



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO**

**Mário Alberto Gonçalves da Cruz**

**Comportamentos de saúde, autoconceito e  
motivação de adolescentes praticantes de  
modalidades náuticas no Centro de Mar  
de Viana do Castelo**

**Mestrado Promoção e Educação para a Saúde**

**Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria Luísa Santos  
Professor Doutor Luís Paulo Rodrigues**

**Setembro de 2015**

## FICHA DE CATALOGAÇÃO

---

Cruz, Mário Alberto Gonçalves da

Comportamentos de Saúde, Autoconceito e Motivação de adolescentes praticantes de modalidades náuticas no Centro de Mar de Viana do Castelo

Dissertação de Mestrado em Promoção e Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015.

Orientadores: Professores Doutores Maria Luísa Santos e Luís Paulo Rodrigues

PALAVRAS-CHAVE: ADOLESCÊNCIA, MODALIDADES NÁUTICAS,  
AUTOCONCEITO, MOTIVAÇÃO, COMPORTAMENTOS DE SAÚDE

---

## AGRADECIMENTOS

Não podia deixar de dirigir as minhas primeiras palavras de agradecimento ao meu irmão *António*, atleta e treinador campeão, presentemente dirigente do Viana Remadores do Lima, de olhos brilhantes quando fala do *remo*, o desporto da sua vida, irmão com quem ao longo de largas conversas ao vento, pedalando através dos campos lavrados de Areosa e Carreço esta ideia de estudo foi ganhando forma, o questionava ... *Quem são os vossos atletas? Conheces esses jovens que sofrem e brilham, que choram perdendo e gritam ganhando, persistem ... quem são esses rapazes e raparigas que diariamente aparecem, esforçados, pés molhados na água fria do Lima, ao frio, à chuva e ao vento, resilientes..., esses pequenos campeões, deixam-vos estudantes sucedidos? Trabalhadores responsáveis? Melhores homens e mulheres para a vida?...*

Agradecimentos especiais, igualmente, aos meus orientadores desta dissertação de mestrado, à Professora Doutora Luísa Santos e ao Professor Doutor Luís Paulo Rodrigues, que apoiaram esta ideia desde a primeira hora, pelos seus ensinamentos, orientações, disponibilidade e motivação que me dispensaram ao longo destes largos meses de trabalho, elementos fundamentais para a realização deste trabalho, assim como a todos os jovens atletas dos quatro clubes náuticos, pela boa vontade demonstrada em cooperar nos propósitos deste estudo.

Agradeço de igual modo, reconhecidamente, ao José Sérgio Pereira, Chefe de Divisão da Educação da Câmara Municipal de Viana Castelo, bem como aos dirigentes e corpos técnicos dos quatro clubes náuticos integrantes do Centro de Mar de Viana do Castelo, ao Viana Remadores do Lima, Presidente e Vice-Presidente José Esteves e António Cruz, bem como aos técnicos Rui Alves e José Moreno, ao Darque Kayak Clube, na pessoa do seu Presidente Américo Castro, ao Presidente do Clube de Vela de Viana do Castelo, António José da Cruz assim como ao Surf Clube de Viana, ao seu Presidente João Zamith e ao Tiago Prieto, na certeza que, sem a prestimosa colaboração dispensada por todos eles, este trabalho não teria sido possível.



## ÍNDICE

FICHA DE CATALOGAÇÃO .....	II
AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE .....	V
ÍNDICE DOS QUADROS .....	VII
ÍNDICE DAS FIGURAS .....	IX
RESUMO.....	XI
RESUMÉE.....	XII
ABSTRACT .....	XIII
SIGLAS .....	XIV
1 - Introdução .....	1
2 - Revisão da Literatura .....	5
2.1 - O Autoconceito e a Auto-Estima.....	5
2.1.1 - <i>Características do Autoconceito</i> .....	7
2.1.2 - <i>Organização do Autoconceito e da Auto-Estima</i> .....	9
2.2 - A Motivação .....	12
2.2.1 - <i>Orientações Motivacionais em Tarefas Académicas</i> .....	16
2.2.2 - <i>Motivação e a Prática Desportiva</i> .....	19
2.3 - Comportamentos Relacionados com a Saúde na Adolescência.....	21
2.3.1 - <i>Actividade Desportiva e Competências de Vida na Adolescência</i> .....	25
2.4 - Benefícios da Prática de Actividade Física e Desportiva .....	27
2.5 - As Modalidades Náuticas.....	37
2.5.1 - <i>Desportos de Natureza – Um Recurso Educativo</i> .....	39
3 - Apresentação do Estudo e Objectivos.....	43
3.1 - Problemática .....	43
3.2 - Objectivos da investigação .....	44
4 - Métodos e Procedimentos .....	47
4.1 - Tipo de Estudo .....	47
4.2 - A Amostra .....	47
4.3 - Instrumentos .....	48
4.3.1 - <i>Questionário Sociodemográfico, de Motivação e Percepção sobre a Prática de MN</i> ...	48
4.3.2 - <i>Escala de Autoconceito e de Auto-Estima de Harter (1988)</i> .....	50
4.3.3 - <i>Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997)</i> .....	52
4.3.4 - <i>Questionário “Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar”</i> .....	53
4.4 - Variáveis .....	55
4.5 - Procedimentos .....	56
4.5.1 - <i>Pré-teste dos instrumentos de recolha de dados</i> .....	56
4.5.2 - <i>Aplicação dos questionários</i> .....	57
4.6 - Análise Estatística.....	57

5 - Apresentação e Análise dos Resultados .....	59
5.1- Caracterização da amostra.....	59
5.2 - Resultados do Questionário Sociodemográfico, de Motivação e de Percepção sobre a Prática de Modalidades Náuticas .....	61
5.3 - Caracterização da amostra em termos de assiduidade e retenção escolar .....	65
5.4 - Resultados da Escala de Autoconceito e de Auto-Estima de Harter (1988) .....	67
5.4.1 - <i>Análise das diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima</i> .....	67
5.4.2 - <i>Análise dos três factores do autoconceito e a auto-estima</i> .....	69
5.5 - Resultados da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik.....	72
5.6 - Resultados do Questionário Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar .....	74
5.6.1 - <i>Expectativas Futuras (Carreira)</i> .....	74
5.6.2 - <i>Corpo e Saúde</i> .....	75
5.6.3 - <i>Confiança em si</i> .....	81
5.6.4 - <i>Os colegas</i> .....	84
5.6.5 - <i>A Escola</i> .....	88
6 - Discussão dos Resultados .....	101
6.1 - Relação entre ESE e prática de AF e desportiva.....	101
6.2 - Treino semanal, comparação entre sexos e grupos etários .....	102
6.3 - Relação entre dinâmica desportiva e rendimento académico .....	103
6.4 – O Autoconceito e a Auto-Estima .....	105
6.4.1 - <i>As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima</i> .....	105
6.4.2 - <i>Os diferentes factores do autoconceito</i> .....	107
6.5 – Orientações motivacionais para tarefas académicas .....	109
6.6 - Comportamentos relacionados com a saúde.....	111
6.6.1 – <i>Expectativas Futuras</i> .....	111
6.6.2 - <i>Corpo e Saúde</i> .....	111
6.6.3 - <i>Confiança em si</i> .....	113
6.6.4 - <i>Os colegas</i> .....	114
6.6.5 - <i>A Escola</i> .....	115
7 - Conclusão.....	121
Bibliografia .....	127
ANEXOS.....	CXXXIII

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Variáveis analisadas .....	55
Quadro 2 – Caracterização da amostra .....	59
Quadro 3 – Treinos semanais e meios de transporte utilizados nas deslocações aos centros náuticos e à escola .....	62
Quadro 4 – Percepções e motivações relativamente à prática de modalidades náuticas.....	65
Quadro 5 – Assiduidade escolar, por grupo etário e sexos comparados .....	66
Quadro 6 – Nível de retenção escolar, por grupo etário e sexos comparados .....	67
Quadro 7 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima .....	67
Quadro 8 - As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima, por clube náutico .....	68
Quadro 9 – As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima, sexos comparados .....	69
Quadro 10 - Médias e desvios-padrão dos três factores do autoconceito, sexos comparados ...	70
Quadro 11 – Médias e desvios-padrão dos três factores do autoconceito, por clube náutico ....	70
Quadro 12 – Os três factores do autoconceito e a auto-estima, por grupo etário e sexos comparados .....	71
Quadro 13 - Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, sexos comparados .....	72
Quadro 14 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, por modalidades náuticas .....	73
Quadro 15 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, por grupo etário e sexos comparado .....	73
Quadro 16 – Expectativas futuras, por grupo etário e sexos comparados .....	75
Quadro 17 – Percepção de saúde, por grupo etário e sexos comparados .....	75
Quadro 18 – Percepção de isolamento e solidão, por grupo etário e sexos comparados .....	76
Quadro 19 – Percepção de felicidade, por grupo etário e sexos comparados .....	80
Quadro 20 – Consumo de medicamentos no último mês, por grupo etário e sexos comparados .....	81
Quadro 21 – Percepção de rejeição/incapacidade, por grupo etário .....	82
Quadro 22 – Percepção de rejeição/incapacidade, sexos comparados .....	82
Quadro 23 – Percepção de autoconfiança, por grupo etário .....	83
Quadro 24 – Percepção de autoconfiança, sexos comparados .....	84
Quadro 25 – Percepções sobre os amigos .....	84
Quadro 26 – Ficar com os amigos(a) depois das aulas, por grupo etário e sexos comparados ..	85
Quadro 27 – Número de saídas com os amigos à noite, por semana, por grupo etário e sexos comparados .....	86
Quadro 28 – Reporte de amizades íntimas.....	87

Quadro 29 – Facilidade em fazer novo(a)s amigo(a)s, por grupo etário e sexos comparados ...	88
Quadro 30 – Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas (opinião dos seus professores), por grupo etário e sexos comparados .....	89
Quadro 31 – Opinião dos jovens sobre a sua escola, por grupo etário e sexos comparados .....	89
Quadro 32 – Percepção sobre a vida escolar, por grupo etário e sexos comparados .....	90
Quadro 33 – Pressão/ansiedade com os trabalhos de casa, por grupo etário e sexos comparados .....	91
Quadro 34 – Percepção de cansaço matinal, por grupo etário e sexos comparados .....	92
Quadro 35 – Percepção de isolamento por parte de colegas de escola, por grupo etário e sexos comparados .....	93
Quadro 36 – Reporte de actos de provocação perpetrados por colegas, por grupo etário e sexos comparados .....	94
Quadro 37 – Reporte de casos de violência perpetrados por colegas, por grupo etário e sexos comparados .....	94
Quadro 38 – Reporte de casos de provocação contra colegas, por grupo etário e sexos comparados .....	95
Quadro 39 – Reporte de casos de violência vivenciados na escola, por grupo etário e sexos comparados .....	96
Quadro 40 – Reporte de actos de violência perpetrados contra colegas, por grupo etário e sexos comparados .....	96
Quadro 41 – Reporte de porte de armas na escola, por grupo etário e sexos comparados .....	97
Quadro 42 – Percepção de segurança na escola, por grupo etário e sexos comparados .....	98
Quadro 43 – Percepções dos jovens sobre a vida escolar, sexos comparados .....	99



## ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 - Modelo hierárquico da estrutura da auto-estima .....	11
Figura 2 - Hipótese dos três níveis de organização hierárquica da auto-estima .....	11
Figura 3 - Dimensão da amostra por sexos e grupos etários .....	48
Figura 4 - Exemplo de um item da Escala de Autoconceito e Auto-Estima .....	51
Figura 5 – Distribuição da amostra por clube náutico .....	59
Figura 6 – Caracterização socioeconómica da amostra .....	60
Figura 7 – Resultados escolares do ano anterior .....	60
Figura 8 – Freguesia de residência dos jovens .....	60
Figura 9 – Distribuição geográfica da amostra, por freguesia de residência .....	61
Figura 10 – Meio de transporte preferencial nas deslocações para a escola .....	61
Figura 11 - Meio de transporte preferencial nas deslocações para os centros náuticos .....	62
Figura 12 – Nº médio de treinos /semana de prática de modalidades náuticas .....	63
Figura 13 - Nº médio de horas/semana de prática de modalidades náuticas .....	63
Figura 14 – Razões para a prática de modalidades náuticas .....	63
Figura 15 – Percepções dos jovens sobre a prática de modalidades náuticas e o rendimento escolar .....	64
Figura 16 – Percepções dos jovens relativamente à opinião dos pais sobre a prática de modalidades náuticas e o rendimento escolar .....	64
Figura 17 – Reporte de faltas voluntárias às aulas .....	66
Figura 18 – Reporte de retenções escolares .....	66
Figura 19 – Médias da Escala de Autoconceito e Auto-Estima, sexos comparados .....	69
Figura 20 – Médias da Escala de Importância, sexos comparados .....	69
Figura 21 - Auto-estima global, por grupo etário e sexos comparados .....	71
Figura 22 - Expectativas futuras, profissionais ou académicas .....	74
Figura 23 - Percepção global de saúde .....	75
Figura 24 - Percepção de isolamento e solidão .....	76
Figura 25 – Percepção de sintomas físicos .....	77
Figura 26 – Percepção de sintomas físicos, por grupo etário .....	77
Figura 27 – Percepção global de sintomas físicos, sexos comparados .....	78
Figura 28 – Percepção de sintomas psicológicos .....	78
Figura 29 – Percepção global de sintomas psicológicos, por grupo etário .....	79
Figura 30 – Percepção global de sintomas psicológicos, sexos comparados .....	79
Figura 31 – Percepção global de felicidade .....	80
Figura 32 – Consumo de medicamentos no último mês .....	80
Figura 33 – Percepção de rejeição .....	82

Figura 34 – Sentimento de fraqueza ou incapacidade .....	82
Figura 35 – Sentimento de autoconfiança .....	83
Figura 36 – Ficar com os amigo(a)s depois das aulas .....	85
Figura 37 – Número de saídas com os amigos à noite, por semana.....	86
Figura 38 – Reporte de amizades íntimas .....	87
Figura 39 – Facilidade em fazer novo(a)s amigo(a)s .....	88
Figura 40 - Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas (opinião dos seus professores) .....	88
Figura 41 – Opinião dos jovens sobre a sua escola .....	89
Figura 42 – Percepção dos jovens sobre a sua escola .....	90
Figura 43 – Percepção de pressão/ansiedade com os trabalhos de casa .....	91
Figura 44 – Percepção de cansaço matinal antes da saída para a escola .....	92
Figura 45 – Percepção de isolamento por parte de colegas de escola .....	92
Figura 46 – Reporte de actos de provocação perpetrados por colegas .....	93
Figura 47 – Reporte de actos de violência perpetrados por colegas .....	94
Figura 48 – Reporte de casos de provocação ou maltrato perpetrados contra colegas .....	95
Figura 49 – Reporte de casos de violência vivenciados na escola .....	95
Figura 50 – Reporte de actos de violência perpetrados contra colegas .....	96
Figura 51 – Reporte de porte de armas na escola .....	97
Figura 52 – Percepção de segurança na escola .....	98

## RESUMO

A adolescência caracteriza-se como uma fase de desenvolvimento marcada por um importante processo de transição biopsicossocial, fértil em experiências novas, com inevitáveis repercussões, mais ou menos importantes, na vida dos jovens adolescentes.

Partindo de um consenso praticamente generalizado que a prática de actividade física e desportiva aporta um elevado número de benefícios, estabelecemos como objectivo principal para este estudo a caracterização da população adolescente praticante de modalidades náuticas de competição no Centro de Mar de Viana do Castelo, em termos sociodemográficos, de autoconceito e auto-estima, de orientações motivacionais, assim como em termos de comportamentos relacionados com a saúde, na expectativa que os valores conseguidos por esta amostra destacar-se-iam positivamente relativamente a outras amostras de sujeitos não praticantes de actividades desportivas.

Foram aplicados quatro questionários a 103 jovens, de idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos (59 rapazes e 44 raparigas, média idades de 14 anos,  $\pm 1,8$ ).

Os resultados globais observados vão de encontro às nossas expectativas iniciais, para uma parte significativa das variáveis analisadas, quando confrontados com outros estudos, colocando esta amostra ao nível de outras, em estudos onde os diferentes benefícios advindos da prática de actividade física e desportiva foram observados.

Os principais resultados encontrados no presente estudo foram os seguintes:

A maioria dos jovens provém de famílias de estatuto socioeconómico elevado; foram observadas diferenças entre sexos e entre grupos etários relativamente ao número de horas e de treinos semanais; foi observada uma associação positiva entre a dinâmica desportiva, o sentimento de bem-estar e a prossecução de objectivos académicos; esta amostra destaca-se no factor *Autoconceito Académico*; as raparigas obtiveram resultados inferiores aos dos rapazes em actividade física, autoconceito e auto-estima, bem como em diferentes percepções de saúde, destacando-se positivamente dos rapazes em *Orientações Motivacionais para Tarefas Académicas*; no grupo etário mais jovem, foram observados níveis de autoconceito, auto-estima, orientações motivacionais e percepções de saúde superiores aos dos demais grupos etários; nesta amostra, foram globalmente observados comportamentos relacionados com a saúde superiores à média, tendo em conta os resultados verificados no estudo comparativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** ADOLESCÊNCIA, MODALIDADES NÁUTICAS, AUTOCONCEITO, MOTIVAÇÃO, COMPORTAMENTOS DE SAÚDE

## RESUMÉE

L'adolescence est une importante période du développement humain marquée par un processus de transition biopsychosocial majeur, plein d'expériences nouvelles avec d'inévitables répercussions, plus ou moins importantes.

A partir d'un quasi-consensus que l'activité physique et le sport peuvent générer d'importantes avantages, nous avons fixé le but principal de cet étude, la caractérisation de la population adolescente lié à l'activité nautique à caractère compétitif au Centro de Mar de Viana do Castelo, en termes sociodémographique, de la perception de soi, de l'estime de soi, de la motivation et de comportements liés à la santé, en attendant que les valeurs obtenues par cet échantillon serait différents et meilleures que ceux, d'autres sujets pas liés à l'activité sportive.

Nous avons appliqué quatre questionnaires sur un échantillon de 103 jeunes, âgés de 11 à 17 ans (59 garçons et 44 filles, âge moyenne 14 ans  $\pm$  1,8).

Les résultats obtenus correspondent à ceux de nos attentes initiales, étant donné la performance au-dessus de la moyenne observée dans une bonne partie des variables analysées, une fois confrontés avec ceux d'autres études, plaçant cette population dans un niveau comparable à d'autres échantillons, où les différents avantages découlant de l'activité physique et sportive ont été observés.

Les principaux résultats de cette étude ont été les suivants:

La plupart des jeunes provienne de familles de haut statut socio-économique; des différences ont été relevées entre filles et garçons ainsi qu'entre groupes d'âge, en ce qui concerne le nombre d'heures et de séances d'entraînement; on a observé une association positive entre la dynamique sportive, le sentiment de bien-être et la poursuite d'objectifs académiques; ces jeunes se démarquent positivement en *Compétences Académiques*; les filles ont obtenus des résultats inférieurs à ceux des garçons en activité physique, perception de soi, estime de soi, ainsi que dans le domaine *perceptions de santé*, se distinguant positivement des garçons en différentes dimensions motivationnelles; les plus jeunes ont obtenus des résultats plus élevés, face aux autres groupes d'âge, dans les domaines de la perception de soi, de l'estime de soi, de la motivation ainsi que dans les comportements liés à la santé; nous avons observé dans cette population, des comportements liés à la santé supérieurs à la moyenne, vu l'étude comparative.

MOTS-CLÉS: ADOLESCENCE, ACTIVITÉS NAUTIQUES, PERCEPTION DE SOI, MOTIVATION, COMPORTEMENTS LIÉS À LA SANTÉ

## ABSTRACT

Adolescence is a human development period marked by important processes of biopsychosocial transitions, fertile in new experiences in the lives of youths, with inevitable positive and negative consequences.

Starting from a general consensus that participation in sport and physical activities has significant benefits to the adolescent population, we established as the main objective for this study the characterization of the youth participating in various competitive water sport activities at the *Centro de Mar de Viana do Castelo*; namely in its demography, self-esteem, self-perception, motivation and health-related behaviors, with the expectation that the results will show a different and better youth population, comparing to others not related to sport.

This study used 4 questionnaires involving 103 youths, aged 11 to 17 years (59 boys and 44 girls) average age  $14 \pm 1.8$  years.

Our initial expectation matches those from the global results for a significant number of variables, when compared with other studies, placing this population on a comparable level with other studies, where the benefits of sport and physical activities were observed.

The main results of this study were as follows:

Most of these youths come from high socioeconomic backgrounds. Differences were found between girls and boys, as well as different age groups, regarding training regime and hours of practice. It was observed a positive relationship between sport activities, sense of well-being, and pursuit of academic goals. This group excels in Academic Self-Perception factor. Girls have achieved lower results than boys in physical activities, self-perception, self-esteem and health awareness, but they are more positive regarding academics motivation. It was found that the younger age group achieved higher results than the other groups in self-perception, self-esteem, academics motivation as well as health awareness behavior. Our research also revealed that results related to health were above average, given comparative study of similar nature.

KEYWORDS: ADOLESCENCE, WATER SPORTS, SELF-PERCEPTION, MOTIVATION, HEALTH-RELATED BEHAVIOURS.

## **SIGLAS**

AF - Actividade física  
CMVC - Câmara Municipal de Viana do Castelo  
CN - Clubes náuticos  
CVVC - Clube de Vela de Viana do Castelo  
DP - Desvio-padrão  
DKC - Darque Kayak Clube  
ESE - Estatuto socioeconómico  
MN - Modalidades náuticas  
QdI - Questões de Investigação  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
SCV - Surf Clube de Viana  
UE - União Europeia  
VRL - Viana Remadores do Lima

## 1 - Introdução

Viana do Castelo, na qualidade de cidade de pequena/média dimensão, tem procurado assegurar a sua presença, num espaço global de referência, como um pólo de atracção de novos recursos e investimentos, “entre interligações e associações, entre estruturas e equipamentos urbanos de média dimensão (...) que permitam a oferta de competências diversificadas e que permitam valorizar e potenciar o desenvolvimento sustentável da região” (SAER, 2008, p. 8).

No âmbito do Plano Estratégico *Visão de Viana do Castelo para 2020*, a Autarquia de Viana do Castelo inscreveu o *Conhecimento e Economia do Mar* como um componente relevante da sua política para a região, tendo por objectivo reforçar a posição de Viana do Castelo como *Cidade Náutica do Atlântico* (CMVC, 2012, 2013), um espaço de afirmação natural da região do Alto-Minho classificada como “espaço de integração com forte potencial”, inserida no designado “espaço ibérico ocidental”, uma região “de charneira entre os três mundos, latino-americano, africano e europeu” (CRPME, 2014, citado por SAER, 2008, p. 9).

Neste sentido, foi recentemente estabelecida uma parceria estratégica entre o Nautismo da Finisterra Francesa e a Autarquia de Viana do Castelo, com vista a instituir em Viana do Castelo o modelo de nautismo estabelecido na Bretanha,

“(...) um projecto âncora que se constitui como um pólo agregador da náutica e do turismo náutico, através da articulação em rede de um conjunto de actividades que englobam a construção e reparação de embarcações de recreio; a expansão e qualificação de instalações náuticas em cooperação com os clubes desportivos; o turismo náutico e a valorização de um conjunto de elementos patrimoniais e ambientais, potenciadores da criação de novas actividades relacionadas com a valorização do *Mar* e de novas competências, nomeadamente na área dos serviços à náutica” (CMVC, 2012, p. 5, 2013).

A constituição do Centro de Mar de Viana do Castelo, um pólo de atracção multifuncional e polinucleado, implantado em localizações dispersas, mas organizado em função das características e potencialidades específicas dos locais onde se estabeleceram, com a missão “(...) contribuir para o desenvolvimento económico e social da região, através do respectivo reposicionamento como região atlântica de qualidade, possibilitando a criação de uma marca distintiva ligada à costa atlântica, claramente identificadora e

diferenciadora da região.” (SAER, 2008, p. 14), pode contribuir para potenciar a posição da região do Alto-Minho, no quadro da rede alargada de cidades costeiras do *Espaço Atlântico* (SAER, 2008).

Viana do Castelo possui, desde há largas décadas, uma forte tradição nas modalidades náuticas (MN), principalmente em dinâmica competitiva.

No âmbito da constituição do CM, os clubes náuticos (CN) de Viana do Castelo, nomeadamente, o Viana Remadores do Lima (VRL) (antigos Clube Náutico de Viana e Associação de Remadores para a Competição), o Clube de Vela de Viana do Castelo (CVVC), o Darque Kayak Clube (DKC) e o Surf Club de Viana (SCV), desde há décadas a funcionar em instalações provisórias e relativamente precárias, vislumbraram materializar um longínquo ensejo de poder usufruir de condições de excelência para a prática do nautismo de competição, escolar, de turismo e lazer.

Deste modo, foi acordado entre a CMVC e os CN a constituição de uma estratégica dinâmica, orientada para a divulgação das MN junto dos munícipes do concelho, no sentido de suscitar junto da comunidade vianense a ambição de projectar *Viana do Castelo, cidade de cultura e economia de mar* (CMVC, 2012, 2013), a nível nacional e internacional, medida que vai de encontro às recomendações da União Europeia (UE), no documento *Orientações para a Actividade Física - Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*, onde é referido que,

“(…) em muitos Estados-membros da UE as organizações desportivas (confederações, federações, associações, clubes) têm tendência para (de forma limitada) centrar as suas atenções na organização das competições. Estas organizações deveriam ser estimuladas no sentido de seguir estratégias no âmbito do desporto que tenham em conta a promoção do desporto para todos e o impacto do desporto na saúde pública, nos valores sociais, na igualdade de géneros e no desenvolvimento cultural” (ID, 2009, p. 21).

No âmbito do plano estratégico de dinamização do CM, foi igualmente arquitectado um projecto integrado com as escolas básicas e secundárias do concelho, no sentido de enquadrar as MN no currículo formal da disciplina de Educação Física (orientado para turmas do 2º ciclo do ensino básico, tal como acontece em Brest, onde o nautismo é disciplina autónoma), outrossim, propiciando a organização de clubes náuticos nas escolas, a funcionar em período extra-curricular (objectivo delineado para turmas do 3º ciclo do ensino básico e ainda para turmas do ensino secundário).



Consideramos esta medida de grande valia pelo seu impacto educativo e social e de encontro às recomendações da UE atrás citadas, onde é sublinhada a importância e papel fundamental do desporto no âmbito do processo educativo, na saúde pública, nos valores sociais, na igualdade de géneros, assim como no desenvolvimento cultural.

Presentemente, os CN para além dos seus atletas inscritos na competição e lazer, acolhem desde o início do ano lectivo de 2013/2014, alunos de oito escolas do ensino básico e secundário do concelho de Viana do Castelo associadas ao projecto da CMVC/CM, resultando numa elevada afluência de largas centenas de jovens<sup>1</sup> do meio escolar do concelho, aos centros náuticos de canoagem, remo, vela e *surf*.

Tendo em conta a previsível vinculação de uma parte significativa destes jovens ao nautismo competitivo, neste estudo procuramos caracterizar quem são e o que motiva os atletas adolescentes vinculados aos CN, jovens que dedicam actualmente parte do seu tempo livre à prática desportiva competitiva.

Como refere Fernando (1991), para compreender e procurar melhorar o nível físico-desportivo das populações, um dos caminhos a prosseguir passa pela investigação sobre a prática desportiva e pelo conhecimento das motivações mais profundas que levam as pessoas, neste caso em concreto, estes adolescentes, a optarem pela prática desportiva nos seus tempos de lazer.

Para a prossecução do objectivo deste estudo, propomos organizar este trabalho em sete pontos, conforme em seguida explicado.

No ponto 1 é apresentada a introdução. O ponto 2 diz respeito ao enquadramento teórico, onde é apresentada a revisão da literatura científica que sustenta o trabalho, assim como as referências bibliográficas utilizadas nesta investigação. No ponto 3 é apresentado o estudo, assim como os objectivos propostos. O ponto 4 corresponde aos métodos e aos procedimentos adoptados para a boa prossecução dos objectivos pretendidos (a amostra, os instrumentos utilizados, as variáveis analisadas, assim como as referências à análise estatística). No ponto 5 são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir dos diferentes instrumentos utilizados na recolha dos dados. O ponto 6 diz respeito à discussão dos resultados observados no presente estudo, confrontados com os de outros estudos anteriormente realizados. No ponto 7, são apresentadas as conclusões deste estudo, sendo por fim apresentada a bibliografia consultada e os documentos anexos.

---

<sup>1</sup> - Uma vez que diversos autores citados no presente estudo utilizam indistintamente os termos *adolescentes* e *jovens*, referindo-se a a sujeitos do mesmo grupo etário, ao longo deste trabalho utilizaremos o mesmo critério de designação.



## 2 - Revisão da Literatura

### 2.1 - O Autoconceito e a Auto-Estima

O estudo do conhecimento do *self* assume particular importância como forma de procurar compreender *quem sou eu?*, uma vez que cada um de nós constrói representações acerca de si próprio (Peixoto, 2003).

Neto (1998) refere que, já em finais do século XIX, William James teorizava a dualidade da percepção do *self*, os pensamentos e crenças de nós próprios, o designado *mim*, que James em 1890 teorizou como encerrando três componentes diferenciados; o *self* material, o *self* espiritual e o *self* social. Segundo Neto (1998), o *self* refere-se ainda ao *conhecedor* ao *eu*, o *self* designado autoconceito ou a definição do *self*.

Assim, uma vez que o *self* diz respeito às características que acreditamos possuir, o *self* conhecido, de acordo com Rosenberg (1979), citado por Neto (1998, p. 143), o autoconceito pode ser definido como “um conjunto de pensamentos ou sentimentos que se referem ao *self* enquanto objecto”.

Peixoto (2003), de acordo com alguns estudos relacionados com a representação de si próprio, refere uma profusão de termos onde *self*, auto-estimação, auto-identidade, auto-imagem, autopercepção, autoconsciência, e autoconhecimento, são indistintamente utilizados como sinónimos de autoconceito, e ainda termos como auto-respeito, auto-reverência, auto-aceitação, autovalor, auto-sentimento e auto-avaliação, surgirem abundantemente em lugar de auto-estima. Este autor, faz igualmente referência a casos onde os termos autoconceito e *self* são utilizados de forma indiscriminada, como se se revestissem do mesmo significado, outros casos em que os termos auto-estima e autoconceito não são diferenciados, e outras situações ainda em que os dois termos são utilizados como sinónimos.

Segundo Neto (1998), a auto-estima refere-se à avaliação que o indivíduo faz de si, o que pensa de si próprio, de modo positivo ou negativo, abarcando igualmente os julgamentos sociais internalizados (isto é, passamos a incluir avaliações à informação factual do autoconceito), possui uma natureza, fenomenológica, reveladora da forma como o sujeito está satisfeito consigo próprio. Assim, é frequente caracterizar a auto-estima de forma positiva ou negativa (elevada ou baixa), como resultante de auto-avaliações consideradas globais, independentemente do contexto de realização (Peixoto, 2003).

Segundo Serra (1998, p. 102), há pessoas com auto-estima alta que tendem a julgar-se como competentes ou eficazes naquilo que fazem, e outras, com auto-estima baixa, inclinadas a se auto-depreciarem, referindo a auto-estima como “o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau, feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade”.

Gobitta e Guzzo (2002, pp. 143-144), citando Coopersmith (1967), referem que “uma pessoa com auto-estima alta mantém uma imagem positiva das suas capacidades”, sublinhando ainda que, os indivíduos com elevada auto-estima têm uma maior probabilidade de assumir papéis activos em grupos sociais, são menos preocupados por medos e ambivalências e, aparentemente, são mais orientados e realistas na realização de objectivos, aventando uma definição de auto-estima como “a avaliação que o indivíduo faz e que habitualmente mantém em relação a si mesmo, expressa numa atitude de aprovação ou desaprovação, indicando o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso”.

Peixoto (2003, p. 12) citando Rosenberg (1979), refere que a auto-estima e os diferentes elementos do autoconceito “não são idênticos nem intermutáveis: ambos existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo, como entidades separadas e distintas”.

Peixoto & Almeida (1999) referem o autoconceito como possuindo uma estrutura multidimensional, definindo-o como um conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve, uma vez que, pelo facto de um indivíduo evoluir em múltiplos contextos e estar implicado em diferentes tarefas, é induzido a elaborar cognições relativamente aos seus desempenhos nessas situações específicas. Por outro lado, os mesmos autores consideram a auto-estima como resultante da avaliação global, de carácter predominantemente afectivo, que o indivíduo produz das suas qualidades.

Peixoto (2003), citando vários autores, entre os quais Campbell e Lavalley (1993), distingue categoricamente o autoconceito e a auto-estima, definindo o autoconceito como um conjunto de crenças de carácter cognitivo que os indivíduos percebem relativamente a si próprios, e a auto-estima é descrita como possuindo uma componente essencialmente afectiva. Citando Osborne (1996), o autor sublinha a componente afectiva da auto-estima ao defini-la como “um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e os falhanços das suas

vidas quotidianas” (Peixoto, 2003, p. 12). Citando Leary, Tambor, Terdal e Downs (1995), Peixoto (2003) diferencia, de uma forma clara, o autoconceito da auto-estima, referindo o primeiro como um conjunto de crenças sobre o *self*, e a segunda, como uma avaliação do próprio face a essas crenças, e ainda, citando Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg (1995), refere-se à auto-estima como estando relacionada, sobretudo, com a percepção de bem-estar psicológico do indivíduo e descrevendo os autoconceitos específicos, como significativos para variáveis de índole comportamental. Citando ainda Dutton e Brown (1997), Peixoto (2003) refere a auto-estima global como dizendo essencialmente respeito às reacções afectivas no desempenho de tarefas, ao contrário dos elementos específicos do autoconceito, que estão relacionados, sobretudo, com as reacções cognitivas desse desempenho.

Assim, em síntese, segundo Peixoto (2003) e Peixoto e Almeida (1999), deve então considerar-se a auto-estima e o autoconceito como correspondendo a duas entidades psicológicas diferenciadas, com formas distintas de avaliação do *self*, referindo atribuir-se ao autoconceito avaliações de cariz cognitivo, possuir uma estrutura multidimensional, dado os sujeitos estarem implicados em diferentes tarefas e funcionarem em contextos diversificados, elaborando cognições diferenciadas dos seus desempenhos, ser organizado de forma hierárquica, contextualizada e relativamente estável (dependendo, no entanto, do intervalo de tempo considerado e da idade dos sujeitos envolvidos). Os mesmos autores referem a auto-estima como dizendo respeito a auto-avaliações mais descontextualizadas, resultantes da avaliação global dos sujeitos sobre as qualidades, possuindo uma estrutura unidimensional e com forte componente afectiva.

No entanto, segundo Peixoto (2003), está descrita a existência de relações estreitas entre a auto-estima e os conteúdos do autoconceito, uma vez que “níveis superiores de auto-estima remetem, geralmente, para autoconceitos mais positivos” Peixoto (2003, p. 36), citando Campbell e Lavalley (1993). Do mesmo modo, para além da relação estreita entre a auto-estima e o autoconceito, pode igualmente estabelecer-se alguma associação com a sua estruturação (Peixoto, 2003).

### *2.1.1 - Características do Autoconceito*

Peixoto e Almeida (2011, p. 533), citando Jackson, Thomas e Marsh (2001) e Judge, Erez e Bono (1998), referem o autoconceito como um “construto psicológico, geralmente assumido como variável mediadora essencial a um bom rendimento académico,

desempenho desportivo ou adaptação profissional”, definido de uma forma mais directa como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (Serra, 1998, p. 101), admitindo este autor quatro tipos de influências que induzem a construção do autoconceito; o modo como as outras pessoas observam o sujeito sendo levado a desenvolver uma espécie de *fenómeno de espelho*; a forma como o sujeito percebe o seu desempenho em determinadas situações; o confronto da sua conduta com a dos pares sociais com quem se encontra identificado e ainda a “avaliação de um comportamento específico em função dos valores veiculados por grupos normativos” (Serra, 1998, p. 101).

Desta forma, Peixoto (2003), citando Harter (1999), estima ser indispensável procurar diferenciar as representações globais do autoconceito (as auto-avaliações relativamente às características globais do indivíduo), das relativas a domínios específicos de competências (as que reportam ao sentimento de competência da pessoa em dimensões específicas, por exemplo, a competência académica ou a competência física).

Gaspar, Pais, Matos, Leal e Aristides (2010), sublinham que o autoconceito apresenta um carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos contextos da sua vida, nomeadamente, bem-estar subjectivo, aparência, relações interpessoais e competências académicas, referindo igualmente que os indivíduos que identificam e valorizam as suas competências têm maior probabilidade de as evocar e otimizar.

Peixoto (2003), citando Shavelson, Hubner e Stanton (1976), refere um conjunto de características estruturais do autoconceito, propondo um modelo ancorado nos seguintes aspectos: (1) O autoconceito é organizado ou estruturado; (2) é multifacetado; (3) organiza-se de forma hierárquica, com a representação global do *self* a subdividir-se em dimensões menos globais; (4) o autoconceito geral é estável, tornando-se mais dependente quando se desce na hierarquia, por consequência, menos estável; (5) torna-se progressivamente multifacetado, da infância à idade adulta; (6) possui, concomitantemente, uma dimensão descritiva e avaliativa; (7) é possível diferenciar o autoconceito de outros construtos, como o rendimento.

Segundo Gaspar et al. (2010) citando Harter (1985, 1989), crianças dos 8 aos 12 anos são já capazes de diferenciar cinco domínios do seu autojulgamento: competência escolar, competência atlética, aceitação social, aspectos comportamentais e aparência física.

### *2.1.2 - Organização do Autoconceito e da Auto-Estima*

Peixoto e Almeida (1999), citando Campbell e Lavalley (1993), descrevem o autoconceito e a auto-estima como estados ou traços, considerando que os sentimentos e atitudes percebidos poderão variar nos diferentes contextos em que os sujeitos se movem, permanecendo estáveis ao longo do tempo, referindo os diferentes autoconceitos como permeáveis a situações contextuais e situacionais, ao invés da auto-estima, possuindo um carácter mais global, apresenta maior estabilidade.

A partir da operacionalização da definição de auto-estima proposta por William James (Peixoto & Almeida, 1999), como o resultado da relação entre a forma como o sujeito se vê e aquilo que gostaria de ser (a relação entre o autoconceito real e o ideal), estes autores defendem que as diferentes dimensões do autoconceito serão mais ou menos relevantes para a auto-estima dependendo das percepções de competência dos sujeitos relativamente às dimensões do autoconceito que consideram.

Serra (1998), citando Shavelson, Hubner e Stanton (1976), refere que ao autoconceito geral se ligam diferentes tipos de autoconceitos, podendo ser subdivididos em autoconceito académico, social, emocional e físico, sendo cada um deles significativo em áreas distintas.

Peixoto e Almeida (1999, 2011), têm procurado evidenciar o carácter multidimensional e a concepção hierárquica da organização do autoconceito, referindo, a título de exemplo, que o autoconceito académico subdividir-se-ia tendo em conta as diferentes matérias curriculares, nomeadamente, o autoconceito matemático e o autoconceito na língua materna. Estes autores referem ainda o autoconceito não académico, como sendo constituído pelo autoconceito social (incluindo os autoconceitos associados às relações com os outros significativos) e o autoconceito de apresentação (abarcando os autoconceito físico e a autoconfiança).

Serra (1998, p. 102), defende a existência de várias aspectos estruturantes do autoconceito, sendo um deles as auto-imagens, o resultado das observações do sujeito enquanto objecto da sua própria percepção, resultando várias auto-imagens, “como progenitor ou como filho, como profissional, como praticante de dada modalidade desportiva, como cônjuge ou como especialista em determinada actividade”, organizadas de forma perfeitamente hierárquica.

Peixoto e Almeida (1999, 2011) e Peixoto (2003), obtiveram resultados apoiando a ideia de uma estrutura multidimensional do autoconceito, organizado de forma hierárquica

e sendo relativamente estável, estruturado em três factores próximos dos propostos por Song e Hattie (1984): um primeiro, denominado *Autoconceito de Apresentação*, agrupando as dimensões *Aparência Física*, *Atração Romântica* e *Competência Atlética*; um segundo, designado *Autoconceito Académico*, reunindo as dimensões *Competência Escolar*, *Competência Matemática* e *Competência em Língua Materna*, e um terceiro factor designado *Autoconceito Social*, agrupando as áreas da *Aceitação Social* e *Amizades Íntimas*, sendo que a dimensão *Comportamento* aparece, neste caso, agregada ao segundo e ao terceiro factores, uma dimensão importante relacionada com as competências escolares e relacionamento interpessoal.

Peixoto e Almeida (1999; 2011) e Peixoto (2003) referem que, apesar da evidência empírica sugerir uma organização hierárquica das diferentes autopercepções, designadamente, no que diz respeito ao autoconceito académico, referem alguns estudos que apontam para a existência de um único factor de ordem superior, sugerindo outros trabalhos indicando que a percepção das competências académicas poder ser “mais adequadamente representada por dois factores de ordem superior (académico/verbal e académico/matemático)” (Peixoto, 2003, p. 48).

A estrutura hierárquica do autoconceito descrita por Peixoto e Almeida (1999, 2011) e Peixoto (2003), parece aplicar-se de igual forma à auto-estima. Bernardo e Matos (2003) referem que cada dimensão específica da auto-estima apresenta os efeitos combinados de percepções a níveis inferiores, sugerindo que, à medida que se desce na hierarquia essas percepções se tornam mais fraccionadas e específicas.

No caso específico da *Auto-Estima Física*, a *Competência Atlética* e a *Aparência Física*, fazendo parte da auto-estima global, aponta para a existência de um modelo hierárquico multidimensional e estruturado, relativamente estável no topo mas mais dependente à medida que se desce na hierarquia, como resultado de percepções avaliativas das diferentes dimensões, académico, social, de apresentação, emocional ou físico, tal como apresentado na figura 1 (Bernardo & Matos, 2003).



