de autoestima relativamente estável (topo) – este nível é o resultado das percepções avaliativas dos vários domínios da vida, nomeadamente o académico, o social, o emocional ou o físico (Fig. 1).

Figura 1 – Modelo Hierárquico e Multidimensional da Autoestima



(Adaptado de Fox, 1989, p.233)

As percepções correspondentes a um nível inferior da hierarquia, quando combinadas, são representadas pelos domínios. Assim à medida que se percorre a hierarquia num sentido decrescente (de cima para baixo), a estabilidade começa a diminuir e há um fracionamento das facetas, fazendo com que estas se tornem cada vez mais específicas.

A autoestima não é estável ao longo da vida. No desenvolvimento do processo de maturação, a autoestima torna-se diferenciada, ou seja, os diferentes domínios tornam-se menos relacionados entre si. Um adolescente que tenha uma autoestima mais baixa num dado domínio específico, não terá necessariamente uma autoestima global menos positiva, i.é., por mais baixa que seja a autoestima num dos vários domínios específicos, a autoestima global não ficará necessariamente comprometida. A autoestima apresenta níveis distintos de acordo com a faixa etária e fase do ciclo de vida no qual a pessoa se enquadra, o que leva a que esta vá sofrendo alterações.

Uma autoestima saudável é particularmente importante na infância e na adolescência, uma vez que esta atua como filtro, através do qual os/as jovens valorizam as distintas experiências pelas quais passam. A competência socioemocional resulta da autoavaliação positiva e pode levar a que a criança ou jovem evitem problemas graves no seu futuro. Um/a jovem que possua uma autoestima menos elevada, tenderá a sentir-se incapaz de realizar determinadas coisas o que repercutirá em consequências negativas para o seu autoconceito e inevitavelmente a sua autoestima (o inverso também se verifica) (Harter, 2012).

A uma baixa autoestima, associam-se muitas vezes níveis altos de ansiedade, insegurança, pouca estabilidade emocional, isolamento social, passividade, competitividade e baixo rendimento escolar. Contrariamente, a uma autoestima elevada associam-se bons ajustes

psicológicos, estabilidade emocional, curiosidade, segurança, pensamento flexível, sentido de humor e um bom rendimento escolar (Quiles & Espada, 2014).

A *baixa autoestima* é caracterizada pelo sentimento de incompetência, inadequação à vida e incapacidade de ultrapassar os objetivos impostos, bem como pela aquisição de um autoconhecimento mais disseminado (Pedro & Peixoto, 2006). Pessoas com níveis de autoestima baixos, tendem a sentir-se inferiorizadas quando comparados aos/às outros/as, têm tendência para contestar os seus aspetos negativos (Baumeister, 1993), evitam a todo o custo o fracasso, a rejeição, tendo como principal preocupação a sua própria proteção (Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2007). Pessoas com autoestima reduzida desenvolvem mecanismos que possivelmente distorcem a comunicação entre os pensamentos e os sentimentos, o que dificulta a interação social e grupal. Estas pessoas demonstram ser mais dependentes, mais suscetíveis aos sinais externos e mais reativas face ao ambiente social – dificuldades intra e interpessoais como o isolamento e o desajustamento escolar ou familiar (Rosenberg, 1985).

Estas “caraterísticas” devem-se à discrepância existente entre a perceção real que a pessoa tem de si e a perceção ideal, i.é., “o que sou não corresponde ao que eu gostaria de ser”(Harter, 1990; Harter, 2012).

A construção de uma autoestima *elevada* proporciona uma variedade alargada de aspetos positivos, nomeadamente o bem-estar, a estabilidade emocional, a adaptação social e comportamental (capacidade de liderança, sucesso académico, satisfação com a vida, ansiedade reduzida e maior resiliência nos problemas) (Quiles & Espada, 2009). Quando maior for o nível de autoestima, mais capacidades terá a pessoa para lidar com o insucesso, terá maiores possibilidades em melhorar as suas relações e a sua autoconfiança tende a ser positiva (Harter, 2012). Quando surgem sentimentos de incompetência associados a domínios que a pessoa não considera relevantes, a sua autoestima acaba por não sofrer alterações.

A autoestima elevada ao facilitar o desenvolvimento harmonioso e em plenitude da pessoa, assume o papel de fator de proteção. Um/a adolescente que tenha um nível de autoestima elevado, tem capacidades para dar respostas adequadas em momentos de fracasso, o que permitirá a progressão no processo de maturidade e competência (Fox, 2000).

Uma autoestima elevada (autoconceito positivo), favorece o sentido de identidade, constituindo-se como um marco referencial para a interpretação da realidade externa e das experiências vivenciadas, contribuindo para a saúde da pessoa e para o seu equilíbrio psíquico.

1.3. Bem-estar e autoestima na Adolescência

Na atualidade, a adolescência é caracterizada a partir de uma perspetiva biopsicossocial. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, o período da adolescência vai dos 10 aos 19 anos (World Health Organization, 2016). Esta trata-se de um processo de transição que implica etapas de crise, ambivalência, conflitos, procura de identidade e crescente autonomia. A diversidade de mudanças inerentes a este período leva ao desenvolvimento da pessoa. As alterações visam preparar o/a adolescente para o confronto com as dificuldades futuras,

fazendo com que este/a estabeleça uma identidade própria e adquira a sua autonomia. O desenvolvimento compreende três planos distintos:

- Plano Biológico: o organismo faz a transformação de um organismo infantil para um organismo que se aproxima gradualmente do organismo adulto. As alterações neste plano podem levar os/as adolescentes a enfrentar sentimentos de confusão que derivam das mudanças físicas com as quais se deparam. Às alterações físicas, juntam-se as alterações hormonais que colocam em causa a estabilidade e o controlo emocional (Quiles & Espada, 2014).

- Plano social: as relações estabelecidas dentro de um modelo restrito (familiar e escolar) são amplificadas para outros contextos onde o/a jovem se insere (grupo de pares). Este plano inclui o processo de aprendizagem de padrões comportamentais e de atitudes, de acordo com as regras e as expectativas dos vários grupos sociais a que o/a jovem pertence (Bizarro, 1999). O/a adolescente vai afastar-se das suas figuras parentais, envolvendo-se de forma mais proximal com o seu grupo de pares, no qual irá adquirir a sua vida social, bem como referências de normas e estatuto, numa procura constante de autonomia (Silva, 2004). As relações com os pares são essenciais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia o que se irá repercutir num maior bem-estar psicológico. A família é fundamental nesta fase, uma vez que o/a jovem ultrapassa o limiar da confiança que o pai e a mãe depositam em si, para uma confiança própria e nas suas capacidades. As decisões começam a ter de ser tomadas pelo/a adolescente de acordo com as suas vontades e interesses futuros (Walker & Greene, 1986). O suporte familiar é imprescindível, pois ao mesmo tempo que orienta e permite ao/a jovem fazer as suas próprias escolhas, auxilia-o/a na aquisição da sua identidade e na conquista da autonomia (fatores basilares para um desenvolvimento saudável da autoestima).

- Plano Psicológico: este divide-se em três níveis de desenvolvimento. O nível afetivo implica a aprendizagem do autocontrolo emocional e a capacidade para exprimir aquilo que se sente. O desenvolvimento emocional na adolescência implica no/a adolescente o crescimento do autoconhecimento e autoconsciencialização, assim como uma evolução nas suas capacidades introspetivas (reconhecer, diferenciar, coordenar e controlar os processos emocionais internos) (Cordeiro, 2005). É ainda neste período que o/a adolescente aprende as competências de autorregulação emocional. O controlo emocional simboliza a aprendizagem que se faz sobre o não se ser excessivamente reativo a qualquer estímulo ambiental, o responder de uma forma emocionalmente equilibrada com vista à obtenção de respostas emocionais estáveis (regulação da intensidade emocional). Dificuldades ao nível da regulação emocional terão consequências ao nível da relação com os/as outros/as e concludentemente ao nível do bem-estar psicológico (Bizarro, 1999). Ao nível cognitivo é esperado que o/a adolescente consiga olhar o mundo por meio do conhecimento científico que permitirá a construção de teorias abstratas. Por último, ao nível da personalidade, o/a jovem particularizará os seus interesses, associará aos mesmos objetivos externos, assim como explorará a sua intimidade e alguns traços essenciais das pessoas com quem se relaciona (Cameron, 2004).

As mudanças não são lineares e ocorrem em períodos distintos de jovem para jovem, no entanto o desenvolvimento físico é o que se inicia de forma mais rápida e aquele que se visualiza mais facilmente (particularmente nas raparigas).

Se as etapas de desenvolvimento forem vivenciadas e experienciadas de forma eficaz, o/a adolescente aumenta as possibilidades de desenvolver e experienciar o bem-estar psicológico. No entanto, nem sempre a concretização das mesmas é realizada de forma adaptativa e ajustada, pelo que pode ser colocado em causa o bem-estar percecionado pelos/as jovens. O desenvolvimento do/a adolescente envolve a modificação das relações entre a pessoas e os múltiplos níveis do contexto em que estas se inserem. Variações na existência e no ritmo dessas relações promovem uma grande diversidade na adolescência e representam fatores de risco ou fatores de proteção.

No que concerne à autoestima e tendo em conta que a adolescência é um período pautado por grandes transições, esta revela-se fundamental para o bom ajustamento psicológico e social, bem como para o desenvolvimento saudável (Quiles & Espada, 2009; Yang, Dedovic & Zhang, 2010).

Nesta transição, a autoestima sofre um decréscimo (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter, 2002). Esta diminuição não tem reunido consenso por parte de muitos autores, sendo que a inconsistência de alguns estudos se poderá dever às diferenças de género que poderão existir durante esta fase (Yang, Dedovic & Zhang, 2010). Raparigas e rapazes, não encaram da mesma forma a puberdade. Nas raparigas as mudanças físicas sucedem-se mais cedo do que nos rapazes, pois nestes as primeiras alterações ocorrem ao nível interno, uma vez que nas raparigas as alterações são visualmente percecionadas.

Sendo a autoavaliação uma conduta frequente na adolescência, torna-se comum a existência de alguma insegurança, o que efetivamente pode desencadear autoavaliações que subvalorizam as reais capacidades do/a adolescente, como também pode ocorrer o inverso (sobrevalorização). Neste período, os/as jovens podem ter alguma propensão para a desvalorização das suas capacidades, não acreditando em si, o que irá desencadear condutas de abandono e desistência, fazendo com que estes/as evitem determinadas situações que coloquem em causa as suas capacidades e a sua autoestima. É através destes comportamentos que se desenvolvem as reações emocionais desajustadas, a ansiedade, a depressão e o desânimo (Harter, 2012). No entanto, o inverso também se pode verificar, i.é., os/as jovens poderão sobrevalorizar as suas competências, acabando por aceitar tarefas demasiado exigentes, o que os levará ao fracasso, colocando assim a sua autoestima à prova (Harter, 1999; Harter, 2012).

As experiências que os/as adolescentes vivenciam têm influência direta na sua autoestima, mas estas estão dependentes da forma como os/as jovens lhes atribuem significado (Yang, Dedovic & Zhang, 2010; Harter, 2012). Experiências com significados positivos, tendem a promover a satisfação pessoal e conseqüentemente a autoestima, ao passo que experiencias com atribuições negativas, podem levar ao insucesso e à insatisfação pessoal (autoestima fragilizada).

A elevada autoestima na adolescência proporciona uma maior maturidade emocional, uma maior estabilidade, sendo que estes/as adolescentes tendem a ser mais realísticos e tolerantes face à frustração (Plummer, 2005).

Variáveis como o género, a prática desportiva (Atlintas & Asci, 2008; Findlay & Bowker, 2009), o sucesso escolar (Faria & Azevedo, 2004), bem como o meio social (Maharjan, 2008), desempenham uma importante influência na autoestima durante a adolescência. O sucesso/insucesso, a satisfação/insatisfação, a competência ou a sua ausência face a estas áreas influenciará diretamente na criação da autoestima do/a adolescente.

CAPITULO 2 – EXERCÍCIO FÍSICO, BEM-ESTAR E AUTOESTIMA

O exercício físico “(...) não é apenas uma das mais importantes chaves para um corpo saudável - é a base da atividade intelectual criativa e dinâmica.”

Jonh F. Kennedy

Atividade física e exercício físico são dois conceitos distintos, no entanto ambos são comumente confundidos. Assim *atividade física* diz respeito a qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos que provoca gasto energético. Esta inclui qualquer esforço muscular pré-determinado que vise a execução de uma tarefa, podendo esta ser um simples “ piscar de olhos”, um aceno ou um movimento mais complexo como uma finta de corpo própria de alguma modalidade (Teixeira, Silva, Paulo, Palmeira & Sardinha, 2006). Esta definição, inclui não só o exercício físico e o desporto enquanto pratica deliberada e intencional, como também outras atividades de lazer, ocupacionais e domésticas (Shephard, 1995).

Por seu lado, o *exercício físico* corresponde a uma forma de atividade física mais restrita, que envolve movimento corporal planeado, estruturado e repetido. Este pretende promover e melhorar as componentes inerentes à condição física da pessoa (Biddle, Cavill & Salls, 1998). Assim, o termo utilizado daqui para a frente será exercício físico uma vez que o estudo empírico desta dissertação de mestrado se refere à prática intencional e regular de exercício (fora do contexto escolar) nos/as adolescentes.

Um estilo de vida ativo que inclui a prática regular de exercício físico proporciona o aumento da qualidade de vida. A esta melhoria na qualidade de vida, são frequentemente associados os benefícios físicos e psicológicos da prática de exercício físico. A tabela 1 apresenta uma síntese dos benefícios físicos, psicológicos e sociais inerentes à prática de exercício físico (Calmeiro & Matos, 2004).

