



**Politécnico  
Castelo Branco**

Escola Superior  
de Educação

# **ANÁLISE DE PERFIS DE AUTO-PERCEÇÃO CORPORAL E DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DO VOLUME DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA**

Francisco Alves Costa de Castro Vasconcelos

## **Orientadores:**

Prof. Dr. Samuel Alexandre de Almeida Honório

Prof. Dr. António José Domingues Faustino

Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Atividade Física realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Samuel Alexandre de Almeida Honório e do Professor Doutor António José Domingues Faustino, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2025



## **Composição do júri**

### Presidente do júri

Professor Doutor Jorge Manuel Folgado Santos

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Professor Doutor Luís Miguel Teixeira Vaz

Professor Auxiliar da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro em Vila Real

Professor Doutor Miguel Alexandre Rebelo Lucas

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor Samuel Alexandre de Almeida Honório

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (orientador)



## Dedicatória

À minha família, pelo  
suporte constante e pela confiança depositada em mim, e à minha namorada  
Carolina Roque, que esteve ao meu lado nos bons e nos maus momentos,  
transmitindo-me sempre muita coragem e tranquilidade nos momentos em que  
mais precisei. Esta conquista também é tua!



## Agradecimentos

Agradeço, de forma profunda e sincera, ao Professor Doutor Samuel Honório pela orientação rigorosa, pela constante disponibilidade e pelo compromisso científico que tão decisivamente contribuíram para a construção desta investigação. A sua confiança, exigência e visão crítica foram determinantes para o meu crescimento académico e pessoal ao longo de todo este percurso.

Expresso igualmente o meu agradecimento ao Professor Doutor António Faustino, cuja colaboração e contributos enriqueceram significativamente este estudo, abrindo caminhos de reflexão que se revelaram essenciais para a consolidação deste projeto.

Manifesto também o meu reconhecimento ao Professor Doutor Marco Batista, pela valiosa orientação na componente estatística, pela paciência e pela clareza com que transmitiu conhecimentos fundamentais à análise dos dados, permitindo rigor e solidez na interpretação dos resultados.

Dirijo ainda uma palavra de apreço ao Professor Doutor Jorge Santos, pelo apoio prestado também na componente estatística.

A todos, o meu sincero obrigado pela forma generosa como partilharam conhecimento, tempo e orientação, sem os quais este estudo não teria alcançado o mesmo significado e qualidade.

Agradeço obviamente à minha mãe, Catarina, e ao meu pai, João, pilares essenciais na minha vida, que me ensinaram o valor do esforço, da persistência e da honestidade. À minha irmã Laura e ao seu marido Gonçalo, agradeço o carinho, o apoio e a confiança constante no meu percurso. Ao meu padasto Jorge, agradeço pela presença e pelos conselhos que me foi dando neste longo e árduo percurso. De forma muito especial, dedico esta etapa à Carolina, a pessoa mais importante da minha vida, companheira de todos os dias, luz nos meus momentos de dúvida e alegria nos meus dias de conquista. Sem cada um de vocês, este caminho não teria sido possível.

Por último e não menos importante queria deixar aqui o meu agradecimento aos professores de Educação Física dos agrupamentos de escolas: do Concelho de Castelo Branco e outro do Concelho de Alcobaça na freguesia da Benedita pela sua disponibilidade e paciência na realização dos preenchimentos dos inquéritos aos seus alunos.



## Resumo

A prática regular de atividade física tem sido amplamente associada a benefícios ao nível do autoconceito, autoestima e ajustamento psicossocial dos adolescentes, contribuindo também para melhorias no desempenho escolar. Neste enquadramento, o presente estudo quantitativo, descritivo e analítico, de corte transversal, teve como objetivo analisar a relação entre o volume de atividade física e desportiva e a Auto-percepção corporal e de importância percebida em alunos do 3.º ciclo do ensino básico.

A amostra foi constituída por 118 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, distribuídos pelo 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, pertencentes a dois agrupamentos escolares, um do ensino público e outro do ensino privado. Os dados foram recolhidos através do Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A) e do Perfil de Auto-Percepção Corporal para Crianças e Jovens, permitindo avaliar as dimensões de Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida. Para o tratamento estatístico recorreu-se à análise descritiva com valores de média e desvio padrão, e a uma análise inferencial com a utilização dos testes de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, t de Student, ANOVA e post hoc de Scheffé ( $p \leq 0.05$ ).