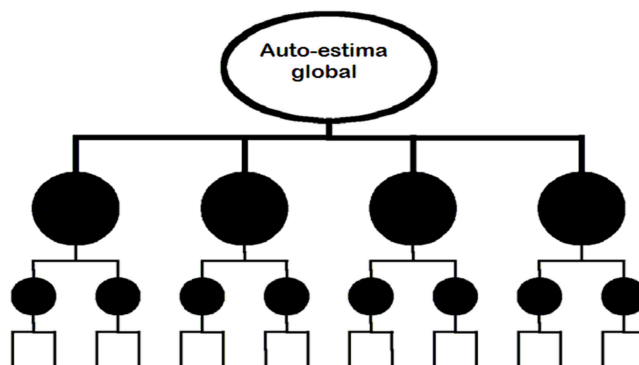


Figura 1 - Modelo hierárquico da estrutura da auto-estima adaptado de Fox (1988, p. 233); Bernardo e Matos (2003, p. 34).

Assim, a auto-estima física (Figura 2), “depende de quatro dimensões: competência desportiva, corpo atraente, força física e condição física” (Bernardo & Matos, 2003, p. 34), sugerindo que, mudanças nas auto-percepções a níveis inferiores podem suscitar modificações no seu construto global.

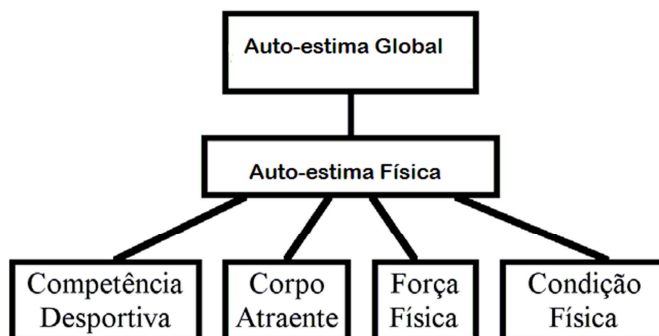


Figura 2 - Hipótese dos três níveis de organização hierárquica da auto-estima adaptado de Fox (1988, p. 237); Fox e Corbin (1989, p. 414); Bernardo e Matos (2003, p. 34).

Bernardo e Matos (2003), citando Lintunen (1995), referem que à medida que as crianças se tornam adolescentes, as várias dimensões do autoconceito e da auto-estima se tornam menos relacionados entre si, isto é, tornam-se diferenciados, desenvolvendo-se através de processos de comparação social. Na fase inicial da adolescência, um período em que os adolescentes têm de se acomodar ao seu corpo em transformação e maturação, um momento de intensificação do papel de género (Bernardo & Matos, 2003), ocorrem alterações não apenas em dimensões físicas, mas também em competências cognitivas e sociais, em autonomia, em auto-estima e em intimidade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), transformações fisiológicas e psicológicas com impacto provável nas suas autopercepções.

Relativamente aos temas abordados neste ponto, os diferentes autores citados referem o autoconceito e a auto-estima como construtos multidimensionalmente estruturados e hierarquicamente organizados, variáveis mediadoras essenciais a um bom

desempenho académico, desportivo ou adaptação profissional, possuindo carácter preditivo relevante quanto à realização dos indivíduos.

Apesar de consideradas entidades distintas, são igualmente descritas relações estreitas entre estes dois construtos, uma vez que, níveis superiores de auto-estima remetem geralmente para autoconceitos mais positivos.

Tomando, apesar de tudo, em linha de conta a perspectiva de Bernardo e Matos (2003), no que diz respeito à organização multidimensional da auto-estima, adoptamos a perspectiva de Peixoto e Almeida (1999), tendo considerado somente a avaliação da auto-estima global. Apoiamos, de igual forma, a perspectiva de Peixoto e Almeida (1999), no que concerne a organização à estruturação multidimensional e multifactorial do autoconceito, como ponto de partida para o desenvolvimento do nosso trabalho, tendo para tanto, recorrido à Escala de Autoconceito e de Auto-estima de Harter (1988), adaptada para a população portuguesa por estes autores, mais adiante descrita.

## 2.2 - A Motivação

A palavra motivação deriva do latim *movere* que significa mover-se. A motivação diz respeito a forças psicológicas, ao movimento enérgico e persistente de alguém para a acção. A psicologia da motivação diz respeito aos processos psicológicos inconscientes que procuram explicar que comportamento ou que acção um indivíduo realiza em cada momento num espaço temporal específico. A motivação explica o grau de esforço, o nível de desempenho nas tarefas de realização e a satisfação e o bem-estar decorrentes da actividade e/ou do seu resultado (Lens, Vansteenkiste, & Matos, 2008).

Pais, professores e treinadores tentam estimular a força ou a quantidade dos níveis motivacionais dos seus filhos, alunos ou atletas, como forma e na esperança de melhorar tanto o nível como a persistência do desempenho (Lens et al., 2008).

Assim, a motivação pode ser definida como dizendo respeito “às intenções, às metas, às percepções e às crenças que cada sujeito possui quando se envolve numa determinada tarefa” (Nascimento & Peixoto, 2012, p. 421), uma tensão afectiva, todo o sentimento susceptível de desencadear e de sustentar uma acção em direcção a um objectivo (Nuttin, 1985).

Não há uma razão única que explique satisfatoriamente o processo motivacional, tendo em conta o contributo complexo de múltiplos agentes motivacionais que se influenciam e combinam entre si. Os diferentes paradigmas clássicos da motivação

pretendem explicar o comportamento motivado na sua totalidade, num extremo os biológicos (com ênfase nos instintos, pulsões e impulsos), no outro extremo os sociais (com ênfase na influência de grupo sociedade e cultura), passando pelas teorias cognitivas (com ênfase nos objectivos pessoais e de realização), propondo diferentes definições e tendências para esta área de investigação do comportamento humano.

Desta forma, com recurso ao trabalho de Pinto (2001), consideramos importante introduzir uma breve passagem pelas principais correntes clássicas da motivação, por forma a enquadrar os mais recentes paradigmas teóricos desta área.

Assim, as designadas *Teorias Biológicas* salientam a existência de necessidades básicas no organismo devido a estados de privação, impulsos primários suscitando acções dirigidas a reduzir e aliviar tais necessidades. No seguimento dos trabalhos de Darwin, McDougall (1908) desenvolveu uma teoria na qual destacava o papel dos instintos como comportamentos inatos e universais em cada espécie, comportamentos expressos de feição uniforme, com base em características genéticas.

A *Teoria Sociobiológica* defende que o objectivo de um organismo capaz é aquele que consegue maximizar a capacidade de transmitir o maior número de genes às gerações futuras (Hamilton, 1996), e que, segundo Crawford e Krebs (1997), trata-se de um comportamento altruísta em prol da sobrevivência e segurança dos descendentes.

A corrente *Freudiana* (Freud, 1961) defende a existência de duas grandes pulsões já presentes à nascença, a da vida (eros) e a da morte (tanatos), que designou por *id* ou inconsciente, sustentando a ideia que todo o comportamento tem origem em desejos inconscientes, não resultando do acaso.

Na área das *Teorias Comportamentais da Motivação* (behavioristas), de acordo com Hull (1943) é destacada a importância do impulso, do reforço, da punição e da moldagem, segundo o qual os comportamentos são motivados por impulsos homeostáticos ou por impulsos secundários, advogando que um determinado comportamento seria motivado por factores externos, positivos ou negativos.

Maslow (1987) propõe a *Teoria das Necessidades Humanas*, assente em pressupostos de natureza psicológica e com base em três postulados: as pessoas são motivadas para satisfazer as suas necessidades; as necessidades possuem uma determinada hierarquia e a progressão nessa hierarquia é alcançada na medida em que as necessidades anteriores vão sendo satisfeitas. Esta teoria humanista das necessidades humanas é organizada em sete patamares, em forma de pirâmide; na base as necessidades mais básicas

(fisiológicas) até ao topo da hierarquia, a mais complexa (a de auto-realização), passando pelas necessidades de segurança, pertença, estima, cognitivas e estéticas.

As *Teorias Cognitivas* defendem que os comportamentos das pessoas seriam condicionados pelas suas percepções e interpretações dos acontecimentos, pelos seus objectivos, planos, expectativas, crenças e valores (Bandura, 1986). Festinger (1957) propõe a *Teoria da Dissonância Cognitiva*, um estado cognitivo negativo, segundo o qual, as pessoas sentem tensão e desconforto psicológico quando compelidas a tomar uma posição contrária às suas crenças e valores.

As *Teorias da Aprendizagem Social* integram as duas tendências, a behaviorista e a cognitivista, com ênfase nos determinantes externos (reforços e punições) e internos (crenças, expectativas e objectivos pessoais), do comportamento, quando se está consciente das suas capacidades para a realização de uma tarefa e se pensa obter satisfação na realização desse objectivo.

Cordeiro (2010), citando Reynor (1969, 1974; 1981), refere que na sequência das *Teorias da Expectativa x Valor* de Mc Gregor, a possibilidade de combinar a motivação intrínseca com a orientação para o futuro, incorporou na *Teoria da Expectativa de Realização* os conceitos de “instrumentalidade, utilidade ou perspectiva de temporalidade futura”. Para o autor, “a instrumentalidade é um conceito central para compreender a orientação futura e a motivação” (Cordeiro, 2010, p. 16), conforme defendido por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007), a forma como o futuro cronológico dos indivíduos é integrado no espaço e na vida do presente através de processos motivacionais.

Um conceito de elevado impacto no estudo da motivação foi a diferenciação entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é descrita por Guimarães e Boruchovitch (2004), como uma predisposição natural de um indivíduo em busca de novos desafios, motivação gerada por necessidades e motivos da pessoa, com o objectivo de fortalecer as suas capacidades, actividades que são autodeterminadas e de carácter voluntário, sendo o comportamento regulado pela própria pessoa. Já a motivação extrínseca está sobretudo relacionada com factores exteriores ao indivíduo, por vezes pressões interpessoais ou intrapsíquicas, incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um sujeito extrinsecamente motivado realizará as suas tarefas como forma de satisfazer exigências de outrem, sendo, neste caso, o processo de regulação dos comportamentos induzido por terceiros (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Com base nos pressupostos da *Teoria da Autodeterminação* (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000), estes investigadores consideram que a motivação instrumental, sendo extrínseca, poderá resultar de melhor ou pior qualidade, tendo em conta os objectivos futuros dos sujeitos (intrínsecos/extrínsecos), bem como as razões autónomas ou controladas que guiam os comportamentos animados por objectivos, dado que o efeito da motivação extrínseca sobre a intrínseca poder não ser forçosamente desadaptativo (Lens, Paixão, & Herrera, 2009), dado existirem diferenças importantes entre os distintos tipos de motivação extrínseca (Cordeiro, 2010, citando Deci & Ryan, 2002; Lens & Vansteenkiste, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Assim, de acordo com estes autores, podemos inferir que a motivação é sempre fruto de uma interação entre a pessoa e o ambiente, sendo igualmente importante observar que os dois tipos de motivação (intrínseca/extrínseca) poderem emergir em simultâneo, como, por exemplo, quando um sujeito se aplica numa disciplina ou se empenha no estudo de um tema que lhe interessa (motivação intrínseca) e consegue com isso uma boa nota ou reconhecimento de terceiros (reforço: motivação extrínseca).

A este propósito, Lens (2001) refere a existência de objectivos futuros, educativos e profissionais, que podem ser descritos como motivação instrumental, pertencente à categoria dos objectivos de orientação para a tarefa. Neste caso, este tipo de objectivos futuros deixariam de ser qualificados como de motivação extrínseca (como é habitualmente designada a motivação instrumental), mas sim de motivação intrínseca.

Guimarães e Boruchovitch (2004) defendem que a motivação intrínseca é a que melhor caracteriza o potencial positivo da natureza humana, como tendência natural em busca de novidade e desafio e, desta forma, obter e/ou exercitar capacidades individuais, ou seja, o envolvimento em determinada actividade por suscitar interessante, ou por ser potencialmente geradora de auto-satisfação.

A *Teoria da Autodeterminação* defende que, a compreensão da motivação humana requer atenção cuidada das necessidades psicológicas inatas dos indivíduos, por autonomia (desejo ou vontade do sujeito em organizar a experiência e o próprio comportamento, por forma a integrá-los ao sentido do *self*), por competência (capacidade do organismo de poder interagir satisfatoriamente com o seu meio) assim como pela capacidade de estabelecer vínculos (potenciar vínculos emocionais ou estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas), enfatizando estas necessidades psicológicas inatas como fundamentais ao processo de crescimento psicológico, integridade e bem-estar dos

indivíduos (Guimarães & Boruchovitch, 2004 citando Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000), “um organismo activo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do *self*” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144) e sua integração nas estruturas sociais, com vista a obter habilidades, treino de capacidades e vínculos sociais e, dessa forma, estabelecer um sentido unificado do *self* (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Assim, Deci e Ryan (2000) sublinham que, quando as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos são satisfeitas, conferem sensações de bem-estar, induzindo a um harmonioso funcionamento do organismo, um elemento fundamental e essencial para um bom desenvolvimento e saúde psicológica.

### 2.2.1 - Orientações Motivacionais em Tarefas Académicas

A motivação em contexto escolar tem sido descrita como “um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143) assim como do desempenho e do sucesso académico. Um aluno motivado envolve-se activamente no processo de aprendizagem, uma vez que “estabelecendo vínculos, demonstrado esforço e persistência em tarefas desafiadoras, utilizando estratégias adequadas em busca de desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143), demonstrando confiança na execução das diferentes tarefas pode superar qualquer previsão assente nas suas habilidades ou conhecimentos prévios (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Covington e Omelich (1991) citados por Nascimento e Peixoto (2012), propõem um modelo de motivação para a realização, fundamentado em duas dimensões: a aproximação (orientação para o sucesso – procurar superar os outros, evidenciando o seu valor pessoal) e o evitamento (medo do fracasso – evitamento de percepções de incompetência), dimensões que induzem quatro prováveis orientações para a realização: orientação para o sucesso; orientação *overstriver*, orientação para a aceitação do fracasso e a orientação para o evitamento do fracasso.

Num estudo com 206 adolescentes brasileiros, com idades compreendidas entre os 15 anos até 19 anos, tendo por objectivo verificar se os adolescentes percebem a importância da sua carreira académica como um meio para atingirem metas profissionais futuras, comparada relativamente às suas motivações, ao uso de estratégias adequadas de estudos (gestão do tempo) e à percepção de instrumentalidade dos planos curriculares actuais, os resultados revelaram existirem diferenças significativas entre os adolescentes

que já haviam definido uma profissão futura relativamente aos indecisos. Neste estudo, a perspectiva de tempo futuro revelou-se associada à motivação e ao uso de estratégias, como elevado valor preditivo da percepção de instrumentalidade (Locatelli et al., 2007).

Senos (1997), citando Schunk (1990), defende que os alunos seguros do seu potencial académico e detentores de um sentimento geral de competência, demonstram comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares, um tipo de atitude que facilita e potencializa um bom desempenho académico, contribuindo desta forma como um reforço de autopercepção de competência académica assim como elevados valores de auto-estima, uma conclusão que se afigura concordante com a vasta investigação em torno do autoconceito e da auto-estima, segundo a qual, estas variáveis se relacionam de forma significativa com os resultados escolares obtidos pelos sujeitos.

Estudantes com elevada orientação para o sucesso estão descritos como alunos revelando um alto comportamento de aproximação e um baixo comportamento de evitamento. Os alunos com orientação *overstriker* são identificados como possuindo alta esperança de sucesso, embora apresentem sinais de conflito causado pelo receio de fracasso. Os alunos identificados como do terceiro grupo (aceitação do fracasso), exibem um baixo comportamento de aproximação e de evitamento, reagindo com passividade e/ou indiferença perante situações de realização. Por último, os alunos que manifestam evitamento para o fracasso são motivados pelo desejo de evitar o fracasso (Nascimento & Peixoto, 2012).

A expectativa de um autoconceito académico baixo perante o insucesso académico é susceptível de despoletar mecanismos de protecção da auto-estima, como forma de recolocá-la a níveis aceitáveis. Nascimento e Peixoto (2012), citando Harter (1998), consideram que uma reorganização do autoconceito pode facilitar a protecção da auto-estima, fazendo com que o sujeito desinvista em dimensões potencialmente ameaçadoras, investindo noutras aparentemente mais gratificantes. Desta forma, alunos com baixo rendimento escolar podem desenvolver estratégias de reforço da auto-estima, investindo nas dimensões não académicas, por forma a obter melhores desempenhos, por exemplo, nas relações interpessoais ou no desporto.

Num estudo efectuado por Peixoto e Rodrigues (2005), com o objectivo de analisar a relação de uma das dimensões do envolvimento parental, as atitudes em relação ao desempenho escolar, com o autoconceito, a auto-estima e as orientações motivacionais de 320 adolescentes dos 7º e 9º anos de escolaridade, concluíram, através de análises

correlacionais de atitudes parentais centradas nos processos de aprendizagem se relacionam de forma positiva com *orientações motivacionais para a tarefa*. Pelo contrário, as atitudes parentais centradas nos resultados relacionam-se positivamente com orientações motivacionais relacionadas com o *Eu (autovalorização e autodefesa)* assim como com o *evitamento*. Os resultados permitiram igualmente sublinhar, que os alunos cujos pais se centram sobretudo no processo de aprendizagem, apresentam valores mais elevados nos níveis de auto-estima e autoconceito académico.

Reis e Peixoto (2013) num estudo com uma amostra de 170 adolescentes do 7º, 8º e 9º ano de um colégio particular da zona de Lisboa, 90 rapazes e 80 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, média idades ( $12,99 \pm 0,84$ ), com o objectivo principal analisar os efeitos das práticas educativas parentais perfeccionistas e críticas sobre alguns aspetos do ajustamento académico dos adolescentes,

“os resultados permitem mostrar que os alunos que percecionam os seus pais como sendo perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho académico apresentam auto-estima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa, para o evitamento e menos orientada para a tarefa, bem como uma maior tendência a usar estratégias de selfhandicapping, do que os seus colegas que não percecionam os seus pais desta forma” (Reis & Peixoto, 2013, p. 343).

A *Teoria dos Objectivos* “tem-se afirmado como um dos mais proeminentes quadros teóricos na conceptualização da motivação” (Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008, p. 1), defendendo que orientações motivacionais, em contextos de realização, podem remeter para objectivos que os sujeitos se propõem alcançar, quando envolvidos em distintas tarefas de realização (Peixoto et al, 2008), remetendo para duas orientações motivacionais principais: a dos *objectivos orientados para a tarefa* e a dos *objectivos orientados para o ego* (Nascimento & Peixoto, 2012, citando Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989; Skaalvik, 1997).

A *teoria dos objectivos orientados para a tarefa*, também designada orientação para a mestria ou orientação para a aprendizagem é entendida como uma orientação motivacional tendo como principal objectivo a aprendizagem, o aumento da competência e o prazer retirado na realização da tarefa (Nascimento & Peixoto, 2012, citando Anderman & Wolters, 2006; Kaplan & Maehr, 2007). Já os indivíduos com *orientação centrada no ego*, igualmente designada orientação para o desempenho ou orientação para a capacidade



(Peixoto et al., 2008), estão sobretudo focalizados sobretudo em processos de comparação social e julgamentos de competências pessoais (percepção das suas habilidades), procurando como referência os seus pares (Nascimento & Peixoto, 2012, citando Skaalvik, 1997). “Os alunos com uma orientação motivacional para o ego, procuram maximizar avaliações favoráveis e minimizar os julgamentos negativos sobre as suas competências” (Peixoto et al, 2008, p. 1). Este tipo de orientação pode ser descrita como *orientação para a autovalorização* ou para a *autodefesa*; a primeira, entendida como o evitamento de julgamentos negativos e a procura de julgamentos positivos (Skaalvik, 1997, citado por Nascimento & Peixoto, 2012), “a demonstração de superioridade das capacidades próprias, tentando superiozar-se aos demais” (Peixoto et al, 2008, p. 1), sendo a segunda, associada a uma elevada preocupação relativamente àquilo que os outros possam pensar acerca do seu desempenho, agindo de forma a procurar defesas perante os pares, face a situações de fracasso, em certas situações, podem apresentar comportamentos de evitamento, furtando-se de tarefas académicas (Skaalvik, 1997, citado por Nascimento & Peixoto, 2012), “evitar os julgamentos negativos dos outros, relativamente a si próprio” (Peixoto et al, 2008, p. 1).

Peixoto et al. (2008) refere que enquadrado neste referencial teórico Skaalvik (1997), propõe uma escala com o intuito de avaliar os objectivos que os alunos perseguem quando envolvidos em tarefas académicas, composta por quatro dimensões: orientação para a tarefa, orientação para a autovalorização, orientação para a autodefesa e orientação para o evitamento, designada *Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997)*.

### 2.2.2 - Motivação e a Prática Desportiva

Conforme anteriormente referido, a motivação diz respeito “às intenções, às metas, às percepções e às crenças que cada sujeito possui quando se envolve numa determinada tarefa” (Nascimento & Peixoto, 2012, p. 421), todo o sentimento susceptível de desencadear e sustentar uma acção orientada para um objectivo (Nuttin, 1985).

A motivação diz respeito à intensidade e à direcção de um comportamento. A direcção indica se o indivíduo se aproxima ou evita uma situação particular e a intensidade relata o grau de esforço para a concretização da tarefa. Neste caso, a nossa motivação pode afectar a selecção, a intensidade e a persistência do nosso comportamento. Assim, é importante, para os psicólogos do desporto, conhecer como funciona a motivação no contexto desportivo, mas igualmente para dirigentes, treinadores, professores e pais. Os

investigadores da motivação têm evidenciado que as atribuições individuais para objectivos, neste caso em particular, para objectivos desportivos, condicionam os seus sentimentos e a sua motivação para acontecimentos futuros (Moreira, 2008).

Januário, Colaço, Rosado, Ferreira e Gil (2012) citando Gill, Gross e Huddleston (1983), apontam quatro dimensões motivacionais fundamentais para o envolvimento na prática desportiva: a *Competência Físico-Desportiva* (constituída pelas dimensões *Forma Física* e *Desenvolvimento Técnico*), a *Afiliação* (constituída pelas dimensões *Afiliação Geral* e *Afiliação Específica/Equipa*), a *Realização* (constituída pelas dimensões *Estatuto*, *Emoções* e *Prazer/Ocupação dos Tempos Livres*) e, por último, a *Competição*.

Januário et al. (2012), num estudo com alunos do ensino básico e secundário sobre as motivações para a prática desportiva, refere no estudo de Cruz, Costa, Rodrigues e Ribeiro, (1988), numa amostra de jovens praticantes de andebol, concluíram que os principais motivos que os levavam a praticar essa modalidade desportiva estavam relacionados com o desenvolvimento de competências, manutenção e/ou promoção da saúde/forma física, divertimento e descarga de energia.

Serpa (1992), citado por Januário et al. (2012, p. 40), num estudo com 175 adolescentes (85 rapazes e 90 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, investigando as suas motivações para a prática desportiva, encontrou respostas como “estar em boa condição física, trabalhar em equipa, aprender novas técnicas, espírito de equipa, fazer exercício, manter a forma, atingir um nível desportivo mais elevado, melhorar as capacidades técnicas e fazer novas amizades”; num outro estudo de Fonseca e Soares (2001), ainda citado por Januário et al. (2012), foram-lhe referidos, como razões principais para a vinculação à prática desportiva, os motivos relacionados com a forma física e o desenvolvimento de competências e, em segundo plano, os ligados à afiliação específica e geral, tendo sido menos referenciados os motivos relacionados com o estatuto, as emoções e o prazer/ocupação de tempos livres.

Gill et al. (1983) citados por Januário et al (2012, p. 40), ao estudarem as razões de 720 rapazes e 418 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, praticantes de basquetebol, luta, futebol, golfe, basebol, ténis, atletismo, futebol, ginástica e voleibol, referiram como motivos mais importantes para a vinculação a uma modalidade desportiva “melhorar competências, divertimento, aprender novas competências, desafio e ser fisicamente saudável”.

Santos (2008b) num estudo com o objectivo de procurar conhecer os factores motivacionais que levavam os indivíduos a continuarem ligados à prática competitiva e se essas motivações se alteravam com o passar dos anos, verificou que uma grande parte dos indivíduos reportaram o factor *desenvolvimento de competências/habilidades* (a motivação relacionada com melhorar habilidades; aprender novas habilidades) e que, quanto mais tempo permaneciam na competição, a esse factor se somavam os factores *forma física* (a motivação relacionada com querer ficar em forma, gostar de fazer exercícios, querer sentir-se fisicamente apto) e *afiliação geral* (a motivação relacionada gostar do trabalho de equipa, gostar do espírito de equipa ou de pertencer a uma equipa).

Tendo em conta as inúmeras solicitações e estímulos na vida dos adolescentes pelo ócio sedentário, torna-se importante pensar em estratégias motivacionais adequadas e estimulantes, por forma a orientar os jovens na rota da promoção de uma ocupação activa dos seus tempos livres.

Todos os teóricos da motivação sublinham a importância para que pais, educadores e treinadores optem por estratégias motivacionais adequadas, por forma a estimular a força ou a quantidade do nível motivacional dos seus filhos, alunos ou atletas, na expectativa que estes melhorem, tanto o nível como a persistência do seu desempenho.

A motivação, sendo o resultado da interação do indivíduo num determinado contexto, varia de indivíduo para indivíduo nas diferentes situações. Assim, os indivíduos mais motivados perante a realização de uma tarefa nos diferentes contextos de vida, estão descritos como mais persistentes e determinados na prossecução dos seus objectivos.

No caso específico do contexto escolar, encontra-se abundantemente descrito na literatura especializada que, alunos seguros das suas capacidades e competências académicas, evidenciam maior interesse e motivação na realização de tarefas escolares, um tipo de comportamento que facilita e potencializa um superior desempenho académico, contribuindo desta forma para o reforço de um sentimento de competência, elevando os valores do seu autoconceito e auto-estima.

### 2.3 - Comportamentos Relacionados com a Saúde na Adolescência

Ao longo dos anos, a adolescência tem merecido uma particular atenção por parte da comunidade científica e tem sido objecto de diferentes estudos por parte de investigadores do desenvolvimento humano, “uma vez que se caracteriza como uma fase de mudanças físicas, psicológicas, socioculturais e cognitivas, (...) proporcionando escolhas

relativamente aos seus pares, em diferentes contextos, escolar e social, na família e na comunidade” (Ferreira, 2013, p. 11), uma etapa do desenvolvimento, profusa em absorção de informação pela curiosidade, pela descoberta e pela experimentação, a base da construção da personalidade do adolescente, um alicerce para a sua vida adulta (Ferreira, 2013).

A adolescência, pode, desta forma, ser caracterizada como “um período de desenvolvimento com rápidas alterações físicas, psicológicas, socioculturais e cognitivas, caracterizadas como esforços para confrontar e superar os desafios e para estabelecer uma identidade e autonomia” (Ferreira, 2013, citando DiClemente, Hansen & Ponton, 1996).

Foi amplamente difundida a definição de saúde da OMS (2001), como “um estado de bem-estar físico, psíquico e social, e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade”. Gonzalez e Ribeiro (2004), de acordo com Carmody (1997), referem que qualquer comportamento, afectando a saúde de forma positiva ou negativa, deve ser considerado um comportamento relacionado com a saúde.

Enquadrando os comportamentos relacionados com a saúde na adolescência, Ferreira (2013) sublinha ainda a existência de um vasto conjunto de comportamentos promotores e favorecedores de saúde, mas igualmente, um vasto naipe de comportamentos conducentes a estilos de vida menos saudáveis, elevando desta forma, a probabilidade do adolescente colocar em risco a sua saúde, bem-estar e a própria vida.

Gonzalez e Ribeiro (2004), citando Vickers, Conway e Hervig (1990), referem que os comportamentos relacionados com a saúde deverão ser entendidos na sua forma multidimensional, uma vez tenderem a estar associados a padrões de comportamento, identificando duas grandes categorias de comportamentos de saúde; o *comportamento preventivo*, dizendo respeito às dimensões de manutenção e melhoria do bem-estar e a de evitamento ou minimização dos efeitos de acidentes, e a categoria *tomada de risco*, dizendo respeito à dimensão relacionada com a exposição evitável a perigos e a situações de risco, bem como a dimensão evitamento de substâncias potencialmente susceptíveis de afectar negativamente a saúde.

Ferreira (2013) refere a este propósito, que os adolescentes que tenham, pelo menos, adoptado um comportamento de risco, reúnem maior probabilidade para desenvolver outros comportamentos de risco, nomeadamente o uso de substâncias, verificando-se frequentemente que os problemas relacionados com comportamentos de risco na

adolescência resultarem da interacção de vários factores de risco e não apenas de um único factor.

A este propósito, Júnior et al. (2009), num estudo de investigação com o objectivo de determinar a prevalência de comportamentos de risco relacionados com a saúde, assim como analisar os factores associados à exposição a esses comportamentos em adolescentes do Estado de Santa Catarina, Brasil, numa amostra de 240 turmas do ensino médio da rede pública estadual composta por 2984 raparigas e 2044 rapazes com idade compreendidas entre os 15 e os 19 anos, verificaram que os comportamentos de risco mais prevalentes na amostra foram níveis insuficientes de AF (36,5%), baixo consumo de frutas e verduras (46,5%) e a não utilização regular de preservativos nas relações sexuais (38,3%). Aproximadamente sete em cada dez adolescentes (64,7%) estavam simultaneamente expostos a dois ou mais comportamentos de risco.

Os comportamentos relacionados com a saúde surgem frequentemente classificados como positivos e negativos; os comportamentos que contribuem para a promoção da saúde, prevenção do risco e detecção precoce da doença ou deficiência (positivos) ou, pelo contrário, aqueles que pela sua frequência ou intensidade, aumentam o risco de doença ou acidente (negativos) (Simões, 2010).

Os comportamentos de saúde negativos, de adição ou de alta acção, geralmente conhecidos por comportamentos de risco, constituem uma ameaça à saúde e ao bem-estar dos adolescentes, elevando a probabilidade de se tornarem verdadeiros problemas, quanto mais cedo esses comportamentos negativos forem encetados (Simões, 2010).

Simões (2010), citando DiClemente et al. (1996), assim como o USDHHS (2000), sublinham que, actualmente, muitos jovens poderão estar em risco de vida, referenciando os comportamentos e estilos de vida como factores determinantes da saúde, doença, deficiência ou incapacidade e mortalidade prematura, de entre outras consequências negativas.

No caso dos estilos de vida que colocam em risco a saúde, o bem-estar e a própria vida dos adolescentes, Simões (2001, p.1) identifica “um largo conjunto de comportamentos, nomeadamente, o consumo de substâncias (álcool, tabaco, drogas, medicamentos), a violência, o suicídio, os acidentes, as desordens alimentares, a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmitidas”, como comportamentos com repercussões muito negativas a nível pessoal, constituindo uma importante desvantagem a nível da integração social e da independência económica.

No entanto, em Portugal, estes dados são parcialmente contrariados nas conclusões do estudo *A saúde dos adolescentes portugueses* (Matos e Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde, 2012), onde é referido que “os jovens portugueses têm comportamentos responsáveis e gozam, na sua maioria, de bem-estar; a percentagem que usa o preservativo é muita elevada mas há ainda carência de conhecimentos nos mais novos. Os dados sugerem ainda, um baixo consumo de álcool, tabaco e substâncias ilícitas, e a maioria dos jovens declara sentir-se feliz” (Matos et al., 2012, p. 8), tendo igualmente sido identificadas pelos investigadores, algumas áreas relevantes suscitando preocupação, nomeadamente, “o aumento da percentagem de jovens que usa o computador mais de quatro horas por dia; o aumento da percentagem de jovens que nunca sai com os amigos; a percentagem de violência autodirigida e, através das novas tecnologias de informação e de comunicação; o aumento do excesso de peso juvenil associado ao aumento do sedentarismo e aos baixos índices de actividade física” (Matos et al., 2012, p. 8).

Ferreira (2013) admite que alguns comportamentos comportando um factor de risco poderem ser vividos como experiências positivas, quando considerados pelos adolescentes como uma forma gratificante de se confrontarem e demonstrarem perante outros o seu potencial de autonomia, quando devidamente ajustados, permitindo a adopção de comportamentos adaptados e um estilo de vida saudável.

Uma questão fundamental sistematicamente suscitada por diversos autores e diferentes estudos sobre a adolescência é a da turbulência/instabilidade que os jovens vivem nesta fase da sua vida, problemas que são reais e carregam consigo mal-estar e novas dificuldades. No entanto, conforme refere Simões (2010, p. 2) “existem hoje noções diferentes em relação a estes problemas que permitem ver a adolescência de outro modo. Sabe-se hoje, que alguns jovens encontram na adolescência dificuldades, mas que tal não é verdade para todos”, opinião que vai de encontro às conclusões de um estudo conduzido por Santos (2008), numa amostra de conveniência com 561 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 21 anos, frequentando os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, com o propósito de estudar a prevalência de comportamentos de risco e de comportamentos de saúde, ao concluir pela existência de diferenças significativas entre os inquiridos, relativamente a comportamentos de saúde e a comportamentos de risco entre jovens com diferentes níveis de ligação à escola, tendo em conta o ano de escolaridade e o sexo.

### 2.3.1 - *Actividade Desportiva e Competências de Vida na Adolescência*

Actualmente, existe uma grande probabilidade de os adolescentes se envolverem em comportamentos de risco, “a participação em actividades ou comportamentos que possam comprometer a saúde física e mental do adolescente” (Feijó & Oliveira, 2001, p. S125), afectando de forma negativa o seu bem-estar individual, emergindo assim uma necessidade de os ajudar a conseguir boas estratégias para serem bem sucedidos durante esta fase de desenvolvimento (Dias, Cruz, & Danish, 2001, citando Danish, 1997).

Neste sentido, uma vez que a adolescência é a ocasião mais apropriada para a aquisição de competências de vida, a actividade desportiva pode constituir um meio privilegiado para o ensino, a estudantes-atletas, de tais competências, nomeadamente, no atinente à formação da identidade, do carácter e do seu crescimento e desenvolvimento psicológico (Dias et al., 2001, citando Danish & Nellen, 1997).

Segundo Santos (2008a), o desporto valoriza socialmente o homem, conferindo melhorias no seu autoconceito, dado que a aprendizagem de uma modalidade desportiva constitui uma das mais significativas experiências que o ser humano pode viver com o seu próprio corpo. O desporto pode ser algo de muito benéfico na vida de qualquer ser humano, ajudando-o na sua formação pessoal.

Dias et al. (2001), citando Danish & Hale (1981) e Whiting (1969), sublinham que uma mais-valia fundamental experienciada através do desporto, consiste na aplicação dos princípios adquiridos durante a participação desportiva noutros domínios e contextos de vida, uma vez que as competências físicas são consideradas idênticas às competências de vida, dado serem aprendidas através da demonstração, modelagem e prática.

Dias et al. (2001, p. 162), citando Danish (1995) defendem que muitas das competências aprendidas através da prática desportiva, incluindo “as capacidades de alto rendimento sob pressão, resolução de problemas, cumprimento de prazos e desafios, formulação de objectivos, comunicação, lidar com o sucesso e com o fracasso, trabalhar numa equipa e num sistema, assim como receber e beneficiar de *feedback*, são capacidades e competências que podem e devem ser aplicadas e transferidas para outros domínios de vida”.

Esta ligação estreita entre competências desportivas e competências para uma vida bem-sucedida, competências e atitudes transferíveis do contexto desportivo para outros contextos, família, escola, etc. (Danish & Nellen, 1997), leva “treinadores, atletas e dirigentes desportivos a acreditarem que a participação em actividades desportivas pode ter

um efeito benéfico no desenvolvimento psicossocial dos seus participantes” (Dias et al., 2001, p. 162), o desporto visto como “um fórum para aprender responsabilidade, conformidade, subordinação, persistência e até um maior grau de tomada de decisões” (Dias et al., 2001, p. 162, citando Kleiber & Roberts, 1981).

O Parlamento Europeu é categórico ao reiterar o “interesse legítimo da UE pelo desporto, em particular pelos seus aspectos sociais e culturais, bem como pelos valores sociais e educativos que veicula, como a autodisciplina, a superação das limitações pessoais, a solidariedade, a sã competição, o respeito pelo adversário, a integração social e o combate a quaisquer formas de discriminação, o espírito de equipa, a tolerância e o *fairplay*” (JOUE, 2007), salientando ainda que, “no âmbito da nossa sociedade multicultural, o desporto pode, e deve, constituir uma parte integrante da educação formal e informal” confirmado por estudos que têm sublinhado a importância da prática de exercício físico regular na melhoria da saúde física e mental, contribuindo de forma positiva para a capacidade de aprendizagem, sublinhando igualmente o valioso contributo do desporto e a AF no sentido de inverter as tendências negativas em matéria de saúde, como os estilo de vida sedentário e a obesidade (JOUE, 2007).

Conforme atrás referido, podemos dizer que a adolescência é por definição uma fase do desenvolvimento repleta de riscos e exageros que, nalguns casos, podem acarretar graves consequências para a saúde física e mental dos jovens. É a idade das experiências e das in experiências, da inconsciência, das aparências e das ilusões, dos apelos e das tentações.

Durante este processo de amadurecimento pessoal, os jovens encontram-se mais vulneráveis às influências externas, alvos susceptíveis às influências dos *mídia*, da internet, etc., sobretudo nos casos de ausência de modelos familiares. É um lugar comum, mas ao mesmo tempo uma realidade que os comportamentos de risco proliferam *ao virar da esquina*.

Temos plena consciência que, tratando-se de uma amostra escalonada em diferentes grupos etários, determinados indícios comportamentais podem constituir sinais importantes, uma vez que muitas das condutas consideradas de risco na adolescência iniciam-se inevitavelmente de forma exploratória, outras por influência do meio (grupo de pares, família ou através dos *mídia*), sendo certo que, caso não sejam precocemente identificadas poderão levar à cimentação desses comportamentos de risco, causando consequências significativas a nível individual, familiar ou social.



Para uma consistente avaliação dos comportamentos de risco na adolescência seria necessário, antes de tudo, entender a dimensão psicossocial na qual o jovem está inserido, um objectivo que não consta do âmbito deste trabalho.

No entanto, ao avaliarmos estes jovens em termos de comportamentos relacionados com a saúde, procuramos sinalizar alguns grupos etários, rapazes ou raparigas, em termos de comportamentos potencialmente de risco, podendo estes elementos servir como uma pista para eventuais intervenções pontuais, ou na implementação de programas de prevenção de comportamentos de risco em áreas, como por exemplo, a educação, a saúde e a segurança, o apoio escolar ou o fortalecimento da resiliência dos jovens, como uma forma de superarem efeitos nocivos decorrentes de situações existenciais problemáticas.

#### 2.4 - Benefícios da Prática de Actividade Física e Desportiva

Actividade física (AF) é consensualmente definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos resultando num dispêndio de energia. Assim, qualquer tipo de actividade de lazer, de trabalho ocupacional ou doméstico, o exercício físico e as actividades desportivas, poderão ser incluídas nesta definição, tratando-se portanto, de um termo abrangente, dado incluir qualquer tipo de movimento, desde o mais elementar movimento corporal, passando pelo exercício físico até à prática de AF desportiva competitiva.

Assim, Bernardo & Matos (2003, p. 33) refere que “o desenvolvimento de programas adequados de AF e desportiva pode melhorar o bem-estar psicológico e reduzir o risco de determinados problemas de saúde”.

“A AF, a saúde e a qualidade de vida estão intimamente interligadas. Não existe qualquer dúvida quanto ao facto de o sedentarismo ser um factor de risco para o desenvolvimento de muitas doenças crónicas, incluindo doenças cardiovasculares, que são uma das principais causas de morte no mundo ocidental. Além disso, uma vida activa proporciona muitos outros benefícios sociais e psicológicos” (ID, 2009, p. 1).

A AF, indutora de um estilo de vida activo, deverá ser entendida como uma construção multifacetada, bem para além da componente físico-comportamental, envolvendo igualmente as dimensões social, cognitiva e afectiva.

A prática regular de AF tem sido frequentemente referida como um meio para ajudar a manter um peso corporal saudável, reduzir o *stress*, aumentar a auto-estima e sentimentos

de bem-estar, controlar a pressão arterial assim como para prevenir doenças cardíacas e diabetes. Mulder et al. (2004) referem a AF como uma componente-chave de um estilo de vida saudável.

Pode então considerar-se que a AF constitui uma componente nuclear do nosso quotidiano, estreitamente ligada a uma perspectiva de vida saudável e com qualidade, um padrão de comportamento que influencia, sem dúvida, modos de estar e estilos de vida, um factor determinante de mais saúde e bem-estar e de melhor qualidade de vida.

Num estudo de 2006 efectuado pela Comissão Europeia, foi recolhida a contribuição de 274 organismos públicos e privados dos Estados-membros da UE e de três países da AECL (Islândia, Noruega e Suíça), sobre os fundamentos para que a actividade física (AF) e o desporto se constituam como uma “necessidade de uma sociedade desenvolvida e saudável”. É defendido, entre outros aspectos, a realização de projectos desportivos entre as escolas e os clubes desportivos ou associações locais, sendo sublinhado o “importante papel social e cultural que os clubes e associações desportivos podem desempenhar nas comunidades locais e nacionais, considerando que as escolas, os centros de treino, os clubes desportivos e as associações desportivas deveriam ser mais envolvidos em diversas formas de empenhamento e participação da população local através de um melhor diálogo social, o qual deverá ser preferencialmente conduzido pelas administrações locais (pelouros da saúde, dos assuntos sociais e da educação)” (JOUE, 2007, p. 1).

É uma realidade que, de zona para zona, do rural para o urbano, entre jovens e adultos, entre rapazes e raparigas, existem grandes assimetrias no que se refere a hábitos desportivos e prática de AF (V. Costa, Fernandes, & Maia, (s.d.)).

No entanto, o estudo encomendado pela Comissão Europeia (Eurobarómetro), inquirindo cerca de 28 mil pessoas dos 28 Estados-membros da UE, das entre as quais 1055 em Portugal, refere que os portugueses são, de entre os europeus, dos que menos praticam AF e desportiva, tendo 64% dos inquiridos afirmado não praticar qualquer AF e apenas 8 % terem admitido praticar AF e desportiva com regularidade. Segundo este estudo, a maioria dos europeus (59%) afirma nunca ou raramente praticar desporto e apenas 8% dizem praticar desporto com regularidade, o que confirma Portugal em linha com a média europeia. Entre as razões referidas neste estudo que impedem os europeus de realizar AF e desportiva, a falta de tempo (42%) e o desinteresse (20%) são as mais apontadas (CE, 2014). Estes resultados confirmam dados de estudos anteriores, apontando para a necessidade de organizar medidas de apoio à AF e desportiva e a hábitos de vida

saudáveis, por forma a promover e a consciencializar a população europeia sobre os benefícios da prática regular de AF e desportiva na saúde, incentivando-as a praticar AF e desporto, como uma componente integrante das suas vidas.