Tabela 1 – Benefícios Físicos, Psicológicos e Sociais do Exercício Físico

Benefícios	Aumenta	Diminui
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> -Reserva de esteroides que desempenham a função de proteção na adaptação ao stress; -Maior produção de neurotransmissores; -Maior libertação de endorfinas; -Maior resistência física; -Satisfação com a imagem corporal; -Controlo do Peso; -Aumenta a densidade óssea. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tensão muscular; -Dor física; -Pressão arterial; -Doenças Cardiovasculares; - Incidência da Diabetes;
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimento académico; -Assertividade; -Confiança; -Estabilidade emocional; -Funcionamento intelectual; -Locus de controlo interno; -Memória; -Perceção; -Autocontrolo; -Bem-estar; -Eficiência no trabalho; -Autoestima; -Autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Absentismo no trabalho; -Ira/irritação; -Ansiedade; -Confusão; -Depressão; -Dores de cabeça; -Hostilidade; -Fobias; -Comportamentos psicóticos; -Tensão; -Stress;
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperação; -Responsabilidade; -Solidariedade; -União; -Superação; -Sentimentos de pertença. 	<ul style="list-style-type: none"> -Isolamento social; -Desenquadramento social.

Para que o exercício físico possa promover os benefícios anteriormente mencionados, este deverá respeitar alguns requisitos, como o facto de proporcionar divertimento e prazer, níveis regrados de competição interpessoal, intensidade moderada (20 a 30 minutos diários), incluir-se numa rotina diária flexível onde os objetivos impostos sejam realistas, onde se providenciem orientações para a realização e correção, entre outros (Berger & McInman, 1993).

Embora a prática de exercício físico proporcione a aquisição de benefícios para a saúde aos mais variados níveis, existem características pessoais e contextuais que influenciam diretamente a adoção de um estilo de vida saudável, onde o exercício físico aparece incluído. A perceção de autoeficácia (Fletcher & Banasik, 2001), a existência de oportunidades que promovam a prática de exercício físico (Rutten et al, 2001), a motivação e o historial de prática na infância constituem-se como fatores de extrema importância para a adoção e consequente manutenção da prática de exercício físico (Calmeiro & Matos, 2004).

2.1. Exercício Físico e Desenvolvimento na Adolescência

A prática de exercício físico regular proporciona benefícios a curto e longo prazo, na saúde cardiovascular, óssea, muscular e psicológica de crianças e adolescentes (World Health Organization, 2012). Durante a infância e a adolescência, os meninos tendem a praticar mais exercício físico do que as meninas (Chung, Skinner, Steiner & Perrin, 2012). A prática de exercício físico tende a diminuir com o aumento da idade em ambos os sexos, particularmente na transição para a adolescência. A diminuição é mais acentuada no sexo feminino, especificamente em idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Nos meninos este declínio verifica-se com mais intensidade por volta dos 13 aos 16 anos (Bácil, Júnior, Rech, Legnani & Campos, 2015).

O declínio da prática de exercício físico aparenta associar-se à idade biológica do/a seu/sua praticante. O desenvolvimento biológico é um fator que altera o padrão de exercício físico em crianças e adolescentes. Nas raparigas, o aparecimento de características sexuais secundárias (e.g. desenvolvimento mamário), pode contribuir para o sentimento de desconforto, o que causará uma menor autoestima em determinados casos e conseqüentemente levará a uma menor participação na prática de exercício físico. As alterações hormonais e na composição corporal (e.g. aumento de peso), podem também estar relacionadas com o declínio da prática de exercício (Wickel, Eisenman & Welk, 2009). Regra geral, no sexo feminino não se verifica tanto a prática de exercício físico, sendo que as adolescentes têm preferência por atividades mais sedentárias ou por modalidades individuais, como a ginástica e a natação (Matos, Gaspar, Vitória & Clemente, 2003).

Nos rapazes, o aumento de estatura, pode influenciar de forma positiva o aumento da prática de exercício físico, uma vez que há um aumento de massa muscular. Estas mudanças nos adolescentes do sexo masculino, favorecem o desempenho desportivo (Bácil, et all, 2015). Os rapazes, nesta fase são mais ativos do que as raparigas, praticando mais exercício físico. O futebol é a modalidade mais praticada e o gosto pela mesma, pode advir da sua prática na infância, das brincadeiras que as crianças organizam e onde o futebol se faz sentir, não só como exercício físico, mas cima de tudo como uma ponte para a socialização.

É na adolescência que a prática de exercício físico pode ganhar contornos menos saudáveis como a obsessão pelo aumento da massa muscular, consumo de esteroides anabolizantes ou obsessão pela perda de peso que pode levar à anorexia nervosa (Calmeiro & Matos, 2004). Assim o importante nesta etapa não é evitar a prática de exercício físico, mas sim incentivá-la de forma saudável, para que os/as adolescentes consigam encontrar uma forma de se divertirem, socializarem, aprenderem e crescerem, num contexto que potencializa o seu bem-estar. Adolescentes que praticam exercício físico regularmente, são mais propensos/as a manter esta conduta ativa no decorrer da sua vida.

2.2. Impacto do Exercício Físico no Bem-estar, Autoestima e Rendimento escolar

Impacto no Bem-Estar

As meta-análises efetuadas para averiguar o impacto que a prática de exercício físico tem ao nível do bem-estar psicológico, basearam-se na sua grande maioria, em populações norte americanas. Grande parte das investigações neste âmbito, aponta para a existência de um efeito moderado entre o exercício físico e os efeitos benéficos que este provoca no bem-estar psicológico (Cruz, Machado & Mota, 1996).

McAuley, em 1994 ao rever 27 estudos, verificou que aproximadamente 69% das investigações apresenta relações positivas na associação entre o exercício físico e o bem-estar psicológico. O exercício físico quando praticado com uma intensidade regular potencia as funções fisiológicas da pessoa, o que leva a que esta procure o equilíbrio entre as exigências físicas próprias da tarefa e a sua capacidade de resposta (Calmeiro & Matos, 2004).

Pessoas mais ativas são mais otimistas do que as menos ativas, sendo que esta relação é mediada pela diminuição dos níveis de ansiedade e aumento da perceção de autoeficácia (Kavussanu & McAuley, 1995).

Gauvin, Rejeski e Reboussin (2000) concluíram na sua investigação que a prática de exercício físico apresenta efeitos positivos nos afetos e que os benefícios da prática de exercício físico não se extinguem imediatamente após a prática, havendo um prolongamento dos ganhos obtidos no decorrer do dia. Em dias ativos, as pessoas sentem-se mais revitalizadas, tranquilas e envolvidas nas atividades levadas a cabo do que nos dias onde efetivamente, não realizam exercício físico. Neste estudo, foi possível verificar também que os afetos medidos antes da prática de exercício se assemelham à medição efetuada nos dias inativos.

No entanto, os estudos de Hayden, Allen e Caimaione (1986) evidenciaram que embora os/as atletas tenham tendência para considerar o mundo de forma positiva, existem casos onde a participação desportiva pode provocar problemas ao nível do bem-estar psicológico, principalmente quando se tratam de práticas competitivas e de alto rendimento, ainda que estes se tratem de uma minoria.

Associado ao impacto do exercício físico no bem-estar psicológico, estão as alterações de humor, como o fenómeno “runner’s high” (Sachs, 1984) ou estado de “flow” (Csikszentmihalyi, 1990). Este fenómeno trata-se de um estado psicológico ótimo, durante o qual a pessoa se envolve de tal forma com a tarefa, que todos os seus pensamentos e emoções são excluídos do seu consciente, o que proporciona uma experiência de bem-estar e harmonia. Este estado leva à sensação de realização da tarefa sem a alocação de esforços. As ações são desenvolvidas com grande fluidez e o desempenho é potencializado (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). O estado de “flow” proporciona que a pessoa ao concentrar-se num campo de estímulos particular, se esqueça dos seus problemas pessoais, perdendo a noção do tempo e de si própria. O sentimento de pertença faz-se sentir, bem como o controlo da situação o que leva a pessoa envolver-se com a tarefa de forma harmoniosa. Esta envolvimento

despoletará um conjunto de sentimentos e emoções que apresentam um impacto positivo na qualidade de vida e no bem-estar (Calmeiro & Matos, 2004).

O exercício físico melhora o humor, o bem-estar psicológico, a autoestima e o autoconceito, bem como diminui a ansiedade moderada, a depressão e o stress. Este chegou mesmo a ser prescrito por médicos de clínica geral para combater a depressão (85%) e a ansiedade (60%) (Dishman, 1986).

Impacto na Autoestima

A autoestima global é comumente considerada como um importante índice de bem-estar e saúde mental (Paradise & Kernis, 2002). Níveis altos associam-se a uma maior satisfação e felicidade na vida adulta, ao passo que níveis mais baixos de autoestima podem interligar-se por vezes à depressão e ansiedade (Noordstar, Der Net, Jak, Helders & Jongmans, 2016).

Sonstroem e Morgan (1989) procuraram interligar a estrutura hierárquica e multidimensional da autoestima global com o seu modelo de exercício e autoestima - *Exercise and Self-esteem Model* (EXSEM), com vista na explicação do impacto que o exercício físico apresentava na autoestima. Este modelo preconiza a existência de uma base hierárquica, onde a autoeficácia é o suporte e a autoestima o topo. Alterações nos níveis inferiores, neste caso na autoeficácia física, podem ter consequências diretas na autoestima. A linha temporal representa uma dimensão horizontal, o que implica que os sentimentos de autoeficácia ao aumentarem e generalizarem, dão origem a sentimentos de competência física que por sua vez, irão influenciar os sentimentos pessoais de aceitação física. Estes últimos, irão atingir os níveis de autoestima. De acordo com os autores, o desenvolvimento de uma autoestima saudável, aparenta resultar da combinação e interação de diversos fatores, nomeadamente a melhoria da imagem corporal decorrente da diminuição de peso e do aumento da tonicidade muscular (Sonstroem & Morgan, 1989).

Ao praticar exercício físico, a pessoa é confrontada com dificuldades físicas e psicológicas. Se estas forem ultrapassadas com sucesso, a imagem corporal da pessoa sofrerá alterações (autoimagem), assim como o seu sentimento de autorealização. O exercício físico permite assim a melhoria dos níveis de autoestima, através do desenvolvimento de estratégias e competências adequados à resolução de um dado problema ou desafio. A autoestima positiva, parece associar-se a níveis superiores de condição física, o que pode corroborar a premissa de que as pessoas que apresentam condições físicas superiores, tendem a revelar uma autoimagem (autoconceito físico) mais elevada do que aquelas que apresentam condições físicas inferiores (Almeida, 1995).

Os resultados obtidos através de uma revisão de literatura, cujo objetivo foi compreender a relação existente entre exercício físico, desenvolvimento da aptidão física e autoestima, apontou para um aumento significativo nos valores da autoestima (43%) e cerca de 41% não demonstraram nenhuma alteração (McAuley, 1994).

O tipo de exercício físico, a duração, a frequência e a sua intensidade, são fatores importantes que devem ser tidos em consideração no estudo da relação existente entre o

exercício físico e a autoestima. Embora os estudos neste âmbito ainda sejam insuficientes (Leith, 1994), a maioria das investigações existentes comprovaram que o exercício físico quando praticado mais de três vezes por semana, com períodos de duração superiores a 30 minutos, leva a um aumento significativo na autoestima do/a seu/sua praticante (Leith, 1994).

Em Portugal, os estudos realizados com adolescentes de ambos os sexos (Abrantes, 1998) demonstraram que o exercício físico é uma variável que contribui de forma significativa para a satisfação da imagem corporal. Numa investigação de Batista (1995), onde se procurou averiguar a satisfação corporal, a autoestima global, as crenças de controlo relativamente ao corpo e as características antropométricas em adolescentes, concluiu-se que o exercício físico se encontra associado à autoestima e à satisfação com a imagem corporal de forma significativa.

Impacto no Rendimento Escolar

Atualmente, as atividades desportivas são encaradas como um fator cultural imprescindível da formação de qualquer pessoa. A formação escolar e a prática de exercício físico complementam-se mutuamente e potenciam-se reciprocamente no processo formativo dos/as jovens (Zenha, Gomes & Resende, 2009).

A prática de exercício físico como atividade extracurricular pode levar os alunos a desenvolver uma maior envolvimento com o contexto educativo, o que os poderá levar a obter resultados académicos mais elevados (Sobral, 1996).

A disciplina e a organização do tempo são fatores fundamentais na relação entre a prática de exercício físico e os estudos. O exercício físico pode tornar-se uma excelente forma de potenciar o desempenho escolar, no entanto o tempo de prática deve ser organizado de forma que não prejudique o tempo necessário ao estudo. As responsabilidades que a prática de exercício físico acarreta, nomeadamente os compromissos com os horários de treino/competição e estudo, a necessidade de repouso e a nutrição adequada, podem beneficiar ou prejudicar o/a jovem atleta. As consequências dependem da forma como o/a jovem conduz o processo: se houver uma boa organização, o/a atleta poderá ver potenciado o seu rendimento escolar, ao passo que se o foco for o exercício físico, ocorrerá um desequilíbrio entre a vida académica e a desportiva, o que desencadeará o decréscimo da produtividade escolar (Peserico, 2009).

Em 1999, Bento e Pereira desenvolveram um estudo cujo objetivo foi analisar a influência da participação em atividades desportivas extracurriculares no rendimento escolar dos/as alunos/as. A amostra deste estudo foi composta por 200 alunos/as do nono ano de escolaridade e os resultados adquiridos corroboraram a premissa de que a prática de exercício físico leva os/as jovens a obter um rendimento escolar mais satisfatório do que aqueles que não o praticam.

As investigações levadas a cabo sobre as atividades extracurriculares desportivas, comprovaram que os/as jovens que as praticam manifestam um desempenho académico superior às que não o fazem (Blomfield & Barber, 2010).

Castelli, Hillman, Buck e Erwin (2007), mencionaram a existência de uma relação positiva entre a condição física e o desempenho escolar – crianças e jovens com uma condição física elevada, apresentaram um rendimento escolar superior.

Numa investigação desenvolvida por Zenha, Gomes e Resende (2009), foi possível verificar que os/as atletas de alto rendimento acreditavam que os bons resultados escolares se deviam à boa gestão e organização do tempo uma vez que a prática desportiva não os influenciava de forma negativa. Nos anos antecedentes a esta investigação, Shumaker e Wood (1986), concluíram que os/as estudantes que praticavam exercício físico como prática regular, obtinham resultados académicos superiores aos que não o faziam.