Os resultados mostraram diferenças significativas em função do volume semanal de atividade física e desportiva, verificando-se valores mais elevados nos alunos que praticavam duas ou mais horas semanais. Destacam-se diferenças estatisticamente significativas na Condição ( $p = 0.034$ ) e no Perfil de Importância Percebida ( $p = 0.010$ ), evidenciando percepções mais positivas entre os alunos com maior volume de atividade física e desportiva. Observou-se ainda uma tendência consistente de aumento das médias em todas as dimensões do autoconceito físico, nomeadamente na Autoestima Corporal (*até 1h:  $M = 2.73$ ; >2h:  $M = 3.01$* ) e na Força (*até 1h:  $M = 1.98$ ; >2h:  $M = 2.60$* ).

As comparações por género revelaram diferenças significativas favoráveis ao género masculino nas dimensões Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição e Desporto ( $p \leq 0.05$ ), refletindo percepções corporais mais positivas no mesmo.

Em síntese, os dados evidenciam que a participação regular em atividades físicas e desportivas, sobretudo quando superiores a duas horas semanais e, preferencialmente, através de modalidades organizadas, está associada a níveis mais elevados de Auto-percepção física e valorização das competências corporais. Estes resultados reforçam a relevância da prática de atividade física e desportiva no contexto escolar e extracurricular, sugerindo a necessidade de incentivar práticas regulares e sistemáticas para a promoção do bem-estar físico e psicológico em adolescentes.

### Palavras-chave

Atividade física; Desporto; Auto-percepção corporal; Ensino; Adolescência.



## Abstract

Regular physical activity has been widely associated with benefits in adolescents' self-concept, self-esteem, and psychosocial adjustment, also contributing to improved academic performance. Within this framework, the present quantitative, descriptive, and analytical cross-sectional study aimed to examine the relationship between the volume of physical and sports activity and body self-perception and perceived importance among students attending the 3rd cycle of basic education.

The sample consisted of 118 students aged between 12 and 16 years, enrolled in the 7th, 8th, and 9th grades, from two school clusters, one public and one private. Data were collected using the Physical Exercise Questionnaire for Adolescents (QEF-A) and the Physical Self-Perception Profile for Children and Youth, which assessed the dimensions of Global Self-Esteem, Physical Self-Esteem, Body, Strength, Physical Condition, Sport, and Perceived Importance Profile. Statistical analysis included descriptive statistics (means and standard deviations) and inferential analysis using the Mann–Whitney, Kruskal–Wallis, Student's *t*, ANOVA, and Scheffé post hoc tests ( $p \leq .05$ ).

The results revealed significant differences according to weekly volume of physical and sports activity, with higher values observed among students who engaged in two or more hours per week. Statistically significant differences were found in Physical Condition ( $p = .034$ ) and in the Perceived Importance Profile ( $p = .010$ ), indicating more positive perceptions among students with higher levels of physical and sports activity. A consistent upward trend in mean scores was also observed across all dimensions of physical self-concept, particularly in Physical Self-Esteem ( $\leq 1h: M = 2.73; > 2h: M = 3.01$ ) and Strength ( $\leq 1h: M = 1.98; > 2h: M = 2.60$ ).

Gender comparisons revealed significant differences favoring boys in the dimensions of Physical Self-Esteem, Body, Strength, Physical Condition, and Sport ( $p \leq .05$ ), reflecting more positive body-related perceptions.

In conclusion, the findings indicate that regular participation in physical and sports activities, especially when exceeding two hours per week and preferably through organized sports, is associated with higher levels of physical self-perception and perceived importance of bodily competencies. These results highlight the importance of promoting regular and systematic physical activity in school and extracurricular contexts to enhance adolescents' physical and psychological well-being.

## Keywords

Physical activity; Sports; Physical self-perception; Education; Adolescents.