No estudo *Actividade Física e Prática Desportiva nos Jovens Portugueses*, que investiga comportamentos de adolescentes em idade escolar, no sentido de procurar compreender os seus hábitos e estilos de vida ligados à saúde ou ao risco, Matos, Carvalhosa & Diniz (2001, p. 6), citando Diniz (1998) referem que “a prática de AF regular, nomeadamente a prática de actividades desportivas, representa para os jovens uma mais valia, não só pelos benefícios que produz ao nível do sistema cardiovascular, respiratório, ósseo e muscular, mas também pelo que representa do ponto de vista afectivo, social e moral”.

Os estilos de vida sedentários constituem um dos maiores problemas de saúde pública, contribuindo directa ou indirectamente para a ocorrência de doenças crónicas, mortes prematuras e invalidez, gerando elevados custos económicos e sociais.

Assim, a promoção de estilos de vida saudáveis afigura-se como uma necessidade urgente, arrojando-se um dos maiores desafios para as sociedades ocidentais.

É imensa a literatura a descrever os benefícios da AF, como um vector privilegiado para a melhoria da saúde, do bem-estar geral e do combate ao sedentarismo.

Nesse sentido, foram largamente difundidas as posições do *United States Department of Health and Human Services*, sobre a importância da prática de AF na redução dos factores de risco associados a doenças cardiorespiratórias, metabólicas, cancro e saúde mental, no equilíbrio energético, saúde musculo-esquelética e funcional (USDHHS, 2008b), bem como a posição da OMS, sublinhando os efeitos positivos da prática de AF na redução do risco de hipertensão, cardiopatias, AVC, diabetes, cancro do peito e do cólon, depressão e quedas, potenciando melhorias no estado dos ossos e na saúde funcional, considerando-a um fundamental para o equilíbrio energético e controle do peso. A OMS realça igualmente que o sedentarismo (a inatividade física) é o quarto maior factor de risco de morte no mundo (6%), estimando-o como a principal causa entre 21 a 25% dos casos de cancros do peito e cólon, de 27% dos casos de diabetes e cerca de 30% dos casos de cardiopatia isquémica (OMS, 2013).

Guedes, Guedes, Barbosa e Oliveira, (2001), citando trabalhos de Barnekow-Bergkvist et al. (1996) e Laakso e Viikari (1997), referem uma série de estudos onde é sublinhado que os hábitos de prática de AF durante a infância e adolescência podem ser,

eventualmente, transferidos para idades adultas. Por outro lado, o Observatório Nacional da Actividade Física e Desporto, no Livro Verde da Actividade Física (ONAFD, 2011, citando Telama et al., 2005), , aponta para que níveis insuficientes de prática de AF em idades jovens, tenderem a persistir durante a idade adulta.

Uma questão fundamental, relativamente às políticas de promoção da prática de AF e desportiva e de hábitos de vida activa na infância e na adolescência é, justamente, saber se esse estilo de vida activo se mantém até, e durante, a idade adulta.

O investimento e a promoção da AF e desportiva em crianças e adolescentes parte do pressuposto que, uma vez adquiridos, esse estilo de vida activo se mantém estável ao longo da vida dos sujeitos. Os estudos sobre a adesão a programas diversificados de prática de AF têm implícita “a forte convicção da sua estabilidade bem como do seu *tracking*” (Lopes, Maia, Silva, Seabra, & Vasques, 2005, p. 77).

Marivoet (1998) sublinha que, a ausência de hábitos de prática de AF e desportiva na juventude, é um factor determinante para estilos de vida sedentária na idade adulta. Nesta linha de pensamento, Neto (1994) considera que a promoção da saúde é, desde logo, um objectivo social, defendendo que a aquisição de hábitos de vida saudáveis dever ser promovida e estimulada desde a infância.

O ONAFD, no Livro Verde da Actividade Física (ONAFD, 2011), refere que os rapazes de 10-11 anos, de todas as regiões de Portugal Continental, apresentam valores médios indicativos de serem suficientemente activos (prática de pelo menos 60 minutos diária de AF de intensidade moderada e vigorosa). Após esta idade, apenas os rapazes de 12-13 anos da região Norte revelam uma prática suficiente de AF; as raparigas de todos os grupos etários, ficam aquém da do valor indicativo de 60 minutos de prática diária de AF de intensidade moderada e vigorosa, realidade que aponta claramente para a necessidade de maior investimento no reforço da prática de AF dos jovens portugueses.

O CIAFEL (2006, p. 3) citando o *Chief Medical Officer* do Reino Unido (UKDH, 2004), com base em consensos internacionais, recomenda que “as crianças e adolescentes deveriam praticar, no mínimo, 60 minutos diários de AF de intensidade moderada e, pelo menos duas vezes por semana, incluir actividades para melhoraria da saúde óssea (actividades que produzem alta tensão na estrutura óssea), força muscular e flexibilidade”. Dentro desta linha orientadora, o *United States Department of Health and Human Services* (USDHHS, 2008a), no relatório sobre orientações para a prática de AF dirigida a crianças e adolescentes americanos, recomenda um mínimo 60 minutos diários de AF moderada ou

vigorosa, bem como AF dirigida especificamente ao fortalecimento ósseo e muscular, pelo menos, três vezes por semana.

Para além dos evidentes benefícios da prática de AF para a saúde física, o Livro Verde *Promoção de Regimes Alimentares Saudáveis e da Actividade Física*, refere que a prática de AF e desportiva oferece às crianças e adolescentes maiores oportunidades de conhecer e comunicar com outras pessoas, adquirir melhores aptidões sociais (tais como a tolerância e o respeito pelos outros), atingir objectivos colectivos, mesmo em desportos individuais (tais como cooperação e coesão), promove em simultâneo, a experiência de emoções únicas, dificilmente alcançáveis de outra forma ao longo da vida (CE, 2005). Uma vida activa apresenta igualmente outros benefícios, sociais e psicológicos, existindo uma relação directa entre a prática de AF e a esperança de vida, uma vez que, populações fisicamente activas tendem a viver mais tempo do que as populações inactivas. As pessoas sedentárias que iniciam a prática regular de AF afirmam sentir-se melhor, do ponto de vista físico e psicológico, beneficiando de melhor qualidade de vida (ID, 2009).

Num estudo realizado por Matos et al. (2001), tendo por base uma amostra de 6903 jovens portugueses dos 6º, 8º e 10º anos, com o objectivo de determinar níveis de AF dos adolescentes portugueses, bem como procurar traços distintivos entre jovens activos e sedentários, verificaram que os rapazes mais novos praticam mais AF que os mais velhos e, nos vários escalões etários, praticam mais AF e desportiva que as raparigas, resultados igualmente comprovados por Matos, Simões, Camacho e Reis (2014), nas conclusões do último relatório *Aventura Social & Saúde do HBSC*.

Matos et al. (2001) verificaram igualmente que o(a)s jovens que praticam AF manifestam, em geral, maior nível de satisfação com o seu corpo, acham-se com boa aparência e não praticam dietas para emagrecer, referindo ainda maior satisfação com a vida.

Neste estudo foi igualmente possível estabelecer uma relação entre a prática de AF e desportiva e o ESE da família, tendo sido verificado que os jovens provenientes de famílias com ESE mais elevado praticam mais frequentemente desporto. Os inquiridos fisicamente activos referem manter boa comunicação com a família, nomeadamente com os pais, assim como relações mais positivas com os pares (Matos et al., 2001).

Foi igualmente verificado por Matos et al. (2001) que os jovens fisicamente activos se envolvem com mais frequência em lutas e outros comportamentos violentos na escola e consomem álcool com mais frequência que os demais, conclusão em linha com o

verificado por Eccles & Barber (1999), ao encontrarem uma associação positiva entre o envolvimento atlético e o abuso do álcool.

Por outro lado, num estudo realizado por Costa (2007), numa amostra de 175 alunos, rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos de três ESE distintos (baixo, médio e alto), com o objectivo de analisar a relação entre o rendimento académico e a prática desportiva, os resultados sublinharam a existência de uma relação negativa entre o rendimento académico e o tempo dedicado à prática de actividades desportivas, sobretudo entre os alunos que praticam entre uma a 4,5 horas semanais relativamente aos que dedicam mais de 4,5 horas por semana à prática desportiva, tendo sido verificadas diferenças de níveis prática de AF entre rapazes e raparigas, com mais rapazes praticantes, assim como relativamente à idade com os mais novos assinalados como mais activos, mas não relativamente ao ESE.

Novais (2007), num estudo com 38 crianças e adolescentes com idades entre os 9 e os 14 anos, concluiu que, relativamente ao nível de sucesso ou insucesso escolar, ficou demonstrado que os alunos com maior insucesso escolar apresentavam maiores índices de AF global.

Zenha, Resende e Gomes (2007, p. 1) num estudo integrando 79 atletas com estatuto ou em percurso de alta competição, evidenciaram “a importância dada pelos atletas a uma boa organização do tempo e aos métodos de estudo enquanto factores promotores do bom rendimento académico”. O pouco tempo de descanso e a falta de estímulo/motivação foram os factores mais frequentemente mencionados conducentes ao insucesso escolar. No entanto, praticamente metade da amostra referiu que não seria melhor aluno se não competisse ao mais alto nível e não seriam melhores atletas se não estudassem.

Gonçalves e Pereira (2011) num estudo com 407 adolescentes de ambos os sexos dos 10º, 11º e 12º ano, praticantes e não praticantes de actividades desportivas extracurriculares, com o objectivo de verificar a relação entre a prática desportiva extracurricular e o (in)sucesso escolar, concluiu que alunos não praticantes de AF, relativamente à maior parte dos parâmetros utilizados na avaliação do sucesso escolar, apresentam maior percentagem de respostas favoráveis, apesar das diferenças encontradas não serem expressivas. No atinente à comparação entre entre sexos, os resultados deste estudo indica que as raparigas praticantes de AF, relativamente às não praticantes, apresentam uma percentagem mais elevada de respostas favoráveis nos parâmetros

relativos ao sucesso escolar, ao passo que, relativamente aos rapazes, a relação encontrada foi inversa.

Nunes (2013), num estudo com 78 adolescentes do 12º ano, 41 raparigas e 37 rapazes, verificou que os alunos que praticam desporto em actividades extracurriculares têm piores resultados que os não praticantes, verificando-se assim uma associação negativa entre a prática desportiva e o sucesso escolar, concluindo igualmente que estes alunos têm melhores notas na disciplina de Educação Física que os restantes colegas.

Santos (2007) verificou que algumas características do ambiente parecem influenciar o tempo dos adolescentes em actividades sedentárias, sobretudo aquando da existência de espaços de lazer gratuitos ou de baixo custo próximo das suas áreas de residência, o tempo dedicado a actividades sedentárias é menor. Quando associado o ESE à AF Santos (2007) sublinha que, quanto mais baixo for o nível de escolaridade da mãe mais tempo passam os adolescentes em actividades sedentárias.

Os resultados do estudo com 284 adolescentes de ambos os sexos levado a cabo por Silva (2005) revelaram influência do ESE no nível de AF dos jovens referindo os rapazes como mais activos que as raparigas e, entre estas, aquelas cujos pais possuem níveis profissionais mais altos, pertencem a grupos de elevado nível de AF, participando mais em actividades orientadas.

Gonçalves (2011) num estudo levado a cabo com 189 jovens dos 10 aos 15 anos, 93 raparigas e 96 rapazes, concluiu que o sexo, a idade, o grupo social, o habitat e os hábitos desportivos da família, se revelaram variáveis determinantes nos seus hábitos desportivos. Este autor verificou igualmente a influência do contexto sociocultural na participação desportiva dos jovens bem como nas actividades praticadas, concluindo que os jovens provenientes de famílias do grupo social *Empresários e Quadros Superiores*, apresentaram hábitos de participação desportiva mais elevados, assim como maior ligação ao desporto.

Veloso (2005) sublinha a relevância do ESE na forma como influência o nível de AF dos adolescentes. Citando um estudo de Sallis, Zakarian, Hovell e Hofstetter (1996) realizado nos EUA, estes autores constataram que alunos universitários de ESE elevado tinham mais aulas de educação física e maior índice de participação em AF durante as aulas, participando igualmente em maior número de actividades desportivas de equipa, concluindo que os jovens mais ricos tinham acesso a mais programas de AF e desportiva dentro e fora da escola.

Num estudo com o objectivo de investigar em que medida a prática de AF influencia a satisfação com a vida, numa amostra constituída por 219 adolescentes, dos quais 109 rapazes e 110 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, os resultados demonstraram que os praticantes de AF apresentam maiores níveis de satisfação com a vida que os não praticantes, concluindo igualmente que os rapazes apresentam maiores níveis de prática de AF que as raparigas, bem como maiores níveis de satisfação com a vida (Lucas, Freitas, Oliveira, Machado, & Monteiro, 2012).

Matias, Rolin e Andrade (2007), num estudo levado a cabo com o objectivo de comparar a percepção de auto-eficácia, tendo em conta o estilo de vida e nível habitual de prática de AF de 316 adolescentes brasileiros activos e sedentários entre os 13 e os 19 anos, concluiu que 58,3% deles foram considerados activos, sendo os rapazes considerados mais activos que as raparigas. Os rapazes apresentaram níveis de auto-eficácia percebida superior ao das raparigas, não tendo sido encontrada diferença relativamente à auto-eficácia entre grupos activos e sedentários, tanto em rapazes como em raparigas. Os adolescentes activos, rapazes e raparigas, apresentaram indicadores mais positivos, no que diz respeito ao estilo de vida, que os considerados sedentários. Neste mesmo estudo, foi igualmente possível verificar que os jovens de elevada auto-eficácia apresentam melhor estilo de vida do que os de baixa auto-eficácia, assim como entre jovens activos, os de alta auto-eficácia apresentam melhor estilo de vida que os activos com baixa auto-eficácia.

Saraiva e Rodrigues (2011), citando um estudo de Pate, Heath, Dowda e Trost (1996), num universo de 11.631 adolescentes americanos, rapazes e raparigas dos 12 aos 18 anos de idade, com o objectivo de investigar de que forma o nível de prática de AF induziu a uma maior probabilidade de adopção de comportamentos de risco para a saúde, verificaram que os adolescentes pouco ou nada envolvidos na prática de AF demonstravam elevados comportamentos negativos (tabagismo, consumo de drogas, maus hábitos alimentares e sedentarismo) assim como uma baixa autopercepção do sucesso académico. Ainda segundo Saraiva e Rodrigues (2011), citando um estudo de Sigfúsdóttir, Kristjánsson e Allegrante (2007), numa amostra de 5.810 alunos islandeses com idades entre os 14 e os 15 anos de ambos os sexos, encontraram uma significativa associação positiva entre a frequência da prática de AF e o grau de sucesso académico, avaliado através das classificações alcançadas nas disciplinas nucleares de matemática e língua materna.



Existe a convicção que os hábitos diários dos jovens têm vindo a ser alterados, tendo em conta os novos padrões de entretenimento (TV, Internet, jogos de vídeo), tendo sido associada a esta mudança de paradigma, taxas crescentes de excesso de peso e de obesidade infantil. Neste sentido, existe actualmente a convicção e uma grande preocupação relativamente ao facto de a prática de AF entre as crianças e os jovens poder ter sido substituída por actividades mais sedentárias (ID, 2009). A prática de AF desportiva e os comportamentos sedentários, parecem desempenhar um papel fundamental no controlo e prevenção da obesidade a longo prazo (Mota, 2011).

Nelson e Gordon-Larsen (2006) citados por Saraiva e Rodrigues (2011), numa investigação sobre as relações entre a frequência da prática de AF, padrões de comportamento sedentário (visionamento de TV, videojogos e jogos de computador) e um conjunto de comportamentos de risco (tabagismo, alcoolismo, DST, consumo de drogas e delinquência) envolvendo 11.957 crianças dos 7 aos 12 anos de idade (rapazes e raparigas), concluíram que os adolescentes mais activos evidenciaram forte probabilidade de alcançarem melhores resultados académicos, tendo igualmente verificado que os comportamentos considerados sedentários poderiam, eventualmente, conduzir a comportamentos de risco.

Um estudo realizado Guedes et al. (2001), numa amostra de 281 adolescentes brasileiros (157 raparigas e 124 rapazes), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo como objectivo analisar os níveis de prática habitual de AF desses jovens, verificaram que os rapazes se revelaram consistentemente mais activos que as raparigas; cerca de 54% dos rapazes envolvidos no estudo foram classificados como activos ou moderadamente activos, enquanto que 65% das raparigas inquiridas foram identificadas como inactivas ou muito inactivas. Os rapazes demonstraram igualmente maior envolvimento na prática desportiva e em exercícios físicos que as raparigas (3:20 vs. 0:48 horas/semana). Foi igualmente comprovado neste estudo que os níveis da prática habitual de AF tenderam a reduzir-se com a idade, sobretudo entre as raparigas; as raparigas permaneceram menos tempo a ver TV e em jogos de vídeo que os rapazes (3:30 vs. 4:00 horas/dia). Os rapazes de ESE mais baixo mostraram ser menos fisicamente activos que seus pares de ESE mais elevado. A maioria dos adolescentes (97% das raparigas e 74% dos rapazes) não atende às recomendações internacionais de prática de AF com impacto satisfatório na saúde.

Nos últimos cinco anos, um vasto conjunto de estudos têm procurado chamar a atenção para os efeitos negativos, tanto agudos como crónicos, do sedentarismo (Mota, 2012). Partindo desta realidade,

“considerando que o excesso de peso causado por um estilo de vida sedentário e por um regime alimentar incorrecto, na origem, por vezes, de um mau estado geral de saúde, de problemas psicossociais, bem como de doenças com complicações onerosas, como a hipertensão, a diabetes e os problemas cardiovasculares, afecta uma parte cada vez mais elevada da população da UE, nomeadamente, uma em cada quatro crianças” (JOUE, 2007, p. 1),

afigurando-se de importância capital o investimento em acções e políticas activas de promoção e incentivo à prática de AF e desportiva, visando os ambientes sociais das escolas mas envolvendo igualmente os clubes desportivos da comunidade, como parceiros fundamentais no desenvolvimento desse tipo de programas.

De acordo com as Orientações Europeias para a Actividade Física, o aumento do tempo dedicado nas escolas à prática de AF pode ser alcançado aumentando o tempo curricular ou extracurricular dedicado à AF e desportiva, assim como incentivando e promovendo actividades extracurriculares desportivas fora do contexto lectivo formal.

Há evidências científicas sugerindo que a percepção de bem-estar positivo associado à prática de AF e desportiva, está estreitamente associada a comportamentos mais saudáveis, à redução da actividade criminal, a melhor saúde mental, a um nível de educação superior, a uma esperança de vida superior, bem como a um melhor desempenho laboral e a um melhor funcionamento social e pessoal (Mota, 2012, citando Burton, Pakenham & Brawn (2009).

Em suma, os adolescentes ainda a frequentar a escolaridade obrigatória, dispõem, naturalmente, de um certo número de tempos curriculares de educação física e actividade desportiva, incluídos no seu plano de estudos.

O tempo livre, o tempo em que os jovens estão libertos do trabalho que a escola exige, dentro ou fora dela, permite ao indivíduo decidir-se e dedicar-se livremente a determinado tipo de actividades, de acordo com os seus interesses pessoais. Contudo, este tempo não ocupado, pode constituir uma janela para a ociosidade inútil ou, tão só, tempo consumido em procuras de prazer efémero, portadores ou não de um mínimo de engrandecimento pessoal, podendo revelar-se mesmo situações potencialmente prejudiciais ao jovem, em plena fase de amadurecimento pessoal.

A literatura atrás descrita é redundante quando refere os benefícios que ocorrem da prática regular de AF e desportiva, caracterizada como uma componente fundamental para a saúde física e equilíbrio psicossocial, como uma forma de manter um peso corporal adequado, de reduzir o *stress*, de aumentar a auto-estima e o autoconceito, enfim, aspectos essenciais para um estilo de vida saudável e emocionalmente equilibrado.

As AF e desportivas podem constituir-se como um dos mais proficuos recursos para a ocupação de parte do tempo livre dos jovens e adolescentes, sendo consensualmente referidas como das mais eficientes na prevenção de comportamentos de risco, uma vez que lhes oferece, para além de todos os benefícios de saúde atrás descritos, boas oportunidades de conhecerem e comunicarem com outras pessoas comungando o mesmo tipo de interesses, cultivar determinadas aptidões sociais, como a tolerância e o respeito pelos outros, bem como atingir objectivos colectivos num contexto de experiências e emoções únicas.

No caso específico dos adolescentes, tendo em conta os factores de risco associados ao sedentarismo, bem como a panóplia de riscos inerentes à ociosidade indutora de potenciais comportamentos de risco, torna-se imperioso apostar na oferta, divulgação e implementação de actividades facilitadoras e promotoras de uma ocupação activa e frutuosa dos tempos de ócio.

## 2.5 - As Modalidades Náuticas

O Comité Económico e Social Europeu, nas conclusões de um parecer de iniciativa subordinado ao tema *Indústrias Náuticas: Uma mutação acelerada pela crise*, é sublinhada a importância das MN no contexto do Espaço Europeu, não como um mero passatempo estival, mas como um veículo importante no desenvolvimento e difusão de “valores desportivos, culturais, ambientais e sociais” (JOUE, 2013, p. 2), sendo reiterada a sua importância social no patrocínio dos valores da UE, referindo que,

“através das MN, as gerações jovens, em especial, podem aprender a respeitar a natureza, a valorizar o trabalho em comum e adquirir o sentido da responsabilidade, assim como socializar, realizar uma actividade desportiva divertida e a preços acessíveis, conhecer novos territórios através do turismo náutico e aceder a zonas marinhas de grande riqueza. Recentemente, a *náutica* assumiu uma função terapêutica, orientada para as pessoas com deficiência e para pessoas que perderam a

confiança em si próprias, contribuindo para a sua reinserção e para a recuperação da segurança perdida” (JOUE, 2013, p. 2).

A imensa linha de praias da costa atlântica, assim como as excelentes condições naturais dos rio Lima e Minho, em conjunto com as infra-estruturas existentes, os equipamentos de suporte à náutica, os centros náuticos de Remo e Vela implantados na margem direita do Lima, situados na freguesia de Viana do Castelo, assim como o Centro Náutico de Canoagem e o Centro de Alto Rendimento de *Surf*, implantados na margem esquerda do Lima, na freguesia de Darque, têm vindo a afirmar o Alto Minho e a cidade de Viana do Castelo em particular, como um importante centro de actividades relacionadas com o desporto, o lazer e o turismo náutico, em desportos tão variados como a vela, o *surf*, o *windsurf*, o *kitesurf* ou o *bodyboard*, intensamente praticados na frente marinha e estuários, bem como o remo, a canoagem e o *kayak*, no rio Lima e seus afluentes.

Conforme anteriormente referido, o Centro de Mar

apresenta-se e assume-se como um pólo agregador e dinamizador da oferta náutico no Alto-Minho, potenciando os seus recursos, activos e infra-estruturas, num modelo idealizado em torno de três pilares fundamentais; o turismo, a investigação do mar e dos rios e ainda a formação e certificação, elementos essenciais para a promoção de uma *cultura do mar* (SAER, 2008).

O forte investimento em novas infraestruturas e equipamentos modernos e atractivos para a prática da canoagem, remo, *surf* e vela, “faz do Centro de Mar um parceiro privilegiado na aposta formativa dos jovens, na promoção dos desportos náuticos e na prevenção de comportamentos anti-sociais e de risco” (CMVC, 2013, p. 6).

Os CN da cidade, impelidos pela dinâmica e estratégica aposta da CMVC/ Centro de Mar nas MN, tendo em conta as novas infraestruturas e recursos que passam a dispor, beneficiam de superior capacidade em atrair novos atletas para a competição, quer por via de acções directas junto dos adolescentes vianenses através da formação, quer aproveitando a oportunidade conferida pelo programa patrocinado pela CMVC/ Centro de Mar centrado na divulgação das MN (náutica nas escolas), tendo em conta o elevado número de jovens provenientes das escolas do concelho, a frequentar actualmente as instalações do CM.

As MN objecto deste estudo podem ser consideradas *desportos de natureza*, desportos que combinam a actividade física com o usufruto dos espaços naturais, dado produzirem-se num quadro natural muito específico, o mar e o rio, em linha com o

conceito defendido por Melo (2009, pp. 101-102), referindo-se aos *desportos de natureza* como “todas as actividades físicas e corporais que se realizam em contacto directo com a natureza, apresentando um formato organizado ou não, que tenham por objectivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais, o intuito de recreação e lazer ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis, e que contribuam para a sustentabilidade do desenvolvimento local, nas dimensões ambiental, económica e sociocultural”, definição que é concordante com o consignado na legislação nacional em vigor, o Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 56/2002, de 11 de Março, onde os *desportos de natureza* são caracterizados como “todas as actividades praticadas em contacto directo com a natureza e que, pelas suas características, possam ser praticadas de forma não nociva para a conservação da natureza” (MEI, 1999), e “aquelas cuja prática aproxima o homem da natureza de uma forma saudável e sejam enquadráveis na gestão das áreas protegidas e numa política de desenvolvimento sustentável” (Melo, 2009, p. 101), de entre as quais se incluem a canoagem, o remo, a vela, o *surf*, assim como outros desportos e actividades de lazer, cuja prática não se mostre nociva para a conservação da natureza (MEI, 2006).

Carvalhinho, Sequeira, Fernandes e Rodrigues (2010, p. 1) são de opinião que a prática de *desportos de natureza* não se resume apenas a um mero objectivo extrínseco, enfatizando um conjunto de sensações que advêm da prática dessa actividade como o prazer, a satisfação, o bem-estar e a saúde, um agregado de necessidades intrínsecas do indivíduo, constituindo uma “forma e necessidade de compensar um sistema de vida sedentário, centrado na vida urbana”.

### 2.5.1 - *Desportos de Natureza – Um Recurso Educativo*

As actividades físicas e desportivas de natureza constituem, para o ser humano, uma experiência intensa e gratificante de vivências, dado produzirem-se em espaços e ambientes não habituais, desconhecidos por vezes, plenos de novidades e emoções, ao encontro da natureza autêntica.

As alternativas de ócio sedentário como a televisão, os videojogos ou a internet, por exemplo, são factores favoráveis a uma atitude de ociosidade sedentária nos jovens, afectando negativamente a saúde, conforme anteriormente enunciado.

Através da prática de AF e desportiva, dos jogos, dos desportos populares e tradicionais, assim como através dos desportos de natureza, será possível orientar os jovens na rota da promoção de uma ocupação activa dos seus tempos de ócio.

A *Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale des Pays de la Loire*, em França (DRJSCS, 2012), refere os desportos de natureza como complementos importantes do processo educativo formal, vectores educativos à capacidade de adaptação (conhecimentos do meio, variabilidade do terreno e meteorologia, assunção do risco, capacidade de antecipação), de conhecimentos sobre segurança activa, cooperação (solidariedade, partilha, respeito mútuo e partilha de emoções), para além dos evidentes ganhos em saúde.

Mora e Padilla (2009), referem a prática de AF e desportiva de natureza como uma componente e um objectivo importantes no processo educativo global, positivo e gratificante para os jovens e para a comunidade, referindo alguns benefícios a nível psicológico, social, educativo e físico, decorrentes da prática regular deste tipo de AF e desportiva.

Mora e Padilla (2009), citando Fullonet (1989), referem a importância dos desportos de natureza no âmbito do processo educativo, referindo-os como um complemento imprescindível dentro do contexto da área de educação física, sublinhando o seu carácter recreativo, algo de diferente e divertido, produzido fora do habitual ambiente escolar, salientando a importância da componente competitiva como factor motivacional acrescido, para os que decidirem persistir neste tipo de actividade.

Domínguez (2010) refere o potencial dos desportos de natureza no âmbito dos designados três domínios educativos, cognitivo, afectivo e motor, sublinhando a importância deste tipo de actividades para os professores e alunos, uma vez facilitadoras de atitudes de cooperação grupal, de pertença e de respeito pelos outros, um veículo de novas sensações, experiências e interações, potenciadoras de ganhos em auto-estima, autoconfiança e autoconhecimento.

Um estudo efectuado por Bernardo e Matos (2003), com o objectivo de avaliar os efeitos de um programa de desporto-aventura na auto-estima e nas autopercepções físicas de jovens de ambos os sexos, numa amostra constituída por alunos portugueses de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade, dos 6º, 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, concluiu que após a aplicação do programa, os participantes

reportaram valores médios mais elevados na sua auto-estima assim como nas suas autopercepções físicas.

Rosa e Carvalhinho (2012), abordando os novos paradigmas da educação ambiental, assim como o potencial do desporto como metodologia de ensino, sublinham que os benefícios dos desportos de natureza se cruzam com os objectivos da educação ambiental, sobretudo durante a fase de aquisição pelos jovens de consciência ambiental, salientando a importância dos desportos de natureza como ferramenta de educação para o ambiente, a sustentabilidade e a cidadania, uma aproximação “Homem-Natureza, baseada na conjugação dos princípios de acção consciente e competente (*Action Competence*) e de ensino vivencial (*Situated Learning*)” (Rosa & Carvalhinho, 2012, p. 275), quando aplicados em contextos variados, desde a escola, com a inclusão dos desportos de natureza nas aulas de educação física, às actividades desenvolvidas em contextos empresariais, direccionados para fins turísticos, ou associativos, facilitando a aproximação dos jovens aos clubes desportivos locais.

Em síntese, relativamente à opção do município de Viana do Castelo em apostar na criação do CM, afigura-se-nos uma aposta valiosa, diríamos *natural*, num segmento com elevado potencial, tendo em conta as características naturais onde este projecto se insere, a frente ribeirinha e a linha de costa atlântica.

Este intento constitui, desde logo, uma mais valia para a afirmação da cidade no contexto das regiões com capacidade de promoção da náutica, colocando Viana do Castelo como uma localidade de referência no calendário de eventos náuticos, a nível nacional como internacional.

Do mesmo modo, ao proporcionar a centenas de jovens adolescentes do meio escolar do concelho, a possibilidade de estabelecer um primeiro contacto e continuado com as MN no âmbito do plano curricular da disciplina de educação física, esta inédita experiência enriquecedora de partilha de emoções poder suscitar-lhes o interesse por este tipo de prática desportiva recreativa, produzida fora do ambiente escolar, neste caso, uma experiência vivida de forma divertida, em contacto com a natureza.

No limite, poderemos conceber este projecto como uma outra oportunidade que é oferecida aos jovens, como forma lúdica e salutar de ocupação dos seus tempos livres de forma activa, tendo em conta as larguíssimas e enumeradas vantagens decorrentes da prática de AF e desportiva, a possibilidade ainda de poderem desfrutar,

concomitantemente, de um vasto conjunto de outros benefícios, anteriormente descritos, decorrentes da prática desportiva de natureza.



### 3 - Apresentação do Estudo e Objectivos

#### 3.1 - Problemática

A adolescência caracteriza-se como um período de transição entre a infância e a vida adulta, definido pela OMS como a fase de desenvolvimento que ocorre entre os 10 e os 19 anos, uma fase do desenvolvimento humano descrita como particularmente conturbada, podendo revelar-se problemática, tanto para o adolescente como para os seus pais.

Uma das grandes questões com que os adolescentes se confrontam diz respeito à forma como se processa a abertura aos outros, a par da necessária e conflitual, mas inevitável, necessidade de compreensão do mundo que os envolve.

A aparência dos jovens muda como resultado dos eventos hormonais da puberdade; adquirem corpos de adultos. O seu pensamento também muda; os adolescentes são mais capazes de pensar em termos abstratos e hipotéticos. Os seus sentimentos mudam sobre quase tudo e todas as áreas de desenvolvimento convergem, à medida que os adolescentes se confrontam com a sua principal tarefa, a de firmar uma identidade (Papalia et al., 2001).

Segundo Neto (2012, p. 5), a adolescência é um

“período de vida difícil em que a procura da integração das diferentes possibilidades pessoais num sentimento de confiança, dá lugar à confusão, à indeterminação, à possibilidade interior de se orientar para escolhas precisas, susceptíveis de cristalizar um sentimento de identidade sem equívocos”;

uma zona de maior ou menor turbulência que o adolescente atravessa, fortemente influenciada pelas dinâmicas parentais e pelo lugar que essa experiência existencial, relacional e imaginária assim construída, vai ocupar na vida dos jovens; “um confronto com o desconhecido e o conforto e a procura de segurança, na descoberta dos seus limites de desafio, superação, resistência e imprevisto” (Neto, 2012, p. 5), uma forma de equilíbrio do seu sistema “entre o abandono do corpo (tendência para a desordem) e o limite de controlo do corpo (procura de ordem)” (Neto, 2012, p.5), e assim, ultrapassar esse risco de forma controlada (Neto, 2012).

Neste sentido, em qualquer estudo que envolva comportamentos relacionados com a saúde, dizendo respeito a adolescentes, torna-se indispensável tomar em consideração, não só os factores individuais, mas igualmente os contextos existenciais onde o adolescente funciona, nomeadamente a família e ambiente familiar, a escola e o grupo de pares de referência, “uma vez que as escolhas por determinado estilo de vida são, muitas vezes,

influenciadas pelos contextos sociais e pelas relações que o jovem estabelece nos diferentes contextos” (Ferreira, 2013, p. 10).

Assim, tendo em conta que esta fase do desenvolvimento é descrita como um importante processo de transição biopsicossocial e não, unicamente, um momento de crises e revoltas, uma fase muito fértil em experiências novas com inevitáveis repercussões, mais ou menos importantes na vida dos adolescentes, consideramos importante que, de tais acontecimentos existenciais, possam resultar experiências gratificantes e positivas, uma forma de superarem com sucesso os desafios da maturidade.

### 3.2 - Objectivos da investigação

Após consulta da literatura e partindo de um consenso praticamente generalizado que a prática de AF e desportiva aporta um elevado número de benefícios, quer a nível físico quer a nível psicossocial, uma vez que a nossa amostra é constituída por atletas, praticantes de pelo menos uma modalidade desportiva, espera-se encontrar neste grupo de jovens, níveis motivacionais, de autoconceito e de auto-estima, assim como salutareos comportamentos de saúde, compatíveis com os descritos na literatura advogando o vasto leque de benefícios advindos da prática de AF e desportiva.

Existe ainda a expectativa de que os valores conseguidos por esta amostra nas variáveis analisadas seriam diferentes para melhor que os de outra qualquer amostra aleatória equivalente de sujeitos não praticantes de actividades desportivas competitivas, hipótese que, na ausência de um grupo de controle e de outros trabalhos abordando especificamente este tema, procuraremos abordar a partir de resultados apurados noutros trabalhos de investigação, onde estas variáveis, com uma população semelhante e com recurso aos mesmos instrumentos de recolha de dados, tenham sido objecto de estudo.

Desta forma, estabelecemos como objectivo principal para este estudo a caracterização desta população adolescente em termos sociodemográfico, de autoconceito, de auto-estima, de orientações motivacionais para tarefas académicas, assim como em termos de comportamentos relacionados com a saúde.

Partindo deste objectivo principal torna-se possível formular algumas questões de investigação (QdI), às quais procuraremos responder ao longo deste estudo.

QdI 1 - Que razões ou que motivações levam estes jovens a persistir na prática de MN?

QdI 2 - Há diferenças nos níveis de treino entre os diferentes grupos etários e entre rapazes e raparigas?

QdI 3 - Há diferenças significativas no autoconceito, na auto-estima, nas orientações motivacionais para as tarefas académicas, assim como nos diferentes comportamentos relacionados com a saúde, entre grupos etários e entre rapazes e raparigas?

QdI 4 - De que forma o tempo livre, dedicado à prática das MN é percebido pelos atletas e pelos seus pais?

QdI 5 - Será que o tempo dispensado a estas actividades prejudica os objectivos académicos destes adolescentes, pondo em causa o seu rendimento e sucesso escolar?



## 4 - Métodos e Procedimentos

### 4.1 - Tipo de Estudo

Este trabalho enquadra-se no âmbito da denominada *Investigação Descritiva*, na categoria dos designados *Estudos relativos ao desenvolvimento (Development studies)*, uma vez que são estudadas diferentes variáveis comportamentais, dizendo respeito ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e social dos sujeitos, com carácter *transversal (cross sectional)*, uma vez que sujeitos de diferentes grupos etários são estudados simultaneamente (Carmo & Ferreira, 1998).

Deste modo, dado pretendermos compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação, procurando averiguar a existência ou não de relações entre variáveis quantificáveis, este trabalho, quanto ao método, segue os procedimentos de uma metodologia de investigação descritivo-correlacional, assente principalmente, na utilização de metodologia quantitativa (Fortin, 2000)

Através desta metodologia, uma vez que a investigação correlacional não estabelece uma relação *causa-efeito*, apenas a existência de relação entre duas variáveis, podendo os resultados alcançados ser utilizados na previsão dos valores de uma delas a partir do conhecimento dos valores da outra (Carmo & Ferreira, 1998), temos consciência da impossibilidade de abarcar todas as respostas ou hipóteses possíveis para explicar um determinado fenómeno, objecto deste estudo (sejam as suas causas ou consequências), uma vez que, vários factores (sociais, emocionais ou comportamentais) poderão concorrer, em conjunto, para explicar um determinado comportamento, resposta física ou emocional.

No entanto, ao procurar estabelecer algum tipo de relação entre algumas variáveis e os diferentes sexos ou grupos etários, pretendemos contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos relacionados com o autoconceito e a auto-estima, as orientações motivacionais para as tarefas académicas assim como de alguns comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes, praticantes de MN do Centro de Mar de Viana do Castelo.

### 4.2 - A Amostra

A potencial população ou universo da amostra que pretendíamos estudar dizia respeito à totalidade dos atletas adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os

17 anos, rapazes e raparigas, praticantes de MN (remo, vela, canoagem e *surf*), uma população estimada pelos responsáveis dos CN em cerca de 150 jovens atletas.

Não existindo outros critérios de exclusão senão a idade, todos eles foram convidados a participar neste estudo, dependendo a inclusão na amostra da sua vontade inequívoca, bem como do consentimento prévio dos respectivos encarregados de educação.

A dimensão final da amostra ficou fixada em 103 adolescentes, 44 raparigas (42,7%) e 59 rapazes (57,3%), com idades médias de 14,2 e 13,8 anos, respectivamente.

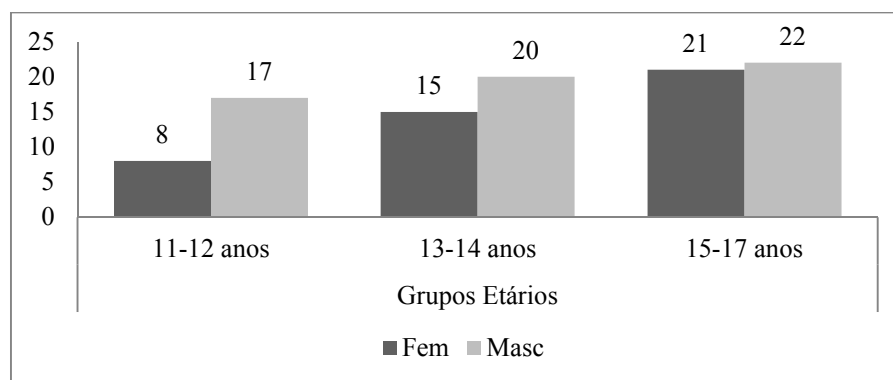


Figura 3 – Dimensão da amostra por sexos e grupos etários

### 4.3 - Instrumentos

Neste estudo foram utilizados quatro instrumentos para a recolha de informação: um questionário Sociodemográfico, de Motivação e Percepção sobre a Prática de MN (Anexo A), a Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Harter, adaptada por Peixoto & Almeida (1999) (Anexos B e B-1), a Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, adaptada por Peixoto, Mata, & Monteiro (2008) (Anexo C), assim como o questionário Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar, adaptado por Seixas (2006) (Anexo D).

#### *4.3.1 - Questionário Sociodemográfico, de Motivação e Percepção sobre a Prática de MN*

Este questionário, concebido especificamente para este estudo, é constituído por três grupos de perguntas, abordando questões de ordem sociodemográfica, informação escolar e informação sobre a motivação e percepção dos jovens relativamente à prática de MN.

No que diz respeito à caracterização sociodemográfica e escolar da amostra, utilizamos as seguintes variáveis:

- o sexo, a idade e o nível de escolaridade dos sujeitos, a profissão dos pais, assim como a freguesia de residência;

- a situação escolar actual e média final do ano lectivo anterior, assim questionamos a forma de transporte utilizado nas deslocações habituais para a escola e para os CN;

- a profissão dos pais, uma questão habitualmente utilizada na determinação do ESE das famílias, “a posição ou ordem relativa de um indivíduo numa hierarquia baseada em atributos sociais e económicos, que se exprimem no acesso diferencial a recursos e comodidades valorizadas” (Cardoso, 2006, p. 251), por considerarmos relevante conhecer a proveniência socioeconómica da amostra.

Assim, a partir da análise das profissões relatadas, pudemos distribuir as famílias em cinco categorias (Graffar, 1956), tendo em conta três dos critérios da *Classificação Internacional de Graffar*, por inferência, os níveis de instrução e rendimento presumido, apesar de respostas como *empresário*, *militar* ou *reformado*, se terem revelado um factor crítico para a inferência dos níveis de instrução ou rendimentos proveniente dessa actividade ou do nível de rendimento proveniente da pensão de reforma, auferidos pelo agregado familiar:

Classe I: Profissões que exijam uma licenciatura.

Classe II: Profissões que exijam um bacharelato.

Classe III: Profissões como ajudantes técnicos, oficiais administrativos, etc.

Classe IV: Profissões como motoristas, cozinheiros, etc.

Classe V: Profissões de tipo não qualificado.

Para efeitos do presente estudo, agrupamos as Classes I e II designando-as como de *Estatuto Profissional Alto*; a Classe III como de *Estatuto Profissional Médio* e as Classes IV e V designando-as como de *Estatuto Profissional Baixo*.