Peserico (2009), procurou identificar a partir da perspectiva dos/as estudantes atletas, a influência do treino desportivo no seu desempenho escolar. Foi possível identificar alguns benefícios da prática regular de exercício físico, nomeadamente o trabalho de grupo, a disciplina, a disposição, os relacionamentos, a concentração/atenção, a autoestima, a responsabilidade e organização. Verificou-se também que a potencialização destas características tinha um impacto positivo no desempenho escolar dos/as atletas.

Em 2010, Freire concluiu que muitos alunos/alunas percecionavam a sua prática de exercício físico como um auxiliar para a obtenção de resultados escolares mais satisfatórios.

A maioria dos estudos encontrados, comprovam que a prática de exercício físico acarreta consequências positivas no que toca ao rendimento escolar dos/as jovens atletas. Poucos foram os estudos que não corroboraram esta ideia, sendo que os encontrados remetem para populações cuja faixa etária se refere ao ensino secundário (Costa, 2007; Sibley & Etnier, 2003), público que não corresponde ao público-alvo desta dissertação de mestrado.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos e Questões de Investigação

A presente dissertação de mestrado estuda o impacto que a prática de exercício físico tem nos/as adolescentes, nomeadamente ao nível do seu bem-estar, autoestima e rendimento escolar. Assim, um dos objetivos foi perceber se existem diferenças significativas ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar entre os/as alunos/as que praticam exercício físico e aqueles que não o praticam. Para responder a este objetivo, foram consideradas as seguintes questões de investigação:

a) Que diferenças existem ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar, entre os/as jovens que praticam exercício físico fora do contexto escolar e aqueles que não praticam? (A prática regular e moderada de exercício físico potencia o bem-estar, a autoestima e o rendimento escolar dos seus praticantes?);

b) O género é uma variável que estabelece alguma diferença, i.é., as raparigas apresentam maior/menor bem-estar, autoestima e rendimento escolar do que os rapazes, quando fisicamente ativas (prática de exercício físico extracurricular) ou vice-versa?

c) Quais as atitudes que os/as jovens têm face à prática de exercício físico na escola e fora da mesma? (Serão estas positivas ou negativas na sua grande maioria, independentemente do contexto de prática, escolar ou extraescolar)?

d) Haverá diferenças significativas no que diz respeito ao sexo dos/as participantes e às atitudes que manifestam face à educação física e à prática de exercício físico fora do contexto escolar?

e) Há diferenças significativas entre os/as praticantes de exercício físico e os/as não praticantes, no que diz respeito à autoperceção que têm do seu rendimento e ao número de reprovações?

f) Tendo em conta o género do/a participante, este também poderá apresentar diferenças significativas?

Para além de compreender as possíveis diferenças entre praticantes e não praticantes de exercício físico, importou também perceber e caracterizar de forma mais detalhada a amostra utilizada, particularmente a prática dos/as alunos/as que fazem exercício físico de forma extracurricular. Assim é importante compreender a frequência da prática de exercício físico, qual o tipo de prática mais procurado (coletiva e individual), número de modalidades praticadas, tipo de entidade (clube, associação, etc.), existência/inexistência de suporte social e acompanhamento na prática de exercício físico extracurricular.

2. Participantes

A amostra da presente investigação, foi composta por alunos/as com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que se encontram a frequentar 3ºciclo do Ensino Básico (do 7º ao 9º ano de escolaridade).

O método de amostragem foi não probabilístico e por conveniência (Marôco, 2007), devido à facilidade de acesso à população adolescente da região de Évora e Lisboa. Foram distribuídos cerca de 700 questionários, tendo sido recolhidos 577, dos quais 105 foram anulados por terem respostas dadas ao acaso e por não se encontrarem corretamente preenchidos (ausência de dados).

Após ter sido feita a seleção dos questionários válidos, foram inseridos no programa estatístico *IBM SPSS 22os* que tinham todas as escalas preenchidas bem como os dados sociodemográficos e informações adicionais devidamente respondidas. Assim, foram validados 472 questionários, sendo este o universo amostral da presente investigação (N=472).

A amostra corresponde a um total de 472 participantes, 224 (47.5%) do sexo feminino e 248 (52.5%) do sexo masculino. Relativamente à distribuição por anos de escolaridade, a amostra dividiu-se em 170 (36.0%) participantes a frequentar o 7ºano de escolaridade, 172 (36.4%) o 8º ano e por fim, 130 (27.5%) o 9ºano – Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos Participantes por Ano Escolar e Sexo

		Sexo		
		Feminino	Masculino	Total
7ºano	n	83	87	170
	%	17,6	18,41	36,0
8ºano	n	72	100	172
	%	15,3	21,2	36,4
9ºano	n	69	61	130
	%	14,6	12,9	27,5
Total	n	224	248	472
	%	47,5	52,5	100

No que diz respeito às reprovações escolares, cerca de apenas 70 (14.8%) participantes afirmaram ter reprovado no seu percurso escolar (1 vez – 48 (10.2%) alunos/as; 2 vezes – 14 (3,0%) alunos/as; 3 vezes – 8 (1.7%) alunos/as). A tabela 3, faz uma síntese da informação anteriormente citada, no entanto apresenta os dados relativos à reprovação escolar e ao número de reprovações, tendo em conta o género do/a participante.

Tabela 3 – Reprovação escolar e Número de Reprovações escolares por Sexo

Sexo	Reprovação Escolar		Número de Reprovações		
	Sim	Não	1	2	3
Feminino					
n	33	191	24	6	3
%	6,99	40,38	34,29	8,57	4,29
Masculino					
n	37	211	24	8	5
%	7,84	44,61	34,29	11,43	7,14
Total					
n	70	402	48	14	8
%	14,83	85,17	68,57	20,00	11,43

No que concerne a percepção que os/as adolescentes têm do seu rendimento escolar, 52 (11%) responderam ter um rendimento escolar “muito bom”; 239 (50.6%) afirmaram ter um “bom” rendimento acadêmico; 164 (34.7%) rendimento escolar “razoável” e por último, 17 (3.6%) alunos/as declararam ter um rendimento acadêmico “fraco”.

Cerca de 160 (33.9%) participantes afirmou não praticar exercício físico como atividade extracurricular, sendo que 312 (66.1%) dos/as alunos/as praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física (Tabela 4). A comparação entre géneros no que diz respeito à prática de exercício físico, levantou diferenças significativas em ambos os sexos, ou seja, as raparigas praticam menos exercício físico que os rapazes ($\chi^2 = 32,04$; $p < 0,001$).

Tabela 4 – Prática/Não Prática de Exercício Físico Fora do Contexto Escolar por Sexo

Sexo	Pratica Exercício Físico	Não Pratica Exercício Físico	Total
Feminino			
n	119	105	224
%	25,2	22,2	47,5
Masculino			
n	193	55	248
%	40,9	11,6	52,5
Total			
n	312	160	472
%	66,1	33,9	100,0

3. Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário de preenchimento rápido, onde inicialmente foi exposta a natureza e pertinência da investigação, os formatos de resposta e a confidencialidade dos dados recolhidos. O protocolo dividia-se em cinco questionários/escalas: 1) Questionário de caracterização sociodemográficas e rendimento escolar; 2) Escala de Bem-estar Psicológico em Adolescentes (EBEPA – Bizarro, 1999); 3) Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, adaptação portuguesa de Pechorro, Marôco, Poiães & Vieira, 2011); 4) Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física – QAAEF (Pereira, Costa e Diniz, 2009); 5) Breve questionário sobre a prática de exercício físico e Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar - QAEFFCE (Adaptado de Pereira, Costa e Diniz, 2009) (Anexo I).

Questionário de Caracterização Sociodemográfica e de Rendimento Escolar

O questionário compreende algumas questões de cariz sociodemográfico – ano de escolaridade, sexo, rendimento escolar - reprovação escolar e o número de vezes, classificação obtida nas diferentes unidades curriculares (1 a 5), perceção quanto ao próprio rendimento escolar e prática ou não de exercício físico fora do contexto escolar.

Escala de Bem-estar Psicológico na Adolescência – EBEPA

Este instrumento foi desenvolvido por Bizarro em 1999. Trata-se de uma medida de autorelato direcionada especificamente para os/as adolescentes. Embora a conceptualização da escala seja designada por psicológica, esta inclui dimensões de carácter subjetivo, cujas características são desenvolvimentistas. A EBEPA é composta por 28 itens que se distribuem em cinco subescalas (componentes do bem-estar psicológico): Ansiedade - avalia as diversas queixas habitualmente associadas a sintomas de ansiedade (e.g., “senti-me nervoso”, “tive dores de cabeça”); Cognitiva-Emocional Negativa – estima os aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar psicológico de valência mais negativa (e.g., “achei a minha vida sem qualquer interesse”, “senti-me tão em baixo que nada que consegui animar”); Apoio Social – avalia a existência de pessoas no espaço relacional dos/as jovens que possam funcionar como suporte socio-emocional (e.g., “tive um amigo a quem pude contar os meus problemas”); Perceção de Competências – estima a perceção de competências gerais no domínio escolar e de resolução de problemas interpessoais em particular (e.g., “achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os outros”) e por último Cognitiva-Emocional Positiva – avalia aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar psicológico com uma valência predominantemente positiva (e.g., “consegui ver o lado positivo das coisas”, “senti-me uma pessoa feliz”). Cada item é respondido num formato de tipo “rating scale”, em que cada jovem dá a sua resposta numa escala de quatro pontos relativa à autoavaliação da frequência com que o item é representativo na sua vida (4 - a maior parte das vezes, 3 - bastantes vezes, 2 – algumas vezes e 1 – raras vezes). Este instrumento avalia o bem-estar em duas vertentes: como ausência de dificuldades

(Subescala de Ansiedade e Subescala Cognitiva-Emocional Negativa) e o bem-estar como a presença de fatores positivos ou recursos pessoais (restantes subescalas). A EBEPA permite a obtenção de um valor relativo a cada subescala e um índice de bem-estar total. A cotação é feita, em cada subescala, pela média dos resultados dos itens. O valor total é calculado a partir da média das médias encontradas para cada subescala, depois de serem revertidos os itens negativos.

No que diz respeito às suas características psicométricas (Bizarro, 1999), os estudos realizados revelaram a existência de 5 fatores consistentes que representam cerca de 52% da variância total. Relativamente à sua fidelidade, esta apresenta valores elevados de consistência interna para as cinco subescalas (entre 0,85 a 0,90 obtidos pelo coeficiente Alfa de Cronbach) e também para o índice de Bem-estar Total (0,93) (Bizarro, 1999).

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale)

A Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) é um instrumento breve, constituído por 10 itens que avaliam a autoestima de adolescentes e adultos. O conteúdo dos itens aborda sentimentos de respeito e aceitação de si. A RSES foi criada originalmente como uma escala de Guttman, no entanto é cotada através de uma escala de likert de quatro pontos: 0 – discordo fortemente, 1 – discordo, 2 – concordo, e 3 - concordo fortemente. À pessoa é pedido que selecione a resposta que melhor o caracteriza em cada item. Dos seus 10 itens, 5 estão construídos de forma negativa (2, 5, 6, 8 e 9), o que requer a reversão dos mesmos no momento de se proceder à cotação dos resultados. A pontuação da escala oscila entre os 0 e os 30 pontos, sendo que pontuações elevadas indicam uma autoestima alta e pontuações baixas remetem para uma autoestima reduzida (Pechorro, Marôco, Poiães & Vieira, 2011).

Os estudos desenvolvidos revelaram que a RSES possui propriedades psicométricas adequadas: as correlações obtidas ao nível da estabilidade temporal apresentaram valores de 0.82 a 0.88, i.é., os valores das correlações corroboram uma elevada estabilidade temporal. No que diz respeito à consistência interna, através do alfa de Cronbach foi possível alcançar valores de 0.77 a 0.88 (Rosenberg, 1986). Esta escala revela uma boa validade de constructo e relaciona-se de forma significativa e forte com outras medidas de autoestima (e.g. Coopersmith Self-Esteem Inventory). No entanto, a RSES não se correlaciona com outros instrumentos de medida que envolvem diferentes constructos que não se sobrepõem (Corcoran & Fischer, 2000).

No que diz respeito à estrutura da escala, as investigações desenvolvidas não têm sido consensuais. Determinados estudos atribuem-lhe uma estrutura unidimensional (Aluja, Rolland, García & Rossier, 2007; Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grivalvo, 2007; Schmitt & Allik, 2005; Sinclair, Blains, Gansler, Sandber, Bistis & LoCicero, 2010; Pechorro et al, 2011) e outros bidimensional (Avanci et al, 2007; Hatcher & Hall, 2009; Rojas-Barahona, Zegers & Förster, 2009; Sbicigo, Bandeira & Dell'Aglio, 2010). Com vista a testar a validade do construto e a compreender a estrutura da escala, procedeu-se à análise fatorial, sendo que esta apontou para uma estrutura bidimensional, cujos valores (cargas fatoriais e variância explicada)

consistiram em bons indicadores da validade para a escala de autoestima de Rosenberg. A análise fatorial desenvolvida corroborou a superioridade de modelo bidimensional relativamente ao modelo unidimensional, com valores de ajustamento muito bons.

Relativamente às vantagens deste instrumento, o seu número reduzido de itens e a simplicidade da linguagem dos itens, levam a que esta escala seja a mais utilizada para avaliar populações de adolescentes.

Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF)

Este questionário foi criado e validado por Pereira, Costa e Diniz (2009) com o propósito de compreender as atitudes que os jovens manifestam face à disciplina de educação física. Este instrumento é constituído por 10 itens, 7 dos quais reportam para questões que envolvem o gosto pela educação física e pelas suas matérias, sendo que os restantes 3 itens apontam para a importância da educação física na vida dos/as jovens. Dos 10 itens, 3 estão formulados na negativa e os excedentes na positiva. Ao/à adolescente é pedido que responda às questões de acordo com 5 respostas possíveis a cada item: 1 – discordo totalmente, 2- discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo e 5 - concordo totalmente. A pontuação total varia entre os 10 e os 50 pontos. Pontuações altas correspondem a atitudes positivas face à educação física e pontuações mais reduzidas apontam para atitudes menos positivas. Para que se possa fazer a cotação do questionário é necessário reverter a pontuação de 3 itens (7, 9 e 10), uma vez que estes estão escritos de forma negativa.

A validade interna do QAAEF centrou-se na validade de construto que foi avaliada através de uma análise fatorial exploratória onde foi identificada a existência de dois fatores que justificam 67.5% da variância total dos resultados. O fator I, responsável por 55.2% da variância, é composto por todos os itens que remetem para o gosto e satisfação/prazer, que as aulas de educação física proporcionam. O fator II, explicativo de 12,3% da variância total engloba os itens que dizem respeito à importância que a educação tem para os/as alunos/as e para o seu processo de formação (Silvares, 2013).

Ao nível da consistência interna do QAAEF, este apresenta valores elevados para o alfa de Cronbach (0.83 a 0.93). As correlações realizadas para a avaliação da estabilidade temporal apontam também ela para resultados moderadamente elevados, nomeadamente 0.74 a 0.78 (Pereira, Costa & Diniz, 2009).

Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar (QAEFFCE)

Este questionário foi criado e adaptado do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física, da autoria de Pereira, Costa e Diniz (2009). Este tem propósito de compreender as atitudes que os/as adolescentes manifestam face à sua prática de exercício fora do contexto escolar. Este instrumento é composto por 10 itens, 7 dos quais reportam para questões que envolvem o gosto pela prática de exercício físico enquanto atividade

extracurricular que poderá envolver uma modalidade específica, sendo que os restantes 3 itens apontam para a importância que essa mesma modalidade desportiva ou prática de exercício físico têm na vida dos/as jovens. Dos 10 itens, 3 estão formulados na negativa e os excedentes na positiva. Ao/à adolescente é pedido que responda às questões de acordo com 5 respostas possíveis a cada item: 1 – discordo totalmente, 2- discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo e 5 - concordo totalmente. A pontuação total varia entre os 10 e os 50 pontos. Pontuações altas correspondem a atitudes positivas face à prática de exercício físico fora do contexto escolar e pontuações mais reduzidas apontam para atitudes menos positivas. Antes de se proceder à cotação total do QAEFFCE é necessário proceder à reversão dos itens 7, 9 e 10, uma vez que estes estão escritos de forma negativa.

A validade interna do QAEFFCE centrou-se na validade de construto que foi avaliada através de uma análise fatorial exploratória onde se identificou a existência de dois fatores, justificativos de 59,7% da variância total dos resultados. O fator I, responsável por 38,2% da variância, é composto por todos os itens que remetem para o gosto e importância que o exercício físico (modalidade) fora do contexto escolar, apresenta para os/as estudantes. O fator II, explicativo de 21,5% da variância total engloba os itens que correspondem ao “não gosto” pelo exercício físico extracurricular.

Ao nível da consistência interna do QAEFFCE este apresenta valores elevados para o alfa de Cronbach (0.90).

4. Procedimentos

Procedimentos de Recolha de Dados

Para a execução deste estudo empírico foram considerados todos os procedimentos de natureza ética. Primeiramente foi solicitada uma autorização por parte do Ministério da Educação para a realização desta investigação. Aos autores dos instrumentos utilizados para a validação do estudo, foi pedida a sua aprovação para a aplicação dos seus materiais. Aos agrupamentos de escolas de Évora e de Lisboa, foi solicitada a autorização para a aplicação de um conjunto de questionários aos/às seus/suas alunos/as (Anexo II). Por se tratarem de adolescentes menores de idade, foi entregue previamente aos/às encarregados/as de educação um pedido de autorização que explicitou os objetivos do estudo em questão, os direitos dos/as participantes no que diz respeito à confidencialidade, privacidade, anonimato e à não participação (Anexo III).

Após terem sido reunidas todas as condições para a realização e aplicação do conjunto de questionários implícitos ao estudo em causa, os mesmos foram colocados em prática. A sua aplicação não excedeu os 15 minutos e estes foram maioritariamente aplicados nas aulas lecionadas pelos/as diretores/as de turma e no decorrer das atividades práticas das entidades desportivas.

A administração dos questionários foi efetuada pelos/as diretores/as de turma e pelos/as treinadores/as, medida decidida pela direção de todos os Agrupamentos Escolares e Instituições Desportivas. Antes da aplicação dos instrumentos, foi marcada uma reunião com os/as coordenadores/as dos estabelecimentos de ensino e entidades desportivas, para que a investigadora pudesse elucidar os/as docentes/treinadores/as quanto ao que era pretendido e de forma a agilizar o processo.

Os dados foram recolhidos no decorrer do 2º e 3º período do calendário escolar (entre Janeiro e Abril de 2016).

Procedimentos de Análise de Dados

A análise e o tratamento estatístico dos dados recolhidos, foi realizada a partir do software informático de análise estatística *IBM® SPSS® Statistics* (versão 22).

Uma vez que a maioria das escalas e questionários aplicados, apresentava análises psicométricas efetuadas pelos próprios autores, procedeu-se à pesquisa dos resultados que confirmaram a validade e fidelidade das mesmas.

O questionário de Atitudes dos Alunos Face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar (QAEFFCE), tendo sido adaptado do original Questionário de Atitudes dos Alunos Face à Educação Física (QAAEF), levou à realização de uma análise psicométrica, onde foi efetuada uma análise estatística sobre a sua validade e fidelidade para melhor garantir a qualidade dos dados obtidos. No que diz respeito à análise da validade, esta compreendeu a análise de construto – grau em que o questionário usado no presente estudo empírico, mede a variável concetual que é pressuposto medir. Como metodologia de análise, recorreu-se à Análise Fatorial. Esta utiliza as correlações observadas entre as variáveis originais para estimar os

fatores comuns e as relações estruturais que ligam variáveis e fatores. (Marôco, 2007). Considerando a estrutura relacional das dimensões do QAEFFCE, avaliou-se o mesmo através da Análise Fatorial Exploratória sob a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais – determinar os vetores e valores próprios da matriz (Marôco, 2007); seguida de uma rotação Varimax – obtenção de uma estrutura fatorial na qual e apenas uma das variáveis originais se associe fortemente a um único fator e pouco aos restantes (Almeida & Freire, 2008). Neste caso, a análise fatorial realizada no questionário permitiu determinar quais os itens que permanecem “juntos” como grupo, ou aqueles que são respondidos de forma idêntica pelos/as alunos/as e que irão constituir os fatores a serem extraídos. Relativamente ao número de fatores a reter, foram retidos os fatores que apresentaram valores próprios superiores a 1, em concordância com o *Screen Plot* e a percentagem de variância retirada, uma vez que de acordo com Marôco (2011), a utilização de apenas um critério pode induzir à retenção de mais/menos fatores do que os necessários para descrever a estrutura latente. A validade da análise fatorial exploratória foi verificada através do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos critérios de classificação apontam que valores próximos de 1 indicam uma adequação perfeita do método utilizado para o tratamento dos dados e para valores inferiores a 0,5 verifica-se que a análise fatorial desenvolvida é inadequada enquanto processo de tratamento de dados. Assim de forma detalhada, valores de KMO que se enquadrem nos intervalos de 0,5-0,6 são considerados “maus” mas ainda aceitáveis; 0,6-0,7 medíocres; 0,7-0,8 médios; 0,8-0,9 bons e, 0,9-1,0 excelentes (Marôco, 2007). No que diz respeito à retenção dos fatores, os critérios de inclusão dos itens utilizados remeteram para valores superiores a 0,4.

No que concerne à avaliação da fidelidade (grau em que as escalas e questionários utilizados estão livres de erros aleatórios), esta foi confirmada através da análise de consistência interna de todas as escalas (EBEPA e Escala de Autoestima de Rosenberg) e questionários (QAAEF e QAEFFCE), medidas/calculadas pelo Coeficiente *Alpha de Cronbach* (Marôco, 2011). Para uma muito boa consistência interna consideraram-se valores de α maiores que 0,9. Entre 0,8 e 0,9 a consistência interna das escalas e questionários é considerada boa, 0,7-0,8 razoável e valores inferiores a 0,6 remetem para uma consistência interna inadmissível (Pestana & Gameiro, 2008).

Foram também realizadas análises descritivas das escalas e questionários utilizados, sendo que a descrição dos resultados implicou a utilização de medidas adequadas à natureza das variáveis em estudo, nomeadamente, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média), assim como valores máximos e mínimos.

Para as dimensões de todas as escalas e questionários incluídas/os no estudo, pressupõe-se que um resultado mais elevado do/a estudante significa o aspeto positivo do domínio designado. Sendo a EBEPA uma escala com 5 dimensões, em três delas (Cognição Emocional Positiva, Apoio Social e Perceção de Competências) verifica-se que quanto maior o resultado, maior o bem-estar do/a adolescente, ao passo que na dimensão “ansiedade” e “cognição emocional negativa” quanto menos elevado for o resultado maior o bem-estar psicológico. Nas

restantes escalas e questionários, quanto maior for o resultado obtido pelas respetivas dimensões, mais positivo é o valor do domínio designado (e.g., resultados elevados na autoestima global de Rosenberg são reveladores de uma autoestima elevada por parte dos/as participantes).

Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias, cujo *p-value* apresenta valores iguais ou inferiores a 0.05, assumindo-se assim a existência de diferenças significativas entre os grupos analisados (Marôco, 2011). Para evitar as ameaças à validade causal e considerando a caracterização da amostra, foi realizado o teste Qui-quadrado de associação para verificar a existência de uma relação entre as variáveis. O objetivo deste procedimento é apurar se as inferências estatísticas efetuadas podem ser explicadas através das variáveis sexo e prática/não prática de exercício físico fora do contexto escolar.

Todos os resultados das análises estatísticas realizadas serão seguidamente apresentados de forma detalhada.

5. Apresentação e análise de resultados

5.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos

Análise Fatorial Exploratória do QAEFFCE

Após se ter verificado os pressupostos estatísticos, realizou-se a Análise Fatorial Exploratória do Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar, da qual resultaram dois fatores, explicativos de 59,71% da variância total.

Os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett's ($\chi^2 \approx 1256,24$; g.l. = 45; $p < 0,001$) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .881), demonstraram que as variáveis se correlacionam e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um bom índice (Marôco, 2011).

Tendo em conta a regra do valor próprio superior a 1, verificou-se que a estrutura relacional dos itens do QAEFFCE é explicada por 2 fatores, o primeiro com um valor próprio de 38,18% da variância total e o segundo com um valor de 21,54%. A tabela 5 apresenta a estrutura fatorial obtida após a rotação, incluindo pesos fatoriais de cada item nos fatores, os respetivos valores próprios, a percentagem da variância explicada e a média de cada fator.

Tabela 5 – Estrutura Fatorial do Questionário QAEFFCE

Itens	Fatores	
	1	2
5.Gosto dos exercícios que faço nos treinos/prática da atividade física.	.82	.15
1.Costumo divertir-me nas horas em que pratico exercício físico.	.80	.29
3.Gosto do exercício físico que faço (modalidade).	.80	.19
6.O exercício físico é um dos meus hobbies favoritos.	.76	.25
2.O exercício físico é uma prática importante para o meu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida.	.71	.09
4.Parece que na prática de exercício físico o tempo passa rapidamente.	.69	.09
8.O exercício físico é tão importante como qualquer outro hobby/atividade.	.44	.06
7.Normalmente aborreço-me na prática de exercício físico.	.12	.85
9.Geralmente desejo que os treinos/a prática de exercício físico terminem depressa.	.30	.80
10.Comparativamente às outras atividades/hobbies, a prática de exercício é das menos importantes para o meu bem-estar.	.09	.77
<i>Valores Próprios</i>	4.45	1.52
Percentagem de Variância Explicada	38.18	21.34
Média	4.47	1.76
Desvio Padrão	0.81	1.14

A distribuição dos itens, na estrutura fatorial verificada na tabela 6, sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Assim, o primeiro fator, explicativo de 38.18% de variância total, agrupa os itens que se relacionam com o gosto/importância do exercício físico praticado fora do contexto escolar tem para os/as estudantes. O segundo fator, com uma variância total de 21,54%, relaciona-se com os itens referentes ao “não gosto” pela prática de exercício físico fora do ambiente escolar/modalidade praticada.

Posto isto, e tendo como base o referencial teórico subjacente e os resultados obtidos, o primeiro fator foi designado de “Gosto/Importância do Exercício Físico Extracurricular”, e o segundo de “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular”.

As médias dos resultados dos/as alunos nas diferentes dimensões foram as seguintes: “Gosto/Importância do Exercício Físico Extracurricular” 4.46 (DP = 0.81) e “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular/modalidade praticada” 1.52 (DP = 1.14).

Para responder ao questionário, os/as alunos/as qualificaram as suas respostas entre 1 e 5.

Análise da Consistência Interna das Escalas e Questionários

Na tabela 6 são apresentados os resultados das análises de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para as diferentes escalas e questionários utilizados, bem como a média, o desvio padrão, valores máximos e mínimos.

Tabela 6 – Valores mínimos, valores máximos, média, desvio-padrão e *alfa de cronbach* para as Escalas e Questionários

Escola	Dimensões	Alpha	N	Min	Max	M	DP
EBEPA	- Ansiedade	.81	472	6	24	1.97	.68
	- Cognição Emocional Negativa	.86	472	6	24	1.67	.67
	- Cognição Emocional Positiva	.83	472	6	24	3.05	.64
	- Apoio Social	.83	472	6	24	3.22	.67
	- Percepção de competências	.71	472	6	16	2.90	.66
Escola de Autoestima de Rosenberg		.85	472	0	30	20.99	5.47
QAAEF	-Gosto pela Educação Física	.89	472	7	35	4.10	.85
	-Importância das aulas Educação Física	.77	472	3	15	3.82	.89
QAEFFCE	-Gosto/Importância do Exercício Físico Extracurricular	.832	312	7	35	4.470	.588
	-Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular	.768	312	3	15	4.240	.944

Relativamente à EBEPA, todas as suas dimensões têm valores mínimos de 6, máximos de 24 (exceto para a dimensão “Percepção de Competências”, max = 16), médias compreendidas entre 1.67 e 3.22, e desvio-padrão entre 0.64 e 0.68. As suas dimensões apresentaram uma consistência interna cujos resultados de α oscilaram entre o .71 e o .86.