# Índice

1. Introdução.....	3
2. Revisão de Literatura .....	7
2.1 Conceito de Self e as suas Dimensões.....	7
2.1.1 Perspetiva Multidimensional do Self.....	8
2.1.2 Self Académico .....	8
2.1.3 Self Social.....	9
2.1.4 Self emocional.....	10
2.1.5 Self Físico .....	10
2.2. Estrutura do Autoconceito Físico .....	11
2.2.1 Diferenças de Género no Autoconceito Físico.....	12
2.2.2 Diferenças entre o ensino público e o ensino privado: implicações para a atividade física e para a Auto-perceção corporal .....	13
2.2.3 Influência do tipo de desporto praticado quanto à Auto-perceção corporal .....	14
2.3 A importância da Atividade Física na Saúde .....	16
2.4 Instrumentos de Avaliação: O Perfil de Auto-perceção corporal para crianças e jovens .....	17
2.5 Relação entre Autoestima e Atividade Física .....	19
2.6 Motivação Intrínseca e Extrínseca .....	20
2.7 O Desporto Escolar.....	21
3. Objetivos do Estudo .....	25
3.1 Definição do Problema .....	25
3.1.1 Justificação do Problema .....	25
3.1.2 Problema de investigação.....	26
3.2 Objetivos do Estudo.....	26
3.2.1 Objetivo Geral.....	26
3.2.2 Objetivos específicos .....	27
3.3 Hipóteses de Investigação.....	27
3.3.1 Justificação das hipóteses .....	28
3.4 Variáveis do Estudo .....	30
3.4.1 Variáveis Dependentes.....	31
3.4.2 Variáveis Independentes .....	31
4. Metodologia .....	35
4.1 Instrumentos para Recolha de Dados.....	35
4.1.2 Perfil de Auto-Perceção Corporal para Crianças e Jovens .....	37

4.2 Procedimentos Utilizados .....	43
4.3 Tratamento de Dados .....	44
5. Apresentação dos resultados.....	51
5.1 Introdução .....	51
5.2 Análise descritiva e fiabilidade dos instrumentos .....	52
6. Discussão dos Resultados .....	77
7. Conclusões .....	87
8. Limitações do Estudo .....	91
8.1 Sugestões de investigação futuras .....	92
9. Referências bibliográficas .....	95
10. Anexos .....	107

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Desporto.....	38
<b>Tabela 2</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Condição.....	39
<b>Tabela 3</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Corpo.....	40
<b>Tabela 4</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Força.....	40
<b>Tabela 5</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Autoestima Corporal.....	41
<b>Tabela 6</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Autoestima Global.....	41
<b>Tabela 7</b> - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Perfil de Importância Percebida.....	42
<b>Tabela 8</b> – Exemplo de formato da escala.....	43
<b>Tabela 9</b> - Frequência e percentual de participação em modalidades desportivas.....	47
<b>Tabela 10</b> - Estatística descritiva, valores de normalidade e de análise de fiabilidade das variáveis de Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida.....	52
<b>Tabela 11</b> - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do ano de escolaridade.....	54
<b>Tabela 12</b> - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do género.....	56
<b>Tabela 13</b> - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do exercício físico semanal.....	58
<b>Tabela 14</b> - Médias e Desvios Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência que os alunos praticam Atividade Física/Desportiva na escola em clubes/Desporto Escolar.....	60
<b>Tabela 15</b> - Médias e Desvios Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência dos alunos que praticam Atividade Física/Desportiva em contexto extraescolar (clubes/associações desportivas.....	62
<b>Tabela 16</b> - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do tipo de desporto praticado.....	64

<b>Tabela 17</b> - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do ano de escolaridade .....	67
<b>Tabela 18</b> - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do género.....	68
<b>Tabela 19</b> - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função das horas da prática desportiva.....	69
<b>Tabela 20</b> - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência que os alunos praticam Atividade Física/Desportiva na escola em clubes/Desporto Escolar .....	70
<b>Tabela 21</b> - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função dos alunos que praticam Atividade Física/Desportiva em contexto extraescolar (clubes/associações desportivas). ..	72
<b>Tabela 22</b> - Prova Anova unifatorial das variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do tipo de desporto praticado.....	73
<b>Tabela 23</b> - Prova paramétrica t-student das variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do contexto escolar.....	74

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

- $\alpha$**  – Alpha de Cronbach (coeficiente de fiabilidade interna)
- AF** – Atividade Física
- AG** – Autoestima Global
- AC** – Autoestima Corporal
- ANOVA** – Analysis of Variance (Análise de Variância)
- C** – Dimensão Corpo
- Cond** – Dimensão Condição Física
- D** – Dimensão Desporto
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGES** – Direção-Geral do Ensino Superior
- DP / SD** – Desvio-padrão (Standard Deviation)
- EF** – Educação Física / Exercício Físico (consoante o contexto)
- F** – Estatística F da ANOVA
- H / KW** – Estatística do teste de Kruskal-Wallis (qui-quadrado)
- IBM SPSS** – IBM Statistical Package for the Social Sciences
- IC95%** – Intervalo de Confiança a 95%
- M** – Média
- MIME** – Plataforma de Monitorização e Investigação da Direção-Geral de Saúde
- N** – Número total da amostra
- n** – Número de participantes por grupo
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PIP** – Perfil de Importância Percebida
- PSPP** – Physical Self-Perception Profile
- PSPP-CY** – Physical Self-Perception Profile for Children and Youth
- QEF-A** – Questionário de Exercício Físico para Adolescentes
- p** – Nível de significância estatística
- t** – Estatística t do teste t de Student
- U** – Estatística U do teste de Mann-Whitney
- Z** – Estatística Z associada a testes não paramétricos



# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUÇÃO**



# 1. Introdução

A adolescência constitui um período de desenvolvimento particularmente sensível, caracterizado por transformações físicas, cognitivas e emocionais que influenciam de forma decisiva a construção do autoconceito e da Auto-percepção corporal (Harter, 1999). Nesta fase, os jovens tornam-se progressivamente mais atentos às características do próprio corpo, quer em termos de aparência, quer em termos de competência e desempenho físico, sendo estas percepções fortemente influenciadas por fatores socioculturais, experiências de sucesso e envolvimento em atividades físicas e desportivas (Faria & Fontaine, 1992; Fox, 2000; Grogan, 2016).

A prática regular de atividade física tem sido amplamente associada a benefícios fisiológicos, cognitivos e psicossociais. A Organização Mundial da Saúde (2020; 2022) tem reiterado que a insuficiência de atividade física constitui um dos principais fatores de risco para a saúde juvenil, sublinhando a importância de promover estilos de vida ativos desde a infância. Estudos recentes indicam que níveis consistentes de atividade física se associam a melhorias na autoestima, na autoeficácia e na percepção corporal, favorecendo também um maior ajustamento psicológico (Hausenblas & Fallon, 2006; Ramos, 2019). O envolvimento em contextos desportivos organizados tem igualmente demonstrado impactos positivos na percepção de competência física e na valorização do eu corporal (Veiga, 2012; Martins, 2020).

Apesar da evidência acumulada, permanece limitada a compreensão sobre como o volume de prática, o tipo de modalidade e o contexto escolar influenciam simultaneamente as diferentes dimensões da Auto-percepção física. A literatura tende a distinguir sobretudo entre praticantes e não praticantes, deixando menos claro como variáveis como a intensidade, a regularidade ou o tipo de desporto condicionam dimensões como autoestima corporal, força, condição, corpo ou desporto. Esta lacuna é particularmente relevante no contexto português, onde poucos estudos analisam o 3.º ciclo do ensino básico de forma integrada.

Neste enquadramento, o presente estudo centra-se na análise dos perfis de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume e do tipo de atividade física praticada por alunos do 3.º ciclo do ensino básico. A relevância desta problemática justifica-se pela evidência de que a percepção do corpo desempenha um papel essencial na construção da identidade pessoal e no bem-estar emocional dos adolescentes (Cash & Pruzinsky, 2002; Grogan, 2016). Além disso, alterações na prática física e nas percepções corporais podem variar significativamente em função do género, do contexto escolar, da frequência desportiva e das características das modalidades praticadas (Piers & Harris, 1964; Marsh, 1997; Tiggemann, 2020).

A questão orientadora do estudo apresenta-se da seguinte forma: Qual o perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume e tipo de atividade física e desportiva praticada por alunos do 3.º ciclo do ensino básico? Esta questão decorre da necessidade de compreender como diferentes níveis e contextos de participação desportiva se refletem nas dimensões do self físico, nomeadamente na autoestima global, na autoestima corporal, na percepção de força, condição, corpo e desporto, tal como operacionalizadas no Perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida (Fox & Corbin, 1989; Bernardo & Matos, 2003).

Para dar resposta ao problema de investigação, foi desenvolvido um estudo quantitativo, descritivo e analítico, de corte transversal, recorrendo a instrumentos amplamente validados na literatura: o Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A) e o Perfil de Auto-Percepção Corporal para Crianças e Jovens (PSPP-CY), incluindo o Perfil de Importância Percebida (Fox, 1993; Bernardo & Matos, 2003). O tratamento estatístico incluiu análises descritivas, testes t de Student, ANOVA e procedimentos post hoc, permitindo identificar diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