Relativamente à motivação e percepção dos jovens sobre a prática de MN, foi recolhida informação relativamente:

- ao número de vezes e horas por semana, assim como as razões que os levam a praticar MN;

- se consideram que a prática de MN beneficia ou prejudica o seu rendimento escolar e a justificação em resposta aberta;

- a opinião que consideram que os pais têm relativamente à prática de MN, se beneficia ou prejudica o seu rendimento escolar e a justificação em resposta aberta.

#### 4.3.2 - Escala de Autoconceito e de Auto-Estima de Harter (1988)

No presente estudo foi utilizada a versão da Escala de Autoconceito e Auto-Estima para Adolescentes de Harter (1988) (*Self Perception Profile for Adolescents*), adaptada para a população portuguesa por Peixoto & Almeida (1999), destinada a sujeitos entre os 12 e 18 anos.

Este questionário foi concebido de forma a fornecer medidas separadas das competências percebidas pelos sujeitos nas diferentes dimensões do autoconceito, assim como uma medida de auto-estima global, sendo composto por dois instrumentos; uma Escala de Autopercepção – *Como é que eu sou*, e uma Escala de Importância – *O quanto isto é importante para mim*, por forma a avaliar a importância atribuída pelos sujeitos relativamente às diferentes dimensões consideradas no perfil de autopercepção.

A Escala de Autopercepção compreende 53 itens, distribuídos por dez sub-escalas, nove das quais pretendem avaliar as autopercepções em domínios específicos de competência (*Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência a Matemática e Competência a Língua Materna*), sendo que a décima avalia a *auto-estima* (ISPA, 1999; Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999, 2011), considerada como “resultando de uma avaliação global que o sujeito efectua sobre si próprio, expressando sentimentos de valor pessoal” (Nascimento & Peixoto, 2012, pp., 424).

Esta escala agrupa as diferentes dimensões do autoconceito em três factores de ordem superior; o *Autoconceito Académico*, o *Autoconceito Social* e o *Autoconceito de Apresentação* (ISPA, 1999; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999, 2011).

A Escala de Importância é constituída por 18 itens, dois por cada uma das dimensões específicas abordadas no perfil de Autopercepção, permitindo obter nove medidas relacionadas com a importância que o sujeito atribui a cada uma das diferentes dimensões do autoconceito (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999, 2011).

Nas duas escalas referidas, em cada item é descrito um determinado tipo de jovem, sendo pedido ao sujeito que assinale a opção que mais se identifica com ele. As opções de resposta são as seguintes: *Exactamente como eu; Como eu; Diferente de mim* ou *Completamente diferente de mim*, numa escala de 1 a 4 ponto, conforme o exemplo da Figura 4. Na cotação dos itens das Escalas de Autoconceito e Auto-Estima assim como na de Importância, foram levados em consideração os itens invertidos (ISPA, 1999).



	Exactamente como eu	Como Eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4 – Exemplo de um item da Escala de Autoconceito e de Auto-Estima

Tanto na Escala de Autopercepção como na Escala de Importância, a cotação dos itens é efectuada de modo a que a pontuação 1 corresponda a uma baixa auto-avaliação ou baixa importância atribuída e a pontuação 4 a uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída, possibilitando, deste modo, a obtenção de medidas para cada dimensão do autoconceito e para a auto-estima, ou mais globais, no que diz respeito aos *Autoconceitos Académico, Social e de Apresentação* (Peixoto & Almeida, 1999, 2011).

Peixoto & Almeida (1999; 2011) apoiam a ideia de uma estrutura hierárquica do autoconceito em três factores: um primeiro, designado *Autoconceito de Apresentação*, agrupa as dimensões *Aparência Física, Atracção Romântica e Competência Atlética*; um segundo denominado *Autoconceito Académico* reunindo as dimensões *Competência Escolar, Competência Matemática e Competência na Língua Materna* e um terceiro factor designado *Autoconceito Social*, agrupando as áreas da *Aceitação Social e Amizades Íntimas*. A dimensão *Comportamento* aparece agregada ao segundo e ao terceiro factores, uma dimensão importante relacionada com a competência escolar e relacionamento interpessoal.

As sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-Estima e da Escala de Importância são definidas do seguinte modo (ISPA, 1999; Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999):

- Competência Escolar – Reúne itens relacionados com a escola e pretende avaliar a forma com o sujeito percebe o seu desempenho escolar (itens 1, 11, 21, 31 e 41; Escala de Importância, 1 e 10).
- Aceitação Social – Este conjunto pretende avaliar a percepção do sujeito sobre o modo como é aceite pelos colegas e a sua popularidade (itens 2, 12, 22, 32 e 42; Escala de Importância, 2 e 11).

- Competência Atlética – Itens que visam avaliar a forma como o sujeito percebe as suas competências em AF e desportiva (itens 3, 13, 23, 33 e 43; Escala de Importância, 3 e 12).
- Aparência Física – Esta dimensão pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente com o seu corpo (itens 4, 14, 24, 34, 44 e 52; Escala de Importância, 4 e 13).
- Atração Romântica – Os itens desta sub-escala procuram avaliar a percepção do jovem relativamente à sua capacidade de relacionamento romântico por aqueles(as) que se sente atraído(a) (itens 5, 15, 25, 35, 45 e 51; Escala de Importância, 5, 14).
- Comportamento – O conjunto destes itens referem-se ao modo como o jovem percebe a forma como age (itens 6, 16, 26, 36 e 46; Escala de Importância, 6 e 15)
- Amizades Íntimas – Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do adolescente face à sua capacidade para fazer e manter amizades íntimas (itens 7, 17, 27, 37 e 47; Escala de Importância, 7 e 16).
- Competência a Língua Materna – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do jovem relativamente às suas competências em português (itens 8, 18, 28, 38 e 48; Escala de Importância, 8 e 17).
- Competência a Matemática – Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do jovem relativamente às suas capacidades matemáticas (itens 9, 19, 29, 39 e 49; Escala de Importância, 9 e 18).
- Auto-Estima – Esta sub-escala pretende avaliar de que forma o sujeito se percebe como pessoa (10, 20, 30, 40, 50 e 53).

#### 4.3.3 - Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997)

Neste estudo, utilizamos a Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik (1997), adaptada à população portuguesa por Peixoto, Mata e Monteiro (2008), “com o intuito de avaliar os objectivos que os alunos perseguem quando se envolvem em tarefas académicas” (Peixoto et al., 2008, p. 1 ).

Esta escala é constituída por 27 questões, distribuídas em quatro dimensões:

- *Orientações Motivacionais para a Tarefa* (itens 1,5,8,12,15,18,25), questões centradas na tarefa a desempenhar e não em recompensas extrínsecas;

- *Orientações Motivacionais para a Autovalorização* (itens 2,6,9,14,21,24,27), com o objectivo de perceber se estes se preocupam ou não com o facto de serem julgados ou avaliados;
- *Orientações Motivacionais para o Evitamento* (itens 4,11,17,19,22,26), questões focalizadas em perceber os alunos procuram evitar as tarefas escolares;
- *Orientações Motivacionais para a Autodefesa* (itens 3,7,10,13,16,20,23), procurar perceber a preocupação dos sujeitos a propósito daquilo que os outros possam pensar a respeito do seu desempenho, da forma como agem perante os pares, diante de uma potencial situação de fracasso.

A escala é do tipo *Lickert*, tal como a *Escala de Autoconceito e Auto-Estima*. Cada item é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, sendo pedido aos sujeitos que assinalem a opção com que mais se identificam. As opções de resposta são as seguintes: *Exactamente como eu; Como eu; Diferente de mim ou Completamente diferente de mim*, numa escala de um a quatro pontos, indicando o grau 1, uma orientação motivacional baixa e o grau 4, uma elevada identificação com a orientação motivacional (Peixoto et al., 2008; Skaalvik, 1997).

#### 4.3.4 - *Questionário “Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar”*

Foi aplicado neste estudo um questionário adaptado de Seixas (2006), denominado *Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar*, abordando determinados comportamentos de saúde de adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, com o objectivo de conhecer os seus comportamentos de saúde, estilos de vida e bem-estar nos diferentes contextos das suas vidas, um questionário epidemiológico que aborda diversos temas como, objectivos de carreira, hábitos alimentares, higiene e sono, relações de amizade e grupo de pares, imagem do corpo, escola e ambiente escolar, prática de AF, saúde e bem-estar, consumos de álcool e tabaco, tempos livres e novas tecnologias, conforme referido por Seixas (2006), utilizado pela investigação dirigida pela OMS que se realiza de quatro em quatro anos designada *Health Behavior in School-aged Children Survey* (HBSC) (Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith, & Todd, 2000, citados por Seixas, 2006, p. 230), adaptado à população portuguesa por Matos e Equipa do Projecto Aventura Social, parceiro em Portugal do projecto de investigação da Rede Europeia HBSC (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001; Matos e equipa do Projecto Aventura Social e Saúde, 2003; Matos e Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde, 2006, 2012; Matos,

Simões, Carvalhosa, Reis, & Canha, 2000, citados por Seixas, 2006, p. 231), “onde o referido questionário foi traduzido e adaptado à população portuguesa (Seixas, 2006, p. 231).

Para este trabalho, optamos por utilizar unicamente algumas partes do referido questionário, as que dizem respeito a questões relacionadas com a *Carreira; Corpo e Saúde; Confiança em Si; Os Colegas e A Escola*.

#### 4.4 - Variáveis

Quadro 1 – Variáveis analisadas		
Variáveis	Indicadores	Instrumento
<b>Características naturais</b>	Sexo/Idade/Grupo etário Profissão dos pais Residência	Questionário Sociodemográfico, de
<b>Informação escolar</b>	Ano lectivo que frequenta Média escolar do ano transacto	Motivação e Percepção sobre a Prática de MN
<b>Motivação e percepção sobre a prática de MN</b>	Frequência da prática de MN Motivações sobre a prática de MN Percepções sobre a prática de MN	
<b>Autoconceito e Auto-Estima</b>	Competência académica Aceitação social Competência desportiva Aparência física Atracção romântica Comportamento Amizades íntimas Competência em Língua Materna Competência em Matemática Auto-estima Autoconceito de Apresentação Autoconceito Académico Autoconceito Social	Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Harter (1998)
<b>Motivação</b>	Orientações motivacionais para a tarefa Orientações motivacionais para o evitamento Orientações motivacionais para a autodefesa Orientações motivacionais para a autovalorização	Escala de Motivação de Skaalvik (1997)
<b>Comportamentos de saúde</b>		
1 - Expectativas Futuras	Futuro profissional/académico	
2 - Corpo e saúde	Percepção de saúde Percepção de isolamento	
2.1 - Sintomas físicos	Dores de cabeça/estômago/costas Dificuldade em adormecer/vertigens-tonturas	
2.2 - Sintomas Psicológicos	Depressão/tristeza/Mau humor/irritabilidade Nervosismo/Cansaço	
2.3 - Felicidade	Percepção de felicidade	
2.4 - Medicamentos	Consumo de medicamentos	
3 - Confiança em si	Percepção rejeição/incapacidade/autoconfiança	Questionário Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar, HBSC, adaptado por Seixas (2008)
4 - Os colegas	Caracterização dos amigos Amizades íntimas Tempo livre com os amigos/saídas nocturnas Dificuldade em fazer amigos	
5 - Relação com a escola	Ficar sozinho na escola Nível escolar e assiduidade Percepções sobre a escola e vida escolar Relação com os colegas Envolvimento em situações de violência Expectativas dos pais e professores	

## 4.5 - Procedimentos

Após a preparação de todos os instrumentos necessários à recolha dos dados necessários à elaboração deste estudo, em Janeiro de 2014 foram encetados contactos com as direcções dos quatro CN, o VRL, o DKC, o CVVC e o SCV, tendo sido devidamente explicado o nosso objectivo de trabalho e a metodologia estratégica a seguir para a aplicação dos instrumentos, tendo-nos sido dispensada a melhor atenção das direcções dos CN e emprestada toda a colaboração por parte dos técnicos que enquadram os atletas.

### *4.5.1 - Pré-teste dos instrumentos de recolha de dados*

Antes de aplicados à amostra do presente estudo, todos os instrumentos de recolha de dados (questionários) foram sujeitos a um pré-teste tendo lugar em finais de Janeiro de 2014, exercício realizado com uma amostra de 10 jovens, 5 rapazes e 5 raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, oriundos de duas escolas básicas do concelho, participantes no projecto CMVC/CM, tendo por finalidade identificar eventuais dificuldades de compreensão, nomeadamente, a nível da linguagem e da forma como as questões são formuladas. Procuramos igualmente aferir o tempo médio necessário para este exercício, desde a distribuição dos questionários, os necessários esclarecimentos relativamente aos objectivos do estudo, assim como o tempo necessário para responder a todas as questões constantes nos quatro questionários aplicados.

Como resultado deste exercício, observamos não terem sido suscitadas questões que pusessem em causa a compreensão da estrutura e linguagem dos instrumentos aplicados. No entanto, a generalidade da amostra demonstrou alguma sensibilidade a algumas questões dos questionários *Escala de Autoconceito e Auto-Estima*, no que diz respeito a algumas questões relacionadas com os temas *Imagem corporal*, tendo sido percepcionadas algumas respostas hesitantes, *Amizades íntimas*, tendo-nos sido perguntado *O que são amigos íntimos? Uma namorada é uma amiga íntima?*, questões colocadas por dois jovens de 11 anos, bem como relativamente ao tema *Atracção Romântica*, onde percepcionamos risos embaraçados e algum desconforto aquando das respostas, tendo-nos sido colocada uma questão, *Eu não tenho namorada, como respondo?*

#### 4.5.2 - Aplicação dos questionários

Os instrumentos foram aplicados em datas diferenciadas durante os meses de Fevereiro e Março de 2014. No VRL decorreu a 2 de Fevereiro; no DKC a 9 de Fevereiro; no CVVC a 22 de Março e no SCV a 29 de Março.

Uma semana antes da aplicação dos instrumentos, foram distribuídos a cada um dos participantes formulários de pedido de consentimento parental, constando uma síntese com informações sobre os objectivos do presente estudo (Anexo 2), assim como uma síntese explicativa dirigida aos jovens (Anexo 1) alertando-os para a importância e seriedade deste estudo, por forma a motivá-los a responder aos questionários de uma forma cautelosa e sincera, sublinhando o carácter voluntário relativamente à sua participação neste exercício, o carácter confidencial das respostas proferidas, no sentido de esclarecer qualquer dúvida ou inquietação que pudesse comprometer a boa colaboração dos jovens, evitando igualmente efeitos de desejabilidade social ou falta de seriedade das respostas obtidas, um dos aspectos críticos que poderia afectar os resultados deste trabalho.

Foram igualmente informados que poderiam a qualquer momento aceitar ou recusar participar no estudo, mesmo após o início do preenchimento dos questionários.

#### 4.6 - Análise Estatística

Os dados dos diferentes questionários, o *Sociodemográfico, de Motivação e de Percepção sobre a Prática de Modalidades Náuticas*, a *Escala de Autoconceito e de Auto-Estima*, a *Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik* e ainda o questionário *Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar*, foram compilados em base de dados no programa Microsoft Excel 2010 e posteriormente analisados estatisticamente com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics* versão 20.

Após a análise das respostas, em alguns casos, as variáveis foram codificadas e/ou recategorizadas de forma a poderem ser agrupadas em categorias próximas, nos casos em que se verificou uma baixa frequência de resposta. Procuramos, desta forma, ganhar viabilidade no tratamento estatístico dos dados apurados, procurando sempre minimizar a perda de informação inerente a este processo.

Dado tratar-se de um estudo descritivo-correlacional, o tratamento estatístico dos dados recolhidos foi inicialmente operacionalizado de forma descritiva, através da apresentação de frequências de resposta, parâmetros de tendência central e de dispersão, adequados às características da distribuição das variáveis em análise.

Gráficos e tabelas, foram utilizados por forma a evidenciar informação relevante que o conjunto dos dados possa conter.

Foram aplicados testes de Qui-quadrado adequados à definição das categorias das variáveis de interesse (nominais ou ordinais), para procurar estabelecer relações ou contrastes entre grupos relativamente a essas mesmas variáveis.

Quando possível, foram usados T-testes para grupos independentes, assim como análise de variância (ANOVA), para estabelecer comparações entre grupos relativamente a variáveis contínuas e com distribuições aproximadas à normalidade.

Para todos os testes foi mantido um *nível de significância* de 0,05.



## 5 - Apresentação e Análise dos Resultados

### 5.1- Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 103 adolescentes, atletas de competição dos CN do Centro de Mar de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos (média idades 14 anos).

A caracterização dos dados desta amostra encontra-se sistematizada no Quadro 2, diferenciada entre rapazes e raparigas assim como por MN.

Quadro 2 – Caracterização da amostra

Clubes Náuticos	Sexo	Adolescentes						Escolaridade										País			
		Nº	Grupo Etário			Média Idades	DP	Ano Escolar que frequenta								Média Escolar (N=93)			Nível profissional		
			11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos			5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Curso Vocac.	3	4	5	Alto	Médio
VRL	Fem	18	4	5	9	14,2	1,8	2	2	2	3	6	2	1	3	9	4	14	3	1	
	Masc	36	7	15	14	14,0	1,6	2	8	5	7	8	4	2	15	16	4	18	7	11	
	Total	54	11	20	23	14,1	1,6	4	10	7	10	14	6	3	18	25	8	32	10	12	
DKC	Fem	11	3	1	7	14,2	1,9	3	1	1	3	2	1	4	5					2	9
	Masc	8	5		3	13,0	2,3	1	2	2	1		2		3	3	1			1	7
	Total	19	8	1	10	13,7	2,1	1	5	3	2	3	4	1	7	8	1			3	16
CVVC	Fem	5		3	2	14,6	2,2		1	2			2		1	3	1	1			4
	Masc	9	4	3	2	13,3	2,3	3	2	1	1			2	3	3	2	6	2	1	
	Total	14	4	6	4	13,8	2,3	3	3	3	1			2	4	6	3	7	2	5	
SVC	Fem	10	1	6	3	14,1	0,9			1	7	2			1	4	2	6	3	1	
	Masc	6	1	2	3	14,3	1,8			1	1	2	1		1	2	3	4	1	1	
	Total	16	2	8	6	14,2	1,2			1	2	9	3		1	3	7	10	4	2	
Total	Fem	44	8	15	21	14,2	1,7			5	4	5	11	11	6	1	1	21	8	15	
	Masc	59	17	20	22	13,8	1,8	1	7	13	7	11	9	6	5	23	25	28	11	20	
	Total	103	25	35	43	14,0	1,8	1	12	17	12	22	20	12	6	1	32	49	19	35	

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SVC-Surf Clube de Viana

A amostra é relativamente equilibrada sexos comparados, 42,7% raparigas e 57,3% rapazes, assim como quanto à sua distribuição etária; grupo etário 11-12 anos (24,3%); grupo etário 13-14 anos (34%) e grupo etário 15-17 anos (41,7%).

#### Distribuição da amostra por CN

Na Figura 5 apresentamos a distribuição da amostra por CN. Os jovens praticantes de remo constituem mais de metade (52,4%) da amostra do presente estudo.

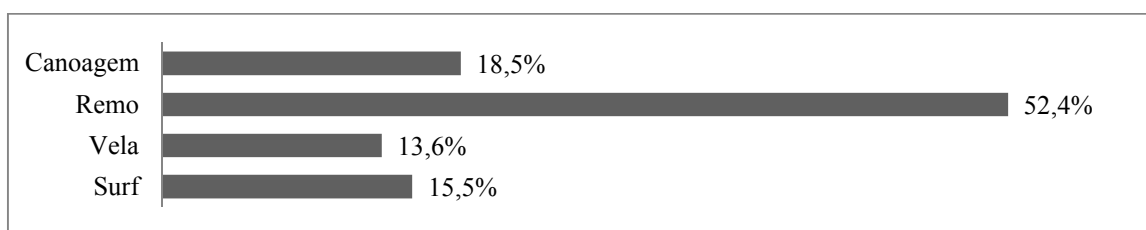


Figura 5 – Distribuição da amostra por clube náutico

### Caracterização da amostra quanto ao ESE

Para efeitos da determinação do ESE das famílias dos jovens inquiridos, com base na *Classificação Internacional de Graffar* atrás descrita, tomamos apenas em consideração a profissão de nível mais elevado em cada agregado familiar. Assim, agrupamos as Classes I e II como de *estatuto profissional alto*; a Classe II, como possuindo um *estatuto profissional médio* e as Classes IV e V, como de *estatuto profissional baixo*.

A Figura 6 diz respeito ao ESE das famílias de onde os jovens do presente estudo provêm.

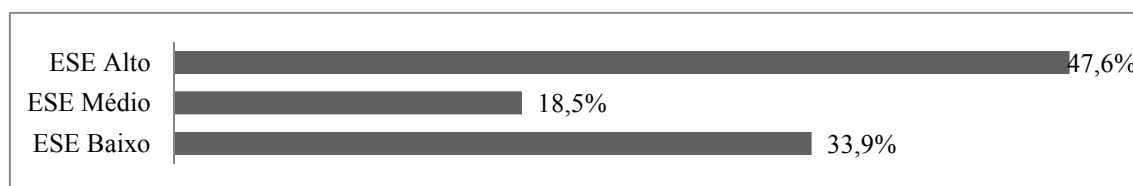


Figura 6 – Caracterização socioeconómica da amostra

### Resultados escolares dos inquiridos relativamente ao ano lectivo anterior

Na Figura 7 apresentamos os resultados escolares do ano lectivo anterior. A maioria dos jovens referiu ter atingido *bons* ou  *muito bons* resultados escolares.

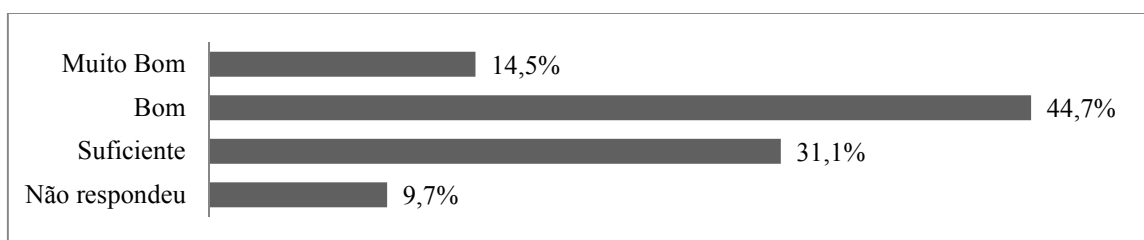


Figura 7 – Resultados escolares do ano anterior

### Caracterização da amostra por local de residência

No que concerne ao local de residência dos praticantes de MN, 71,9% referiram residir nas freguesias onde os CN estão implantados, isto é, as freguesias de Viana e Darque, conforme apresentado nas Figuras 8 e 9.

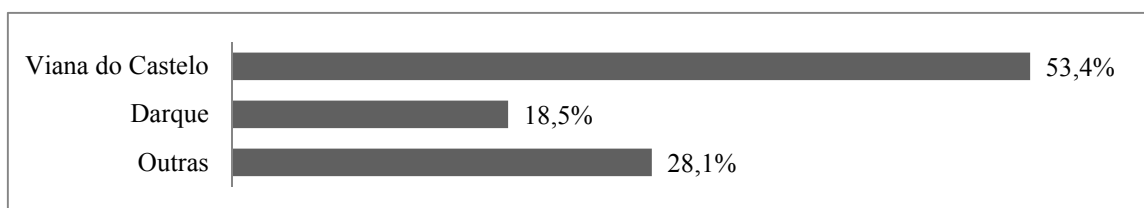


Figura 8 – Freguesia de residência dos jovens

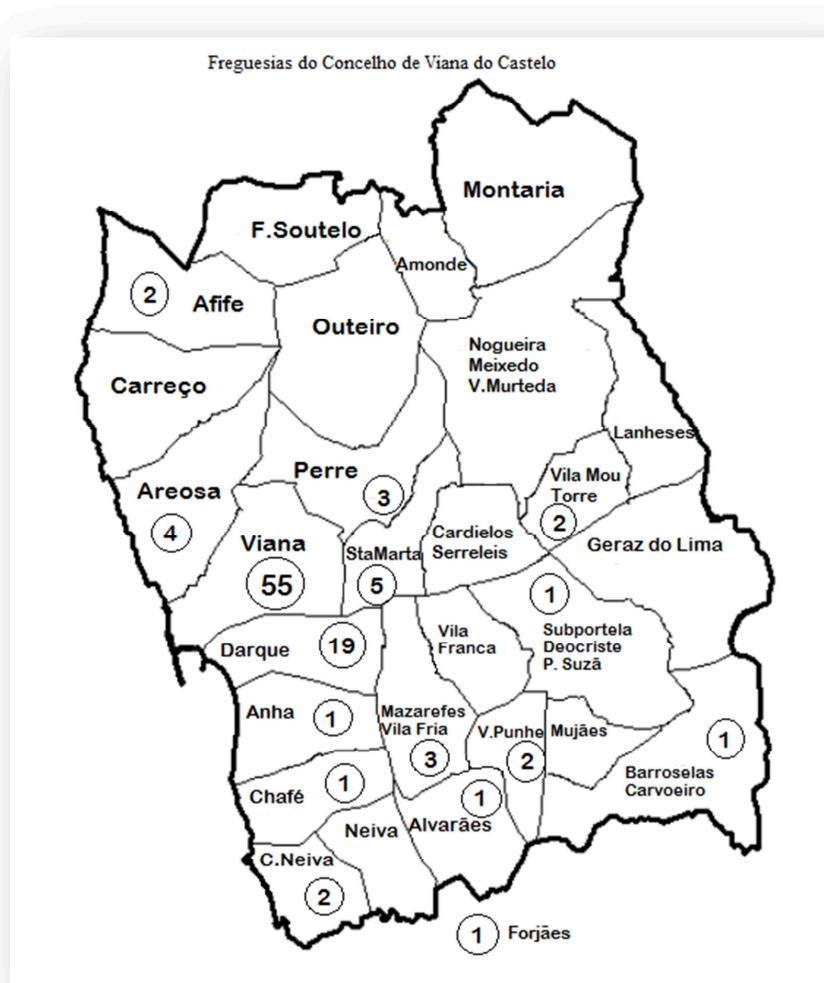


Figura 9 – Distribuição da amostra por freguesia de residência

## 5.2 - Resultados do Questionário Sociodemográfico, de Motivação e de Percepção sobre a Prática de Modalidades Náuticas

### Meios de transporte preferencial nas deslocações para a escola e para os CN

Conforme apresentado na Figura 10, a maioria dos jovens (62,1%) refere o automóvel como o meio de transporte habitualmente utilizado nas suas deslocações para a escola.

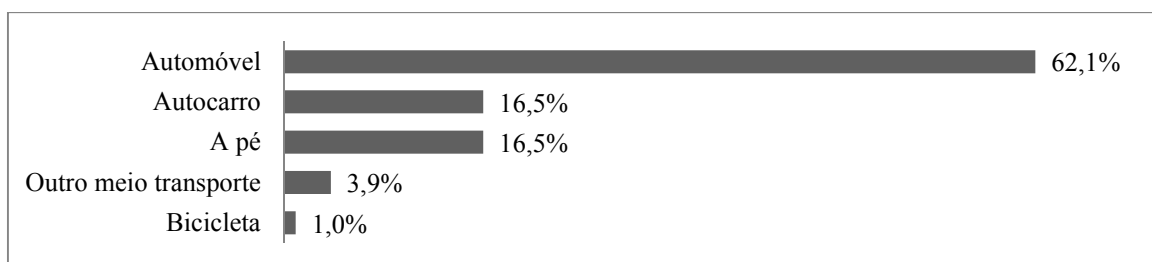


Figura 10 – Meio de transporte preferencial nas deslocações para a escola

A maioria dos jovens (74,7%) refere o igualmente o automóvel como o meio de transporte preferencial nas suas deslocações para os CN.

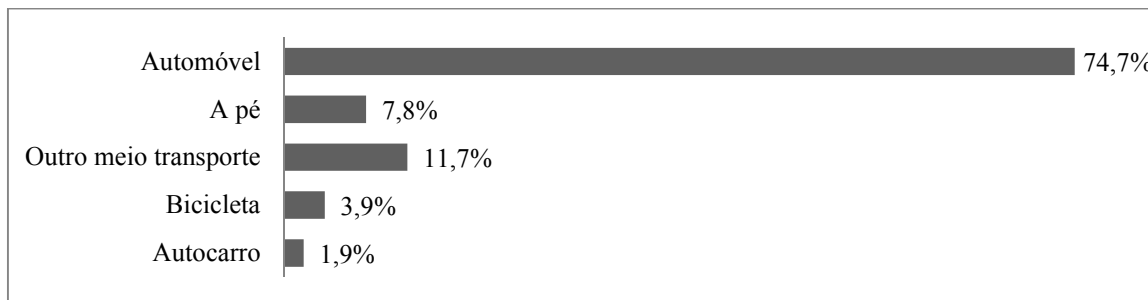


Figura 11 - Meio de transporte preferencial nas deslocações para os centros náuticos

### Número e horas de treinos semanais

No Quadro 3 estão apresentados os resultados relativamente aos meios de transporte habitualmente utilizados, o número de treinos e de horas de treino semanais, por MN e sexos comparados.

Quadro 3 – Treinos semanais e meios de transporte utilizados nas deslocações aos centros náuticos e à escola

Modalidades Náuticas	Sexo	Forma de transporte utilizado nas deslocações										Prática de MN				
		Para a escola					Para o clube					N.º treinos semanal		Horas treino semanal		
		A pé	Autocarro	Automóvel	Automóvel e outro	Bicicleta	A pé	Autocarro	Automóvel	Automóvel e outro	Bicicleta	Outro	Média	DP	Média	DP
Remo	Fem	3	2	13			2	1	12	3			4,00	1,37	7,41	2,58
	Masc	6	5	24		1	3	1	27	3	1	1	4,53	1,30	8,29	2,37
	Total	9	7	37		1	5	2	39	6	1	1	4,35	1,33	7,99	2,45
Kayak	Fem	1	5	4	1		3		5	2	1		3,00	1,34	5,91	2,88
	Masc	1	3	4					4	2	2		3,75	0,46	7,00	0,93
	Total	2	8	8	1		3		9	4	3		3,32	1,11	6,37	2,29
Vela	Fem	2		3					5				2,00	0,00	9,60	2,19
	Masc	1	1	7					9				2,00	0,00	9,78	2,86
	Total	3	1	10					14				2,00	0,00	9,71	2,55
Surf	Fem	1	1	6	2				9	1			1,50	0,71	3,10	1,66
	Masc	2		3	1				6				1,33	0,52	2,67	1,03
	Total	3	1	9	3				15	1			1,44	0,63	2,38	1,44
Total	Fem	7	8	26	3		5	1	31	6	1		2,95	1,52	6,30	3,13
	Masc	10	9	38	1	1	3	1	46	5	3	1	3,71	1,59	7,77	2,88
	Total	17	17	64	4	1	8	2	77	11	4	1	3,39	1,60	7,14	3,06

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SCV-Surf Clube de Viana

No que diz respeito ao número de treinos semanais, a média situa-se nos 3,4 treinos por semana, F (3,0) e M (3,7). Os praticantes de remo referiram em média 4,4 treinos semanais, F (4,0) e M (4,5); os de canoagem 3,3 treinos F (3,0) e M (3,8); os da vela 2 treinos, M e F (2,0) e os de *surf* 1,4 treinos semanais, F (1,5) e M (1,3).

Relativamente ao número de horas de treino semanal, a média situa-se em 7,1 horas por semana, F (6,3) e M (7,8). Os praticantes de vela referem praticar 9,7 horas semanais, F (9,6) e M (9,8); os de remo 8 horas, F (7,4) e M (8,3); os do canoagem, 6,4 horas F (5,9) e M (7,0) e os de *surf* 2,4 horas, F (3,1) e M (2,7).

Da análise dos dados enunciados no Quadro 3, verifica-se que o *surf* é a MN mais frequentada por raparigas, quer em número de treinos quer em número de horas de treino semanal. Nas restantes modalidades, os rapazes são mais assíduos e dispensam mais horas de treino semanal às respectivas MN.

Através da análise das Figuras 12 e 13, é notória a diferença entre eles e elas, bem como entre grupos etários, do número de treinos e de horas de treino semanal.

De realçar que as raparigas do grupo etário 13-14 anos apresentam um decréscimo no número treinos semanais, contrariamente ao verificado no número de horas de treino.

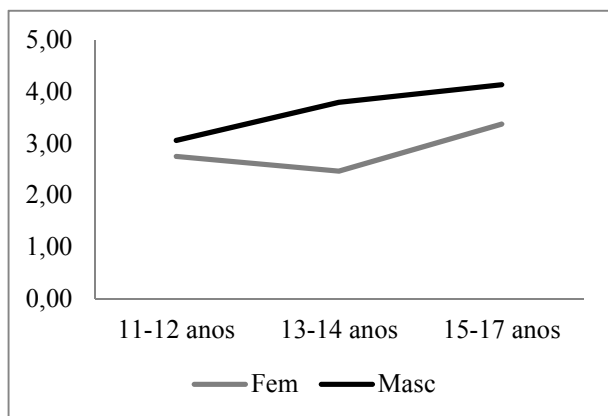


Figura 12 – N° médio de treinos/semana de prática de modalidades náuticas

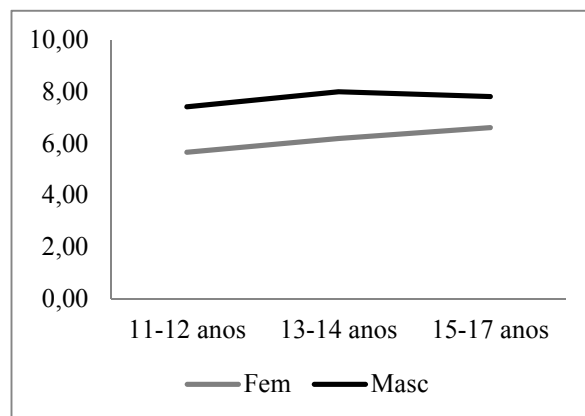


Figura 13 - N° médio de horas/semana de prática de modalidades náuticas

### Razões para a prática de modalidades náuticas

As razões/motivos que levam os jovens da presente amostra a praticar MN estão apresentadas na Figura 14.

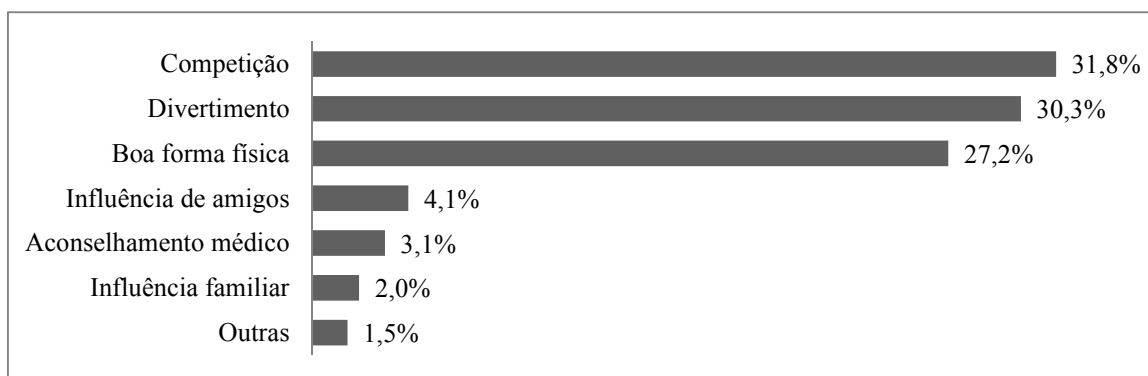


Figura 14 – Razões para a prática de modalidades náuticas

### Percepções relativamente ao tempo dispensado às modalidades náuticas

Na Figura 15 apresentamos os resultados da percepção dos jovens sobre o tempo dispensado às MN. A grande maioria dos jovens referiu que a prática de MN *não interfere* ou *beneficia* o rendimento escolar.

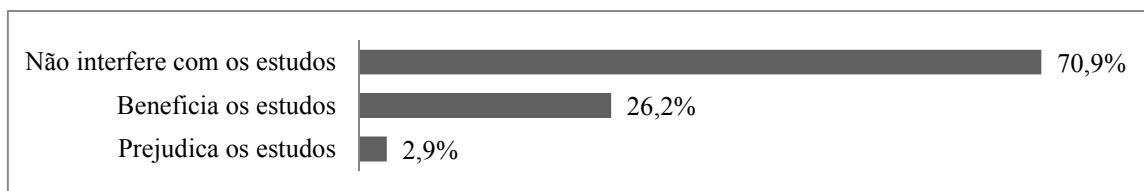


Figura 15 – Percepções dos jovens sobre a prática de modalidades náuticas e o rendimento escolar

Foi solicitado aos inquiridos que qualificassem as suas percepções sobre a questão anterior. Obtivemos respostas como, por exemplo, *não interfere; leva a que tenha mais vontade de estudar; tenho boas notas e sou cada vez melhor a educação física; a actividade é compatível com o tempo dedicado aos estudos; consigo organizar-me para ter tempo; é uma forma de descontrair da pressão dos estudos; consigo treinar, estudar e tirar boas notas; relaxo e sinto-me mais calmo e feliz; alivia o stresse e ajuda-me na concentração; sinto-me motivada para tudo; passo muito tempo a praticar desporto; quando entrei para a actividade defini o tempo para estudar e treinar.*

A Figura 16 refere a percepção dos jovens relativamente à opinião dos seus pais sobre o tempo que dispensam à prática das MN e o rendimento escolar. A grande maioria dos jovens referiu que os pais pensam que a prática de MN *não interfere* ou *beneficia* o seu rendimento escolar.

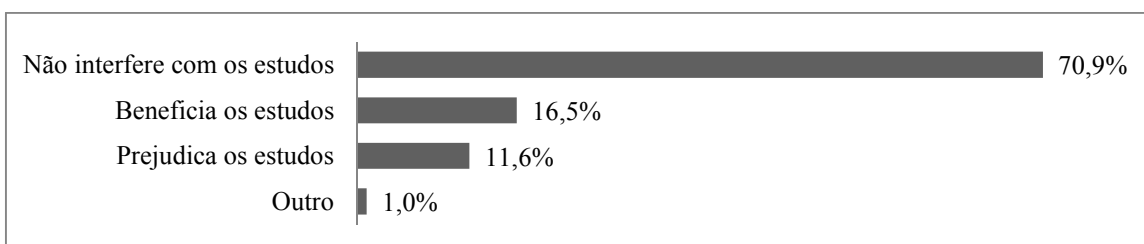


Figura 16 – Percepções dos jovens relativamente à opinião dos pais sobre a prática de modalidades náuticas e o rendimento escolar

Foi igualmente pedido aos jovens que qualificassem as suas percepções sobre a questão anterior. Obtivemos respostas como: *os pais acham que tenho tempo para conciliar as duas coisas; sabem que fico motivada para estudar; acham que isso é bom para mim; acham que consigo gerir o meu tempo; que o remo me ocupa muito tempo; o pai sabe que me esforço por ter bons resultados na escola; sabem que estudo quando não*

*treino; sabem que consigo arranjar tempo para tudo; acham que perco muito tempo nos treinos; acham que devo saber gerir o tempo para poder fazer tudo; acham que desperdiço demasiado tempo na actividade náutica; acham que ajuda na concentração escolar; os pais pensam que prejudica por perda de produtividade nos estudos; acham que o desporto não pode prejudicar a escola; conversou com os pais acerca do assunto; os pais pensam que não estudo mas acho que me empenho na escola; depois de entrar na canoagem melhorei as notas, porque se prejudicasse não me traziam três vezes por semana; os pais acham que tenho menos tempo que os outros para as tarefas escolares; os pais acreditam que o desporto estimula o estudo.*

Os resultados das variáveis anteriormente analisadas, Razões para a prática de modalidades náuticas, as percepções dos jovens bem como as suas percepções relativamente à opinião dos pais sobre a prática de modalidades náuticas e o rendimento escolar, estão apresentadas no Quadro 4, por MN e sexos comparados.

Quadro 4 – Percepções e motivações relativamente à prática de modalidades náuticas

Clubes Náuticos	Sexo	Razões para a prática de Modalidades Náuticas						
		Divertimento	Competição	Manter a forma	Conselho médico	Inf. amigos	Inf. familiar	Outro
VRL	Fem	9	9	13	3	1	1	1
	Masc	20	23	21	1	3		1
	Total	29	19	33	4	4	1	2
DKC	Fem	5	7	6	1		1	
	Masc	3	6	5	1	1		
	Total	8	11	13	2	1	1	
CVVC	Fem	2	4			1		
	Masc	6	9	2				1
	Total	8	12			1		1
SCV	Fem	10	3	4			1	
	Masc	4	1	2		2	1	
	Total	14	4	6		2	2	
Total	Fem	26	23	23	4	2	3	1
	Masc	33	39	30	2	6	1	2
	Total	59	62	53	6	8	4	3

Clubes Náuticos	Sexo	Percepções sobre o rendimento escolar						
		Opinião dos jovens			Relativamente à opinião dos pais			
		Beneficia	Prejudica	Não interfere	Beneficia	Prejudica	Não interfere	Outra
VRL	Fem	7		11	6	3	9	
	Masc	7	3	26	4	3	28	1
	Total	14	3	37	10	6	37	1
DKC	Fem	2		9	1	3	7	
	Masc	4		4	1		7	
	Total	6		13	2	3	14	
CVVC	Fem			5		2	3	
	Masc			9		1	8	
	Total			14		3	11	
SCV	Fem	4		6	5		5	
	Masc	3		3			6	
	Total	7		9	5		11	
Total	Fem	13		31	12	8	24	
	Masc	14	3	42	5	4	49	1
	Total	27	3	73	17	12	73	1

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SCV-Surf Clube de Viana

### 5.3 - Caracterização da amostra em termos de assiduidade e retenção escolar

Relativamente ao reporte de assiduidade escolar, tal como apresentado na Figura 17, a maioria dos inquiridos (92,2%) refere nunca ter faltado voluntariamente às aulas.