A Escala de Autoestima de Rosenberg apresentou um resultado considerado “bom” no que diz respeito à sua consistência interna ($\alpha = .86$), uma média de 20.99 e um desvio padrão de 5.47.

O Questionário de Atitudes dos Alunos Face à Educação Física (QAAEF) apresenta duas dimensões cuja consistência interna remeteu para valores de $\alpha = .89$ (bom) e $\alpha = .77$ (razoável). No QAAEF a primeira dimensão tem como valor mínimo 7 e máximo 35, média de

4.10 e desvio padrão de 0.85; a segunda dimensão tem valor mínimo de 3, máximo de 15, média de 3.82 e desvio padrão de 0.89.

Os dois fatores emergentes da análise fatorial do QAEFFCE apresentaram consistências internas com valores entre o razoável ($\alpha = .77$) e o bom ($\alpha = .83$) - “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular” e “Gosto/Importância do Exercício Físico Extracurricular” respectivamente.

A sua dimensão “Gosto/Importância do Exercício Físico Extracurricular” apresentou valores mínimos de 7 e máximos de 35, média de 4,47 e desvio padrão de .59. Na dimensão “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular” o valor máximo é de 15 e o mínimo de 3, a média de 4.24 e o desvio padrão de 0.95.

5.2. Prática/Não Prática de Exercício Físico - Análise Inferencial dos Resultados

Com o intuito de responder às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos, nomeadamente no que diz respeito aos/às alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar e aqueles/as que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física, assim como o género dos/as participantes.

5.2.1. Bem-estar Psicológico e Exercício Físico Extracurricular

Os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar, demonstraram níveis mais elevados de bem-estar psicológico no que diz respeito aos resultados globais de bem-estar psicológico. Os valores obtidos foram estatisticamente significativos ($t = 3, 17; p = 0,002$).

Conforme o mostrado pela tabela 7, os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar, demonstram níveis mais elevados de bem-estar nas dimensões Cognição Emocional Positiva (CEP) ($t = 2,479; p = 0,014$), Apoio Social (AS) ($t = 1,975; p = 0,049$) e Perceção de Competências (PC) ($t = 5,554; p < 0,001$), uma vez que os resultados obtidos nestas dimensões foram estatisticamente significativos. No que diz respeito à dimensão Ansiedade (A), as diferenças não foram estatisticamente significativas ($t = 1,166; p = 0,244$), no entanto na (CEN) os resultados foram estatisticamente significativos ($t = 2,331; p = 0,020$). Assim, os/as praticantes de exercício físico apresentaram valores menos elevados nas dimensões (A) e (CEN) do que os/as alunos/as que não praticam exercício físico extracurricular, o que indica melhores níveis de bem-estar, i.é., quanto menores forem os níveis de ansiedade e cognição emocional negativa, mais elevado é o bem-estar da pessoa.

Tabela 7 – Diferenças de média das dimensões da EBEPa e da sua globalidade, entre praticantes e não praticantes de exercício físico extracurricular.

Dimensões EBEPa	Praticantes de Exercício Físico (Média)		Não Praticantes de Exercício Físico (Média)	
Ansiedade	1,94	2,02	1,166	0,244
Cognição Emocional Negativa	1,61	1,77	2,331	0,020
Cognição Emocional Positiva	3,10	2,95	2,479	0,014
Apoio Social	3,27	3,13	1,975	0,049
Perceção de Competências	2,98	2,75	5,554	< 0,001
EBEPa TOTAL	3,17	3,03	3,121	0,002

Assim, os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar manifestam menos cognições emocionais negativas, mais cognições emocionais positivas, têm maior suporte social (apoio social), e têm uma auto percepção de competências superior, relativamente aos/as alunos/as que não praticam exercício físico extracurricular.

A tabela 8 expõe a média das dimensões da EBEPa e da globalidade da escala em função do género dos/as alunos/as. Assim, em todas as dimensões com exceção do apoio social, as diferenças são estatisticamente muito significativas: Ansiedade $t = 4.15$; $p < 0.001$; Cognição emocional negativa $t = 3.97$; $p < 0.001$; Cognição emocional positiva $t = 5.20$; $p < 0.001$, e Perceção de Competências $t = 3.94$; $p < 0.001$. Ao nível global da escala, as diferenças foram também estatisticamente muito significativas: EBEPa GLOBAL $t = 4.10$ 16.845; $p < 0.001$.

Através destes resultados é possível afirmar que os rapazes apresentaram níveis superiores de bem-estar, tanto ao nível global como nas dimensões particulares da EBEPa.

Tabela 8 – Média das dimensões da EBEPa e da sua globalidade em função do Género dos/as alunos/as

Dimensões EBEPa	Género		<i>t</i>	<i>P</i>
	Feminino	Masculino		
Ansiedade	2.10	1.85	4.15	< 0.001
Cognição Emocional Negativa	1.79	1.55	3.97	< 0.001
Cognição Emocional Positiva	2.89	3.19	5.20	< 0.001
Apoio Social	3,28	3,17	1,82	0,069
Perceção de Competências	2,78	3,01	3,94	< 0,001
EBEPa GLOBAL	3.02	3,21	4.10	< 0.001

5.2.2. Autoestima e Exercício Físico Extracurricular

A tabela 9 mostra as diferenças de média existentes no que diz respeito à Escala de Autoestima Global de Rosenberg entre os/as praticantes e não praticantes de exercício físico extracurricular. Assim, através dos resultados obtidos, corrobora-se a existência de diferenças significativamente estatísticas, $t = 2.08$; $p = 0.038$, ou seja, os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar apresentam níveis superiores de autoestima do que

os/as alunos que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física.

Tabela 9 - Média da Escala de Autoestima Global de Rosenberg em função da prática/não prática de exercício físico

Autoestima	Praticantes de Exercício Físico	Não Praticantes de Exercício Físico	t	p
Resultados Globais	21.36	20.26	2.08	0,038

No que diz respeito às diferenças de média relativamente ao género dos/as participantes, a tabela 10 demonstra a existência de diferenças significativas no que diz respeito à Autoestima Global em função do sexo dos/as alunos ($t = 5.15$, $p < 0.001$). Ou seja, os rapazes apresentam níveis superiores de autoestima global quando comparados com as raparigas.

Tabela 10 - Média da Escala de Autoestima Global de Rosenberg em função do género

Autoestima Global	Género		t	p
	Feminino	Masculino		
Resultados Globais	19.66	22.19	5.15	< 0.001

5.2.3. Rendimento Escolar e Exercício Físico Extracurricular

Como se pode ver através da tabela 11 existem diferenças estatisticamente significativas no rendimento escolar (média das notas obtidas) entre os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar, e aqueles que não o praticam ($t = 4.55$, $p < 0.001$). Os/as alunos/as que praticam exercício físico extracurricular têm uma média mais elevada do que aqueles/as que não praticam (respetivamente $m = 3.54$ e $m = 3.25$).

No que diz respeito à perceção de rendimento escolar (perceção que cada aluno/a tem do seu desempenho académico), os/as alunos/as que praticam exercício físico de forma extracurricular, têm uma perceção mais positiva do seu rendimento, do que os/as alunos/as que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física (estes têm uma perceção do rendimento escolar menos elevada - Média dos Praticantes de Exercício Físico = 2.56; Média dos Não Praticantes de Exercício Físico = 2.76; $t = 2.96$, $p = 0.003$).

Os/as alunos/as que praticam exercício físico, em média reprovam menos do que os/as alunos/as que não praticam exercício físico ($m = 0.17$; $m = 0.36$, respetivamente). Há diferenças estatisticamente significativas entre os/as praticantes e não praticantes de exercício físico no que diz respeito ao número de reprovações escolares ($t = 3.28$, $p = 0.001$).

Assim, os/as alunos/alunas que praticam exercício físico fora do contexto escolar têm um rendimento escolar superior aos dos/as alunos/as que não praticam exercício físico extracurricular, bem como reprovam menos vezes de ano e têm uma autoperceção mais positiva do seu rendimento escolar.

Tabela 11 – Média do Rendimento Escolar, Reprovação e Percepção do Rendimento Escolar em função da Prática/Não Prática de Exercício Físico Fora do Contexto Escolar

	Praticantes de Exercício Físico	Não Praticantes de Exercício Físico	t	p
Rendimento Escolar	3.54	3.26	4.55	< 0.001
Percepção do Rendimento Escolar	2.76	2.56	2.96	0.003
Nº. Reprovações	0.17	0.36	3.28	0.001

A tabela 12 demonstra a inexistência de diferenças significativas no que diz respeito ao rendimento escolar em função do género dos/as alunos/as ($t = .29$, $p = .774$), i.é., entre rapazes e raparigas a média das classificações escolares são similares. Nas restantes variáveis (percepção do rendimento e n.º de reprovações escolares), as diferenças de género também não se mostraram estatisticamente significativas.

Tabela 12 – Média do Rendimento Escolar, Reprovação e Percepção do Rendimento Escolar em função do Género

	Género		t	p
	Feminino	Masculino		
Rendimento Escolar	3.45	3.43	.29	0.774
Percepção do Rendimento Escolar	2.68	2.70	.22	0.825
Nº. Reprovações	0.20	0.22	.39	0.693

5.2.4. Atitudes dos/as Alunos/as face ao Exercício Físico

Através do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente muito significativas entre os/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar e aqueles que não o fazem, i.é., os/as praticantes de exercício físico extracurricular manifestam atitudes mais positivas no que toca às aulas da unidade curricular de educação física do que os/as colegas que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas da disciplina($t = 4.68$, $p < 0.001$ – tabela 13). A importância atribuída às aulas de educação física também é superior por parte dos/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar ($t = 2.48$, $p = 0.14$).

Tabela 13 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF) em função da prática/não prática de exercício físico extracurricular.

QAAEF	Praticantes de Exercício Físico	Não Praticantes de Exercício Físico	<i>t</i>	<i>p</i>
F1. Gosto Pelas Aulas de Educação Física	4.22	3.84	4.68	<0.001
F2. Importância das Aulas de Educação Física	3.89	3.68	2.48	0.014

Conforme o demonstrado na tabela 14, os resultados obtidos demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as: os rapazes têm maior gosto pelas aulas de Educação física do que as raparigas ($t = 4.14$, $p < 0.001$) no entanto ambos reconhecem a importância da disciplina (não houve diferenças estatisticamente significativas a este nível, $t = .89$, $p = .372$).

Tabela 14 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF) em função do Género dos/as alunos/as

QAAEF	Género		<i>t</i>	<i>p</i>
	Feminino	Masculino		
F1. Gosto Pelas Aulas de Educação Física	3.297	3.844	4.14	<0.001
F2. Importância das Aulas de Educação Física	3.778	3.675	.89	0.372

A tabela 15 apresenta a média dos resultados das dimensões do QAEFFCE em função do género dos/as alunos/as, assim é possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao “gosto/importância atribuídos ao Exercício Físico Extracurricular” e ao “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular” ($t = 1.54$, $p = 0.123$; $t = 0.66$, $p = 0.513$). Rapazes e raparigas atribuem importância idêntica ao exercício físico extracurricular assim como ao “não gosto pelo exercício físico”/modalidade praticada. Este último dado pode dever-se à possibilidade da modalidade praticada ter sido imposta por terceiros/as.

Tabela 15 – Média dos Resultados das dimensões do Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar em função do Género dos/as alunos/as.

QAEFFCE	Género		<i>t</i>	<i>P</i>
	Feminino	Masculino		
F1. Gosto/Importância do Exercício Físico	4.40	4.50	1.54	0.123
F2. Não Gosto pelo Exercício físico	4.28	4.21	0.66	0.513

5.3. Caracterização da Prática de Exercício Físico Extracurricular

A maioria dos alunos/as que pratica exercício físico fora do contexto escolar, desenvolve a sua atividade entre 2 a 5 vezes por semana (84,9%) – tabela 16.

Tabela 16 – Número de vezes de pratica por Semana de exercício físico extracurricular

Número de Vezes por Semana	N	Percentagem	Percentagem Acumulada
1	27	8.7	8.7
2	63	20.2	28.9
3	62	19.9	48.7
4	60	19.2	67.9
5	53	17.0	84.9
6	32	10.3	95.2
7	12	3.8	99.0
10	1	.3	99.4
11	1	.3	99.7
13	1	.3	100.0
Total	312	100	

Relativamente ao tempo de prática, a maioria dos/as alunos faz em média cerca de 30 a 180 minutos de exercício físico por semana (34,9%), i.é, entre 30m a 3h de exercício semanal (tabela 17).

Tabela 17 – Horas de pratica por Semana de exercício físico extracurricular

Horas Por Semana	Prática de Exercício Físico Extracurricular		
	1/2-3	3-6	+6
%	34,9	32,5	34,6

A prática coletiva de exercício físico extracurricular é a mais comum (73,4%). Ao nível da prática individual, são as raparigas que mais procuram modalidades individuais (13,8%), ao invés dos rapazes que têm “preferência” por práticas coletivas (12,8%). Ainda assim, a maioria dos/as alunos/as integramodalidades coletivas (tabela 18).