A estrutura do trabalho foi organizada de forma sequencial e coerente. O Capítulo I corresponde à Introdução, na qual se apresenta o tema, o problema de investigação, a pertinência científica e social do estudo e os procedimentos gerais adotados. O Capítulo II reúne a Revisão de Literatura, abordando conceitos fundamentais como o self, a Auto-percepção corporal, as diferenças entre géneros, a importância da atividade física, a motivação extrínseca e intrínseca, o desporto escolar e o rendimento académico. O Capítulo III explicita os objetivos gerais e específicos, as hipóteses de investigação e as variáveis do estudo, constituindo o enquadramento conceptual e operacional. O Capítulo IV descreve a metodologia, incluindo os instrumentos, os procedimentos de recolha e as técnicas de análise de dados. O Capítulo V apresenta os resultados, seguindo-se o Capítulo VI, dedicado à sua discussão com a utilização da literatura científica. Por fim, o Capítulo VII expõe as conclusões, bem como as limitações do estudo e propostas para investigações futuras.

Em síntese, esta investigação procura contribuir para a compreensão aprofundada da relação entre atividade física, percepção corporal e valorização das competências físicas, oferecendo um contributo científico relevante para a Educação Física, para o Desporto Escolar e para a promoção de estilos de vida saudáveis entre adolescentes.

## **CAPÍTULO 2**

### **REVISÃO DE LITERATURA**



## 2. Revisão de Literatura

### 2.1 Conceito de Self e as suas Dimensões

Para Rosenberg (1979), o self deve ser entendido como uma estrutura ampla, composta por diferentes dimensões, entre elas, o autoconceito, a autoestima, as percepções pessoais e a imagem corporal. A evolução teórica ao longo das últimas décadas tem evidenciado que estes elementos não operam de forma independente; antes, articulam-se entre si, contribuindo para a construção global da identidade do indivíduo.

No domínio da Psicologia, o self é reconhecido como um constructo fundamental, uma vez que integra os significados, emoções e juízos que cada pessoa elabora acerca de si própria, moldando a forma como interpreta e reage às suas experiências em variados contextos sociais, escolares e pessoais (Rosenberg, 1979; Fox, 1990).

Nesta linha de pensamento, Faustino (1998) destaca que o conceito de self tem sido historicamente acompanhado por alguma ambiguidade terminológica, sendo frequentemente associado a noções como autoimagem, autoestima, autoconceito e autoconfiança. Para o autor, esta diversidade de designações não é arbitrária: ela traduz a complexidade inerente ao modo como o indivíduo organiza cognitivamente diferentes percepções acerca de si próprio. Assim, a noção de “EU” integra um conjunto estruturado de representações que inclui emoções, juízos, avaliações e crenças sobre a própria identidade, abrangendo dimensões intelectuais, sociais, emocionais e físicas (Faustino, 1998). O autor salienta ainda que a evolução das teorias do autoconceito reflete uma transição de modelos unidimensionais para uma compreensão multidimensional e hierárquica, na qual diferentes domínios específicos, como o académico, o social e o físico, se articulam para formar o autoconceito global. Esta perspetiva fornece uma base sólida para compreender a complexidade do self e constitui um enquadramento fundamental para a análise das dimensões do autoconceito físico e da Auto-percepção corporal na adolescência (Faustino, 1998).

Martins (2020) sublinha que o autoconceito constitui um processo interno através do qual o sujeito atribui valor às suas ações, influenciando diretamente o modo como se comporta, como se posiciona perante os outros e como se ajusta ao ambiente escolar. O autor salienta ainda que as transformações rápidas e contínuas da sociedade contemporânea exigem que cada indivíduo desenvolva uma consciência sólida de si mesmo, de modo a poder enfrentar a questão identitária central: “Quem sou eu?” (Martins, 2020).

### **2.1.1 Perspetiva Multidimensional do Self**

A compreensão contemporânea do self afasta-se da visão unidimensional tradicional, sendo amplamente aceite que se trata de um constructo complexo composto por vários domínios interligados. Os modelos teóricos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) e de Marsh e Craven (2006) defendem que o autoconceito apresenta uma estrutura hierárquica e multidimensional, em que diferentes áreas como a académica, a social, a emocional e a física se organizam de forma sistemática e contribuem para a percepção global de si.

Martins (2020) retoma esta abordagem e salienta que a forma como cada indivíduo se avalia envolve um conjunto diversificado de dimensões, que abrangem aspetos cognitivos, relacionais, afetivos e corporais. Estas dimensões não surgem de maneira isolada, pelo contrário, refletem o conjunto de experiências vividas em contextos tão distintos como a escola, a família ou as relações com os pares, influenciando-se reciprocamente.