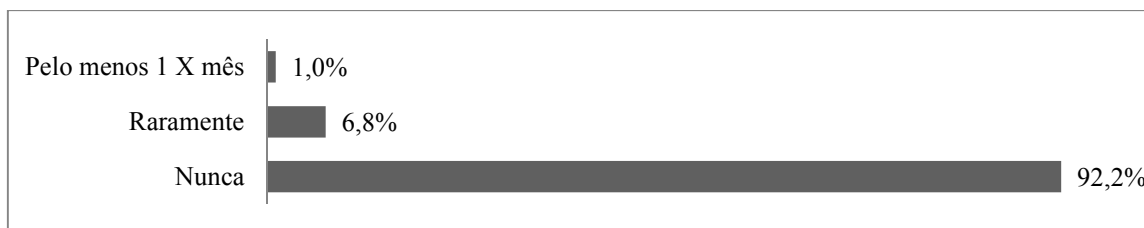


Figura 17 – Reporte de faltas voluntárias às aulas

Os valores apurados para esta variável encontram-se sistematizados no Quadro 5, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 5 – Assiduidade escolar, por grupo etário e sexos comparados

Tens faltado à escola porque desejas fazer outra coisa?

Grupo etário			Fem		Masc			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
11-12 anos	Nº	3	22	Nº	1	43	7	52
	%	12,0%	88,0%	%	2,3%	97,7%	11,9%	88,1%
13-14 anos	Nº	4	31					
	%	11,4%	88,6%					
15-17 anos	Nº	1	42					
	%	2,3%	97,7%					

São os rapazes (11,9%), e os mais jovens (12%) que referem com mais frequência faltar voluntariamente às aulas. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = 3,237; p=,072$ ), nem entre os diferentes grupos etários analisados ( $\chi^2 (1,103) = 2,461; p=,117$ ).

Na Figura 18 estão apresentados os resultados do nível de retenções escolares. A maioria dos jovens (91,3%) refere nunca ter reprovado.

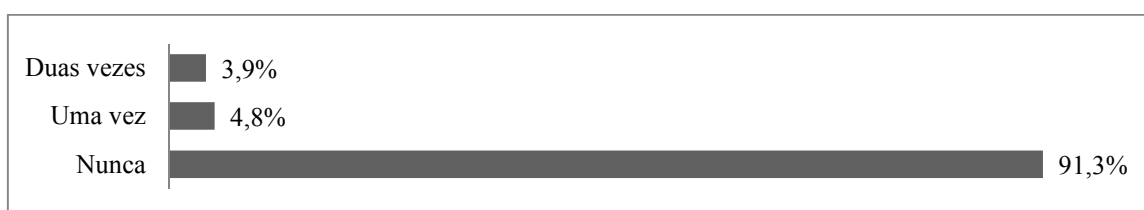


Figura 18 – Reporte de retenções escolares

No Quadro 6 estão descritos os valores apurados relativamente a esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

São as raparigas (11,4%) e os mais velhos (9,3%) que apresentam maiores índices de retenção escolar, não tendo, no entanto, sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = ,664; p=,491$ ), nem entre os diferentes grupos etários analisados ( $\chi^2 (1,103) = ,035; p=,852$ ).



Quadro 6 – Nível de retenção escolar, por grupo etário e sexos comparados

Já reprovaste alguma vez?							
Grupo etário				Fem		Masc	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
11-12 anos	Nº	2	23	5	39	4	55
	%	8,0%	92,0%	11,4%	88,6%	6,8%	93,2%
13-14 anos	Nº	3	32				
	%	8,6%	91,4%				
15-17 anos	Nº	4	39				
	%	9,3%	90,7%				

#### 5.4 - Resultados da Escala de Autoconceito e de Auto-Estima de Harter (1988)

##### 5.4.1 - Análise das diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima

No Quadro 6 estão sistematizados os *scores* médios das dez diferentes dimensões da *Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Harter*, assim como os *scores* médios da *Escala de Importância*, assim como os respectivos desvios-padrão.

Tanto na *Escala de Autoconceito e Auto-Estima* como na *Escala de Importância*, a cotação dos itens foi efectuada de modo a que a pontuação 1 corresponda a uma baixa auto-avaliação ou baixa importância atribuída, e a pontuação 4, a uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída. Foi assim possível obter valores para cada uma das diferentes dimensões do autoconceito e da auto-estima, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima

	Competência Escolar	Escala de Importância	Aceitação Social	Escala de Importância	Competência Atlético	Escala de Importância	Aparência Física	Escala de Importância	Atração Romântica	Escala de Importância	Comportamento	Escala de Importância	Amizades Íntimas	Escala de Importância	Competência em Língua Materna	Escala de Importância	Competência em Matemática	Escala de Importância	Auto-estima
Média	2,70	3,28	3,03	2,96	2,67	3,16	2,61	2,86	2,35	2,66	3,04	2,72	3,24	2,67	2,67	3,05	2,72	3,12	2,86
DP	0,51	0,64	0,43	0,67	0,46	0,62	0,62	0,64	0,50	0,68	0,42	0,79	0,56	0,52	0,52	0,67	0,61	0,70	0,46

A partir da análise das médias totais de cada uma das diferentes dimensões do autoconceito, constatamos que a sub-escala *Amizades Íntimas* (a percepção do adolescente face à sua capacidade de fazer e manter amizades íntimas), é a dimensão que obtém o *score* mais elevado ( $3,24 \pm 0,56$ ), e a sub-escala *Atração Romântica* (a percepção do jovem relativamente à sua capacidade de relacionamento romântico por aquele(as) que se sente atraído(a)), é a dimensão que apresenta o resultado mais baixo ( $2,35 \pm 0,50$ ).

De referir que a média da auto-estima global (2,86) se situa acima da média das nove dimensões do autoconceito (2,78).

Através da análise da *Escala de Importância*, a escala que permite obter medidas relacionadas com a importância que o sujeito atribui a cada uma das diferentes dimensões do autoconceito, verificamos que apenas em três delas, a *Aceitação Social* (a importância que o sujeito atribui ao modo como é aceite pelos colegas e a sua popularidade), *Comportamento* (a importância que o jovem atribui à forma como age) e *Amizades Íntimas* (a importância que o adolescente atribui relativamente à sua capacidade para fazer e manter amizades íntimas), os resultados obtidos são inferiores aos da dimensão correspondente da *Escala de Autoconceito*. Relativamente às restantes, os valores da *Escala de Importância* foram mais elevados, o que demonstra que as autopercepções dos sujeitos relativamente a essas dimensões do autoconceito é inferior à importância que lhes atribui.

No Quadro 8 estão desagregados por CN os *scores* médios das diferentes dimensões da *Escala de Autoconceito e Auto-Estima*, assim como os valores da *Escala de Importância*, bem como os respectivos desvios-padrão.

Quadro 8 – As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima, por clube náutico

Clubes Náuticos		Competência Escolar		Aceitação Social	Escala de Importância		Competência Atlética		Aparência Física	Escala de Importância		Atracção Romântica	Escala de Importância	Comportamento	Escala de Importância		Amizades Íntimas	Escala de Importância		Competência em Língua Materna	Escala de Importância	Competência em Matemática		Escala de Importância	Auto-estima
		Média	DP		Média	DP	Média	DP		Média	DP				Média	DP		Média	DP			Média	DP		
VRL	Média	2,70	3,40	3,06	2,96	2,69	3,24	2,58	2,88	2,32	2,73	3,08	3,24	3,32	3,32	2,72	3,20	2,77	3,36	2,88					
	DP	0,53	0,62	0,45	0,74	0,45	0,62	0,64	0,72	0,58	0,71	0,42	0,48	0,56	0,68	0,53	0,63	0,67	0,62	0,48					
DKC	Média	2,61	3,04	3,01	2,88	2,70	3,04	2,71	2,89	2,33	2,66	3,04	2,40	3,16	2,57	2,57	2,89	2,70	2,80	2,89					
	DP	0,51	0,52	0,36	0,60	0,47	0,68	0,52	0,49	0,40	0,55	0,33	0,54	0,44	0,45	0,45	0,66	0,58	0,60	0,39					
CVVC	Média	2,63	3,12	3,14	3,24	2,76	3,28	2,77	2,79	2,56	2,72	2,84	1,48	3,08	2,63	2,63	2,64	2,56	2,72	2,85					
	DP	0,56	0,68	0,41	0,54	0,39	0,58	0,57	0,58	3,43	0,61	0,35	0,31	0,72	0,62	0,62	0,63	0,56	0,67	0,42					
SCV	Média	2,85	3,40	2,86	2,80	2,50	3,08	2,42	2,81	2,27	2,38	3,00	2,44	3,20	2,65	2,65	3,09	2,72	3,08	2,77					
	DP	0,42	0,69	0,38	0,60	0,55	0,61	0,68	0,57	0,45	0,76	0,54	0,48	0,57	0,50	0,50	0,69	0,49	0,84	0,53					

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SCV-Surf Clube de Viana

No Quadro 9 estão apresentados os *scores* médios das diferentes dimensões do autoconceito, da auto-estima, assim como os respectivos desvios-padrão, entre rapazes e raparigas.

No que concerne à média total do autoconceito global, sexos comparados, apesar do *score* obtido pelos rapazes ( $2,83 \pm 0,51$ ), ser ligeiramente superior ao das raparigas ( $2,70 \pm 0,50$ ), tal como verificado relativamente à auto-estima M ( $2,92 \pm 0,45$ ) e F ( $2,79 \pm 0,47$ ). Foram encontradas diferenças significativas nas dimensões *Competência Atlética* ( $p < ,001$ ), *Aparência Física* ( $p < ,001$ ), e *Atracção Romântica* ( $p = ,001$ ), não tendo sido encontradas outras diferenças significativas entre eles e elas.

Quadro 9 – As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima, sexos comparados

Sexo	Competência Escolar	Escola de Importância	Aceitação Social	Escola de Importância	Competência Atlética	Escola de Importância	Aparência Física	Escola de Importância	Atração Romântica	Escola de Importância	Comportamento	Escola de Importância	Amizades Íntimas	Escola de Importância	Competência em Língua Materna	Escola de Importância	Competência em Matemática	Escola de Importância	Auto-Estima
Fem	2,71	3,36	2,92	3,00	2,49	3,28	2,36	2,90	2,16	2,49	3,08	2,68	3,24	3,28	2,68	3,08	2,64	3,04	2,79
DP	0,46	0,60	0,47	0,72	0,48	0,56	0,59	0,63	0,47	0,62	0,42	0,81	0,51	0,66	0,51	0,64	0,57	0,80	0,47
Masc	2,68	3,24	3,11	2,92	2,81	3,12	2,79	2,83	2,48	2,79	3,00	2,76	3,20	3,16	2,66	3,03	2,79	3,20	2,92
DP	0,55	0,66	0,37	0,64	0,40	0,66	0,58	0,64	0,49	0,70	0,42	0,78	0,60	0,69	0,53	0,69	0,64	0,62	0,45

A expressão das diferenças observadas entre rapazes e raparigas, relativamente às diferentes dimensões da *Escala de Autoconceito e Auto-Estima* face à *Escala de Importância*, é visível através da análise das curvas apresentadas nas Figuras 19 e 20.

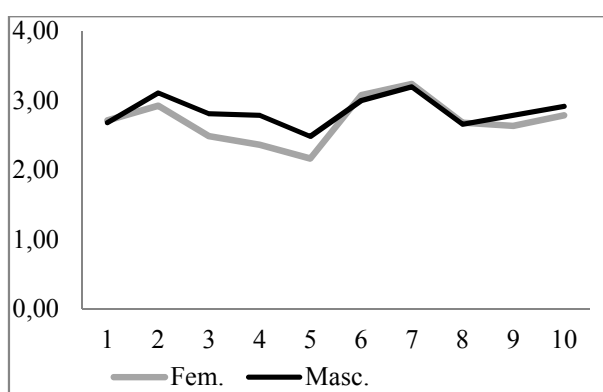


Figura 19 – Médias da Escala de Autoconceito e Auto-Estima, sexos comparados

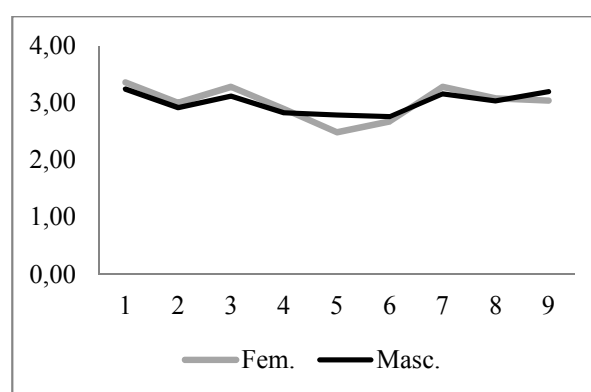


Figura 20 – Médias da Escala de Importância, sexos comparados

1. Competência escolar – 2. Aceitação social – 3. Competência atlética – 4. Aparência física – 5. Atração romântica – 6. Comportamento  
7. Amizades íntimas – 8. Competência em língua materna – 9. Competência em matemática – 10. Auto-estima

Relativamente às médias totais da *Escala de Importância*, apesar das raparigas terem obtido *scores* ligeiramente inferiores aos dos rapazes em determinadas dimensões do autoconceito, ambos os sexos atingem *scores* médios bastante aproximados, M ( $3,01 \pm 0,68$ ) e F ( $3,01 \pm 0,67$ ), tendo sido encontradas, nesta escala, diferenças significativas entre rapazes e raparigas na dimensão *Atração Romântica* ( $p=,026$ ), não tendo sido encontradas outras diferenças significativas.

#### 5.4.2 - Análise dos três factores do autoconceito e a auto-estima

Foram ainda analisados os três factores do autoconceito propostos por Peixoto & Almeida (1999; 2011), o factor *Autoconceito de Apresentação*, que agrupa as dimensões *Aparência Física*, *Atração Romântica* e *Competência Atlética*, o factor *Autoconceito Académico*, que reúne as dimensões *Competência Escolar*, *Competência a Matemática* e *Competência a Língua Materna* e *Comportamento*, assim como um terceiro factor

designado *Autoconceito Social*, agrupando as áreas da *Aceitação Social* e *Amizades Íntimas*, assim como o *Comportamento*, uma dimensão importante relacionada com a competência escolar e o relacionamento interpessoal.

No Quadro 10 estão apresentadas as médias dos três factores do autoconceito, assim como os resultados relevados entre rapazes e raparigas e respectivos desvios-padrão. Conclui-se que o factor do autoconceito de *score* mais elevado é o *Autoconceito Social* e o de *score* mais baixo, o factor *Autoconceito de Apresentação*.

Quadro 10 - Médias e desvios-padrão dos três factores do autoconceito, sexos comparados

	Média	DP	Fem	DP	Masc	DP
Nº inquiridos	103		44		59	
Autoconceito de Apresentação	2,54	0,41	2,34	0,38	2,69	0,37
Autoconceito Académico	2,78	0,50	2,78	0,35	2,78	0,39
Autoconceito Social	3,10	0,33	3,08	0,33	3,10	0,32

No que diz respeito à comparação entre sexos, os rapazes obtêm *scores* mais elevados relativamente aos factores atrás mencionados. No que concerne o factor *Autoconceito Académico*, regista-se uma igualdade no *score* entre rapazes e raparigas.

No Quadro 11 estão apresentados os *scores* para os três factores do autoconceito desagregados por CN.

No que se refere ao factor *Autoconceito de Apresentação*, os atletas do CVVC são os que apresentam o *score* mais elevado ( $2,94 \pm 0,36$ ) e os do SCV o *score* mais baixo ( $2,40 \pm 0,44$ ). No que diz respeito aos factores *Autoconceitos Académico* ( $2,82 \pm 0,34$ ) e *Social* ( $3,15 \pm 0,36$ ), os jovens do VRL são os que apresentam melhores *scores*, e os do CVVC, os que apresentam os *scores* mais baixos ( $2,66 \pm 0,37$  e  $3,02 \pm 0,33$ , respectivamente).

Quadro 11 – Médias e desvios-padrão dos três factores do autoconceito, por clube náutico

	VRL		DKV		CVVC		SCV	
Nº Inquiridos	54		19		14		16	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Autoconceito de Apresentação	2,53	0,43	2,58	0,33	2,94	0,36	2,40	0,44
Autoconceito Académico	2,82	0,34	2,73	0,45	2,66	0,37	2,81	0,34
Autoconceito Social	3,15	0,36	3,07	0,21	3,02	0,33	3,03	0,33

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SCV-Surf Clube de Viana

No Quadro 12 apresentamos os valores apurados relativamente aos três factores do autoconceito e a auto-estima, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 12 – Os três factores do autoconceito e a auto-estima, por grupo etário e sexos comparados

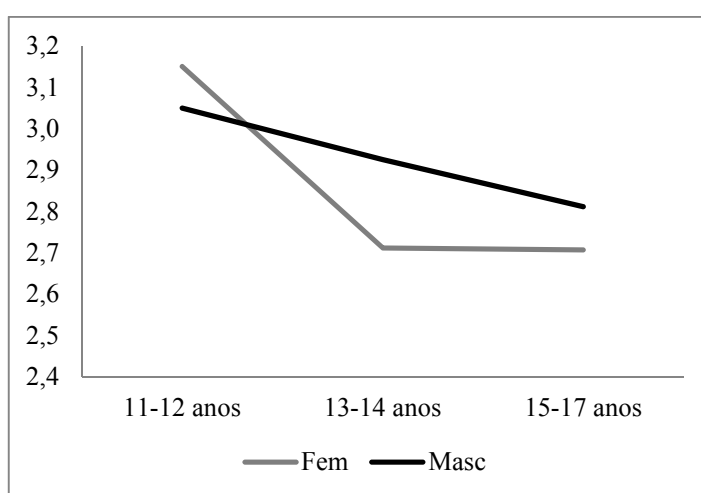
	11-12 anos				13-14 anos				15-17 anos			
	Fem	DP	Masc	DP	Fem	DP	Masc	DP	Fem	DP	Masc	DP
Nº de inquiridos	8		17		15		20		21		22	
Autoconceito de Apresentação	2,34	0,28	2,76	0,35	2,33	0,42	2,77	0,31	2,34	0,39	2,57	0,42
Autoconceito Académico	2,91	0,50	2,91	0,58	2,71	0,37	2,85	0,34	2,77	0,32	2,69	0,35
Autoconceito Social	3,36	0,42	3,09	0,38	3,08	0,31	3,11	0,31	2,98	0,26	3,11	0,23
Auto-Estima	3,15	0,48	3,05	0,44	2,71	0,40	2,93	0,51	2,71	0,46	2,81	0,39

No grupo etário dos 11-12 anos, as raparigas ( $3,36 \pm 0,42$ ) conseguem um *score* mais elevado que o dos rapazes ( $3,09 \pm 0,38$ ) no factor *Autoconceito Social*, assim como na dimensão *auto-estima global*, a sub-escala que pretende avaliar de que forma o sujeito se percepção como pessoa, onde elas ( $3,15 \pm 0,48$ ) alcançam igualmente o *score* ( $3,05 \pm 0,44$ ). No grupo etário dos 15-17 anos, as raparigas ( $2,77 \pm 0,32$ ) conseguem, igualmente, um *score* mais elevado no factor *Autoconceito Académico* ( $2,69 \pm 0,35$ ).

Nos restantes resultados, em todos os grupos etários e em todos os factores do autoconceito e na auto-estima, os *scores* observados são favoráveis aos rapazes.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no *Autoconceito de Apresentação* ( $p < ,001$ ), o factor que agrupa as dimensões *Aparência Física*, *Atracção Romântica* e *Competência Atléticoa*, com vantagem para os rapazes. Nos restantes factores analisados, quer entre sexos, quer entre grupos etários, não foram encontradas outras diferenças significativas.

Na Figura 21 estão indicados os valores e a evolução da *auto-estima global* entre os diferentes grupos etários, assim como entre rapazes e raparigas.



Figuras 21 - Auto-estima global, por grupo etário e sexos comparados

Tal como verificado relativamente ao autoconceito, é significativa a diminuição da auto-estima nas raparigas a partir dos 13-14 anos, permanecendo, no entanto, estável no grupo etário seguinte. Relativamente aos rapazes, observa-se uma sistemática trajectória descendente entre os 11 e os 17 anos.

Foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários para a auto-estima [ $F(2,100)=4,22$ ;  $p=,017$ ], nomeadamente entre o grupo etário de 11-12 anos face ao de 15-17 anos ( $p=,015$ ).

Nas restantes comparações efectuadas, quer entre rapazes e raparigas, quer entre grupos etários, não foram encontradas outras diferenças significativas.

### 5.5 - Resultados da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik

A análise das médias totais, assim como os resultados comparados entre rapazes e raparigas e respectivos desvios-padrão das quatro diferentes dimensões da *Escala Motivacional de Skaalvik*, encontram-se sistematizadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, sexos comparados

	Total	DP	Fem	DP	Masc	DP
Nº Inquiridos	103		44		59	
Orientação motivacional para a tarefa	3,01	0,47	3,04	0,48	2,98	0,46
Orientação motivacional para a autovalorização	2,63	0,54	2,44	0,56	2,77	0,49
Orientação motivacional para o evitamento	2,64	0,61	2,76	0,65	2,60	0,58
Orientação motivacional para a autodefesa	2,82	0,43	2,83	0,40	2,80	0,45
Médias totais	2,78	0,31	2,77	0,34	2,79	0,28

A análise dos *scores* médios totais relativamente às quatro dimensões da *Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik*, verificamos que a dimensão *Orientação Motivacional para a Tarefa*, a que avalia as motivações para a tarefa a desempenhar e não recompensas extrínsecas, é a que obtém um valor médio mais elevado ( $3,01 \pm 0,47$ ), e na dimensão *Orientação Motivacional para a Autovalorização*, que tem por objectivo perceber se os jovens se preocupam ou não com o facto de serem julgados ou avaliados, observou-se o valor médio mais baixo ( $2,63 \pm 0,54$ ).

Neste intervalo, situam-se as restantes dimensões, a *Orientação Motivacional para a Auto-defesa*, a que procura perceber a preocupação dos sujeitos a propósito do que os outros possam pensar a respeito do seu desempenho, da forma como agem perante os pares diante de uma potencial situação de fracasso, com um valor médio total de  $2,82 \pm 0,43$ , e a *Orientação Motivacional para o Evitamento*, a que tem por objectivo perceber se os sujeitos evitam as tarefas escolares, com um valor médio total de  $2,64 \pm 0,61$ .

Na comparação entre sexos, as raparigas alcançam *scores* mais importantes nas dimensões *Orientação Motivacional para a Tarefa* ( $3,04 \pm 0,48$ ), *para o Evitamento* ( $2,76 \pm 0,65$ ) e *para a Autodefesa* ( $2,83 \pm 0,40$ ). Os rapazes alcançam unicamente um *score* superior ao das raparigas na dimensão *Orientação Motivacional para a Autovalorização* ( $2,77 \pm 0,49$ ).

No Quadro 14 apresentamos os *scores* das quatro dimensões motivacionais da *Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik*, por MN e respectivos desvios-padrão.

Quadro 14 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, por modalidades náuticas

	VRL		DKV		CVVC		SCV	
Nº Inquiridos	54		19		14		16	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Orientação motivacional para a tarefa	3,02	0,44	2,96	0,55	2,81	0,44	3,20	0,42
Orientação motivacional para a autovalorização	2,65	0,53	2,68	0,59	2,65	0,60	2,46	0,46
Orientação motivacional para o evitamento	2,76	0,59	2,60	0,64	2,32	0,56	2,64	0,62
Orientação motivacional para a auto-defesa	2,80	0,50	2,82	0,34	2,81	0,30	2,89	0,35

VRL- Viana Remadores do Lima. DKC-Darque Kayak Clube. CVVC-Clube de Vela de Viana do Castelo. SCV-Surf Clube de Viana

No Quadro 15, estão discriminados os valores das quatro diferentes dimensões da *Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik*, diferenciados por sexo, grupo etário, assim como os respectivos desvios-padrão.

Quadro 15 – Médias e desvios-padrão das diferentes dimensões da Escala de Orientações Motivacionais de Skaalvik, por grupo etário e sexos comparados

	11-12 anos				13-14 anos				15-17 anos			
	Fem	DP	Masc	DP	Fem	DP	Masc	DP	Fem	DP	Masc	DP
Nº Inquiridos	8		17		15		20		21		22	
Orientação motiv. para a tarefa	3,27	0,41	3,24	0,39	2,95	0,46	2,84	0,50	3,02	0,50	2,92	0,40
Orientação motiv. para a Autovalorização	2,82	0,66	3,03	0,51	2,28	0,48	2,53	0,50	2,40	0,48	2,79	0,36
Orientação motiv. para o evitamento	3,12	0,60	2,64	0,67	2,56	0,70	2,44	0,62	2,76	0,60	2,68	0,43
Orientação motiv. para a autodefesa	2,93	0,40	2,70	0,40	2,90	0,29	2,84	0,39	2,75	0,45	2,86	0,54

Nesta escala, o *score* mais elevado é conseguido pelas raparigas dos 11-12 anos na dimensão *Orientação para a Tarefa* ( $3,27 \pm 0,41$ ). O *score* mais baixo é igualmente alcançado pelas raparigas dos 13-14 anos na dimensão *Orientação para a Autovalorização* ( $2,28 \pm 0,48$ ).

A partir da análise destes resultados por grupos etários e por sexos, tal como apresentado no Quadro 15, no grupo etário dos 13-14 anos e em ambos os sexos, sublinhamos um decréscimo importante dos *scores* alcançados em várias dimensões motivacionais face aos grupos adjacentes.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos etários na dimensão *Orientação para a Tarefa* [ $F(2,100)=4,98$ ;  $p=,009$ ], entre o grupo de 11-12 anos face aos de 13-14 anos ( $p=,008$ ) e de 15-17 anos ( $p=,049$ ).

Na dimensão *Orientação para a Autovalorização* foram encontradas diferenças significativas entre eles e elas ( $p=,001$ ), com vantagem para os rapazes. Nesta dimensão foram igualmente encontradas diferenças entre grupos etários [ $F(2,100)=8,80$ ;  $p <,001$ ], nomeadamente entre o grupo de 11-12 anos face aos de 13-14 anos ( $p <,001$ ) e de 15-17 anos ( $p=,013$ ).

Nas restantes dimensões analisadas, quer entre rapazes e raparigas, quer entre grupos etários, não foram encontradas outras diferenças significativas.

## 5.6 - Resultados do Questionário Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar

Os diferentes itens do questionário *Comportamentos de Saúde de Jovens em Idade Escolar*, de Seixas (2006), seleccionados com vista à prossecução dos objectivos deste trabalho, dizem respeito aos grupos de questões sobre as dimensões *Carreira*, *Hábitos Alimentares*, *Hábitos de Consumo de Tabaco*, *Hábitos de Consumo de Álcool*, *Higiene Oral*, *Corpo e Saúde*, *Percepção do Corpo*, *Confiança em Si*, *TV e Jogos Electrónicos*, *Os Colegas e a Escola*.

### *5.6.1 - Expectativas Futuras (Carreira)*

Relativamente às expectativas futuras (profissionais ou académicas) após a conclusão da escolaridade obrigatória, tal como apresentado na Figura 22, a grande maioria dos inquiridos (72,8%) têm a expectativa de prosseguir estudos universitários.

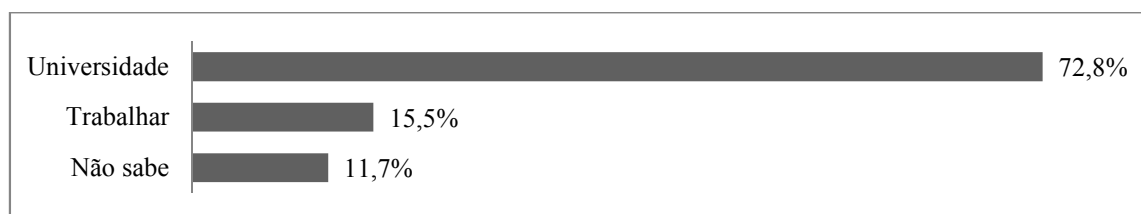


Figura 22 - Expectativas futuras, profissionais ou académicas

No Quadro 16 são referidos os resultados desta variável, por grupo etário e sexos comparados.



Quadro 16 – Expectativas futuras, por grupo etário e sexos comparados

O que pensa fazer após a escolaridade obrigatória?

	Grupo etário				Sexo				
		11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total	Fem	Masc	Total	
Não sabe	Nº	3	5	4	12	Nº	4	8	12
	%	12,0%	14,3%	6,3%	11,7%	%	9,1%	13,6%	11,7%
Trabalhar/ Aprender um ofício	Nº	5	7	4	16	Nº	5	11	16
	%	20,0%	20,0%	9,3%	15,5%	%	11,4%	18,6%	15,5%
Universidade	Nº	17	23	35	75	Nº	35	40	75
	%	68,0%	65,7%	81,4%	72,8%	%	79,5%	67,8%	72,8%

Ir para a universidade foi a resposta mais frequentemente referida pelos rapazes (79,5%), e pelos mais velhos (81,4%). Relativamente aos que não sabem o que fazer após terminada a escolaridade, os rapazes (13,6%) aparecem como os mais indecisos.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre eles e elas ( $\chi^2(2,103) = 1,77$ ;  $p=,413$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2(1,103) = 1,354$ ;  $p=,245$ ).

### 5.6.2 - Corpo e Saúde

#### Percepção Global de Saúde

Tal como apresentado na Figura 23, a maioria dos jovens (96,1%) tem uma percepção global da sua saúde bastante favorável.

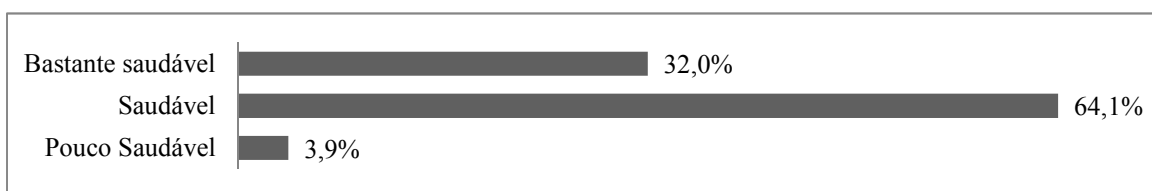


Figura 23 - Percepção global de saúde

No Quadro 17 são referidos os resultados relativamente à percepção global de saúde, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 17 – Percepção de saúde, por grupo etário e sexos comparados

Relativamente à tua saúde, achas que és...

	Grupo etário				Sexo				
		11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total	Fem	Masc	Total	
Pouco Saudável	Nº	0	1	3	4	Nº	2	2	4
	%	0,0%	2,9%	7,0%	3,9%	%	4,5%	3,4%	3,9%
Saudável	Nº	16	23	27	66	Nº	35	31	66
	%	64,0%	65,7%	62,8%	64,1%	%	79,5%	52,5%	64,1%
Bastante saudável	Nº	9	11	13	33	Nº	7	26	33
	%	36,0%	31,4%	30,2%	32,0%	%	15,9%	44,1%	32,0%

Enquanto 79,5% das raparigas referem sentir-se *Saudáveis*, 44,1% dos rapazes mencionam sentir-se *Bastante Saudáveis*, contra apenas 15,9% de raparigas.

Nesta variável, foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 9,192; p=,010$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = ,903; p=,342$ ).

### Percepção de solidão/isolamento

Tal como apresentado na Figura 24, a maioria dos jovens (56,3%) referiram não se sentirem sós nem isolados.

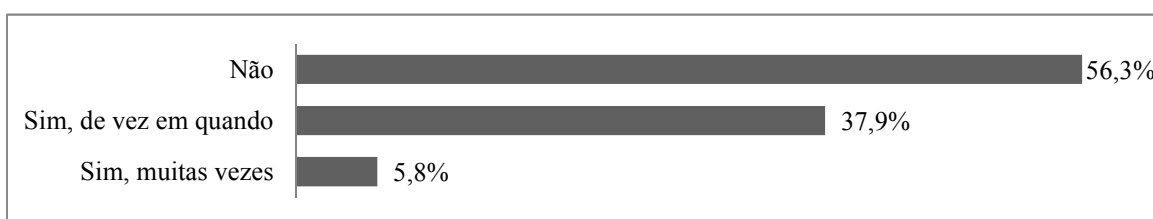


Figura 24 - Percepção de isolamento e solidão

Os jovens do grupo etário de 15-17 anos (51,2%), e as raparigas (50%), foram os que mais frequentemente mencionaram sentimentos de solidão, conforme patente no Quadro 18, onde esta questão é analisada por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 18 – Percepção de isolamento e solidão, por grupo etário e sexos comparados

	Sentem-te muitas vezes só?								
		Grupo etário			Total	Sexo		Total	
		11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos		Fem	Masc		
Não	Nº	15	22	21	58	Nº	22	36	58
	%	60,0%	62,9%	48,8%	56,3%	%	50,0%	61,0%	56,3%
Sim, de vez em quando	Nº	10	11	18	39	Nº	18	21	39
	%	40,0%	31,4%	41,9%	37,9%	%	40,9%	35,6%	37,9%
Sim, muitas vezes	Nº	0	2	4	6	Nº	4	2	6
	%	0,0%	5,7%	9,3%	5,8%	%	9,1%	3,4%	5,8%

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 2,138; p=,343$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 2,093; p=,148$ ).

### Percepção de sintomas físicos

Os resultados globais de percepção de sintomas físicos experienciados pelos jovens nos últimos seis meses, estão apresentados na Figura 25.

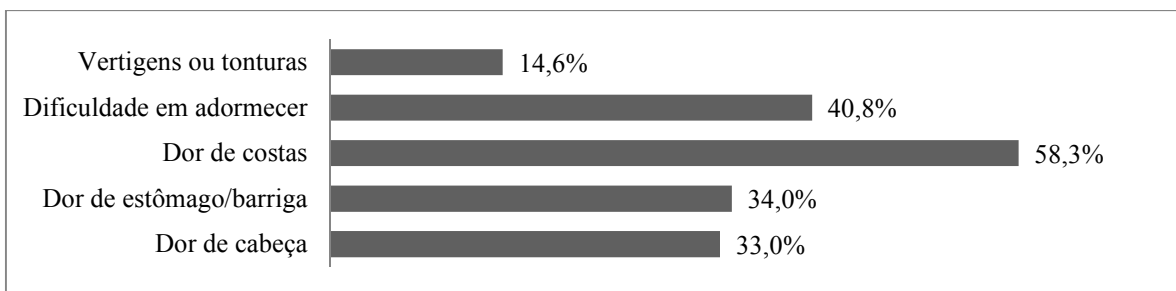


Figura 25 – Percepção de sintomas físicos

Na Figura 26 estão referidos os resultados para estas variáveis, relativamente aos diferentes grupos etários.

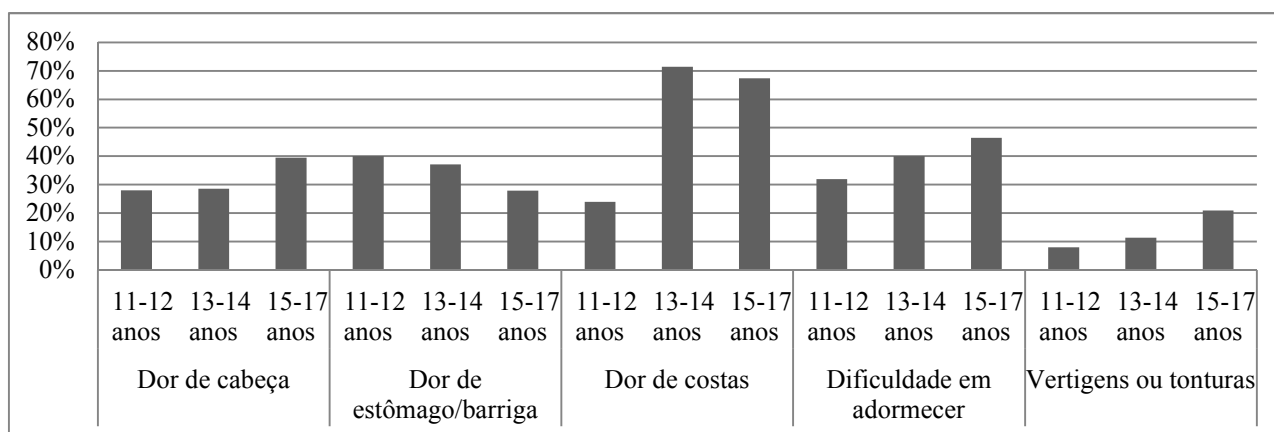


Figura 26 – Percepção de sintomas físicos, por grupo etário

Os adolescentes do grupo etário de 15-17 anos descrevem ter sentido mais *dores de cabeça* (39,5%), maior *dificuldade em adormecer* (46,5%) e mais *vertigens/tonturas* (20,9%).

Os jovens de 11-12 anos referem mais *dor de barriga* (40%), tendo uma grande percentagem de jovens dos grupos etários de 13-14 (71,4%) e de 15-17 (67,4%), reportado sentir *dor de costas*.

Neste conjunto de variáveis, foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários relativamente à variável *Dor de costas* ( $\chi^2(1,103) = 9,834; p < ,001$ ), nomeadamente entre o grupo etário de 11-12 anos relativamente aos demais, não tendo sido encontradas outras diferenças significativas nas restantes variáveis analisadas.

A Figura 27 reporta os resultados verificados entre rapazes e raparigas, relativamente à percepção de sintomas físicos durante os últimos seis meses.

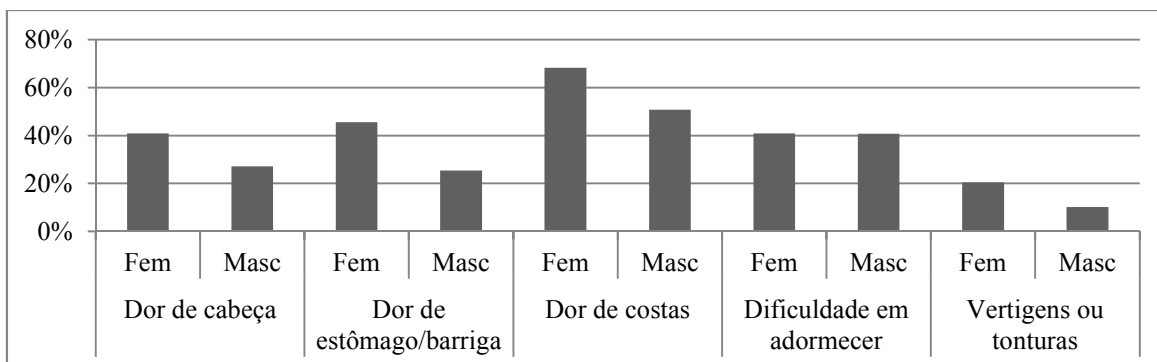


Figura 27 – Percepção global de sintomas físicos, sexos comparados

As raparigas referem ter sentido mais *dor de cabeça*, F (40,9%) e M (27,1%), mais *dor de estômago/barriga*, F (45,5%) e M (25,5%), mais *dor de costas*, F (68,2%) e M (50,8%), maior *dificuldade em adormecer*, F (40,9%) e M (40,7%), assim como mais *vertigens/tonturas* F (20,5%) e M (10,2%).

Foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas na variável *Dor de estômago/barriga* ( $\chi^2 (1,103) = 4,508; p=,038$ ), não tendo sido encontradas outras diferenças significativas nas restantes variáveis analisadas.

#### Percepção de sintomas psicológicos

Os resultados globais de percepção de sintomas psicológicos experienciados pelos jovens durante os últimos seis meses, estão apresentados na Figura 28.

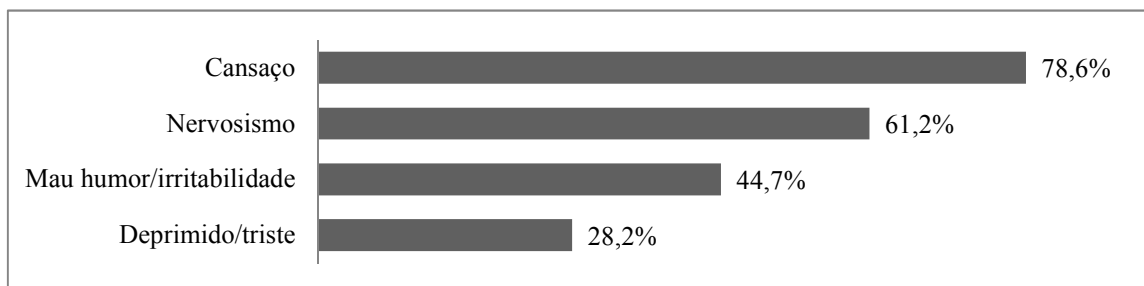


Figura 28 – Percepção de sintomas psicológicos

A Figura 29 refere os valores da percepção de sintomas psicológicos, por grupo etário, experienciados durante os últimos seis meses.

Os jovens de 15-17 anos reportaram ter sentido mais *depressão/tristeza* (37,2%), mais *mau humor ou irritabilidade* (53,5%) e mais *nervosismo* (72,1%).

Os jovens dos grupos etários de 13-14 anos (88,6%) e de 15-17 anos (83,7%) são os que apresentam os valores mais elevados no que concerne à variável *Cansaço*.

Sublinhamos que os jovens do grupo etário dos 11-12 anos, referem menos sintomas psicológicos em todas as variáveis analisadas.

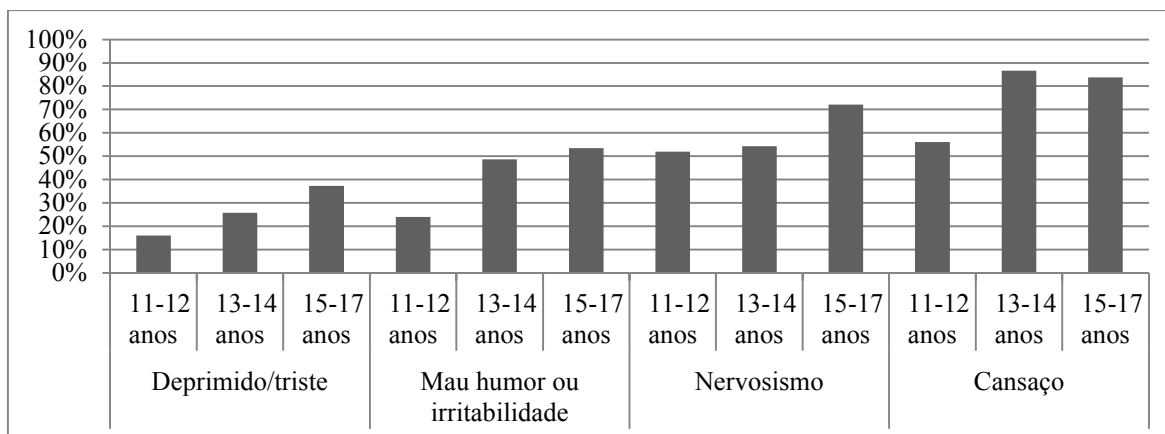


Figura 29 – Percepção global de sintomas psicológicos por grupo etário

Neste grupo de variáveis foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários relativamente à variável *Cansaço* ( $\chi^2 (1,103) = 5,594; p=,006$ ), não tendo sido encontradas outras diferenças significativas nas restantes variáveis analisadas.