Tabela 18 – Tipo de Prática de Exercício Físico em função do Género

Sexo	Tipo de Prática		
	Individual	Coletiva	Total
Feminino			
n	43	76	119
%	13,8	24,3	38.1
Masculino			
n	40	153	193
%	12,8	49,1	61,9
Total			
n	83	229	312
%	26,6	73,4	100

As modalidades coletivas de exercício físico extracurricular apresentam diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao bem-estar psicológico ($t = 2.53$, $p = 0.012$), ao gosto pela educação física ($t = 2.86$, $p = 0.005$), à importância atribuída às aulas de educação física ($t = 2.81$, $p = 0.005$) e ao gosto pela prática de exercício físico extracurricular ($t = 3.74$, $p < 0.001$) – tabela 19. Assim, os/as alunos/as que praticam exercício físico extracurricular cuja modalidade é coletiva, apresentam melhores níveis de bem-estar psicológico, gostam e reconhecem a importância da educação física e do exercício físico fora do contexto escolar, do que os/as alunos que praticam modalidades individuais. Embora o tipo de exercício físico extracurricular praticado não apresente diferenças estatisticamente significativas relativamente ao rendimento escolar, através da média é possível verificar que os/as alunos/as das modalidades individuais tem rendimentos escolares relativamente superiores aos dos/as alunos/alunas que integram modalidades coletivas (média “Individual”/”rendimento escolar” = 3.63 e média “coletiva”/”rendimento escolar” = 3.50).

Tabela 19 – Média da EBEPa, Gosto pela Educação Física, Importância da Educação Física, Gosto pelo Exercício Físico e Rendimento Escolar em função do Tipo de Prática de Exercício Físico

	Tipo de Prática		<i>t</i>	<i>P</i>
	Individual	Coletiva		
EBEPa	3.06	3.21	2.53	0.012
Gosto pela Educ. Física	4.01	4.30	2.86	0.005
Importância da Educ. Física	3.65	3.98	2.81	0.005
Gosto Pelo Exerc. Físico	4.27	4.54	3.74	<0.001
Rendimento Escolar	3.63	3.50	1.53	0.128

A maioria dos/as alunos/as pratica entre 1 a 2 modalidades (74% e 18.9% respetivamente – tabela 20). Em termos de anos de prática esta varia na sua maioria, entre 1 e os 4 anos, i.é., os/as jovens praticam exercício físico extracurricular à cerca de 1 ou 4 anos (tabela 21). As entidades mais procuradas para a prática de exercício físico extracurricular são os clubes (63.5%) e as associações desportivas (14.1%) - tabela 22.

Tabela 20 – Número de Modalidades Praticadas pelos/as alunos/as

Número de Modalidades Praticadas	N	Percentagem
1	233	74.7
2	59	18.9
3	19	6.1
4	1	0.3
Total	312	100

Tabela 21 – Anos de Prática de Exercício Físico Extracurricular por parte do/as alunos/as

Anos de prática de exercício físico	N	Percentagem
1	97	31.1
2	39	12.5
3	26	8.3
4	31	9.9
5	22	7.1
6	16	5.1
7	26	8.3
8	23	7.4
9	13	4.2
10	13	4.2
11	4	1.3
12	2	0.6
Total	312	100

Tabela 22 – Tipo da Entidade Procurada para a Prática de Exercício Físico

Tipo da Entidade de Prática de Exercício Físico	N	Percentagem
Clube Desportivo	198	63.5
Associação Desportiva	44	14.1
Equipa de Desporto Escolar	38	12.2
Outro (Ginásio, etc.)	32	10.3
Total	312	100

No que diz respeito ao incentivo para a prática de exercício físico extracurricular, este parte na sua maioria da vontade do/a próprio/a jovem (49.9%), sendo que o pai e/ou a mãe (30.4%) e os/as amigos (13.8%) são quem mais incentiva os/as adolescentes para além dos próprios (tabela 23). A maior parte dos/as adolescentes é ou sente-se acompanhado no decorrer da sua prática desportiva (62.8% - tabela 24).

Tabela 23 – Incentivo para Prática de Exercício Físico Extracurricular

Incentivo para a prática de exercício físico	N	Percentagem
O/a próprio	154	49.4
O pai e/ou a mãe	95	30.4
Amigos/as	43	13.8
Familiares	14	4.5
Professores/as	3	1.0
Irmãos/irmãs	3	1.0
Total	312	100

Tabela 24 – Acompanhamento na Prática de Exercício Físico Extracurricular

Acompanhamento na Prática de Exercício Físico	N	Percentagem
Sim	196	62.8
Não	70	22.4
Às vezes	46	14.7
Total	312	100

6. Discussão Global dos Resultados

A análise psicométrica dos resultados permitiu aferir e confirmar a qualidade do instrumento QAEFFCE, para medir as dimensões inerentes ao “Gosto/importância pelo Exercício Físico Extracurricular” e “Não gosto pelo Exercício Físico Extracurricular”. Aos restantes instrumentos (EBEPA, Autoestima Global de Rosenberg e QAAEF), não foram feitas análises psicométricas uma vez que estes já se encontravam devidamente validados pelos próprios autores/as. Assim, o QAEFFCE, através da análise efetuada demonstrou medir os constructos a que se propõe de forma válida e fiável, o que permite a elaboração de conclusões válidas sobre os resultados obtidos através da análise inferencial.

Com vista na obtenção de algumas conclusões associadas aos objetivos do presente estudo, procurou dar-se resposta às questões de investigação.

Os/as adolescentes que praticam exercício físico extracurricular apresentaram índices superiores de bem-estar psicológico quando comparados com os/as jovens que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física. O/a adolescente praticante de exercício físico, aparentou ter uma auto percepção de competências mais elevada, bem como um maior suporte social para a prática de exercício físico. A ansiedade inerente ao bem-estar psicológico, embora se tenha feito sentir nos/as jovens que praticam/não praticam exercício físico de forma muito similar, pode apresentar benefícios para os/as praticantes de exercício físico. Estes, ao formularem maioritariamente cognições emocionais positivas do que negativas, tenderão a encarar a ansiedade como um fator comum à prática de exercício físico e com o qual aprendem a lidar de forma positiva (regulação emocional) (Pelegrin, 2009). Relativamente às diferenças existentes entre o bem-estar psicológico e o género do/a praticante de exercício físico, foi possível concluir que os rapazes apresentaram níveis de bem-estar psicológico superiores ao das raparigas. Estas apresentaram índices mais elevados na dimensão da ansiedade e das cognições emocionais negativas, o que acaba por afetar o seu bem-estar global. Esta conclusão é corroborada pelos estudos de Bizarro (1999), onde se comprovou que os níveis de bem-estar têm valores mais elevados nos adolescentes do género masculino.

Relativamente à autoestima, esta demonstrou ser mais elevada nos/as alunos/as que praticam exercício físico extracurricular. O exercício físico leva a que o/a adolescente crie um sentimento de autoaceitação/satisfação com a sua imagem corporal, o que irá aumentar não só a sua autoestima global como também potenciar o seu bem-estar psicológico (Zambonato, 2008). De acordo com o *Exercise and Self-esteem Model* (EXSEM), a autoeficácia serve de suporte à autoestima, i.é., se o/a adolescente se sentir fisicamente capaz (autoeficácia física elevada), irá desencadear sentimentos de competência física. Estes últimos, quanto mais positivos forem, irão influenciar a autoaceitação física, o que potenciará os níveis de autoestima dos/as adolescentes (Noorsdstar et al, 2016).

As raparigas apresentaram níveis de autoestima menos elevados do que os rapazes, este facto pode dever-se às alterações físicas normais da entrada na adolescência. No sexo feminino, inicialmente as mudanças pubertárias são mais visíveis do que no sexo masculino, o

que pode desencadear sentimentos de insatisfação/não aceitação da imagem corporal, o que acabará por comprometer não só a autoestima da adolescente como a continuidade da prática de exercício físico (Atlintas & Ascí, 2008; Findlay & Bowber, 2009).

No que diz respeito ao rendimento escolar, os/as alunos/as que praticam exercício físico para além do proporcionado pelas aulas de educação física, apresentaram resultados mais elevados. Os resultados obtidos, vão de encontro a um estudo longitudinal, levado a cabo pelo Programa Fernando Pessoa da Faculdade de Motricidade Humana que concluiu que os/as alunos/as com melhor aptidão física, têm melhores classificações escolares gerais do que os/as alunos/as que não estão fisicamente aptos. Este estudo corroborou o efeito positivo da prática de exercício físico no aproveitamento escolar dos/as adolescentes (Wong & Gomes, 2012). As diferenças de género não se fizeram sentir no rendimento escolar, o que indica que o rendimento escolar não é influenciado pelo género do/a aluno/a.

A maioria dos/as jovens apresenta atitudes positivas no que diz respeito às aulas de educação física, assim como ao exercício físico como prática extracurricular. No entanto, os/as adolescentes que tem o exercício físico extracurricular como prática habitual, têm maior gosto pelas aulas de educação física, atribuindo uma importância acrescida à disciplina em questão. Relativamente às diferenças de género, os rapazes gostam mais das aulas de educação física do que a maioria das raparigas, no entanto ambos reconhecem a importância da disciplina de forma similar. No que concerne à prática de exercício físico, os/as jovens que o fazem fora do contexto escolar, atribuem maior importância reconhecendo os benefícios desta prática do que os/as colegas que não praticam exercício físico.

De forma sucinta, os/as alunos/as que praticam exercício físico extracurricular, apresentaram atitudes mais positivas face à educação física e ao exercício físico, o seu bem-estar psicológico, a sua autoestima e rendimento escolar revelou ser mais elevado do que o dos/as colegas que não praticam exercício físico para além do proporcionado pelo contexto escolar. OS rapazes destacaram-se das raparigas, apresentando níveis superiores nas variáveis em estudo (bem-estar e autoestima).

Para melhor compreender a prática de exercício físico dos/as adolescentes fora do ambiente escolar, procurou analisar-se detalhadamente algumas particularidades. Assim foi possível verificar que a maioria dos/as alunos/as faz exercício físico entre 2 a 5 vezes por semana, o que corresponde a cerca de mais de 30 minutos por semana e não excedendo as 3 horas semanais. As modalidades coletivas são as mais procuradas nesta faixa etária (12 aos 15 anos), ainda que as raparigas possam ter alguma preferência face às modalidades individuais do que os rapazes, as coletivas estão no “topo” da escolha geral. Os/as alunos/as que praticam exercício físico coletivo tem maior bem-estar psicológico que os/as alunos/as das modalidades individuais. O gosto e a importância dada quer à educação física, quer ao exercício físico extracurricular, é mais elevado nos/as jovens praticantes de modalidades coletivas. No que diz respeito ao rendimento escolar, apesar de as diferenças não terem sido estatisticamente significativas, os/as praticantes de modalidades individuais apresentaram

médias superiores. Este dado pode ser reflexo da motivação que o/a adolescente tem para os resultados pessoais, o que poderá indicar alguma competitividade ao nível individual.

As entidades mais procuradas para a prática de exercício físico extracurricular, são na sua maioria clubes e associações desportivas. Grande parte dos/as alunos/as pratica apenas uma modalidade, sendo que o seu tempo de pratica relativo à mesma, vai de entre um a dois anos. Na generalidade, os/as alunos/as têm acompanhamento por parte de familiares e amigos na prática desportiva, assim como têm quem pratique exercício físico com eles/elas (amigos/as e familiares). O incentivo para a prática de exercício físico extracurricular advém na sua maioria do/a próprio praticante, sendo o pai, a mãe e os/as amigos quem acaba por ter uma influencia acrescida depois da motivação intrínseca do/a adolescente.

PARTE III
CONCLUSÕES GERAIS

Conclusões Gerais

Atualmente a educação física é uma disciplina que tem sido desvalorizada em termos educativos no que diz respeito à redução da sua carga letiva e à eliminação da sua classificação para a média da entrada no ensino superior.

Sendo a escola um local de aprendizagens, brincadeiras e acima de tudo desenvolvimento pessoal, seria de esperar que este contexto fosse um dos maiores impulsionadores para a prática de exercício físico. Infelizmente não é o que se tem verificado e as consequências resultantes deste desinvestimento recairão nas gerações mais novas, aumentando os níveis de sedentarismo e conseqüentemente desencadeando problemas de saúde física e psicológica agravados pela inatividade física.

A educação física e o exercício físico devem ser encarados como um meio eficaz para dotar crianças e jovens de competências, aptidões, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para uma integração positiva e de qualidade na sociedade, ao longo da vida. Esta contribui para a alfabetização motora, participação cívica, sucesso académico (melhoria da capacidade de atenção escolar, controle cognitivo e aceleração do processo cognitivo), inclusão social que supera estereótipos e preconceitos, mas acima de tudo deve ser vista como um meio para a aquisição de um estilo de vida saudável.

O objetivo da educação física e do exercício físico extracurricular, não é apenas criar e desenvolver talentos desportivos, mas sim criar e desenvolver crianças e jovens com melhores capacidades motoras e psicológicas, cujas competências de vida sejam potenciadas de forma a salvaguardar o seu bem-estar psicológico, a sua autoestima e o seu rendimento escolar/académico/pessoal/laboral.

O investimento no exercício físico é um dos métodos que apresenta melhores custos-efetividade na promoção da saúde da população.

Assim, tendo em conta que os resultados do presente estudo corroboram a importância do exercício físico e o impacto positivo que este tem no bem-estar, autoestima e rendimento escolar dos/as adolescentes, torna-se fundamental reintroduzir através das escolas, o gosto pela educação física e pela prática de exercício físico, incentivando crianças e jovens a praticar desporto e a integrar modalidades individuais ou coletivas, particularmente esta última, uma vez que o impacto no bem-estar dos/as adolescentes se revelou superior.

Limitações do Estudo

Uma das principais limitações inerentes a este estudo, está relacionada com a amostra. Tendo em conta que o objetivo fundamental era comparar os níveis de bem-estar, autoestima e rendimento escolar dos/as alunos/as que praticam exercício físico fora do contexto escolar e aqueles/as que não praticam, a amostra deveria ser mais alargada e os grupos de praticantes versus não praticantes de exercício físico deveria ser similar em termos de número/quantidade de alunos/as.

Outra limitação do estudo prendeu-se ao facto de na maioria das escolas onde foram aplicadas as escalas e questionários, estes terem sido ministrados por professores/as ao invés

da investigadora. Tal facto fez com que fossem invalidados 105 protocolos de resposta, uma vez que muitos estavam incompletos e com respostas ao acaso e pouco coerentes.

Neste estudo não foram incluídos fatores pessoais do/a estudante que pudessem justificar a adesão ou não, à prática de exercício físico. A inclusão das crenças motivacionais do/a aluno/a permitiria uma análise mais compreensiva dos motivos que levam à prática de exercício físico.

Sugestões para estudos futuros/ Implicações para a intervenção/prática

Na sequência do presente estudo, torna-se fundamental a necessidade de desenvolver mais investigações no âmbito do bem-estar psicológico, autoestima e rendimento escolar associados à prática de exercício físico extracurricular. Não só seria importante alargar a investigação a um maior número de adolescentes, como também estender os estudos a outras faixas etárias (crianças, adultos, idosos), assim como associar outras variáveis que possam ser influentes (motivação, apoio social, nível socioeconómico, etc.).

No que concerne às implicações que o presente estudo poderá ter na intervenção/prática, esta recaí sobre a importância e necessidade da promoção do exercício físico extracurricular enquanto prática regular, levando a que os/as alunos/as possam integrar modalidades coletivas/individuais fora do contexto escolar e que através das mesmas adquiram gosto pela prática de exercício físico, acabando assim por reconhecer a importância do mesmo no seu estilo de vida.

Às modalidades coletivas deve ser dado particular relevo, uma vez estas potenciam os níveis de bem-estar psicológico dos/as seus/suas praticantes e servem de palco à aprendizagem de competências de vida, fundamentais para o desenvolvimento salutar de qualquer jovem.

O desenvolvimento de programas/projetos que potenciem os níveis de bem-estar psicológico, autoestima e rendimento escolar através da prática de exercício físico seria uma das possíveis implicações práticas. As escolas deveriam investir no desporto escolar, potencializando a prática de modalidades de exercício físico que podem ter continuidade fora do contexto escolar, o que efetivamente poderá requerer um trabalho conjunto com as autarquias e entidades desportivas locais.

Aliar o trabalho dos professores de educação física e treinadores às potencialidades da psicologia poderá ser uma mais valia, uma vez que o exercício físico pode ser um meio, não somente para a obtenção de resultados desportivos favoráveis, mas essencialmente um meio para a promoção da qualidade de vida dos/as seus praticantes.

1. Referências

- Abrantes, H. A. (1998). Satisfação com a imagem corporal, auto-estima e actividade física: estudo comparativo em indivíduos de ambos os sexos, dos 45 aos 65 anos. *Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto*. F.C.D.E.F. Universidade do Porto.
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health – The challenge of the gradient. *American Psychologist Association*, 49 (1), 15-24.
- Almeida, A. P. C. (1995). A relação entre auto-conceito e aptidão física: Estudo comparativo entre atletas e não atletas dos treze aos quinze anos de idade. *Dissertação de mestrado em Ciência do Desporto*. F.C.D.E.F. Universidade do Porto.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Altintas, A., & Asci, F. H. (2008). Physical Self-Esteem of Adolescents With Regard to Physical Activity and Pubertal Status. *Pediatric exercise science*, 20, 142-156.
- Aluja, A., Rolland, J., García, L. & Rossier, J. (2007). Dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale and its relationships with the three and the five-factor personality models. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 1-4.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11 (12), 1255-1261.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. dos, & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 397-405. doi:10.1590/S0102-79722007000300007.
- Báçil, E. D. A., Júnior, O. M., Rech, C. R., Legnani, R. F., & Campos, W. (2015). Atividade física e maturação biológica: uma revisão sistemática. *Elsevier – Revista Paulista de Pediatria*, 33 (1), 114-121.
- Bandeira, C., Natividade, J. C., & Giacomoni, C. H. (2015). As relações de otimismo e bem-estar subjetivo entre pais e filhos. *Psico USF*, 20 (2), 249-257.
- Batista, P. M. F. (1995). *Satisfação com a imagem corporal e a auto-estima: estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes níveis de actividade física*. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto. F.C.D.E.F. Universidade do Porto.
- Baumeister, R.F. (1993). Understanding the inner nature of self-esteem. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 201-218). New York: lenum.
- Berger, B. & McInman, A. (1993). Exercise and the Quality of Life, in Singer, Murphey & Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp.729-760). Macmillan.
- Biddle, S., Cavill, N. & Sallis, J. (1998). Policy Framework for Young People and Health-Enhancing Physical Activity. In S. Biddle, J.Sallis & N.Cavill (Eds.). *Young and Active? Young and Health-enhancing physical activity-evidence and implications*. Health Education Authority: London.

- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa. Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia.
- Bizarro, L. (2001). Avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*. 35, 81-116.
- Blomfield, C., & Barber, B. (2010). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 108-122.
- Bueno, A.M. (2002). Psicologia del ejercicio y bienestar. In Serpa, S. & Araújo, D. (2002). *Psicologia do desporto e do exercício físico – compreensão e aplicações* (pp.87-103).Lisboa: FMH Edições.
- Burns, R. (1979). *The development of the Self Concept in Psychological Theory*. New York: Longman.
- Cabral, N. (2010). *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Calmeiro, L. & Matos, M. G. (2004). *Psicologia Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Cameron, J.L. (2004). Interrelationships between hormones, behaviour, and affect during adolescence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 134–142.
- Castelli, D. M., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. (U. o. Urbana-Champaign, Ed.) *Journal of Sport & Exercise Psychology* , 29, 239-252.
- Chu, P., Saucier, D., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 29 (6), 624-645.
- Chung, A. E., Skinner, A. C., Steiner, M. J., & Perrin, E. M. (2012). Physical activity and BMI in a nationally representative sample of children and adolescents. *Clin Pediatr*. 51, 9-122.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist Association*, 59, 676-684.
- Companhia Atlética. (2014). *Como a Atividade Física Ajuda nos Estudos*. Retirado de: <http://www.ciaathletica.com.br/blog/motivacao-e-superacao/como-a-atividade-fisica-ajuda-nos-estudos/>.
- Corcoran, K., & Fischer, J. (2000). *Measures for clinical practice: A sourcebook* (3rd ed., vol. 1). New York: The Free Press.
- Cordeiro, R. (2005). Physical appearance and intimate friendship in adolescence: A study using Portuguese college student sample. *Social Behavior and Personality*, 33 (1), 89-94.
- Costa, A. F. (2007). *Prática Desportiva e Rendimento Académico-Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário* – Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Craft, L. L., Pfeiffer, K. A., & Pivarnik, J. M. (2003). Predictors of physical competence in adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 431-438.
- Cruz, J., Machado, P. & Mota, M. (1996). *Manual de Psicologia do Desporto*. S.H.O.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the Psychological of Optimal Experience*. Harper & Row Publishers.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- DGS, (2015). *A actividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem-estar!*. Portal da Saúde. Consultado a 14 de Outubro de 2015, disponível em: <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/FDB7388A-435E-4F65-BC1A-BAC31B74EFD7/0/i009085.pdf>.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34 - 43.
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14 (2), 115 - 120.
- Diener, E., Suh, M., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25 - 41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*. 39(4), 391-406.
- Dishman, R. K. (1986). Mental health. In V. Seefeldt (Ed.), *Physical activity and wellbeing* (pp. 304-341). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações Diferenciais do Autoconceito no fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276. doi:10.1590/S0103-863X2004000300003.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Fernandes, H. (2007) *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Findlay, L. C., & Bowker, A. (2009). The Link between Competitive Sport Participation and Self-concept in Early Adolescence: A Consideration of Gender and Sport Orientation. *Youth Adolescence*, 38, 29–40. doi:10.1007/s10964-007-9244-9.

- Fiquer, T. (2006). *Bem-estar subjetivo: influência de variáveis pessoais e situacionais em auto-relatos de afetos positivos e negativos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Fletcher, J. & Banasik, J. (2001). Exercise self-efficacy. *Clinical Excellence for Nurse Practitioners*, 5 (3), 134-143.
- Fox, K. H. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31 pp. 228-240.
- Fox, K. H., Corbin, C. B. (1989). The physical self perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Freire, J. A. (2010). *Desporto escolar-Uma possível estratégia no combate ao insucesso escolar. Estudo caso*. Dissertação de Mestrado.UTAD. Vila Real.
- Galinha, S. (2008). Social competences, positive mental health and community projects. In *Atas do 29º International Congress of Psychology*. Berlim, Germany.
- Gauvin, L., Rejeski, W. J., & Reboussin, B.A. (2000). Contribution of Acute Bouts of Vigorous Physical Activity to Explaining Diurnal Variations in Feelings States in Active, Middle-Aged Women. *Health Psychology*, 19 (4), 365-375.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and functional role of global self-worth: a life span perspective. In K. J. Sternberg (Ed.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (2012). Emerging self processes during childhood and adolescence. In M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). The development of the self in childhood and adolescence. In J. D. Wright (Ed.), *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier, Ltd.
- Hatcher, J. & Hall, L. (2009). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in African American single mothers. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(2), 70-77.
- Hayden, R. M., Allen, G. J., & Caimaione, D. N. (1986). Some psychological benefits from involvement in an aerobic fitness program from the perspective of participants and knowledgeable informants. *Journal of Sports Medicine*, 26, 67-76.
- Jackson, S., & Csikzentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports*. Human Kinetics: Champaign, IL.
- Jessor, R., Bos, J.V., Vanderryn, J., Costa, F. M. & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923-933.
- Kavussanu, M., & McAuley, E. (1995). Exercise and Optimism: are Highly Active Individuals More Optimistical? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 246-258.
- Kendall, C. (1991). Guiding theory with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescents therapy – Cognitive-behavioural procedures* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Keyes, C. (2005). The subjective well-being of america's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family*, 4, 3-11.

- Keyes, M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 395 - 402.
- Kodjo, C. M., & Klein, J. D. (2002). Prevention and risk of adolescent substance abuse. The role of adolescents, families and communities. *The Pediatric Clinics of North America*, 49:257-268.
- Leith, L. M. (1994). *Exercise and self-concept/self-esteem. Foundations of exercise and mental health*. Morgantown: Fitness information technology.
- Lopes, J. (2015). *Bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: relação com as variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 587-595.
- MacLeod, A., Coates, E., & Hetheron, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: results of a brief intervention. *Journal Happiness Stud, Royal Holloway*, 9, 185–196.
- Marques, R. F. R. (2004). *Influência da Tecnologia sobre a Prática Cotidiana de Atividade Física*. Práticas e Intervenção em Qualidade de Vida. Retirado de: http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/tecnologia_praticas_cap1.pdf
- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J. & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Matos, M., Gaspar, T., Vitoria, P., & Clemente, M. (2003). *Adolescentes e o tabaco: Rapazes e raparigas*. Lisboa: FMH, CPT, MS.
- Marôco, J. P. (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. ed. 3, ISBN: 9789726184522. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. P. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5th ed.). Pero Pinheiro: Report Number.
- Mcauley, E. (1994). Physical activity and psychological outcomes. In C. Bouchard, R. Shephard & T. Stephens (eds.). *Physical activity, fitness and health*, chapter 37, 551-558. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Noordsstar, J.J., der Net, J., Jack, S., Helders, P. J. M., & Jongmans, M. J. (2016). Global Self-esteem, perceived athletic competence, and physical activity in children: a longitudinal cohort study. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 84-90.
- Novo, R. (2003). Para além da eudaimonia: O bem – estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia / Ministério da Ciência e do Ensino Superior*. Coimbra: Dinalivro.
- Oort, F., Greaves-Lord, K., Verhulst, F., Ormel, J., & Huizink, A. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: the trails study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, (10), 1209–1217.

- Organização Mundial de Saúde. (2001). Saúde mental: nova concepção, nova esperança. *Relatório Mundial de Saúde*. Direção Geral de Saúde.
- Pais Ribeiro, J. L., & Ribeiro, L. (2003). Estudo de validação de uma escala de autoconceito físico para homens jovens adultos. *Análise Psicológica*, 4(XXI), 431-439.
- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 345-361. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.21.4.345.22598>.
- Patton, L. H. (1995). Adolescent substance abuse. Risk factors and protective factors. *Pediatric Clinics of North America*, 42(2),283-293
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Autoestima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. *Investigação Criminal*, 174 – 179.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 247-262.
- Pelegrin, G. C. (2009). *Ansiedade Pré-competitiva: Uma revisão*. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Bacharel no curso de Psicologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Brasil: UESC.
- Peserico, C. (2009). *Relação esporte-desempenho escolar: visão de estudantes atletas e professores de uma escola particular de Maringá*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*, 5ª edição revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo.
- Pereira, P., Costa, F., & Alves Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação*, 34, 83-94.
- Pombeiro, M. C. P. (2012). *A educação Física nos Nativos Digitais*. Dissertação de Mestrado para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Plummer, D. M. (2005). *Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre*(2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Quiles, M. J., & Espada, J. (2014). A autoestima na infância e na adolescência – Superar o défice de autoestima, melhorar o rendimento escolar e aumentar a autoconfiança. In M. J. Quiles.*Mejora las habilidades de tus estudiantes* (pp.59-68). Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Raglin, J. S. (1992). Anxiety and sport performance. In J. O. Holloszy (ed.). *Exercise and Sport Sciences Reviews* (pp. 243-274).PhD
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1), 35 - 55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069 - 1081.
- Ryff, C. (1989c). In the eye of the beholder: Views of psychological well being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4 (2), 195 - 210.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17, 423–434. doi:10.1037/0882-7974.17.3.423.
- Rojas-Barahona, C., Zegers, B. & Förster, C. (2009). La Escala de Autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica do Chile*, 137, 791-800.
- Rosenberg, M. (1985). *Society and the adolescent self-image*. (Revised edition). Middletown: Wesleyan University Press.
- Rosenberg, m. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, Fl: Krieger Publishing.
- Rutten, A., Abel, T., Kannas, L., von Lengerke, T., Luschen, G., Rodriguez, D., et all. (2001). Health promotion by sports and physical activity: politics, behavior and infrastructures in a European comparison. *Sozial und Praventivmedizin*, 46 (1), 29-40.
- Sachs, M. L. (1984). The runner's high. In M. L. Sachs & G. W. Buffone (Eds.), *Running as a therapy. Na integrated aproach*. Lincon: University of Nebraska Press.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403.
- Schenker, M. & Minay, M. (2004). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (3), 707-717.
- Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623- 642.
- Shephard, R.J. (1995). Physical activity, Fitness, and Health: The Current Consensus. *Quest*, 47, 288-303.
- Shumaker, J., & Wood, J. (1986). Self concept, academic achievement and athletic participation. *Perceptual and Motor Skills*, 62, pp. 387-390.
- Sibley, B. A. & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-256.
- Silva, R. S., Silva, I., Silva, R. A., Souza, L., & Tomasi, E. (2010). Atividade física e qualidade de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*, 15 (1), 115-120.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Climepsi Editores.