A Figura 30 apresenta os valores apurados da percepção de sintomas psicológicos ao longo dos últimos seis meses, sexos comparados.

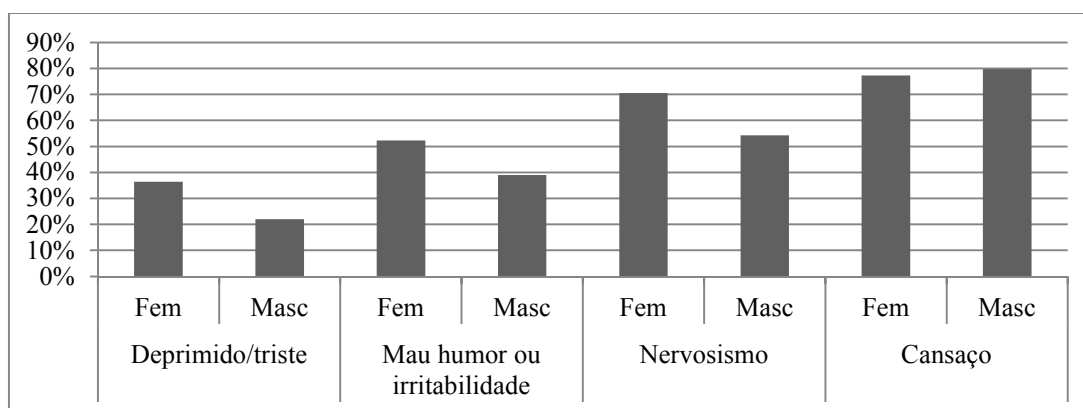


Figura 30 – Percepção global de sintomas psicológicos, sexos comparados

De um modo geral, as raparigas reportam mais sintomas psicológicos que os rapazes, referindo-se mais *deprimidas/tristes*, F (36,4%) e M (22%), mais *mau humoradas ou irritadas*, F (52,3%) e M (39%), assim como mais *nervosas*, F (70,5%) e M (54,2%).

Eles e elas reportam valores semelhantes no que diz respeito à variável *Cansaço*, F (77,3%) e M (79,7%).

No entanto, neste grupo de variáveis, não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

### Percepção de felicidade

Relativamente à percepção de *felicidade*, tal como apresentado na Figura 31, a grande maioria dos jovens (89,3%) referiram sentir-se *felizes* ou *muito felizes*.

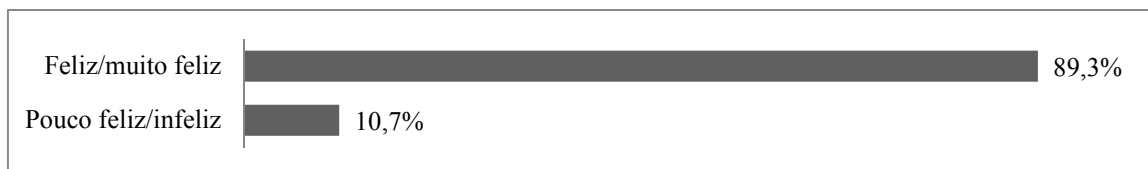


Figura 31 – Percepção global de felicidade

No Quadro 19 estão ilustrados os valores para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 19 – Percepção de felicidade, por grupo etário e sexos comparados

		Grupo etário				Sexo			
		11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total	Fem	Masc	Total	
Feliz/ Muito feliz	Nº	22	32	36	92	Nº	37	55	92
	%	88,0%	91,4%	88,4%	89,3%	%	84,1%	93,2%	89,3%
Pouco feliz/ Infeliz	Nº	3	3	5	11	Nº	7	4	11
	%	12,0%	8,6%	11,6%	10,7%	%	15,9%	6,8%	10,7%

Os rapazes, F (84,1%) e M (93,2%), reportaram maior percepção de felicidade, assim como os jovens de 13-14 anos (91,4%), não tendo sido, no entanto, encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = 2,202$ ;  $p=,138$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = ,001$ ;  $p=,975$ ).

### Consumo de medicamentos

A Figura 32 diz respeito ao consumo de um conjunto específico de medicamentos por parte dos jovens da presente amostra, durante o último mês.

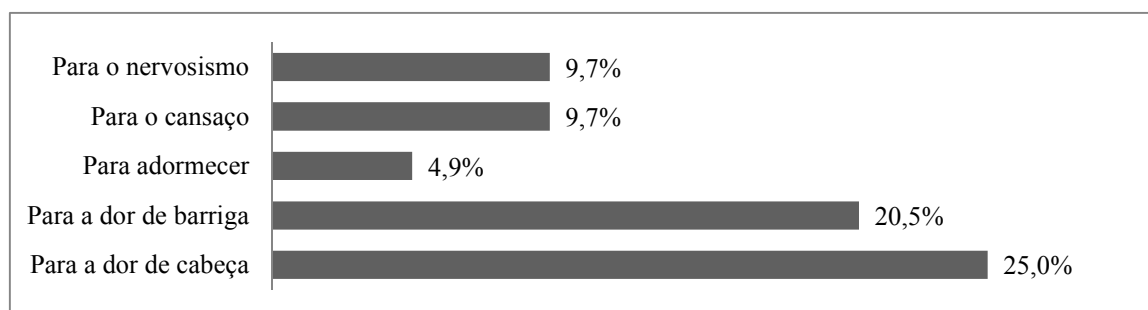


Figura 32 – Consumo de medicamentos

O Quadro 20 refere o nível de consumo de medicamentos durante o último mês, diferenciado por sexo e por grupo etário.

Quadro 20 – Consumo de medicamentos, por grupo etário e sexos comparados

Durante o último mês tomaste medicamentos para ...													
		Grupo etário						Sexo					
		11-12 anos		13-14 anos		15-17 anos		Fem			Masc		
		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Dor de cabeça	Nº	21	4	29	6	27	16	Nº	31	13	46	13	
	%	84,0%	16,0%	82,9%	17,1%	62,8%	37,2%	%	70,5%	29,5%	78,0%	22,0%	
Dor de estômago/barriga	Nº	18	7	33	2	32	11	Nº	30	14	53	6	
	%	72,0%	28,0%	94,3%	5,7%	74,4%	25,6%	%	68,2%	31,8%	89,8%	10,2%	
Dificuldade em adormecer	Nº	24	1	32	3	42	1	Nº	44	0	54	5	
	%	96,0%	4,0%	91,4%	8,6%	97,7%	2,3%	%	100%	0,0%	91,5%	8,5%	
Nervosismo	Nº	20	5	34	1	39	4	Nº	40	4	53	6	
	%	80,0%	20,0%	97,1%	2,9%	90,7%	9,3%	%	90,9%	9,1%	89,8%	10,2%	
Cansaço	Nº	21	4	33	2	39	4	Nº	41	3	52	7	
	%	84,0%	16,0%	94,3%	5,7%	90,7%	9,3%	%	93,2%	6,8%	88,1%	11,9%	

Da análise do Quadro 20 ressalta que, os jovens do grupo etário de 11-12 anos, consomem mais medicamentos que os demais grupos etários para a *dor de barriga* (28%), para o *nervosismo* (20%) e para o *cansaço* (16%). Os do grupo etário de 15-17 anos referem maior consumo de medicamentos para a *dor de cabeça* (37,2%).

Por seu lado, as raparigas referem maior consumo de medicamentos para a *dor de cabeça*, F (29,5%) e M (22%), assim como para a *dor de estômago/barriga*, F (31,8%) e M (10,2%).

Os rapazes mencionam maiores consumos de medicamentos para *adormecer*, M (8,5%) e F (0%), para o *nervosismo*, M (10,2%) e F (9,1%) bem como para o *cansaço*, M (11,9%) F (6,8%).

Foram encontradas diferenças significativas entre eles e elas relativamente ao consumo de medicamentos para a *dor de estômago/barriga* ( $\chi^2 (1,103) = 7,549; p=,011$ ). Nas restantes variáveis analisadas, não foram encontradas outras diferenças significativas entre rapazes e raparigas, nem entre grupos etários.

### 5.6.3 - Confiança em si

#### Percepção de rejeição, fraqueza ou incapacidade

A grande maioria dos jovens da presente estudo afirma que *nunca* (49,5%) ou *raramente* (35%) percepcionou qualquer tipo de rejeição, tal como referido na Figura 33.

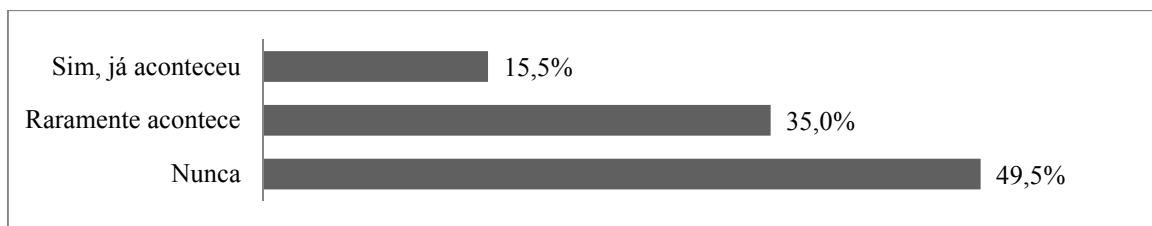


Figura 33 – Percepção de rejeição

No que diz respeito à percepção de sentimento de fraqueza ou incapacidade, a grande maioria destes jovens refere *nunca* (63,1%) ou *raramente* (25,2%) ter acontecido, tal como apresentado na Figura 34.

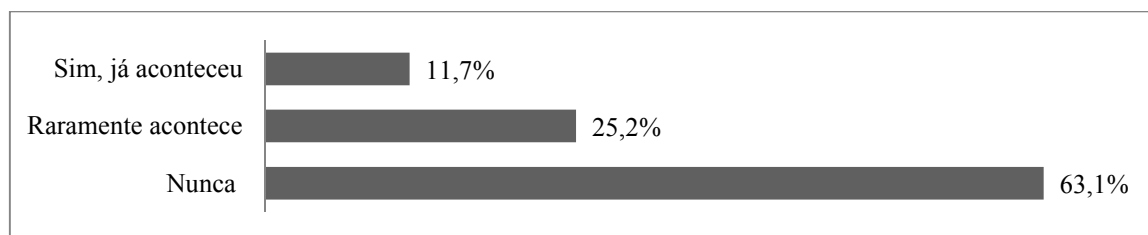


Figura 34 – Sentimento de fraqueza ou incapacidade

Os Quadros 21 e 22 referem-se à percepção de rejeição/incapacidade, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 21 – Percepção de rejeição, fraqueza/incapacidade, por grupo etário

		Sentes-te ...								
		Grupo etário								
		11-12 anos			13-14 anos			15-17 anos		
		Sim	Rara-mente	Nunca	Sim	Rara-mente	Nunca	Sim	Rara-mente	Nunca
Rejeitado/ posto de lado	Nº	2	7	15	3	13	19	11	16	16
	%	8,3%	29,2%	62,5%	8,6%	37,1%	54,3%	25,6%	37,2%	37,2%
Fraco/incapaz	Nº	1	7	16	3	9	23	8	10	25
	%	4,2%	29,2%	66,7%	8,6%	25,7%	65,7%	18,6%	23,3%	58,1%

Quadro 22 – Percepção de rejeição, fraqueza/incapacidade, sexos comparados

		Sentes-te ...					
		Fem			Masc		
		Sim	Rara-mente	Nunca	Sim	Rara-mente	Nunca
		Rejeitado/ posto de lado	Nº	9	19	16	7
%	20,5%		43,2%	36,4%	12,1%	29,3%	58,6%
Fraco, incapaz	Nº	9	12	23	3	14	41
	%	20,5%	27,3%	52,3%	5,2%	24,1%	70,7%

Relativamente ao sentimento de rejeição, fraqueza/incapacidade, verifica-se que os jovens do grupo de 15-17 anos (25,6% e 18,6%, respectivamente) e as raparigas (20,5%



relativamente às duas variáveis), são os que mais frequentemente referem esse tipo de sentimento.

Foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários na variável *Rejeitado/posto de lado* ( $\chi^2 (1,103) = 5,981; p=,014$ ), não tendo sido encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 5,014; p=,082$ ).

Relativamente à variável *Fraco/Incapaz*, foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 6,416; p=,040$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 1,900; p=,168$ ).

### Percepção de autoconfiança

No que diz respeito à variável *Confiança em si*, a maioria destes jovens refere sentir-se *sempre* (36,9%) ou *frequentemente* (26,2%) autoconfiante, tal como apresentado na Figura 35.

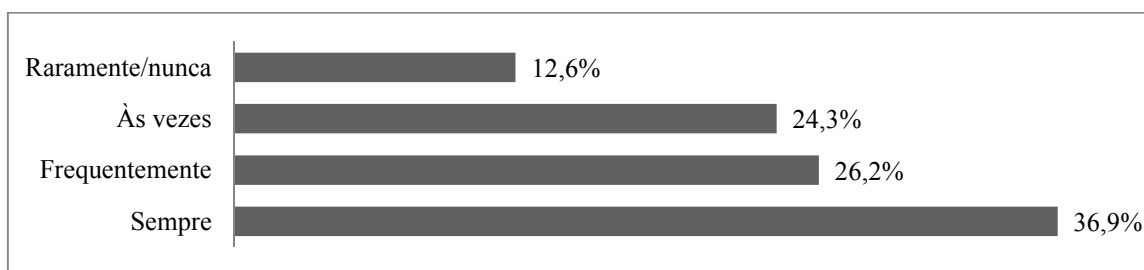


Figura 35 – Sentimento de autoconfiança

No Quadro 23, estão apresentados os valores para esta variável, por grupos etários.

É bastante patente a diminuição do sentimento de autoconfiança, à medida que o jovem caminha para a idade adulta. Apenas 23,3% dos inquiridos do grupo etário de 15-17 anos refere sentir-se *sempre* confiante em si. Os mais jovens (50%), são os que mais frequentemente declaram sentirem-se *sempre* autoconfiantes.

Quadro 23 – Percepção de autoconfiança, por grupo etário

		Sentes-te .. Confiante em ti mesmo											
		Grupo etário											
		11-12 anos				13-14 anos				15-17 anos			
		Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente/nunca	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente/nunca	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente/nunca
Nº		12	5	4	3	15	9	5	6	10	13	16	4
%		50,0%	20,8%	16,7%	12,5%	42,9%	25,7%	14,3%	17,1%	23,3%	30,2%	37,2%	9,3%

No Quadro 24 são referidos os valores da percepção de autoconfiança, sexos comparados.

Quadro 24 – Percepção de autoconfiança, sexos comparados

Sentes-te .. Confiante em ti mesmo								
Sexo								
Fem					Masc			
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente/nunca	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente/nunca
Nº	9	11	14	10	28	16	11	3
%	20,5%	25,0%	31,8%	22,7%	48,3%	27,6%	19,0%	5,2%

Os rapazes (48,3%) são os que mais referem sentirem-se *sempre* autoconfiantes, contra 20,5% reportado pelas raparigas

Foram encontradas diferenças significativas entre eles e elas ( $\chi^2 (3,103) = 13,138$ ;  $p=,004$ ) relativamente a esta variável, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 2,547$ ;  $p=,111$ ).

#### 5.6.4 - Os colegas

##### Percepções sobre os amigos

Neste grupo são abordadas algumas percepções destes jovens sobre o seu grupo de amigos, tal como observado no Quadro 25, sexos comparados.

A maior parte dos jovens inquiridos afirma que os seus amigos não fumam, não gostam da escola, pensam ser importante ter boas notas, dão-se bem com os pais, praticam desportos em clubes, tendo igualmente referido que uma parte deles consome álcool a ponto de ficar embriagado.

Quadro 25 – Percepções sobre os amigos

Relativamente aos teus amigos												
	Total				Fem				Masc			
	Todos ou a maior parte	Alguns	Poucos ou nenhum	Não sei	A maior parte	Alguns	Poucos ou nenhum	Não sei	A maior parte	Alguns	Poucos ou nenhum	Não sei
Fumam	Nº 7	20	61	15	2	1	26	6	5	1	35	9
	% 6,8%	19,4%	59,2%	14,6%	4,5%	22,7%	59,1%	13,6%	8,5%	16,9%	59,3%	15,3%
Gostam da escola	Nº 23	34	43	3	10	16	17	1	13	18	26	2
	% 23,3%	33,0%	41,7%	2,9%	22,7%	36,4%	38,6%	2,3%	22,0%	30,5%	44,1%	3,4%
Pensam ser importante ter boas notas	Nº 63	24	13	3	25	12	6	1	38	12	7	2
	% 61,2%	23,3%	12,6%	3,0%	56,8%	27,3%	13,6%	2,3%	64,4%	20,3%	11,9%	3,4%
Dão-se bem com os pais	Nº 69	17	3	14	29	7	1	7	40	10	2	7
	% 67,0%	16,5%	2,9%	13,6%	65,9%	15,9%	2,3%	15,9%	67,8%	16,9%	3,4%	11,9%
Já ficaram embriagados	Nº 9	26	33	35	1	14	13	16	8	12	20	19
	% 8,7%	25,2%	32,0%	34,0%	2,3%	31,8%	29,5%	36,4%	13,6%	20,3%	33,9%	32,2%
Praticam desportos em clubes	Nº 53	35	10	5	19	16	7	2	34	19	3	3
	% 51,5%	34,0%	9,7%	4,9%	43,2%	36,4%	15,9%	4,5%	57,6%	32,2%	5,1%	5,1%

Conforme patente no Quadro 25, os valores observado nas diferentes variáveis, no que diz respeito a rapazes e raparigas, são relativamente idênticos. Salientamos os valores observados relativamente aos que afirmam não gostar da escola e aos que consomem álcool a ponto de terem ficado embriagados.

Foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários, como era expectável, tendo em conta a heterogeneidade etária da amostra do presente estudo, relativamente às variáveis *Fumam* ( $\chi^2 (1,103) = 29,986; p < ,001$ ) e *Já ficaram embriagados* ( $\chi^2 (1,103) = 20,516; p < ,001$ ).

Nas restantes variáveis analisadas não foram encontradas outras diferenças entre grupos etários nem entre rapazes e raparigas.

#### Ficar com os amigos depois das aulas

A Figura 36 apresenta os valores da frequência com que os jovens permanecem com os seus amigo(a)s depois de terminadas as aulas.

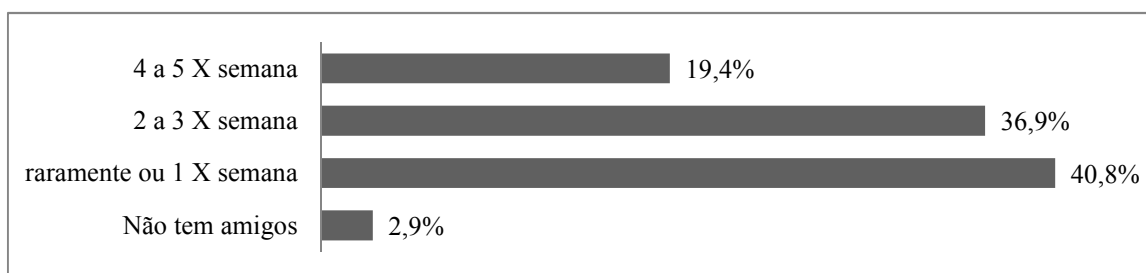


Figura 36 – Ficar com os amigo(a)s depois das aulas

No Quadro 26 são referidos os valores para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 26 – Ficar com os amigos(a) depois das aulas, por grupo etário e sexos comparados

		Fem				Masc			
		Tens o hábito de passar tempo com os teus amigos assim que saís da escola?							
Grupo Etário		De momento não tenho amigos	Uma vez/ semana ou raramente	Sim, 2 a 3 vezes/semana	Sim, 4 a 5 vezes/semana	De momento não tenho amigos	Uma vez/ semana ou raramente	Sim, 2 a 3 vezes/semana	Sim, 4 a 5 vezes/semana
		Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
11-12 anos	Nº	2	16	5	2	1	20	19	4
	%	8,0%	64,0%	20,0%	8,0%	2,3%	45,5%	43,2%	9,1%
13-14 anos	Nº	0	16	10	9	2	22	19	16
	%	0,0%	45,7%	28,6%	25,7%	3,4%	37,2%	32,2%	27,1%
15-17 anos	Nº	1	10	23	9				
	%	2,3%	23,3%	53,5%	20,9%				

De uma forma geral, os sujeitos referem um elevado envolvimento com os seus amigo(a)s após as aulas terminadas. São os jovens de 15-17 anos (74,4%), e os rapazes (59,3%), os que mais frequentemente reportam ficar várias vezes por semana com os amigos após as aulas, tendo sido encontradas diferenças significativas entre grupos etários ( $\chi^2(1,103) = 9,375; p=,002$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre rapazes e raparigas ( $\chi^2(3,103) = 5,562; p=,135$ ).

### Reporte de saídas nocturnas

Relativamente ao reporte de saídas nocturnas com os amigos, a grande maioria dos jovens (71,8%) refere *nunca sair*, tal como apresentado na Figura 37.

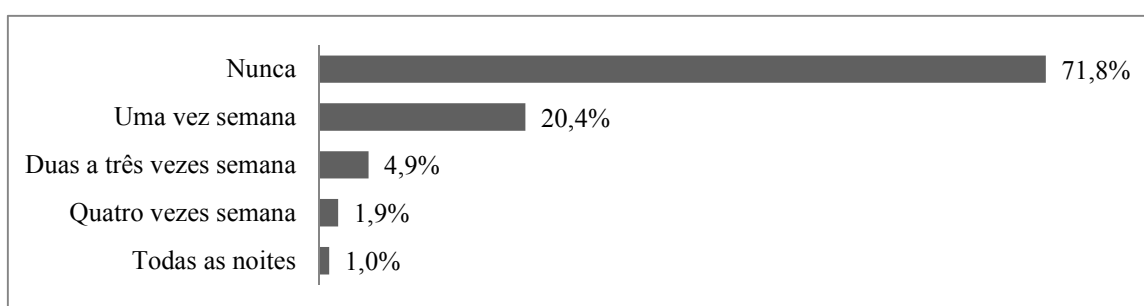


Figura 37 – Número de saídas à noite por semana

O Quadro 27 diz respeito ao número de saídas nocturnas semanais com os colegas, por grupos etários e sexos comparados.

Um número bastante significativo de jovens de todos os grupos etários refere não sair à noite com os colegas. O número de saídas nocturnas com amigos é mais referido por jovens dos 15-17 anos (44,2%). As raparigas (23,7%), reportam um maior número de uma saída à noite por semana, enquanto os rapazes (10,2%), referem maior número de duas ou mais saídas nocturnas semanais.

Quadro 27 – Sair à noite com os amigos, por grupo etário e sexos comparados

		Geralmente, quantas noites por semana saís com os teus colegas?																
		Fem							Masc									
Nº	Vezes	0	1	2	4	7		0	1	2	4	7		0	1	2	4	7
11-12	Nº	24	1	0	0	0		30	12	2	0	0		44	9	3	4	1
anos	%	96,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%		68,2%	23,7%	4,5%	0,0%	0,0%		74,6%	15,3%	5,1%	3,4%	1,7%
13-14	Nº	26	5	2	2	0												
anos	%	74,3%	14,3%	5,7%	5,7%	0,0%												
15-17	Nº	24	15	3	0	1												
anos	%	55,8%	34,9%	7,0%	0,0%	2,3%												

Foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários [ $F(2,100) = 3,13; p=,048$ ], nomeadamente entre o grupo etário de 11-12 anos e o de 15-17 anos ( $p=,044$ ).

Nas restantes dimensões analisadas, entre rapazes e raparigas quer entre grupos etários, não foram encontradas outras diferenças significativas

### Amizades íntimas

O reporte de amizades íntimas está apresentado na Figura 38.

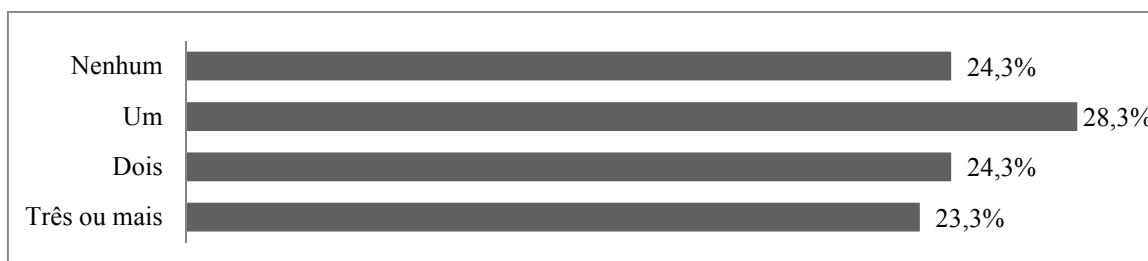


Figura 38 – Reporte de amizades íntimas

O Quadro 28 apresenta os resultados apurados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 28 – Reporte de amizades íntimas

Tens quantos amigos íntimos?						Fem				Masc				
Grupo etário						Três ou mais	Dois	Um	Nenhum	Três ou mais	Dois	Um	Nenhum	
	Nº	Três ou mais	Dois	Um	Nenhum									
11-12 anos	Nº	8	5	6	6	Nº	9	15	10	10	15	10	19	15
	%	32,0%	20,0%	24,0%	24,0%	%	20,5%	34,1%	22,7%	22,7%	25,4%	16,9%	32,2%	25,4%
13-14 anos	Nº	9	4	11	11									
	%	25,7%	11,4%	31,4%	31,4%									
15-17 anos	Nº	7	16	12	8									
	%	16,3%	37,2%	27,9%	18,6%									

De salientar que, uma percentagem significativa de jovens de todos os grupos etários, refere não ter amigo(a)s íntimo(a)s, reportada em percentagens mais ou menos semelhantes por rapazes (25,4%) e por raparigas (22,7%), sendo o grupo etário de 13-14 anos (31,4%), o que mais frequentemente refere não ter amizades íntimas.

Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2$  (3,103) = 4,198;  $p$  = ,241), nem entre grupos etários ( $\chi^2$  (1,103) = ,025;  $p$  = ,876).

### Facilidade em fazer novos amigos

A Figura 39 apresenta os resultados no atinente à facilidade destes jovens em fazer novo(a)s amigo(a)s.

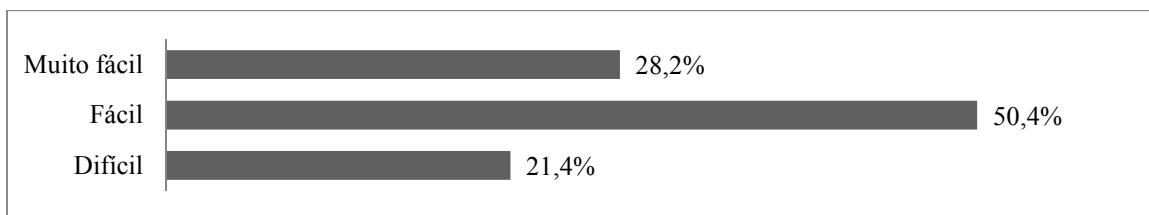


Figura 39 – Facilidade em fazer novo(a)s amigo(a)s

No quadro 29 apresentamos os valores alcançados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 29 – Facilidade em fazer novo(a)s amigo(a)s, por grupo etário e sexos comparados

Para ti, é fácil ou difícil fazer novos amigos					Fem			Masc			
Grupo etário		Difícil	Fácil	Muito fácil		Difícil	Fácil	Muito fácil	Difícil	Fácil	Muito fácil
11-12 anos	Nº	5	13	7	Nº	12	21	11	10	31	18
	%	20,0%	52,0%	28,0%	%	27,3%	47,7%	25,0%	16,9%	52,5%	30,5%
13-14 anos	Nº	6	17	12							
	%	17,1%	48,6%	34,3%							
15-17 anos	Nº	11	22	10							
	%	25,6%	51,2%	23,3%							

As raparigas (23,7%), e os jovens mais velhos (25,6%), são os que mais frequentemente referem ser *difícil* fazer novos amigos.

Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 1,645; p=,439$ ), nem entre os diferentes grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = ,555; p=,456$ ).

### 5.6.5 - A Escola

#### Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas

A Figura 40 apresenta os resultados relativamente Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas, por parte dos seus professores.

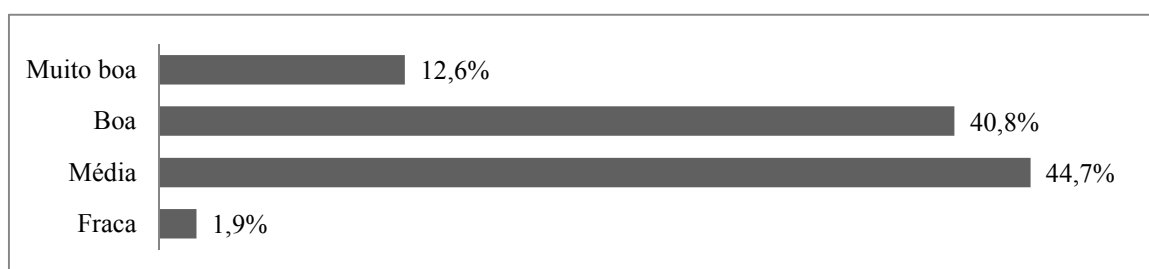


Figura 40 - Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas (opinião dos seus professores)

No Quadro 30, são apresentados os valores desta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 30 – Percepção dos jovens sobre as suas capacidades académicas (opinião dos seus professores), por grupo etário e sexos comparados

O que pensam os teus professores do teu nível escolar?		Fem				Masc							
		Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom				
11-12 anos	Nº	0	7	12	6	2	15	21	6	0	31	21	7
	%	0,0%	28,0%	48,0%	24,0%	4,5%	34,1%	47,7%	13,6%	0,0%	52,5%	35,6%	11,9%
13-14 anos	Nº	1	16	14	4								
	%	2,9%	45,7%	40,0%	11,4%								
15-17 anos	Nº	1	23	16	3								
	%	2,3%	53,5%	37,2%	7,0%								

Os jovens do grupo etário de 11-12 anos (64%), e as raparigas (61,3%), são os que mais referem serem *bem* ou *muito bem* percebidos pelos seus professores.

Foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 6,186$ ;  $p=,013$ ), nomeadamente entre o grupo etário de 11-12 anos e o de 15-17 anos ( $p=,028$ ), não tendo sido encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (3,103) = 5,576$ ;  $p=,134$ ).

#### Percepção sobre a escola

No que diz respeito à percepção dos jovens sobre a sua escola, a grande maioria refere *gostar* (46,6%) ou *gostar muito* (25,2%). Os resultados apurados para esta variável estão apresentados na Figura 41.

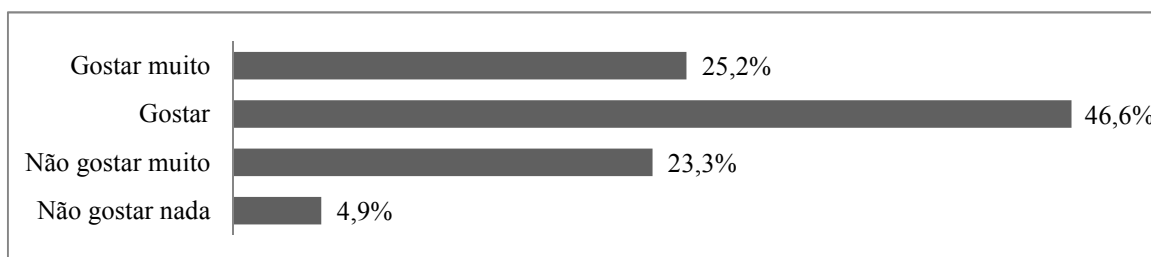


Figura 41 – Opinião dos jovens sobre a sua escola

No Quadro 31 são reportados os valores para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 31 – Opinião dos jovens sobre a sua escola, por grupo etário e sexos comparados

Este ano o que pensas da escola?		Fem				Masc							
		Não gosto nada	Não gosto muito	Gosto	Gosto muito	Não gosto nada	Não gosto muito	Gosto	Gosto muito				
11-12 anos	Nº	1	5	9	10	2	7	19	16	3	17	29	10
	%	4,0%	20,0%	36,0%	40,0%	4,5%	15,9%	43,2%	36,4%	5,1%	28,8%	49,2%	16,9%
13-14 anos	Nº	3	12	16	4								
	%	8,6%	34,3%	45,7%	11,4%								
15-17 anos	Nº	1	7	23	12								
	%	2,3%	16,3%	53,5%	27,9%								

A grande maioria dos jovens (71,8%) refere *gostar* ou *gostar muito* da escola, maioritariamente reportado pelas raparigas (79,6%), e pelos jovens do grupo etário de 15-17 anos (81,4%), não tendo sido, no entanto, encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2(3,103) = 5,773$ ;  $p = ,123$ ), nem entre os diferentes grupos etários analisados ( $\chi^2(1,103) = ,044$ ;  $p = ,833$ ).

#### Percepção dos jovens sobre a sua escola

De acordo com o apresentado na Figura 42, a maioria dos jovens (52,4%) pensa que a escola *às vezes* é aborrecida.

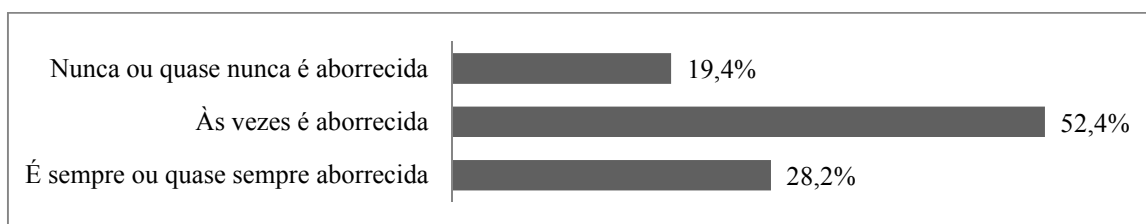


Figura 42 – Percepção dos jovens sobre a sua escola

No Quadro 32, sistematizamos os valores para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Os jovens do grupo etário de 11-12 anos (32%), e as raparigas (22,7%), são os que referem mais frequentemente que a escola *nunca ou quase nunca* é aborrecida, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas ( $\chi^2(4,103) = 2,472$ ;  $p = ,650$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2(1,103) = ,251$ ;  $p = ,617$ ).

Quadro 32 – Percepção dos jovens sobre a sua escola, por grupo etário e sexos comparados

Achas a escola aborrecida?		Fem			Masc					
		Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre			
Grupo etário	Nº	8	12	5	10	23	11	10	31	18
	%	32,0%	48,0%	20,0%	22,7%	52,3%	25,0%	17,0%	52,5%	30,5%
11-12 anos	Nº	5	14	16						
	%	14,3%	40,0%	45,8%						
13-14 anos	Nº	7	28	8						
	%	16,3%	65,1%	18,7%						

#### Percepção de pressão/ansiedade com os trabalhos de casa

Na Figura 43 estão apresentados os resultados relativamente à percepção de pressão/ansiedade com os trabalhos de casa.



A grande maioria referiu *não sentir ansiedade* (45.6%) ou sentir *pouca ansiedade* (34%) com os trabalhos de casa.

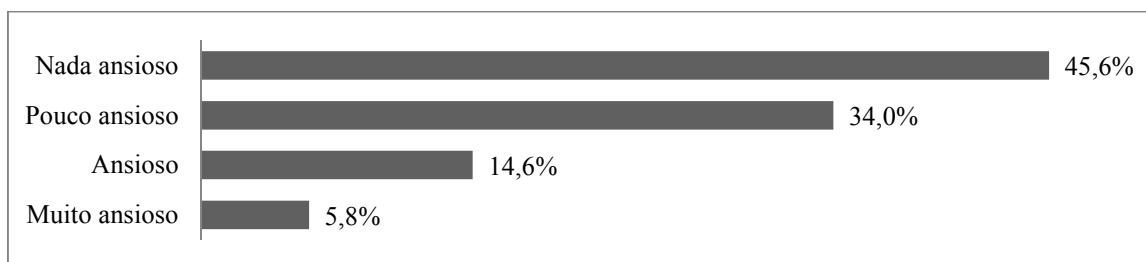


Figura 43 – Percepção de pressão/ansiedade com os trabalhos de casa

No Quadro 33 estão reportados os valores apurados relativamente a esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 33 – Pressão/ansiedade com os trabalhos de casa, por grupo etário e sexos comparados

		Sentes-te pressionado ou ansioso com os trabalhos escolares?											
						Fem				Masc			
Grupo etário		Muito ansioso	Ansioso	Um pouco ansioso	Nada ansioso	Muito ansioso	Ansioso	Um pouco ansioso	Nada ansioso	Muito ansioso	Ansioso	Um pouco ansioso	Nada ansioso
	11-12 anos	Nº	0	4	11	10	5	5	21	13	1	10	14
	%	0,0%	16,0%	44,0%	40,0%	11,4%	11,4%	47,7%	29,5%	1,7%	16,9%	23,7%	57,6%
13-14 anos	Nº	1	3	10	21								
	%	2,9%	8,6%	28,6%	60,0%								
15-17 anos	Nº	5	8	14	16								
	%	11,6%	18,6%	32,6%	37,2%								

Os jovens de 13-14 anos (60%), e os rapazes (57,6%), são os que referem mais frequentemente *nenhuma ansiedade* com os trabalhos de casa, tendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas, com vantagem para os rapazes ( $\chi^2$  (3,103) = 13,212;  $p=,004$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre grupos etários ( $\chi^2$  (1,103) = 2,531;  $p=,112$ ).

#### Percepção de cansaço matinal

No que diz respeito à percepção de cansaço matinal antes da saída de casa para a escola durante o presente ano lectivo, os valores apurados estão apresentados na Figura 44.

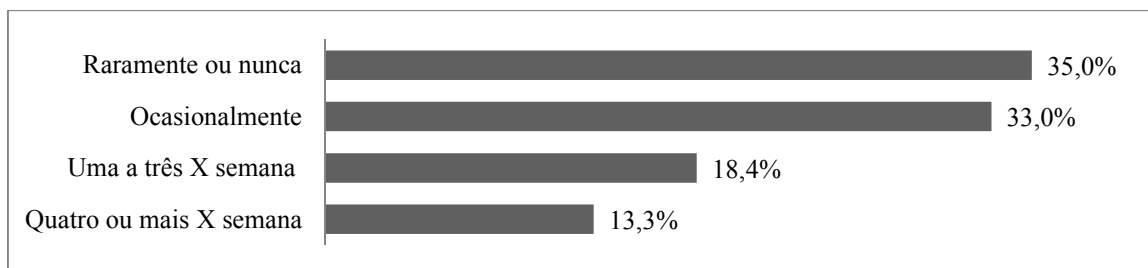


Figura 44 – Percepção de cansaço matinal antes da saída para a escola

No Quadro 34 são apresentados os valores relevados para a variável *percepção de cansaço matinal*, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 34 – Percepção de cansaço matinal, por grupo etário e sexos comparados

		Acontece-te ficares cansado de manhã quando vais para a escola?							
		Fem				Masc			
Grupo etário		Raramente ou nunca	Ocasionalmente	1 a 3 vezes /semana	4 ou mais vezes /semana	Raramente ou nunca	Ocasionalmente	1 a 3 vezes /semana	4 ou mais vezes /semana
11-12 anos	Nº	12	9	3	1	14	15	8	7
	%	48,0%	36,0%	12,0%	4,0%	31,8%	34,1%	18,2%	15,9%
13-14 anos	Nº	8	14	5	8	22	19	11	7
	%	22,9%	40,0%	14,3%	22,9%	37,3%	32,2%	18,6%	11,9%
15-17 anos	Nº	16	11	11	5				
	%	37,2%	25,6%	25,6%	11,6%				

As raparigas (34,1%), são as que referem mais frequentemente sentir cansaço matinal, observando-se uma progressão crescente dos níveis de cansaço dos mais novos face aos mais velhos.

Não foram encontradas diferenças significativas entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 1,454; p=,228$ ), nem entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (3,103) = ,549; p=,908$ ).

#### Percepção de isolamento por parte de colegas

Conforme apresentado na Figura 45, a grande maioria dos jovens do presente estudo (82,5%) refere que, durante o presente ano lectivo *nunca* se sentiu isolado pelo facto dos seus colegas lhes tivessem negado companhia.

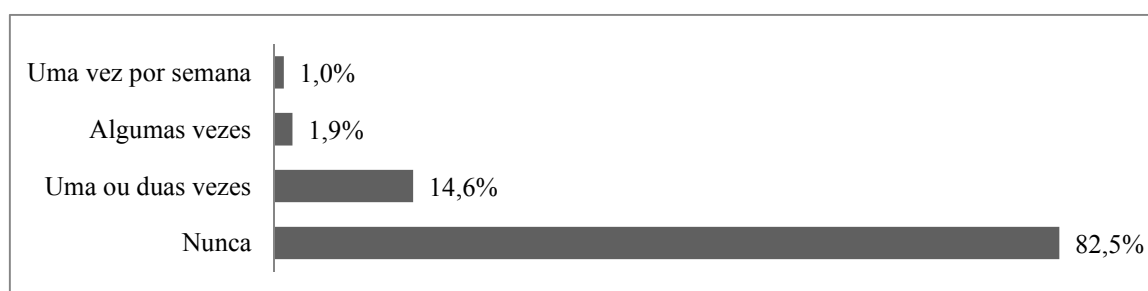


Figura 45 – Percepção de isolamento por parte de colegas de escola

No Quadro 35, apresentamos os valores relevados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 35 – Percepção de isolamento por parte de colegas de escola, por grupo etário e sexos comparados

Acontece-te que os colegas não te queiram fazer companhia e teres ficado sozinho?												
Grupo etário					Fem			Masc				
		Este ano não	Algumas vezes	uma vez por semana (+ ou -)	Este ano não	Algumas vezes	uma vez por semana (+ ou -)	Este ano não	Algumas vezes	uma vez por semana (+ ou -)		
11-12 anos	Nº	19	6	0	37	6	1	48	11	0		
	%	76,0%	24,0%	0,0%	84,1%	13,6%	2,3%	81,4%	18,6%	0,0%		
13-14 anos	Nº	28	6	1								
	%	80,0%	17,1%	2,9%								
15-17 anos	Nº	38	5	0								
	%	88,4%	11,6%	0,0%								

São os jovens do grupo etário de 11-12 anos (24%), e os rapazes (18,6%), os que mais frequentemente referem que os seus colegas não lhes quiseram fazer companhia.

Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 1,747; p=,418$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 1,678; p=,195$ ).

#### Reporte de actos de provocação perpetrados por colegas

Tal como apresentado na Figura 46, a maioria dos inquiridos (69,9%) refere *não* ter sido vítima de actos de provocação por parte dos seus colegas de escola durante o presente ano lectivo.

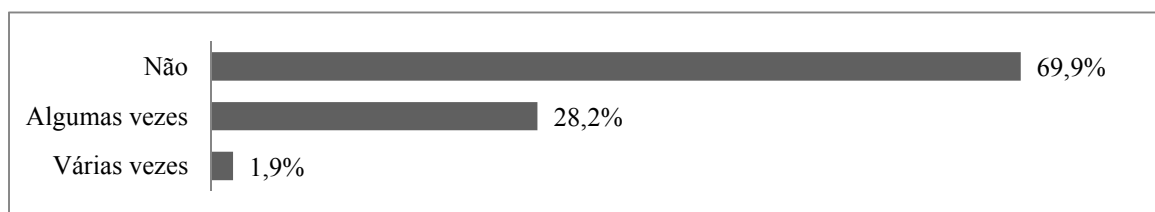


Figura 46 – Reporte de actos de provocação perpetrados por colegas

O Quadro 36 apresenta os valores relevados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Os jovens de 15-17 anos (37,2%) e os rapazes (39%), são os que referem com mais frequência terem sido vítimas de actos de provocação na escola, não tendo sido, no entanto, encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (2,103) = 5,765; p=,056$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = ,003; p=,955$ ).

Quadro 36 – Reporte de actos de provocação perpetrados por colegas, por grupo etário e sexos comparados

		Foste provocado por colegas durante este ano lectivo?					
		Fem			Masc		
Grupo etário		Não	Algumas vezes	Várias vezes	Não	Algumas vezes	Várias vezes
	11-12 anos	Nº	16	8	1	36	8
	%	64,0%	32,0%	4,0%	81,8%	18,2%	0,0%
13-14 anos	Nº	29	5	1	36	21	2
	%	82,9%	14,3%	2,9%	61,0%	35,6%	3,4%
15-17 anos	Nº	27	16	0			
	%	62,8%	37,2%	0,0%			

### Reporte de actos de violência perpetrados por colegas

A grande maioria dos inquiridos (94,2%) referiram *não lhes ter acontecido* ter sido vítima de actos de violência perpetrado por colegas durante o presente ano lectivo, conforme apresentado na Figura 47.

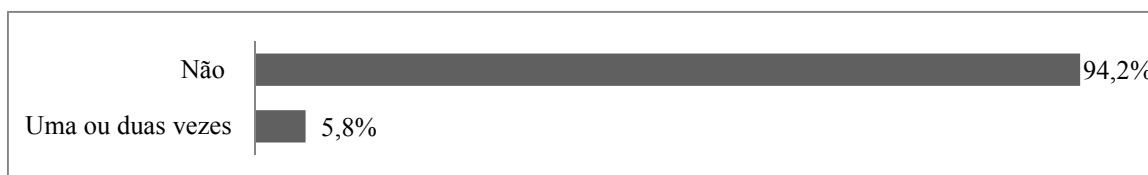


Figura 47 – Reporte de actos de violência perpetrados por colegas

No Quadro 37 apresentamos os valores relevados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Os jovens de 11-12 anos (8%) e os rapazes (8,5%) são os que mais frequentemente referem terem sido vítimas de actos violentos perpetrados por colegas.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2(1,103) = 1,767; p = ,235$ ), nem entre os diferentes grupos etários analisados ( $\chi^2(1,103) = ,001; p = ,980$ ).

Quadro 37 – Reporte de casos de violência perpetrados por colegas, por grupo etário e sexos comparados

		Já houve alunos que te bateram desde o início deste ano lectivo?			
		Fem		Masc	
Grupo etário		Uma ou duas vezes	Não me aconteceu	Uma ou duas vezes	Não me aconteceu
	11-12 anos	Nº	2	23	1
	%	8,0%	92,0%	2,3%	97,7%
13-14 anos	Nº	1	34	5	54
	%	2,9%	97,1%	8,5%	91,5%
15-17 anos	Nº	3	40		
	%	7,0%	93,0%		

### Reporte de actos de provocação ou maltrato perpetrados contra colegas

Conforme apresentado na Figura 48, a maioria dos jovens (90,3%), refere *não ter estado envolvido* em situações de provocação ou maltrato perpetrados contra os colegas.

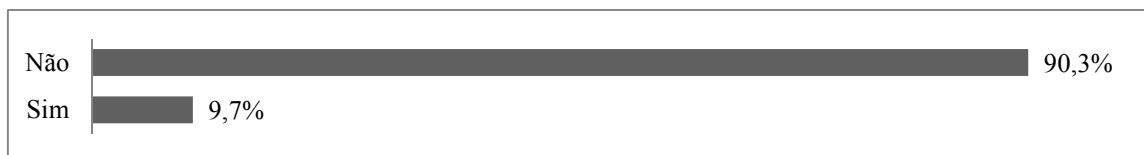


Figura 48 – Reporte de casos de provocação ou maltrato perpetrados contra colegas

No Quadro 38 estão sistematizados os valores apurados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 38 – Reporte de comportamentos de provocação contra colegas, por grupo etário e sexos comparados

		Tens provocado ou maltratado outros colegas da escola neste ano lectivo?							
				Fem		Masc			
Grupo etário		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim		
	Nº	20	5	43	1	50	9		
11-12 anos	%	80,0%	20,0%	97,7%	2,3%	84,7%	15,3%		
	Nº	33	2						
13-14 anos	%	94,3%	5,7%						
	Nº	40	3						
15-17 anos	%	93,0%	7,0%						

São os jovens do grupo etário de 11-12 anos (20%), e os rapazes (15,3%) os que referem mais frequentemente ter provocado ou maltratado colegas de escola, tendo sido encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = 4,845$ ;  $p=,041$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 2,446$ ;  $p=,134$ ).

### Reporte de casos de violência vivenciados na escola

Relativamente ao reporte de casos de violência vivenciados na escola durante o presente ano lectivo, a grande maioria dos jovens (79,9%) reportou *não ter estado directamente envolvido*, tal como apresentado na Figura 49.

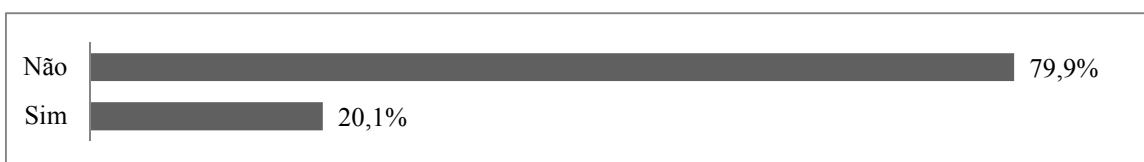


Figura 49 – Reporte de casos de violência vivenciados na escola

No Quadro 39 apresentamos os valores relevados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 39 – Reporte de casos de violência vivenciados na escola, por grupo etário e sexos comparados  
Assinala se passaste por alguma situação deste tipo ao longo do último mês

	Grupo etário			Sexo	
	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Fem	Masc
Bati-me com outro colega	2	1	1		4
Vários colegas uniram-se contra mim	1		1		2
Juntamo-nos contra outro colega	3		1	1	3
Um professor deu-me uma bofetada	1				1
Fui roubado (objectos, dinheiro)	3	3	3	3	6
Outra		1	1		2
Nenhuma dessas formas de violência	17	31	38	41	45

Os jovens do grupo etário de 11-12 anos (9 casos) e os rapazes (18 casos) são os que referem mais frequentemente terem estado directamente envolvidos em casos de violência na escola.

#### Reporte de actos de violência perpetrados contra colegas

No que diz respeito ao reporte de actos de violência perpetrados contra colegas durante o presente ano lectivo, a grande maioria dos inquiridos (87,4%) referiu *não ter estado envolvido*, conforme apresentado na Figura 50.

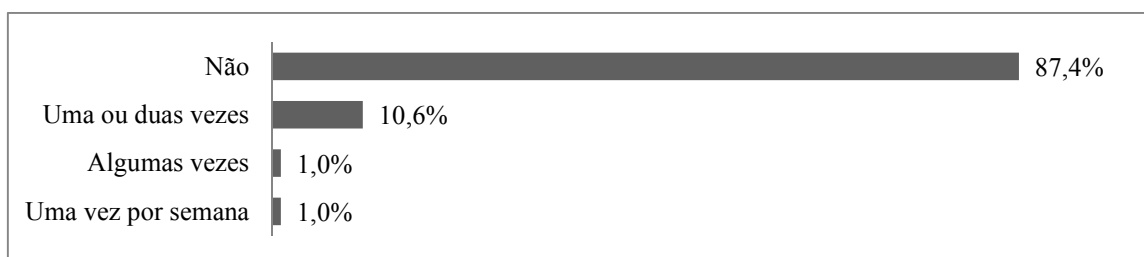


Figura 50 – Reporte de actos de violência perpetrados contra colegas

No Quadro 40 apresentamos os dados relativos a esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 40 – Reporte de actos violentos perpetrados contra colegas, por grupo etário e sexos comparados

Grupo etário	Desde o início deste ano lectivo bateste nalgum aluno?							
			Fem				Masc	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
11-12 anos	Nº	21	4	Nº	42	2	48	11
	%	84,0%	16,0%	%	95,5%	4,5%	81,4%	18,6%
13-14 anos	Nº	30	5					
	%	85,7%	14,3%					
15-17 anos	Nº	39	4					
	%	90,7%	9,3%					

Os jovens do grupo etário de 11-12 anos (16%), e os rapazes (18,6%), são os que mais frequentemente referem terem estado envolvidos em actos violentos contra colegas.

Foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = 4,543$ ;  $p=,039$ ), não tendo sido encontradas diferenças entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = ,715$ ;  $p=,398$ ).

#### Reporte de porte de armas na escola

Na Figura 51 estão reportados os casos de porte de armas na escola (por exemplo, bastões, navalhas, facas, etc..). A grande maioria dos jovens (97,1%) referiu *nunca* ter levado qualquer tipo de arma para a escola.

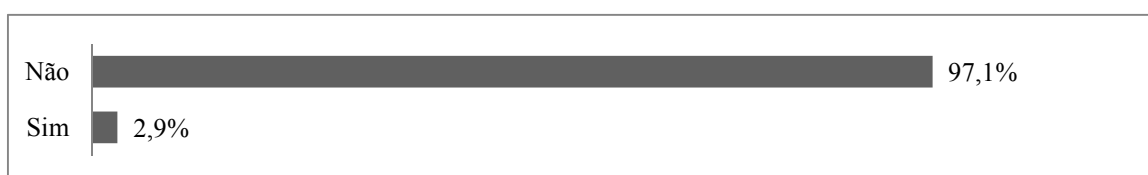


Figura 51 – Reporte de porte de armas na escola

No Quadro 41, apresentamos os valores relevados para esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

São os rapazes (3,4%) e os mais velhos (4,7%), os que admitem terem levado armas para a escola, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2 (1,103) = ,111$ ;  $p=1,000$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2 (1,103) = 1,176$ ;  $p=,278$ ).

Quadro 41 – Reporte de porte de armas na escola, por grupo etário e sexos comparados

		Já levaste alguma arma para a escola (facas, cacetes, etc...)?						
		Fem			Masc			
Grupo etário		Não	Algumas vezes	Não	Algumas vezes	Não	Algumas vezes	
								11-12 anos
	%	100,0%	0,0%	%	97,7%	2,3%	96,6%	3,4%
13-14 anos	Nº	34	1					
	%	97,1%	2,9%					
15-17 anos	Nº	41	2					
	%	95,3%	4,7%					

#### Percepção de segurança na escola

No atinente à percepção de segurança na escola, tal como apresentado na Figura 52, a grande maioria dos jovens (92,3%) respondeu sentir-se *sempre/frequentemente* seguro.

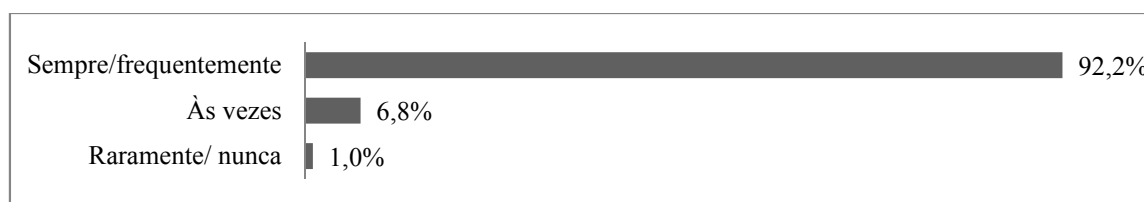


Figura 52 – Percepção de segurança na escola

O Quadro 42 diz respeito aos valores observados relativamente a esta variável, por grupo etário e sexos comparados.

Quadro 42 – Percepção de segurança na escola, por grupo etário e sexos comparados

Sentes-te seguro na escola?												
Grupo etário					Fem			Masc				
		Raramen- te/nunca	Às Vezes	Sempre/ Frequen- temente	Raramen- te/nunca	Às Vezes	Sempre/ Frequen- temente	Raramen- te/nunca	Às Vezes	Sempre/ Frequen- temente		
11-12	Nº	0	0	25	Nº	0	5	39	1	2	56	
anos	%	0,0%	0,0%	100%	%	0,0%	8,8%	91,8%	1,7%	3,4%	94,9%	
13-14	Nº	1	2	32								
anos	%	2,8%	4,8%	91,4%								
15-17	Nº	0	5	38								
anos	%	0,0%	11,6%	88,4%								

As raparigas (8,8%), e os mais velhos (11,6%) são os que mais frequentemente referem maior percepção de insegurança na escola.

Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $\chi^2$  (3,103) = 3,460;  $p=,326$ ), nem entre grupos etários ( $\chi^2$  (1,103) = 1,018;  $p=,313$ ).

#### Percepções sobre a vida escolar

O Quadro 43 sistematiza percepções dos sujeitos sobre a escola, sobre os professores, os colegas de turma e ainda, a opinião que têm sobre o envolvimento dos seus pais na vida escolar.

É de sublinhar que 56,9% das raparigas e 44,1 % dos rapazes referirem gostar e defender a sua escola *muitas vezes ou sempre*, e 38,6% das raparigas e 28,9% dos rapazes mencionarem *não se sentirem pressionados pelos professores* relativamente ao seu desempenho escolar. A mesma percepção é reportada relativamente ao envolvimento dos pais com a escola, uma vez que 40,9% das raparigas e 33,8% dos rapazes referem *não se sentirem pressionados pelos pais* relativamente aos seus objectivos escolares.

Foram unicamente encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à variável *Os meus colegas de turma gostam de estar juntos* [F(2,100) =



,273;  $p=,027$ ]. Nas restantes variáveis, não foram encontradas outras diferenças entre grupos etários nem entre rapazes e raparigas.

Quadro 43 – Percepções dos jovens sobre a vida escolar, sexos comparados

	Nunca ou raramente		Às vezes		Muitas vezes / sempre	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
<b>Na minha escola...</b>						
Têm em consideração as propostas dos alunos para tomarem decisões	25,0%	23,7%	45,5%	33,9%	30,5%	42,4%
Os alunos são tratados de forma severa	63,7%	62,7%	25,0%	28,8%	11,3%	8,5%
As regras são justas	9,1%	17,0%	22,7%	35,6%	68,2%	47,4%
É agradável estar na minha escola	13,6%	13,6%	18,2%	27,1%	68,2%	59,3%
Eu gosto e defendo a minha escola	20,4%	28,8%	22,7%	27,1%	56,9%	44,1%
<b>Os meus professores ....</b>						
Esperam demais de mim em relação à escola	38,6%	28,9%	38,6%	40,7%	22,8%	30,4%
Encorajam-me a expressar os meus pontos de vista	2,3%	11,8%	34,1%	27,1%	63,6%	61,1%
Tratam-me com justiça	9,1%	10,2%	22,7%	28,8%	68,2%	61,0%
Ajudam-me quando preciso	0,0%	5,1%	15,9%	18,5%	84,1%	77,3%
Interessam-se por mim como pessoa	11,4%	6,8%	13,6%	30,5%	75,0%	62,7%
<b>Os meus colegas de turma...</b>						
Gostam de estar juntos	6,8%	3,4%	11,4%	8,5%	81,8%	88,1%
A maior parte são simpáticos e prestáveis	4,5%	0,0%	13,6%	16,9%	81,9%	83,1%
Aceitam-me como eu sou	2,3%	0,0%	11,4%	8,5%	86,3%	91,5%
<b>Os meus pais...</b>						
Os meus pais esperam demais de mim em relação à escola	40,9%	33,8%	20,5%	25,4%	38,7%	40,6%
Se tenho problemas na escola, estão prontos a ajudar-me	0,0%	3,4%	0,0%	3,4%	100%	93,2%
Estão dispostos a vir à escola falar com o(s) meu(s) professor(es)	2,3%	0,0%	9,1%	10,2%	88,6%	89,8%
Encorajam-me a ter bons resultados na escola	0,0%	1,7%	2,3%	3,4%	97,7%	94,9%



## **6 - Discussão dos Resultados**

Dado tratar-se de um estudo direccionado a uma população específica, e uma vez que os resultados apurados neste trabalho não são confrontados com os de um grupo de controle, a discussão relativamente às diferentes dimensões e factores do autoconceito e auto-estima, das diferentes orientações motivacionais, bem como os distintos comportamentos relacionados com a saúde aqui analisados, será conduzida através da confrontação com resultados de outros estudos onde os mesmos instrumentos de recolha de dados tenham sido aplicados, e o mesmo tipo de variáveis sido objecto de análise.

### 6.1 - Relação entre ESE e prática de AF e desportiva

Relativamente ao ESE dos jovens da amostra, os resultados apurados apontam no sentido que a maioria (47,6%), provém de famílias com ESE alto e 34% de ESE baixo.

Este resultado encontra-se em linha com diferentes estudos onde este tema é abordado. Matos et al. (2001) e Gonçalves (2011), verificaram uma relação positiva entre a prática de AF e desportiva e o ESE, concluindo que os jovens provenientes de famílias de ESE elevado tinham maiores ligações ao desporto, praticando mais frequentemente AF e desportiva.

Num outro estudo conduzido por Guedes et al. (2001), foi igualmente estabelecida igual relação positiva, tendo ficado demonstrado que os jovens de ESE mais baixo se mostraram fisicamente menos activos que os seus pares de ESE mais elevado. Santos (2007) verificou, do mesmo modo, que quando o nível de escolaridade da mãe é baixo, os jovens dedicam mais tempo a actividades sedentárias. Por seu lado, Silva (2005) ao concluir a existência de uma relação estreita entre o ESE e o nível de AF dos jovens, verificou que os rapazes foram considerados mais activos que as raparigas e, entre estas, as oriundas de famílias de ESE elevado praticavam mais AF, participando mais assiduamente em actividades orientadas. Veloso (2005) salienta igualmente a relevância do ESE no nível de AF dos adolescentes, ao citar um estudo de Sallis, Zakarian, Hovell e Hofstetter (1996), onde foi observado que estudantes universitários dos EUA de ESE elevado, tinham mais aulas de educação física, maiores índices de participação em AF e em actividades desportivas colectivas, concluindo que os jovens mais ricos tinham maior acesso a programas de AF e desportiva, dentro e fora da escola.

No caso do presente estudo, salientamos a importância da presença de um número significativo de atletas provenientes de famílias de ESE médio e baixo. No entanto, através

da análise desagregada por CN, verificamos que no Centro de Canoagem (DKC), a presença de atletas de baixo ESE é maioritária, eventualmente, atendendo à sua implantação numa freguesia suburbana da cidade, padrão distinto do verificado nos atletas dos restantes CN. Esta realidade leva-nos a considerar como importante uma reflexão alargada quanto à equidade relativamente à prática de MN por parte de jovens oriundos de famílias de ESE baixo, por considerarmos que os desígnios na base da criação do Centro de Mar de Viana do Castelo, sobretudo o de carácter social, poderão reverter.

## 6.2 - Treino semanal, comparação entre sexos e grupos etários

Relativamente ao número de horas de treino por semana, os resultados observados apontam para a existência de diferenças entre eles e elas, com vantagem para os rapazes, no que diz respeito ao número de horas, assim como ao número de treinos semanais.

A este propósito, o Livro Verde da Actividade Física (ONAFD, 2011), refere que as raparigas, em todos os grupos etários, ficam aquém do valor indicativo de prática diária de AF de intensidade moderada e vigorosa. Costa (2007), Lucas et al. (2012), Matias et al. (2007), Guedes et al. (2001) e Matos et al. (2014, 2001), constataram diferenças no nível de prática de AF entre eles e elas, concluindo que os rapazes, nos diferentes escalões etários, são fisicamente mais activos e apresentam maiores níveis de prática de AF e desportiva.

Relativamente ao número de horas de treino por semana, grupos etários comparados, os resultados apurados indicam uma relação positiva entre o nível de treino e a idade dos jovens, uma vez verificado um progressivo aumento do índice de treino desde os escalões etários mais jovens. Este padrão poderá ser explicado pelo progressivo aumento do nível de exigência face à competição, bem como através do crescente grau de vinculação destes jovens à sua modalidade de referência.

Estes resultados divergem dos de Matos et al. (2014, 2001) e de Guedes et al. (2001), ao indicarem uma relação do tipo negativo entre os níveis da prática habitual de AF e a idade, sobretudo entre as raparigas, assim refere Veloso (2005), citando um estudo de Sallis, Prochacka e Taylor (2000), que apontam para este mesmo padrão em diferentes estudos dizendo respeito aos determinantes da AF em crianças e adolescentes.

Segundo Veloso (2005), o sexo e a idade, principalmente a partir da adolescência, constituem importantes preditores na diferenciação das actividades sociais, sendo a AF um bom exemplo disso. Este autor, citando Sallis e Owen (1999), sublinha a necessidade de

dever levar-se em consideração a forte probabilidade de diferentes variáveis, psicológicas, interpessoais, sociais, ou ambientais, embora nenhuma isoladamente seja capaz de explicar a AF, conseguirem influenciar as pessoas de forma distinta, podendo a intensidade dessa influencia variar ao longo das diferentes fases do desenvolvimento individual.

No caso do presente estudo, no que diz respeito ao número de horas e número de treinos por semana, sexos comparados, os resultados apurados indicam uma tendência semelhante ao da generalidade dos estudos versando níveis de participação em AF e desportiva segundo o sexo, ou seja, apontando as raparigas como significativamente menos activas, podendo este padrão estar associado tanto a aspectos de natureza intrapsíquica, como autopercepções negativas relacionadas com a imagem corporal e a prática de AF, a estereótipos de beleza ou de género socialmente reforçados e interiorizados pelas jovens, a *clichés* de natureza cultural, assentes em ideias ou crenças sobre a diferenciada compleição física de rapazes e raparigas, assim como através da categorização estereotipada das actividades desportivas com base no género e as actividades físicas ou desportivas de alta intensidade, como referido por vários autores.

Desta forma, não podemos deixar de considerar as conclusões apontadas por Veloso (2005), quando refere a necessidade de um mais amplo conhecimento de cada realidade em particular, para uma melhor compreensão dos diferentes factores que poderão influenciar, estimular, promover ou favorecer a adesão dos adolescentes aos diferentes programas de AF e desportiva.

### 6.3 - Relação entre dinâmica desportiva e rendimento académico

Relativamente à percepção dos atletas e dos seus pais, sobre se o tempo dispensado às sessões de treino e aos compromissos competitivos influenciava o seu rendimento escolar, a grande maioria dos inquiridos referiu que considera esta vinculação desportiva como benéfica ou como não interferindo no seu desempenho académico, percepção confirmada através da análise qualitativa das respostas proferidas sobre esta questão.

A ideia estereotipada que o tempo dedicado a actividades extracurriculares, nomeadamente às modalidades desportivas de alta intensidade, pode ser considerado um factor incompatível com uma boa prossecução de objectivos académicos, continua a ser um ponto de discussão a nível da comunidade científica.

A título de exemplo, Costa (2007), sublinha a existência de uma relação negativa entre rendimento académico e o tempo dispensado à prática de actividades desportivas,

sobretudo entre praticantes que dedicam mais de 4,5 horas por semana a esse tipo de actividade. Gonçalves e Pereira (2011) verificaram que alunos não praticantes de AF e desportiva, obtiveram maiores percentagens de respostas favoráveis relativamente à maior parte dos parâmetros utilizados na avaliação do sucesso escolar, apesar dessas diferenças não terem sido consideradas significativas. Já no que concerne à comparação entre sexos, as raparigas praticantes de AF e desportiva obtiveram percentagens mais elevadas de respostas favoráveis relativamente aos parâmetros anteriormente referidos, ao passo que nos rapazes, a relação encontrada foi a inversa. Zenha et al. (2007), num estudo com atletas de alta competição, assinalam a importância atribuída pelos atletas à boa organização do tempo e aos métodos de estudo enquanto factores promotores de um bom rendimento académico, referindo o pouco tempo de descanso e a falta de estímulo/motivação como os factores mais relevantes de insucesso escolar. De salientar que praticamente metade da amostra referiu que, se não competisse ao mais alto nível, não seria melhor aluno. Nunes (2013), verificou uma associação negativa entre a prática desportiva e o sucesso escolar, concluindo que estes alunos obtêm apenas melhores resultados na disciplina de Educação Física que os restantes colegas.

Nos estudos atrás mencionados é estabelecida uma associação entre a prática de AF e o sucesso ou insucesso escolar, o que para nós é, seguramente, um naipe de conclusões de carácter tão controverso quanto redutor.

Segundo Pinto (2001), há um conjunto de factores susceptíveis de contribuir para a realização e sucesso escolar; a capacidade cognitiva individual, a personalidade, a qualidade da educação, o meio socioeconómico, bem como, e não de somenos importância, a motivação pessoal, factores que em conjunto, em maior ou menor grau mas de uma forma equilibrada, contribuem para o bom funcionamento das pessoas, nas diferentes situações de vida.

Rogers (1994) partilha desta opinião, sublinhando que para se procurar compreender as possíveis alterações, sucessos ou insucessos dos processos de aprendizagem, é necessário ter em consideração tanto os aspectos anatomofuncionais e cognitivos próprios de cada indivíduo, as suas condições existenciais, bem como os estímulos recebidos do ambiente familiar e social. Segundo este autor, factores como a linguagem, a inteligência, a dinâmica familiar, a afectividade, a motivação e a escolaridade, contribuem, de forma integrada, para o fortalecimento e o sucesso deste processo.

Assim, ao procurarmos analisar este parâmetro de uma forma realista, não podemos descartar a possibilidade de, em determinados casos, o tempo dispensado por alguns jovens à prática de AF e desportiva em período pós-escolar, poder representar uma menor disponibilidade para compromissos escolares.

No entanto, levando em consideração o referido *bom e muito bom* aproveitamento escolar do ano anterior referido por estes jovens, tendo igualmente em conta o nível residual de retenções escolares, bem como através da assinalável qualidade das respostas (dos jovens e dos seus pais) sobre as suas percepções relativamente à prática de MN, somos levados a concluir que este tipo de vinculação desportiva lhes confere um elevado índice de motivação e satisfação pessoal, não pondo em causa uma profícua progressão académica.

Parece-nos igualmente importante assinalar o potencial de aportes positivos que advêm da prática de AF e desportiva, designadamente em período pós-escolar, como um factor importante no combate ao sedentarismo e ao ócio passivo, confiando que os demais benefícios abundantemente descritos na literatura possam igualmente ser incorporados na vida destes jovens, proporcionando-lhes melhor saúde, bem como maiores competências psicossociais, afectivas, emocionais e académicas.

#### 6.4 – O Autoconceito e a Auto-Estima

##### *6.4.1 - As diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima*

A análise comparativa dos dados observados no presente estudo relativamente às diferentes dimensões do autoconceito e auto-estima, aponta os rapazes como significativamente melhores em *Competência Atlético*, uma percepção já anteriormente confirmada, em *Aparência Física*, uma percepção que pode espelhar o grau de insatisfação estética das raparigas com o seu corpo, uma dimensão que a sociedade actual muito valoriza, bem como em *Atracção Romântica*, reflectindo uma maior inibição por parte das raparigas relativamente à capacidade de relacionamento romântico.

Estes resultados comparados com os de de Peixoto (2003) (Anexo 7), um estudo com 456 rapazes e 497 raparigas dos 7º, 9º e 11º anos, média de idades 14 anos e 10 meses, participantes e não participantes em actividades extracurriculares, tendo sido igualmente aplicada a mesma escala de avaliação, encontrou um padrão semelhante favorável aos rapazes em *Competência Atlético* e *Aparência Física* ( $p < ,001$ ), afigurando-se confirmar a existência de diferenças entre eles e elas nestas duas dimensões do autoconceito.

No atinente à Escala de Importância, entendemos relevante sublinhar os valores médios alcançados por ambos os sexos, globalmente melhores que os observados nas diferentes dimensões da escala de autoconceito, havendo sido encontrada uma diferença significativa a favor dos rapazes na dimensão *Atracção Romântica*, o que parece indiciar uma maior importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito que à percepção das suas próprias capacidades.

No que diz respeito à auto-estima, foram encontradas diferenças significativas entre os jovens do grupo etário de 11-12 face ao de 15-17 anos, podendo querer significar que à medida que os jovens avançam na adolescência se observa um importante decréscimo nas suas auto-avaliações bem como no nível de auto-satisfação. Este facto pode ser explicado pela ocorrência de algumas alterações importantes nesta fase do desenvolvimento humano, como refere Peixoto (2003), opinião que corroboramos, podendo o nível da auto-estima permanecer estável ou não, tendo em conta as vivências existenciais de cada indivíduo e a forma como estas experiências influenciam os sentimentos sobre si próprio.

Relativamente às diferentes dimensões do autoconceito e à auto-estima, a análise comparativa dos resultados obtidos no presente estudo com os de Simão (2005) (Anexo 8), um estudo com 260 estudantes com idades entre os 12 e os 17 anos, tendo sido aplicada a mesma escala de avaliação, verificamos que a amostra do presente estudo não se destaca das populações objecto de comparação, apesar de terem sido observadas diferenças pontuais em algumas dimensões do autoconceito em que os jovens do presente estudo se revelaram significativamente melhores, nomeadamente nas dimensões *Competência Atlética* e *Competência em Matemática* ( $p < ,001$ ), relativamente aos não participantes em actividades extracurriculares, mas igualmente em *Competência em Matemática* ( $p < ,001$ ), no que concerne os participantes em actividades extracurriculares, ao invés do observado nas dimensões *Atracção Romântica* e *Amizades Íntimas* ( $p < ,001$ ), onde a amostra de Simão (2005) se revelou superior.

Na mesma linha de análise, os resultados obtidos por Peixoto (2003) (Anexos 7 e 9), confrontados com os observados no presente estudo, sobretudo no que se refere aos participantes em actividades extracurriculares e às raparigas, estas populações destacam-se de forma significativa da amostra do presente estudo, tendo-se revelado superiores num número apreciável de dimensões do autoconceito e na auto-estima, excepto em



*Competência em Matemática*, uma dimensão importante do *Autoconceito Académico*, bastante valorizado em contexto escolar.

Relativamente aos não participantes em actividades extracurriculares, Peixoto (2003) relevou valores superiores aos do presente estudo em *Auto-Estima* ( $p=,042$ ), assim como em *Aparência Física* ( $p=,01$ ), *Atracção Romântica* ( $p=,005$ ) e *Competência em Língua Materna* ( $p=,007$ ), ao invés do observado nas dimensões *Competência Atlético* ( $p=,005$ ) e *Competência em Matemática* ( $p<,001$ ), em que os jovens do presente estudo se revelaram significativamente melhores.

No que diz respeito aos participantes em actividades extracurriculares, o mesmo autor apurou valores significativamente superiores em *Auto-Estima* ( $p=,002$ ), bem como em *Aceitação Social* ( $p<,001$ ), *Aparência Física* ( $p<,001$ ), *Atracção Romântica* ( $p=,002$ ), *Amizades Íntimas* ( $p=,006$ ) e *Competência em Língua Materna* ( $p<,001$ ). Em sentido inverso, os jovens do presente estudo mostraram-se significativamente melhores na dimensão *Competência em Matemática* ( $p=,001$ ).

Relativamente à comparação entre raparigas, Peixoto (2003) (Anexo 7), relevou resultados significativamente superiores aos do presente estudo num número apreciável de dimensões do autoconceito, nomeadamente em *Aceitação Social* ( $p=,001$ ), *Aparência Física* ( $p=,012$ ), *Atracção Romântica* ( $p<,001$ ), *Amizades Íntimas* ( $p<,001$ ) e *Competência em Língua Materna* ( $p=,002$ ). Por outro lado, as jovens do presente estudo revelaram-se significativamente melhores na dimensão *Competência em Matemática* ( $p=,001$ ). No atinente à comparação entre rapazes, Peixoto (2003) apurou valores superiores aos do presente estudo apenas na dimensão *Aparência Física* ( $p=,017$ ).

#### 6.4.2 - Os diferentes factores do autoconceito

A análise comparativa dos dados apurados no presente estudo relativamente aos diferentes factores do autoconceito, observamos que os rapazes se revelaram melhores que as raras no factor *Autoconceito de Apresentação*.

Um padrão semelhante ( $p <,001$ ) foi igualmente verificado por Peixoto (2003), (Anexo 7), demonstrando a existência de diferenças entre eles e elas, já anteriormente verificadas nas dimensões do autoconceito *Aparência Física*, *Atracção Romântica* e *Competência Atlético*, dizendo respeito ao factor *Autoconceito de Apresentação*.

Através de uma análise comparativa com os resultados apurados por Simão (2005), observamos que a população do presente estudo não se destaca das populações objecto de

comparação, apesar de apuradas diferenças pontuais, nomeadamente, no que concerne os não participantes e os participantes em actividades extracurriculares, no *Autoconceito Académico* ( $p < ,001$  e  $p = ,018$ , respectivamente), onde os jovens do presente estudo se revelaram melhores, ao invés do verificado relativamente ao *Autoconceito Social* ( $p < ,005$ ).

Na mesma linha de análise, tendo em conta os resultados observados por Peixoto (2003) (Anexo 9), observamos que os participantes em actividades extracurriculares se destacam significativamente da amostra do presente estudo nos factores *Autoconceito Social* ( $p < ,001$ ) e *Autoconceito de Apresentação* ( $p = ,001$ ).

No que diz respeito aos não participantes em actividades extracurriculares, os jovens do presente estudo revelaram-se melhores no *Autoconceito Académico* ( $p < ,001$ ), ao contrário do verificado no *Autoconceito Social* ( $p = ,005$ ).

No atinente à comparação entre sexos, relativamente às raparigas, Peixoto (2003) (Anexo 7), encontrou valores significativamente superiores aos do presente estudo nos factores *Autoconceito Social* ( $p < ,001$ ) e *Autoconceito de Apresentação* ( $p = ,002$ ), ao invés do verificado no *Autoconceito Académico* ( $p = ,006$ ).

Através da comparação dos resultados da população do presente estudo com os de Nascimento e Peixoto (2012) (Anexo 10), um estudo com 158 alunos do 9º ano, 75 rapazes e 83 raparigas entre os 13 e os 18 anos, média idades  $14,61 \pm 0,92$ ), 53 deles com, pelo menos, uma repetência, 44 sem registo de repetência mas com fracos resultados escolares e 39 alunos com sucesso escolar, tendo sido aplicada a mesma escala de avaliação, verificamos que a amostra do presente estudo não se destaca das populações objecto de comparação, apesar de terem sido apuradas diferenças pontuais.

Na comparação com os alunos com sucesso escolar, a população do presente estudo revelou-se significativamente melhor no *Autoconceito de Apresentação* ( $p = ,049$ ), ao invés do verificado relativamente ao *Autoconceito Social* ( $p = ,018$ ).

No que diz respeito à comparação com os alunos de fracos resultados escolares mas sem retenções, a amostra do presente estudo revelou-se significativamente melhor no *Autoconceito Académico* ( $p < ,001$ ), ao invés do verificado relativamente ao *Autoconceito Social* ( $p = ,005$ ).

No que diz respeito aos diferentes factores do autoconceito, tendo em conta os resultados que observamos confrontados com os dos diferentes estudos comparativos,

verificamos que globalmente, tanto os participantes como os não participantes em actividades extracurriculares, como os jovens com e sem sucesso escolar, se mostraram significativamente melhores que a amostra do presente estudo no factor *Autoconceito Social*.

Relação inversa, com vantagem para os jovens do presente estudo, foi globalmente observada relativamente ao factor *Autoconceito Académico*, uma tendência já anteriormente verificada na dimensão *Competência em Matemática*.

Em síntese, podemos concluir que a amostra do presente estudo se destaca de forma significativa das populações dos estudos comparativos, na dimensão *Competência em Matemática*, bem como no factor *Autoconceito Académico*, dizendo respeito a dimensões bastante valorizadas em contexto escolar, como sejam a *Competência Escolar*, as *Competências em Matemática e Língua Materna* e *Comportamento*, parecendo indicar um elevado potencial destes jovens para a prossecução de tarefas académicas.

Por outro lado, relativamente às restantes dimensões e factores do autoconceito e à auto-estima, uma vez os resultados apurados poderem ser considerados discretos quando confrontados com os apurados em estudos comparativos, a condição *desportista de competição* não parece ser um factor relevante, uma vez que esta amostra não se destaca das populações de comparação, podendo querer dizer que a prática desportiva de competição não lhes aportou competências acrescidas nas variáveis analisadas.

#### 6.5 – Orientações motivacionais para tarefas académicas

No que diz respeito às diferentes dimensões motivacionais, através dos resultados observados no presente estudo, verificamos que os rapazes se revelaram significativamente melhores na dimensão *Orientação para a Autovalorização*, parecendo querer significar que as raparigas experienciam uma maior sensibilidade/preocupação pelo facto de serem, ou poderem ser, julgadas ou avaliadas.

Mediante a comparação dos dados apurados por Simão (2005) (Anexo 11), verificamos que a amostra do presente estudo se revelou significativamente melhor na grande maioria das orientações motivacionais analisadas, nomeadamente, face aos não participantes em actividades extracurriculares, em todas as orientações motivacionais, *para a Tarefa* ( $p=,034$ ), *para a Autovalorização* ( $p=,005$ ), *para o Evitamento* e *para a Autodefesa* ( $p<,001$ ), bem como relativamente aos participantes em actividades

extracurriculares, nas orientações motivacionais *para o Evitamento* ( $p < ,001$ ) e *para a Autodefesa* ( $p = ,007$ ), demonstrando que a população do presente estudo se destaca de forma significativa das populações do estudo comparativo.

Na mesma linha, mediante a comparação dos resultados apurados por Nascimento e Peixoto (2012), (Anexo 10), os jovens do presente estudo revelaram-se significativamente melhores, destacando-se das amostras de comparação, quer relativamente aos alunos com sucesso escolar, em *Orientações Motivacionais para o Evitamento* e *para a Autodefesa* ( $p < ,001$ ), quer face aos alunos com fracos resultados escolares mas sem retenções, em *Orientações Motivacionais para a Tarefa* ( $p = ,002$ ), e *para a Autodefesa* ( $p < ,001$ ).

Mediante a análise dos dados observados por Reis e Peixoto (2013) (Anexo 12), um estudo com 170 adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos, 90 rapazes e 80 raparigas entre os 13 e os 15 anos (média de idades  $12,99 \pm 0,84$ ), observamos que os os resultados comparados se são relativamente equilibrados, apesar de termos apurado diferenças pontuais em algumas orientações motivacionais, nomeadamente, relativamente a alunos filhos de pais não perfeccionistas e críticos, que se revelaram superiores em *Orientação Motivacional para a Tarefa* ( $p = ,031$ ), ao invés do verificado nas *Orientações Motivacionais para o Evitamento* e *para a Autodefesa* ( $p < ,001$ ), assim como face aos alunos filhos de pais perfeccionistas e críticos em *Orientação Motivacional para a Tarefa* ( $p < ,001$ ), em que os jovens do presente estudo se revelaram significativamente melhores.

Em síntese, relativamente aos diferentes domínios motivacionais, mediante a análise dos resultados observados no presente estudo com os dados apurados nos distintos estudos comparativos, verificamos que a amostra do presente estudo se destaca significativamente na *Orientação Motivacional para o Evitamento*, uma dimensão que procura perceber até que ponto os indivíduos evitam as tarefas escolares, na *Orientação Motivacional para a Autodefesa*, a dimensão que busca perceber a preocupação dos sujeitos a propósito do que os outros possam pensar a respeito do seu desempenho e da forma como agem perante os pares face a uma potencial situação de fracasso, assim como na *Orientação Motivacional para a Tarefa*, uma dimensão que avalia as motivações intrínsecas para a tarefa a desempenhar e não para recompensas extrínsecas, podendo querer significar que a prática desportiva lhes confere acrescidas competências no domínio motivacional, podendo ser entendido como um excelente indicador de potencial sucesso académico.

## 6.6 - Comportamentos relacionados com a saúde

Na discussão deste capítulo, tomaremos como referência de comparação o estudo de Matos et al. (2014), *A saúde dos adolescentes portugueses, Relatório do HBSC 2014*, adiante designado por HBSC, um estudo da OMS que pretende estudar os estilos de vida dos adolescentes e os seus comportamentos nos vários contextos das suas vidas.