- Sinclair, S., Blais, M., Gansler, D., Sandberg, E., Bistis, K. & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the Health Professions*, 33(1), 56-80.
- Sobral, F. (1996). Consequências psicológicas do desporto escolar: uma óptica exterior à psicologia. *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga S.H.O.
- Sonstroem, R. J., & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 21, 329e337. <http://dx.doi.org/10.1249/00005768198906000-00018>.
- Tarter, R. E., Sambrano, S., & Dunn, M. G. (2002). Predictor variables by developmental stages: a center for substance abuse prevention multisite study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(4S), S3-S10.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Personality Processes and Individual Differences*, 101 (2), 354 - 365.
- Teixeira, P., Silva, M., Paulo, V., Palmeira, A. & Sardinha, L. (2006). A atividade física e o exercício no tratamento da obesidade. *Endocrinologia, Metabolismo & Nutrição*, 15 (1), 1-13.
- Tuttle, J., Melnyk, B. M., & Loveland-Cherry, C. (2002). Adolescent drug and alcohol use: Strategies for assessment, intervention, and prevention. *The Nursing Clinics of North America*, 37:443-460.
- Walker, L., & Greene, J. (1986). The social context of adolescent self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-322.
- Wickel, E. E., Eisenmann, J. C., & Welk, G. J. (2009). Maturity-related variation in moderate-to-vigorous physical activity among 9-14 year olds. *J Phys Act Health*. 6, 597---605.
- Wong, B., & Gomes, C. (2012). *Alunos que fazem mais exercício físico têm melhores resultados escolares*. Retirado de: <https://www.publico.pt/educacao/noticia/alunos-que-fazem-mais-exercicio-fisico-tem-melhores-resultados-escolares-1558459>.
- World Health Organization. (2012). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneve. Retirado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf?ua=1.
- World Health Organization. (2016). *Adolescent Health*. Geneve. Retirado de: http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/.
- Yang, J., Dedovic, K. & Zhang, Q. (2010). Self-esteem and risky decision-making: An ERP study. *Neurocase*, 16(6), 512-519.
- Zambonato, F. (2008). *Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Zenha, V., Gomes, R., & Resende, R. (2009). *Desporto de alto rendimento e Sucesso escolar: análise e estudo de fatores influentes no seu êxito*. Congresso Internacional de Deportes de Equipo, 2, Coruña, Espanha, 2009: actas". Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento.

Zweig, J. M., Phillips, B.S.& Lindberg, L.D. (2002). Predicting adolescent profiles of risk: looking beyond demographics. *Journal of Adolescent Health*, 31, 343-353.

2. Anexos

Anexo I – Protocolo de Investigação



Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais
Mestrado em Psicologia da Educação

Os quatro questionários que se seguem têm por objetivo uma investigação científica na área da psicologia que pretende perceber as atitudes dos/as jovens face à prática de exercício físico dentro do contexto escolar (através das aulas de educação física) e fora do mesmo, bem como compreender qual o impacto que a prática de exercício físico tem nos adolescentes ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar.

Os dados da presente investigação são absolutamente confidenciais. A tua participação é completamente voluntária e anónima. A resposta a todos os questionários é breve e pedimos que respondas a cada pergunta com a maior sinceridade e dedicação possível.

Caso não pratiques exercício físico fora do contexto escolar, não precisas de preencher o questionário – “Atitudes Face Ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar”.

Agradecemos a tua colaboração desde já.

Março de 2016

Vanessa Rosa

Antes de responderes aos questionários, por favor preenche os seguintes dados:

Ano de escolaridade: _____ Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

Alguma vez reprovaste de ano? Não Sim Se sim, quantas vezes? _____

Por favor, descreve os resultados que tiveste no último período letivo (preenche os espaços em branco com outras disciplinas).

Disciplinas	Nota	Disciplinas	Nota
Português		Ciências Naturais	
Matemática		Físico Química	
Inglês		Educação Visual	
Francês/Outra Língua Estrangeira		TIC/ Outra opção	
História		Educação Moral e Religiosa	
Geografia		Educação Física	

Relativamente ao rendimento escolar, consideras ter:

Muito bom rendimento escolar Bom rendimento escolar
Rendimento Escolar Razoável Fraco Rendimento Escolar

1) Praticas exercício físico fora da escola? Não Sim

Nota: Se respondeste “Não” na pergunta 1), **Não preenchas** o questionário “ATITUDES FACE AO EXERCÍCIO FÍSICO FORA DO CONTEXTO ESCOLAR” (última página).

EBEPA Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, L., 1999)

Estamos interessados em saber o que pensas e como te sentes em relação a vários aspetos da tua vida. Para isso, apresenta-se a seguir uma lista de frases que representam sentimentos, pensamentos e opiniões que possas ter tido, em relação a ti próprio/a, durante as últimas semanas (3 a 4 semanas). Assinala, no quadrado respetivo, a frequência com que os tiveste, durante esse período de tempo.

Não há respostas certas nem erradas. Responde com sinceridade, pensando apenas em ti. As tuas respostas ajudar-nos-ão a compreender melhor as pessoas da tua idade.

Durante as últimas semanas...	A maior parte das vezes	Bastantes Vezes	Algumas vezes	Raras Vezes
1) Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os/as outros/as.				
2) Tive um/a amigo/a íntimo/a que me compreendeu mesmo.				
3) Achei que era capaz de ser suficientemente bom/boa no trabalho escolar.				
4) Senti-me tão triste e desencorajado/a a ponto de achar que já nada valia a pena.				
5) Gostei de mim próprio/a.				
6) Andei irritado/a.				
7) Consegui ver o lado positivo das coisas.				
8) Achei a minha vida sem qualquer interesse.				
9) Tive um/a amigo/a a quem pude contar os meus problemas.				
10) Gostei das coisas que fazia.				
11) Senti-me nervoso/a, tenso/a.				
12) Senti-me uma pessoa feliz.				
13) Estive empenhado/a nas coisas que fazia.				
14) Senti-me a ponto de explodir.				
15) Tive colegas ou amigos/as com quem pude passar os meus tempos livres.				
16) Achei que nada aconteceu como eu esperava.				
17) Tive dores de cabeça.				
18) Achei que era capaz de resolver os meus problemas do dia-a-dia.				
19) Achei que tinha alguém com quem podia desabafar.				
20) Senti-me ansioso/a, preocupado/a.				
21) Achei que não tinha nada a esperar do futuro.				
22) Achei que não era capaz de fazer nada bem feito.				
23) Senti dificuldades em me acalmar.				
24) Aconteceram na minha vida coisas de que gostei.				
25) Achei que tinha alguém verdadeiramente meu/minha amigo/a.				
26) Senti-me tão em baixo que nada me conseguiu animar.				
27) Achei que era capaz de resolver os problemas que tive com os/as amigos/as.				
28) Tive colegas ou amigos/as com quem gostei de estar.				

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale)
(Rosenberg, 1989; adaptação Portuguesa de Pechorro, Marôco, Poiares & Vieira,
2011)

As seguintes afirmações dizem respeito à perceção que tens de ti mesmo/a. Pedimos-te que preenchas a escala de acordo com o grau de identificação que as afirmações têm para ti, isto é, responde sempre de forma a que a tua concordância/discordância face às afirmações seja sempre sincera e o mais próximo da realidade possível.

Discordo Fortemente..... 0
 Discordo.....1
 Concordo.....2
 Concordo Fortemente.....3

		0	1	2	3
1	De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a.				
2	Por vezes penso que não presto.				
3	Sinto que tenho algumas boas qualidades.				
4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.				
5	Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio/a.				
6	Por vezes sinto que sou um/a inútil.				
7	Sinto que sou uma pessoa de valor.				
8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a.				
9	De um modo geral, sinto-me um/a fracassado/a.				
10	Tenho uma boa opinião de mim próprio/a.				

**Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física
(Pereira, Costa e Diniz, 2009)**

Com este questionário pretendemos saber se gostas da Educação Física e se entendes que esta disciplina é importante para a tua formação global. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

- Discordo totalmente.....1
 Discordo.....2
 Nem concordo nem discordo.....3
 Concordo.....4
 Concordo totalmente.....5

Coloca um (x) no número correspondente à alternativa que para ti é a mais adequada. Não te esqueças que só podes dar uma, e só uma, resposta a cada questão.

Agradecemos-te que respondas com a máxima sinceridade.

		1	2	3	4	5
1	Costumo divertir-me nas aulas de Educação Física					
2	A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global					
3	Gosto da disciplina de Educação Física					
4	Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente					
5	Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física					
6	A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas					
7	Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física					
8	A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas					
9	Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa					
10	Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é das menos importantes para a minha formação global					

Caso tenhas respondido anteriormente que praticas exercício físico fora da Escola, responde às seguintes questões.

- 1) Quantas vezes por semana praticas exercício físico? _____
- 2) Quantas horas por semana? _____
- 3) É uma prática: Individual Coletiva
- 4) Praticas mais do que uma modalidade? Não Sim Se sim, quantas? _____
- 5) Qual é a(s) modalidade(s)? _____ / _____ / _____
- 6) Praticas há quanto tempo? _____
- 7) Praticas num: clube associação equipa de desporto escolar Outro
Qual? _____
- 8) Quem te incentivou à prática de exercício físico? _____
- 9) Tens algum amigo/a, familiar que te acompanhe? Não Sim Às vezes
- 10) Tens algum amigo/a, familiar que pratique exercício físico contigo?
Não Sim Às vezes

**Questionário de Atitudes dos Alunos face ao Exercício Físico Fora do Contexto Escolar
(Adaptado de Pereira, Costa e Diniz, 2009)**

Com este questionário pretendemos saber se gostas de Atividade Física e se entendes que esta prática é importante para o teu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

- Discordo totalmente.....1
 Discordo.....2
 Nem concordo nem discordo.....3
 Concordo.....4
 Concordo totalmente.....5

Coloca um (x) no número correspondente à alternativa que para ti é a mais adequada. Não te esqueças que só podes dar uma, e só uma, resposta a cada questão.

Agradecemos-te que respondas com a máxima sinceridade.

		1	2	3	4	5
1	Costumo divertir-me nas horas em que pratico exercício físico					
2	O exercício físico é uma prática importante para o meu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida					
3	Gosto do exercício físico que faço (modalidade)					
4	Parece que na prática de exercício físico o tempo passa rapidamente					
5	Gosto dos exercícios que faço nos treinos/prática da atividade física					
6	O exercício físico é um dos meus hobbies preferidos					
7	Normalmente aborreço-me na prática de exercício físico (modalidade)					
8	O exercício físico é tão importante quanto qualquer outro hobby/atividade					
9	Geralmente desejo que os treinos/a prática de exercício físico terminem depressa					
10	Comparativamente às outras atividades/hobbies, a prática de exercício físico é das menos importantes para o meu bem-estar.					

Anexo II – Pedido de Autorização para Aplicação dos Protocolos aos/às Diretores/as de Agrupamento



Exmo./a Senhor/a
Diretor/a da Escola

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Vanessa Alexandra Gouveia Rosa, sob a orientação da Prof^a. Madalena Melo, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática do impacto da prática de exercício físico em adolescentes, ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar. Pretende-se compreender que diferenças existem ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar, comparando os adolescentes que praticam desporto, com aqueles que não praticam. O objetivo passa assim por compreender qual o impacto que o exercício físico tem nos adolescentes, considerando os três níveis supramencionados. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes, do 3º ciclo, responda a quatro questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Já foi solicitada ao Ministério da Educação a devida autorização, para a aplicação dos questionários associados à investigação intitulada “Impacto da Prática de Exercício Físico em Adolescentes: bem-estar, autoestima e rendimento escolar”. Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos dessa escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos. Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, Dezembro de 2015

Mestranda: Vanessa Rosa
vanessa.ag.rosa@gmail.com

Orientadora: Madalena Melo
mmm@uevora.pt

Anexo III - Pedido de Autorização para Aplicação dos Protocolos aos/às Encarregados/as de Educação



Exmo./a. Sr./a Encarregado/a de Educação

ASSUNTO: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para a participação do seu educando numa investigação intitulada “Impacto da Prática de Exercício Físico em Adolescentes: bem-estar, autoestima e rendimento escolar”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação (realizada pela mestranda Vanessa Alexandra Gouveia Rosa e sob a orientação da Prof. Madalena Melo). Desta forma pretende-se compreender que diferenças existem ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar, comparando os adolescentes que praticam desporto, com aqueles que não praticam. O objetivo passa assim por compreender qual o impacto que o exercício físico tem nos adolescentes, considerando os três níveis supramencionados. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes, do 3º ciclo, responda a quatro questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos. Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

A mestranda

A orientadora

Contactos: vanessa.ag.rosa@gmail.com

Contactos: mmm@uevora.pt

Eu, _____,
Encarregado/a de Educação, do(a) _____ aluno(a)
_____, do ___ºano, turma __, nº ____
autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessar) o/a meu/minha educando/a a participar nos questionários sobre impacto da prática de exercício físico em adolescentes, ao nível do bem-estar, autoestima e rendimento escolar, no âmbito de uma investigação de Mestrado de Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora.

O/A encarregado/a de Educação

Em ___/___/2016