### *6.6.1 – Expectativas Futuras*

A questão colocada neste grupo diz respeito às expectativas futuras, profissionais ou académicas dos adolescentes, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Relativamente a esta questão, a maioria dos jovens da presente amostra e, nomeadamente as raparigas e os do grupo etário de 15-17 anos, referem a intenção de prosseguir *estudos universitários*, enquanto que os rapazes mencionaram mais frequentemente pretenderem *trabalhar ou aprender um ofício*, após terminada a escolaridade obrigatória.

O padrão verificado no nosso estudo é coincidente com o do HBSC, embora os valores registados por este estudo sejam menos expressivos em todas as tendências verificadas, o que pode querer dizer que a população do presente estudo, mormente as raparigas, apresenta uma maior probabilidade de realização académica universitária que a população do estudo comparativo.

### *6.6.2 - Corpo e Saúde*

Neste grupo, foram colocadas aos jovens questões relativamente a percepções de saúde, de isolamento, de felicidade, de sintomas físicos e psicológicos experienciados nos últimos meses, assim como relativamente a tendências de consumo de alguns medicamentos específicos.

A grande maioria os jovens do presente estudo tem uma opinião bastante favorável relativamente à sua saúde, de entre eles, os rapazes e os jovens de 11-12 anos, são os que mencionam mais frequentemente sentirem-se *saudáveis e bastante saudáveis*, padrão que é coincidente com o do HBSC, embora os valores verificados neste estudo sejam menos expressivos.

Relativamente à percepção de saúde, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre eles e elas, tal como verificado pelo HBSC, podendo querer significar que os rapazes se consideram mais otimistas relativamente à sua saúde, reportando mais

frequentemente sentirem-se *bastante saudáveis*, enquanto elas, em percentagem muito expressiva, se percebem apenas *saudáveis*.

Através da análise dos dois estudos verificamos que o nível de percepção de saúde diminui à medida que os jovens vão avançando na idade, parecendo significar que os rapazes mais novos têm uma percepção global de saúde superior à dos demais.

Do mesmo modo, a maioria dos jovens refere não sentir isolamento ou solidão, de entre eles, os rapazes e os do grupo etário de 13-14 anos, são os que referem mais frequentemente *nunca* se sentirem sós ou isolados, o que parece significar que estes jovens não se sentem desacompanhados e apresentam adequados níveis de relacionamento interpessoal dentro do contexto em que funcionam, ou seja, dentro do âmbito das suas relações sociais, familiares ou escolares.

Relativamente à percepção global de sintomas físicos, observamos índices bastante elevados no que concerne à variável *Dor de costas*, sobretudo entre as raparigas dos grupos etários de 13-14 anos e de 15-17 anos, relativamente às mais jovens, podendo este facto ser explicado por diferenças de compleição física entre eles e elas face ao nível de exigência do treino competitivo, bem como devido a questões relacionadas com o desenvolvimento anatomofisiológico que tem lugar na adolescência.

Foi igualmente identificada uma outra variável, *Dor de estômago/barriga*, em que as raparigas mais novas reportam valores mais elevados, tendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas, seguramente explicadas por alterações de natureza fisiológica/hormonal que ocorrem nesta fase de desenvolvimento, um padrão que é coincidente com o verificado no HBSC.

De assinalar que a percepção global dos sintomas físicos analisados no presente estudo (*Dor de estômago/barriga*, *Dor de costas*, *Dor de cabeça*, *Dificuldade em adormecer* e *Vertigens/tonturas*), é mais frequentemente referida pelas raparigas, tendendo a aumentar com o avanço da idade destes jovens, um padrão que é igualmente coincidente com o do HBSC, parecendo apontar no sentido que os rapazes mais novos têm uma percepção global de saúde superior à dos demais.

Relativamente à percepção global de sintomas psicológicos, uma parte significativa dos jovens deste estudo, sobretudo as raparigas e os mais velhos, reportaram *Mau humor ou irritabilidade*, *Nervosismo* e *Cansaço* ao longo dos últimos seis meses.

Na comparação deste conjunto de variáveis, sublinhamos duas variáveis cujos valores observados no presente estudo são superiores aos apurados pelo HBSC, *Nervosismo* e *Cansaço*, tendo sido encontradas diferenças significativas entre o grupo etário de 11-12 anos relativamente aos de 13-14 anos e de 15-17 anos na variável *Cansaço*, podendo este facto ser explicado pela dificuldade destes jovens conciliarem a exigência física decorrente da prática desportiva competitiva, uma vez sujeitos a importantes níveis de treino, com os compromissos escolares, as saídas nocturnas e as horas de sono reparador.

As raparigas são as que mais frequentemente reportam sentirem-se *mal humoradas /irritadas, deprimida ou tristes e nervosas*, um padrão que é concordante com o HBSC.

No que diz respeito à comparação entre grupos etários, os rapazes mais novos são os menos referem perceber este tipo de sintomas, uma tendência igualmente verificada no HBSC, reforçando a convicção de uma maior percepção global de saúde deste grupo.

Relativamente ao nível de percepção de felicidade, a grande maioria dos jovens, do presente estudo, maioritariamente os rapazes mais novos, afirma sentir-se *feliz ou muito feliz*, tendo sido observado que a *percepção de felicidade* tende a diminuir com a idade. Estas conclusões estão em linha com o apurado pelo HBSC, embora os valores deste estudo sejam menos expressivos em todas as tendências analisadas, parecendo indicar que os rapazes mais novos evidenciam um elevado nível de satisfação com a vida, superior à dos demais jovens.

No atinente ao reporte de consumo de um conjunto específico de medicamentos durante o último mês, a grande maioria dos inquiridos referiu *não haver consumido* qualquer dos medicamentos em causa.

As raparigas do grupo etário 15-17 anos são as que mais frequentemente reportam o consumo medicamentos para a *Dor de cabeça* e as raparigas do grupo etário de 11-12 anos as que referem consumir mais medicamentos para a *Dor de estômago/barriga*, havendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas relativamente a este último medicamento, podendo este facto ser explicado devido a razões de ordem fisiológica.

### 6.6.3 - *Confiança em si*

No âmbito da percepção de sentimentos de rejeição, incapacidade e falta de confiança em si próprio, os resultados verificados no presente estudo apontam no sentido

que a maioria destes jovens, sobretudo os rapazes mais novos, *raramente ou nunca* percebe qualquer destes sentimentos, tendo sido encontradas diferenças significativas entre grupos etários, com vantagem para os mais novos, relativamente à variável *Rejeitado/posto de lado*, assim como entre eles e elas relativamente às variáveis *Fraco/incapaz* e *Confiança em si*, com vantagem para os rapazes, reforçando a ideia de menores índices de saúde do grupo etário mais velho e das raparigas, uma tendência que vem sendo sistematicamente verificada, parecendo apontar no sentido de confirmar que os rapazes mais novos demonstram melhor percepção global de saúde que os demais.

#### 6.6.4 - Os colegas

Relativamente às percepções sobre os seus amigos, a maioria dos jovens inquiridos, rapazes e raparigas em percentagens relativamente idênticas, reportou que os seus amigos não fumam, não gostam da escola, pensam ser importante ter boas notas, dão-se bem com os pais, praticam desportos em clubes, observando igualmente que uma parte deles já ficou embriagado.

Foram encontradas diferenças significativas entre o grupo etário de 11-12 anos relativamente aos demais grupos, como era expectável, tendo em conta a heterogeneidade etária, relativamente às variáveis *Fumam* e *Já ficaram embriagados*.

Relativamente à frequência com que os jovens permanecem com os seus amigo(a)s depois das aulas, a maior parte, rapazes e raparigas indistintamente, sobretudo os do grupo etário de 15-17 anos, referiu ficar com eles *duas ou mais vezes* por semana. Os do grupo etário de 11-12 anos referiram maioritariamente não ter amigos, e assim, *nunca* ficar com os colegas depois das aulas, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos etários, o que era expectável, podendo querer significar que os jovens mais novos estão sujeitos a um maior controle parental.

No que concerne ao reporte de saídas à noite com os amigos, a maior parte dos jovens, rapazes e raparigas indistintamente, refere nunca sair à noite.

Relativamente à comparação entre os diferentes grupos etários, como era expectável, os jovens de 11-12 anos são os que referem mais frequentemente *nunca* sair à noite, tendo sido encontradas diferenças significativas entre este grupo etário e o de 15-17 anos, um padrão que é idêntico ao verificado pelo HBSC, embora os jovens deste estudo tenham referido mais saídas nocturnas.



Relativamente ao número de amigo(a)s íntimo(a)s, os resultados observados indicam que os jovens mais novos são os que referem mais amizades íntimas, um resultado igualmente expectável, uma vez que, nesta fase etária, as relações de amizade que se estabelecem são essencialmente do tipo grupal.

No que diz respeito à facilidade em fazer novos amigos, a maioria dos jovens inquiridos, tanto entre grupos etários como entre rapazes e raparigas, em percentagens equivalentes, referem *ser fácil* ou *muito fácil* fazer novos amigos, padrão que se confirma igualmente no estudo HBSC, podendo significar que o nível de competência social é satisfatório, sendo um indicador relevante de bem-estar, um factor importante no processo de ajustamento psicossocial destes jovens, onde a relação estabelecida com o grupo de pares assume uma particular importância.

#### 6.6.5 - A Escola

No que diz respeito à percepção dos professores sobre a capacidade académica dos jovens inquiridos, no presente estudo, as raparigas são as mais *bem* ou *muito bem* percebidas pelos seus professores, ao invés dos resultados apurados pelo HBSC.

Relativamente à comparação entre grupos etários, os nossos resultados apontam os mais jovens como os que referem mais frequentemente *ser bem* ou *muito bem* percebidos pelos seus professores, uma tendência que tende a diminuir à medida que os jovens avançam na idade, em linha com o verificado pelo HBSC, tendo sido encontradas diferenças significativas entre grupos etários, nomeadamente entre os grupos etários de 11-12 anos e o de 15-17 anos, com vantagem para os mais novos, uma tendência igualmente observada no HBSC.

Relativamente à opinião sobre a sua escola, uma grande maioria dos jovens inquiridos, sobretudo as raparigas e os mais velhos, referiu *gostar* ou *gostar muito* da escola, em linha com o verificado pelo HBSC.

Verificamos algumas conclusões divergentes com as do estudo HBSC na comparação entre grupos etários, no atinente aos jovens que referiram *gostar* ou *gostar muito*, assim como relativamente aos que mencionaram *não gostar muito* ou *não gostar nada* da escola. No caso do presente estudo, são os jovens do grupo etário de 15-17 anos os mais frequentemente referem *gostar* ou *gostar muito* da escola, um indicador importante relativamente às expectativas académicas destes jovens.

Na linha da questão anterior, no que concerne à percepção se a escola é aborrecida, a maioria dos jovens do presente estudo, predominantemente os rapazes e do grupo etário 13-14 anos, referiu que a escola é *sempre ou quase sempre* aborrecida, um padrão idêntico ao verificado no HBSC. Os jovens do grupo etário de 11-12 anos são que mais frequentemente referem que a escola *nunca* ou *quase nunca* é aborrecida, igualmente em linha com o HBSC.

Os dois estudos apontam conclusões idênticas, apontando aparentemente conclusões contraditórias com as verificadas no ponto anterior, merecendo uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Relativamente à percepção de pressão/ansiedade com os trabalhos de casa, a maioria dos jovens do presente estudo, sobretudo rapazes e os jovens do grupo etário intermédio, referiram sentir-se *nada pressionados/ansiosos*, tendo sido encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas, em linha com o verificado no HBSC.

No presente estudo, verificamos que os jovens de 15-17 anos e as raparigas são os que mais referem sensação de *ansiedade* ou *muita ansiedade* com os trabalhos de casa, um padrão igualmente verificado pelo HBSC, embora os valores de ansiedade verificados no HBSC sejam mais expressivos.

Uma conclusão igualmente concordante nos dois estudos é a de que, à medida que vão avançando na idade, os jovens vão percepcionando maior ansiedade com os trabalhos escolares, um indicador expectável, tendo em conta o elevado nível de exigência e responsabilidade pressentido pelos jovens finalistas face às suas expectativas académicas, da família e da própria escola.

Relativamente à sensação de cansaço matinal, a maioria dos jovens refere *raramente ou nunca* ou apenas *ocasionalmente* sentir cansaço matinal, antes de sair para a escola, conclusão coincidente nos dois estudos, embora os jovens do estudo HBSC reportem maiores níveis de percepção de cansaço.

Relativamente à comparação entre grupos etários, os jovens dos 11-12 anos são os que referem percepcionar *menor* cansaço matinal, um padrão idêntico ao verificado no HBSC. Em sentido inverso, os mais velhos referem mais frequentemente sentirem cansaço matinal. Uma vez tratar-se de um padrão comum nos dois estudos, entendemos que no caso presente, este facto pode ser explicado tanto pela dificuldade destes jovens conciliar o nível de exigência do treino competitivo, que decorre ao final do dia e durante as manhãs de

fim-de-semana com eventuais saídas nocturnas, como devido a más estratégias de gestão do repouso, podendo este facto conjugado traduzir-se num défice de horas de sono.

Relativamente à relação com os colegas de turma, casos em que os jovens se tenham sentido isolados pelo facto dos seus colegas lhes terem negado companhia, a grande maioria dos rapazes e das raparigas referiu *não ter vivido essa experiência* durante o ano lectivo em curso, uma conclusão que é idêntica à apurada pelo HBSC. Os mais jovens são os que referem mais frequentemente situações de isolamento por parte dos seus colegas, tendência que diminui com o avançar da idade, um padrão verificado igualmente pelo HBSC, embora este estudo apresente valores mais expressivos.

No atinente ao reporte de situações em que os jovens tenham sido vítimas de actos de provocação na escola por parte de colegas de escola, uma larga maioria dos jovens do presente estudo, sobretudo os rapazes e os do grupo etário dos 13-14 anos, referiu *nunca* ter sido provocados este ano lectivo, uma conclusão idêntica à verificada no HBSC.

No que concerne a comparação entre grupos etários, os mais jovens apresentam-se como os mais afectados por este tipo de violência, conclusão igualmente coincidente com o HBSC, embora os valores reportados neste estudo terem sido mais expressivos, o que pode significar que o grupo etário mais jovem e as raparigas se encontram numa posição de maior exposição e vulnerabilidade relativamente a este fenómeno.

No que diz respeito ao reporte de casos em que os sujeitos tenham sido vítimas actos de violência perpetrados por colegas de escola, a grande maioria referiu *não ter sido vítima* de qualquer acto violento durante o ano lectivo em curso.

No entanto, os rapazes mais novos são os que mais frequentemente mencionaram *terem sido vítimas* de actos violentos por parte de colegas, uma ideia generalizada que aponta os rapazes e os mais novos como potencialmente vítimas deste tipo de violência, podendo significar que os rapazes deste grupo etário se encontram em posição de maior vulnerabilidade relativamente a situações resultando em confronto físico violento.

Relativamente ao reporte de actos de provocação ou maltrato perpetrados contra colegas de escola durante o presente ano lectivo, a larga maioria dos jovens, sobretudo as raparigas e os mais velhos, referiu *nunca* ter provocado ou maltratado colegas de escola, tendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas, uma conclusão idêntica à

verificada no HBSC, embora neste estudo os resultados apurados tenham sido ligeiramente inferiores.

Relativamente à comparação entre grupos etários, observamos que os mais novos são os que mais frequentemente referem terem provocado ou maltratado os seus colegas, uma conclusão igualmente concordante com o HBSC, embora neste estudo os resultados apurados tenham sido superiores, parecendo confirmar a tendência de um maior envolvimento dos rapazes mais jovens em actos de provocação ou maltrato dirigidos contra colegas de escola.

No que concerne o reporte de actos de violência, perpetrados contra colegas de escola a grande maioria dos jovens inquiridos, nomeadamente as raparigas e os mais velhos, referiu *não* ter estado envolvido em actos de violência durante o ano lectivo em curso, tendo sido encontradas diferenças significativas entre eles e elas.

Por outro lado, os rapazes mais novos são os que mais frequentemente referem *ter batido nos colegas* no decurso deste ano escolar, parecendo confirmar a ideia de um maior envolvimento dos rapazes deste grupo etário em actos de violência, provocação e maltrato.

Relativamente ao reporte de uso ou porte de armas na escola, (por exemplo, bastões, navalhas, facas, etc.), a larga maioria dos jovens do presente estudo mencionou *nunca* ter levado qualquer arma para a escola, tal como verificado no estudo HBSC.

Assim, o reporte de uso ou porte de armas na escola pode ser considerado insignificante. Contudo, as conclusões dos dois estudos apontam os rapazes e os mais velhos como os que mais frequentemente referem ter usado ou levado armas para a escola.

Relativamente à percepção de segurança na escola, assinalamos que a grande maioria dos inquiridos no presente estudo, sobretudo os mais novos, respondeu sentir-se *sempre ou frequentemente* seguro, um sentimento que vai diminuindo à medida que os jovens progredem na idade, um padrão idêntico ao registado pelo HBSC, embora este estudo tenha registado valores de percepção de segurança inferiores.

No presente estudo, as raparigas e os mais velhos são os que mais frequentemente referem sentirem-se *às vezes, raramente ou nunca* seguros na escola, um registo igualmente idêntico ao do HBSC, um resultado interessante na medida em que, estes dois grupos, referem menor envolvimento global em actos de violência, provocação ou maltrato

na escola, apresentando, no entanto, sinais de maior percepção de insegurança em contexto escolar.

### **Limitações do estudo**

Como em qualquer trabalho de investigação, as limitações que verificamos relativamente ao presente estudo dizem respeito, sobretudo, a alguns aspectos de natureza metodológica, nomeadamente, à dimensão da amostra, ao tipo de instrumentos de recolha de dados, ao momento da aplicação dos questionários, assim como ao tempo necessário para o seu autopreenchimento.

O facto de termos lançado este procedimento durante os meses de Inverno pode ter constituído um factor crítico, limitando uma maior adesão ao nosso estudo, condicionando a dimensão da nossa amostra. Desta forma, consideramos que a amostra conseguida em alguns CN ficou aquém do esperado, uma vez constatado o factor *sazonalidade* na rotina desportiva de alguns jovens. No entanto, esta limitação poderá ser interpretada como uma *selecção natural*, se entendermos que, de entre os jovens aderentes, esta amostra terá conseguido os mais resilientes atletas praticantes de MN.

Um outro aspecto considerado crítico diz respeito ao número de questionários aplicados, tendo sido percebido algum enfado por parte de certos jovens, dada a necessidade de tempo e concentração para o seu preenchimento.

A qualidade das respostas a este tipo de questionário, uma vez de autopreenchimento, poderá constituir uma limitação aquando da análise e interpretação dos resultados, pelo facto de poder ser influenciada pela tendência dos respondentes em proferir respostas aos diferentes itens de uma forma socialmente desejável, quer ainda pelo facto das respostas poderem ser influenciadas pelo efeito da memória.

Para procurar minorar este efeito de desejabilidade social, procurando igualmente sensibilizar os jovens para a qualidade das suas respostas, recorreremos a questionários devidamente validados e tivemos o cuidado de distribuir a todos eles, antecipadamente, uma síntese informativa dos propósitos do presente estudo, apelando à importância da seriedade nas respostas aos questionários, um elemento essencial para garantir a qualidade deste trabalho.

Uma vez que o procedimento de recolha de dados foi lançado nas instalações dos CN, um outro factor considerado crítico mas já expectável, foi a necessidade de conciliar o período de treino dos atletas com o tempo necessário ao preenchimento dos questionários

(+/-1 hora), tendo sido necessário negociar com o respectivo corpo técnico a dispensa de uma parte do tempo destinado à actividade, no início ou no final do período de treino, por forma a propiciar aos jovens condições de concentração e motivação para responderem da melhor forma aos questionários.

Por estarmos limitados no tempo para a conclusão deste estudo, não nos foi possível incluir a totalidade da informação recolhida respeitante aos comportamentos relacionados com a saúde. No entanto, uma vez que o presente trabalho faz parte de um projecto mais alargado, toda essa informação, assim como os dados da avaliação de parâmetros físicos efectuados aquando da aplicação dos questionários, serão tratados e apresentados numa fase posterior.

## 7 - Conclusão

Com o presente trabalho pretendemos construir um acervo de informação que permita caracterizar a população objecto deste estudo, rapazes e raparigas de diferentes grupos etários, na expectativa que estes resultados possam contribuir para orientar intervenções futuras, com vista a um melhor conhecimento dos benefícios, eventualmente de aspectos críticos, advindos do tempo que estes jovens dedicam à prática das diferentes MN nos clubes onde se encontram vinculados, presentemente integrados no Centro de Mar de Viana do Castelo.

Mediante esta caracterização em termos sociodemográficos, de autoconceito, auto-estima, de motivação para tarefas académicas, e ainda, de comportamentos relacionados com a saúde, pensamos haver alcançado o principal objectivo deste estudo, um melhor conhecimento desta população adolescente em diferentes contextos de vida, os seus hábitos desportivos, assim como os seus comportamentos sociais e de saúde.

Os resultados globais observados relativamente às diferentes variáveis analisadas vão de encontro às nossas expectativas iniciais, de que iríamos encontrar neste grupo de jovens níveis motivacionais, de autoconceito e de auto-estima, assim como salutareos comportamentos de saúde, compatíveis com os descritos na literatura, e que os valores conseguidos por esta amostra seriam diferentes, para melhor, que os de sujeitos não vinculados a actividades desportivas competitivas, uma vez termos observado uma *performance* acima da média numa larga maioria de variáveis, quando comparados com outros estudos, colocando esta amostra a um nível comparável ao de outras amostras, de distintos trabalhos, onde os diferentes benefícios advindos da prática de AF e desportiva foram observados.

Em síntese, os principais resultados que encontramos foram os seguintes:

1. Observamos que a maioria dos jovens da amostra do presente estudo provém de famílias de ESE elevado. No entanto, verificamos que os jovens oriundos de famílias de médio e baixo ESE constituem uma percentagem importante da amostra.
2. Foram observadas diferenças entre rapazes e raparigas e entre grupos etários relativamente ao número de horas e de treinos semanais, com vantagem para os rapazes e para os do grupo etário mais velho.

3. Nesta amostra, foi observada uma relação positiva entre a dinâmica desportiva, o sentimento de bem-estar e a prossecução de objectivos académicos.

4. Os jovens do presente estudo destacam-se na dimensão *Competência em Matemática*, bem como no factor *Autoconceito Académico*, tendo sido apurados resultados mais discretos relativamente às restantes dimensões e factores do autoconceito e auto-estima, face aos valores observados nos estudos comparativos.

5. Esta amostra, sobretudo as raparigas, destaca-se em *Orientações Motivacionais para Tarefas Académicas*, podendo este facto ser entendido como um excelente indicador de sucesso escolar.

6. Nesta amostra foram globalmente observados comportamentos relacionados com a saúde superiores à média, destacando-se positivamente, tendo em conta os resultados verificados no estudo comparativo.

7. Observamos no grupo etário mais jovem, sobretudo nos rapazes, percepção de saúde global superior à dos demais grupos etários.

8. No referido grupo etário foram igualmente observados melhores índices de autoconceito e auto-estima, bem como de orientações motivacionais para tarefas académicas, que os demais grupos etários.

9. Relativamente às variáveis analisadas no presente estudo, as raparigas obtiveram resultados inferiores aos dos rapazes em AF, em várias dimensões do autoconceito e em auto-estima, assim como em diferentes percepções relacionadas com a saúde.

Assim, a partir dos resultados observados nas diferentes variáveis analisadas, afigura-se-nos possível responder às QdI formuladas aquando da definição dos objectivos para esta investigação.

#### QdI 1 - Que razões ou que motivações levam estes jovens a persistir na prática de MN?

Os jovens do presente estudo identificaram três razões principais que os levam a persistir na prática de MN (divertimento, competição e manter a forma física), a primeira, mais ligada à componente social, às relações com os colegas e ao prazer associado à prática desportiva e ao ambiente social do clube, e as duas últimas, mais relacionadas com os compromissos competitivos e a saúde física, todas de componente essencialmente intrínseca, se bem que a componente *competição* poder ser igualmente entendida como um tipo de motivação de carácter instrumental.



Assim, concluímos que a vinculação destes jovens às MN pode ser um percebida como uma mais-valia na prossecução de objectivos pessoais e colectivos (necessidades, estímulos, interesses e expectativas), conferindo-lhes, ao mesmo tempo, prazer e satisfação pessoal.

QdI 2 - Há diferenças nos níveis de treino entre os diferentes grupos etários e entre rapazes e raparigas?

Foram efectivamente observadas diferenças entre grupos etários e entre rapazes e raparigas, tanto em número como em horas de treino semanal.

Conforme anteriormente observado, os rapazes mais velhos revelaram-se os mais assíduos e os que, semanalmente, dispensam mais horas ao treino. As raparigas, em todos os grupos etários, ficaram aquém dos rapazes, tanto em número como em horas de treino semanal.

QdI 3 - Há diferenças significativas no autoconceito, na auto-estima, nas orientações motivacionais para as tarefas académicas, assim como nos diferentes comportamentos relacionados com a saúde, entre grupos etários e entre rapazes e raparigas?

No presente estudo foram observadas diferenças entre rapazes e raparigas, com evidente vantagem para os rapazes, algumas estatisticamente significativas, em diferentes dimensões do autoconceito e da auto-estima, bem como em determinados comportamentos relacionados com a saúde, como, por exemplo, nas percepções de saúde, de isolamento social, de sintomas físicos e psicológicos, no nível de satisfação com a vida, na percepção de rejeição e de autoconfiança. Ao invés, as raparigas destacaram-se positivamente em orientações motivacionais para as tarefas académicas.

Relativamente a este conjunto de variáveis, foram igualmente observadas diferenças entre grupos etários, com vantagem para os mais novos, em autoconceito e em auto-estima, em orientações motivacionais para tarefas académicas, bem como em distintas percepções de saúde, globalmente superiores às verificadas nos demais grupos etários.

QdI 4 - De que forma o tempo livre, dedicado à prática das MN é percebido pelos atletas e pelos seus pais?

Os jovens desta amostra, assim como os seus pais, têm percepções globalmente favoráveis relativamente ao tempo dispensado à prática de MN.

Tendo em conta a análise qualitativa das respostas obtidas sobre as suas percepções, bem como sobre as percepções referidas pelos jovens relativamente à opinião dos seus pais sobre o tempo dedicado à prática de MN, inferimos que este tipo de actividade lhes aporta um conjunto de benefícios importantes, nomeadamente, melhores percepções de *saúde*, a nível *escolar*, a nível da organização e auto-regulação dos seus *tempos livres*, em *responsabilidade e resiliência*, tendo em conta os compromissos estabelecidos com os seus pares e com o clube, benefícios a nível *recreativo e social*, pelo prazer que retira nas relações que estabelece no âmbito da sua vivência desportiva com os seus pares, levando-nos a concluir que estes jovens atribuem representações muito positivas relativamente ao vínculo às MN.

QdI 5 - Será que o tempo dispensado a estas actividades prejudica os objectivos académicos destes adolescentes, pondo em causa o seu rendimento e sucesso escolar?

Tendo em conta os resultados anuais e o nível de retenções escolares reportados, bem como, tendo em consideração os valores obtidos em diferentes orientações motivacionais para tarefas académicas e através da qualidade das respostas prestadas relativamente às suas representações sobre o tempo dispensado à prática das MN a que estão vinculados, concluímos que o tempo dispensado por estes jovens a esta actividade desportiva não põe minimamente em causa a boa prossecução dos seus objectivos académicos, pelo contrário, ao conferir-lhes acrescidos índices motivacionais e de satisfação pessoal, este tipo de vinculação desportiva é susceptível de os beneficiar num vasto leque de competências em diferentes contextos das suas vidas, incluindo as dizendo respeito a compromissos académicos.

### **Perspectivas futuras**

Tendo em as principais conclusões observadas neste estudo, sublinhamos dois domínios merecendo particular atenção, sugerindo intervenções especializadas.

O primeiro diz respeito ao autoconceito e à auto-estima, dois domínios em que os resultados observados consideramos discretos, uma vez confrontados com os valores conseguidos por diferentes populações em estudos comparativos.

O segundo aspecto concerne a pertinente diferença observada entre rapazes e raparigas relativamente aos níveis de AF e desportiva, com desvantagem para as raparigas, uma diferença igualmente verificada noutros domínios analisados no presente estudo,

nomeadamente, no autoconceito, na auto-estima, bem como em determinados comportamentos relacionados com a saúde.

Por fim, uma vez este estudo ser de carácter transversal, isto é, todas as medições foram efectuadas num único momento temporal, consideramos que a possibilidade de um acompanhamento longitudinal desta população poderia constituir um objectivo de maior valia. Dessa forma, poder-se-iam extrair informações complementares por forma a aferir, de forma mais consistente, todo o potencial advindo da ligação destes jovens às MN e, desta forma, facilitar aos CN, bem como ao Centro de Mar de Viana do Castelo, tendo em conta os objectivos que perseguem, um maior conhecimento desta população, dos benefícios e impacto que possam advir deste tipo de vinculação desportiva.



## Bibliografia

- Bernardo, R., & Matos, M. (2003). Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3 (1), 33-46.
- Cardoso, H. (2006). A quantificação do estatuto socioeconómico em populações contemporâneas e históricas. Departamento de Antropologia, Universidade de Coimbra, Portugal. *Antropologia Portuguesa* 22/23, 2005/2006, 247-272.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalhinho, L., Sequeira, P., Fernandes, A., & Rodrigues, J. (2010). A emergência do sector de desporto de natureza e a importância da formação. <http://www.efdeportes.com/efd140/desporto-de-natureza-e-formacao.htm>, consultado em 19-11-2014.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- CE (2005). Livro Verde, «Promoção de regimes alimentares saudáveis e da actividade física: uma dimensão europeia para a prevenção do excesso de peso, da obesidade e das doenças crónicas». Comissão Europeia. Bruxelas.
- CE (2014). “Sport and physical activity”. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, and Directorate-General for Communication. Special Eurobarometer 412.
- CIAFEL (2006). Actividade Física e Saúde na Europa, Evidências para a acção. Centro de Investigação em Actividade Física, Saúde e Lazer.
- CMVC (2012). Plano Estratégico.Viana do Castelo 2010-2020. Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- CMVC (2013). Amar Viana. Boletim do Centro de Mar nº 1. Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Cordeiro, P. (2010). Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar para a População Portuguesa - Estudos Exploratórios. Tese de Mestrado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Costa, A. (2007). Prática Desportiva e Rendimento Académico. Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Costa, V., Fernandes, A., & Maia, M. (s.d.). Hábitos desportivos dos jovens do interior norte e litoral norte de Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 9(2), 46–55.
- CRPME (2014). Schema de developpement de l’Espace Atlantique. Espace Atlantique, Programme Transnational. [http://www.coop-atlantico.com/enquete-pour-la-preparation-du-programme-espace?set\\_language=fr](http://www.coop-atlantico.com/enquete-pour-la-preparation-du-programme-espace?set_language=fr) consultado em 4-4-2014.
- Cruz, J., Costa, F., Rodrigues, R., & Ribeiro, F. (1988). Motivação para a prática e competição desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 113-124.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., & Todd, J. (2000). Health and health behaviour among young people. H.E.P.C.A. World Health Organization.
- Danish, S. J. (1995). Reflections on the status and future of community psychology. *Community Psychologist*, 28, 16-18.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In Edward L. Deci and Richard M. Ryan, (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 3-33. The University of Rochester Press, Rochester, NY.
- Dias, C., Cruz, J., & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), 157-170.
- Diniz, J. (1998). Aptidão física e saúde – Desafios para a educação física. In Neil Armstrong et al. (Eds.). *A educação para a saúde*. Omniserviços. Lisboa.
- Domínguez, M. (2010). Las Actividades físicas en el medio natural como recurso educativo. *Revista Autodidacta*.
- DRJSCS (2012). Valeurs éducatives des sports de nature. <http://www.pays-de-la-loire.drjscs.gouv.fr/Valeurs-educatives-des-sports-de.html> - consultado em 18-01-2015.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Feijó, R., & Oliveira, E. (2001). Comportamento de risco na Adolescência. Artigo de Revisão. *Jornal de Pediatria 0021-7557/01/77 - Sup.2/S125*. Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Fernando, M. (1991). Planificação social e procura desportiva. *Horizonte*. 8 (44), 69-72.
- Ferreira, M. (2013). Consumo de substâncias, estilos de vida activos e a saúde dos adolescentes portugueses. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, Especialidade Educação para a Saúde. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação, da concepção à realização* (2ªed.). Loures: Lusociência.
- Gaspar, T., Pais, R., Matos, G., Leal, I., & Aristides, F. (2010). Estudo da auto-estima em crianças e adolescentes portugueses: impacto de factores sociais e pessoais. *Revista AMAzônica*, 3 (V), Número 2, 57-83, Humaitá, AM.
- Gobitta, M., & Guzzo, R. (2002). Estudo Inicial do Inventário de Auto-Estima (SEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 143-150.
- Gonzalez, B., & Ribeiro, J. (2004). Comportamentos de saúde e dimensões de personalidade em jovens estudantes universitárias. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), 107-127.
- Gonçalves, F., & Pereira, H. (2011). Relação entre a prática desportiva extracurricular e o (in)sucesso escolar, nos alunos do Ensino Secundário: estudo de caso sobre a realidade na Escola Secundária de Vila Cova da Lixa. Dissertação de mestrado. UTAD.
- Gonçalves, J. (2011). Hábitos Desportivos dos Jovens. Estudo da população jovem do concelho de Torres Novas. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courrier*, 6 (8), 455-9.
- Guedes, D., Guedes, J., Barbosa, D., & Oliveira, J. (2001). Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira Med. Esporte*, 7 (6).

- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Harter, S. (1988). Manual for the self-perception profile for adolescents. University of Denver.
- ID (2009). Orientações da União Europeia para a Actividade Física - Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar. Instituto do Desporto de Portugal, IP.
- ISPA (1999). Escala de Autoconceito e Auto-Estima, Orientações para a administração da escala. UIPCDE, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8 (4), 38-51.
- JOUE (2007). O papel do desporto na educação. Jornal Oficial da União Europeia C 282 E/131, Resolução do Parlamento Europeu, de 13 de Novembro de 2007, sobre o papel do desporto na educação (2007/2086(INI)).
- JOUE (2013). Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre o tema “Indústrias náuticas: Uma mutação acelerada pela crise”. Jornal Oficial da União Europeia (2013/C 133/01).
- Júnior, J., Nahas, M., Barros, M., Loch, M., Oliveira, E., DeBem, M., & Lopes, A. (2009). Comportamentos de risco à saúde em adolescentes no Sul do Brasil: prevalência e fatores associados. *Rev. Panam. Salud Publica*, 25 (4), 344-52.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. Trends and Prospects in Motivation Research Kluwer Academic Publishers, *Dordrecht*, 23-36.
- Lens, W., Paixão, M. P., & Herrera, D. (2009). Instrumental motivation: So What???. *Psychologica*, 50, 21-40. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lens, W., Vansteenkiste, M., & Matos, L. (2008). Student motivation and future time perspective in Belgium. *The Japanese Journal of Psychological Science*, 28, 48-88.
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.
- Lopes, V., Maia, J., Silva, R., Seabra, A., & Vasques, C. (2005). Estabilidade e Mudança nos Níveis de Actividade Física. Uma Revisão da Literatura Baseada na Noção e Valores do Tracking. *Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano*, 7 (2), 76-86.
- Lucas, C., Freitas, C., Oliveira, C., Machado, M., & Monteiro, M. (2012). Exercício físico e satisfação com a vida: Um estudo com adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 78-86.
- Marivoet, S. (1998). *Aspectos sociológicos do desporto*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Matias, T., Rolin, M., & Andrade, A. (2007). Auto-eficácia, prática de actividade física e estilo de vida de adolescentes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Matos e equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Edições FMH. Lisboa.
- Matos e Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2006). *Indicadores de Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Relatório do estudo HBSC - Indicadores de Saúde HBSC.
- Matos e Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2012). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Relatório do estudo HBSC 2010, 1ª Edição.
- Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses. *FMH/PEPT/GPT 4 (1)*.

- Matos, M., Simões, C., Camacho, I., & Reis, M. (2014). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Relatório do Estudo HBSC. Projecto da Equipa Aventura Social & Saúde.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana/PEPT-Saúde.
- MEI (1999). Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 56/2002, de 11 de Março. Ministério da Economia e da Inovação. *Diário da República, I Série-A, 59*, 2112-2128.
- MEI (2006). Plano Estratégico Nacional do Turismo (PENT). Ministério da Economia e da Inovação (2006). *Diário da República, I.ª Série, 67*.
- Melo, R. (2009). Desportos de Natureza: reflexões sobre a sua definição conceptual. *Exedra, (2)*. [http://www.exedrajournal.com/docs/N2/07A-ricardo-melo\\_pp\\_93-104.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N2/07A-ricardo-melo_pp_93-104.pdf).
- Mora, J., & Padilla, J. (2009). Educación física y educación ambiental. posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de futuro: la educación al aire libre y el aula naturaleza. *Revista Wanceulen E.F. Digital, (5)*.
- Moreira, C. (2008). Motivação e a prática de actividade física. *A página da Educação. (175), Ano 17, 46*. Profedições, Lda.
- Mota, J. (2011). Exercício e Obesidade em Jovens. *Rev. Med. Desp. In forma, 2 (1)*, 15-18.
- Mota, J. (2012). Actividade física, sedentarismo e promoção da saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde. 17 (3)*. Pelotas/RS.
- Mulder, K., Cassis, F., Seuser, D., Narayan, P., Dalzell, R., & Poulsen, W. (2004). Risks and benefits of sports and fitness activities for people with haemophilia. *Haemophilia. 10, Issue Supl. s4*, 161–163.
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica, 4 (XXX)*, 421-434.
- Nelson, M., & Gordon-Larsen, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics, 117*, 1281-1290.
- Neto, C. (1994). A criança e a actividade desportiva. *Horizonte*, vol. X, nº 60: 203-206.
- Neto, C. (2012). Mudanças sociais, desporto e desenvolvimento. Faculdades de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social, Vol. I*. Universidade Aberta.
- Novais, V. (2007). Actividade física e sucesso escolar. Estudo em crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.
- Nunes, T. (2013). Relação entre a prática desportiva extracurricular e o (in)sucesso escolar. Dissertação de Mestrado. UTAD.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine (2nd ed.)*. Paris: PUF.
- OMS (2001). The world health report 2001. Mental health: new understanding, new hope. Geneva: World Health Organization; 2001. [http://www.who.int/whr/2001/en/whr01\\_en.pdf](http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf) (consultado em 30-03-2014).
- OMS (2013). Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé. <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/fr/> consultada em 13-12-2013.
- ONAFD (2011). Livro Verde da Actividade Física. Observatório Nacional da Actividade Física e Desporto - Instituto do Desporto de Portugal, I.P.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *Human development, (8th.ed)*. The McGraw-Hill Companies, Inc., New York, NY.



- Pate, R., Heath, G., Dowda, M., & Trost, S. (1996). Associations between Physical Activity and Other Health Behaviors in a Representative Sample of US Adolescents. *American Journal of Public Health, 86*, 1577-1581.
- Peixoto, F. (2003). Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de Autoconceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. VI*, 632-640. Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24* (3), 533-541.
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008). Adaptação da escala de orientações motivacionais de Skaalvik. Comunicação apresentada na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. Trabalho apresentado em VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, In Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Minho.
- Pinto, A. (2001). *Manual de Psicologia Geral*. Universidade Aberta.
- Reis, I., & Peixoto, F. (2013). "Os meus pais só me criticam". Relações entre práticas educativas parentais e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de Self-handicaping. *Análise Psicológica (2013), 4* (XXXI), 343-358.
- Rogers, C. (1994). O tratamento clínico da criança problema. Martins Fontes (ed.), 2ª Edição.
- Rosa, P., & Carvalhinho, L. (2012). A educação ambiental e o desporto na natureza: Uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino. *Revista Movimento, Porto Alegre, 18* (03), 259-280.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.
- SAER (2008). Elaboração do Plano de Criação de um Centro de Mar – Relatório Final.
- Santos, O. (2008). Comportamentos de saúde e comportamentos de risco em adolescentes do ensino secundário: Ligações com a família, amigos e envolvimento com a escola. Mestrado em psicologia da saúde e intervenção comunitária. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Santos, R. (2007). Associação entre os níveis de actividade física , estatuto socioeconómico e factores ambientais. Monografia. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Santos, S. (2008a). O abandono precoce do desporto pelos jovens e a motivação subjacente para continuar. *Revista Digital – Buenos Aires, Ano 13, (127)*, <http://www.efdeportes.com/efd127/o-abandono-precoce-do-desporto-pelos-jovens.htm>, consultada em 09-03-2014. .
- Santos, S. (2008b). Que motivações para os jovens continuarem a prática da natação pura. (no prelo).
- Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2011). Desenvolvimento motor e sucesso académico. Que relação em crianças e jovens? *Revista Portuguesa de Educação, 24* (1), 193-211.
- Seixas, S. (2006). Comportamentos de bullying entre pares bem estar e ajustamento escolar. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 1 (XV)*, 123-137.
- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva: Validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In F. Sobral, & A. Marques (Coordenadores), *FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa, 2*, 89-97.
- Serra, A. (1998). O Autoconceito. *Análise Psicológica, 2 (VI)*, 101-110.
- Silva, A. (2005). Influência do estatuto socioeconómico nas práticas de lazer dos jovens. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Simão, R. (2005). Relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. Monografia. O Portal dos Psicólogos. Psicologia.com.pt.
- Simões, C. (2010). Adolescentes e Comportamentos de Saúde. *Alicerces. III (3)*, 223-41.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- UKDH (2004). At least five a week. Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health. A report from the Chief Medical Officer. London, Department of Health.
- USDHHS (2000). Healthy People 2010. Understanding and Improving Health. United States Department of Health and Human Services.
- USDHHS (2008a). Physical Activity Guidelines for Americans.
- USDHHS (2008b). Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008 - Part E: Integration and Summary of the Science. U.S. Department of Health and Human Services.
- Veloso, S. (2005). Determinantes da actividade física dos adolescentes: estudo de uma população escolar do concelho de Oeiras. Master Thesis. Universidade do Minho.
- Zenha, V., Resende, R., & Gomes, A. (2007). Desporto de alto rendimento e sucesso escolar. Análise e estudo de factores influentes no seu êxito. Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento. *CD Colección Congresos, 9*. ISMAI.

## ANEXOS