O autor acrescenta que o modelo de Marsh e Craven (2006) fornece um enquadramento útil para compreender esta articulação, uma vez que evidencia a ligação entre os vários níveis do self. Assim, os domínios físico, emocional e social desempenham papéis fundamentais na formação do autoconceito global, revelando que este resulta da síntese de múltiplas avaliações e vivências (Martins, 2020).

### **2.1.2 Self Académico**

O self académico diz respeito às crenças que o aluno tem sobre a sua capacidade de aprender e conseguir bons resultados na escola. Para Marsh (2005), esta dimensão é um dos indicadores mais fortes do sucesso escolar e da motivação do aluno.

Peixoto (2012) explica que o autoconceito académico resulta da forma como o aluno interpreta o seu desempenho. Esta interpretação combina o que o próprio aluno pensa sobre as suas capacidades com o feedback que recebe de professores, familiares e colegas. Assim, o autoconceito académico desenvolve-se a partir das experiências vividas nos vários contextos em que o aluno participa.

Martins (2020) defende que a percepção que os alunos têm de si próprios afeta o seu rendimento, o seu comportamento e o seu bem-estar. Deste modo, sentir-se competente nas tarefas escolares contribui para uma percepção geral mais positiva de competência pessoal.

### 2.1.3 Self Social

A adolescência constitui um período central para o desenvolvimento do self social, durante o qual as relações com os pares ganham especial importância. Nesta fase, entre os 13 e os 15 anos, os jovens passam a atribuir maior peso às opiniões dos outros e à forma como acreditam ser vistos, o que influencia a construção da identidade e o sentimento de pertença (Harter, 2012).

Segundo Guimarães (2012), o autoconceito social abrange percepções de aceitação, competências de interação e valor interpessoal, e forma-se sobretudo a partir das relações estabelecidas com colegas, professores e outras figuras significativas. Nesta etapa, o grupo de pares assume um papel dominante, ao fornecer apoio, reconhecimento e validação social, moldando as percepções de competência e valor pessoal (Veiga, 2012).

Eccles e Wigfield (2002) salientam que, nesta faixa etária, a procura de pertença e aceitação é particularmente intensa. É também neste período que as comparações sociais se tornam mais frequentes, levando o jovem a ajustar a sua identidade com base na imagem que pensa projetar. Estudos em contexto escolar português indicam que níveis elevados de apoio social e empatia estão associados a melhor autoconceito social e emocional (Matias, 2017; Peixoto, 2015).

Deste modo, o desenvolvimento do self social constitui um importante indicador de adaptação emocional e relacional. Um autoconceito social mais positivo associa-se a melhor integração escolar, maior participação em atividades em grupo e níveis superiores de bem-estar psicológico (Veiga & Leite, 2016).

Martins (2020) reforça a ideia de que o autoconceito é composto por várias dimensões interligadas, nomeadamente sociais, académicas, emocionais e físicas que se influenciam mutuamente. Assim, experiências de aceitação e reconhecimento social tendem a fortalecer a percepção global de competência, ao passo que situações de rejeição ou exclusão podem comprometer essa percepção.

As dimensões sociais do self estão relacionadas com variáveis como pertença, aceitação, popularidade e competência interpessoal, sendo influenciadas por fatores pessoais e contextuais, incluindo a idade, o género e o sucesso escolar (Martins, 2020).

O self social desenvolve-se, portanto, a partir das interações e da forma como o indivíduo é reconhecido pelos diferentes grupos com os quais convive. É através destas trocas e relações que se constrói a percepção de si enquanto ser social (Conceição, Silva & Azevedo, 2024).

### **2.1.4 Self emocional**

Segundo Peixoto (2012), as dimensões emocionais do self estão relacionadas com a capacidade de reconhecer e gerir emoções como o orgulho, a esperança, a ansiedade ou a vergonha. O autor salienta que os alunos que possuem uma percepção mais positiva das suas competências emocionais revelam maior ajustamento social e escolar, uma vez que lidam melhor com desafios interpessoais e académicos.

O período da adolescência caracteriza-se por um avanço significativo na maturidade afetiva. Esta maturação implica aprender a identificar emoções, compreender o seu impacto e regulá-las de forma construtiva. Harter (2012) descreve que, nesta etapa, os jovens desenvolvem uma autoconsciência emocional mais elaborada, conseguindo integrar sentimentos complexos ou contraditórios. Um self emocional sólido contribui para o fortalecimento da resiliência, para a capacidade de tolerar frustrações e para um maior controlo da impulsividade, competências essenciais durante a adolescência média.

Marques (2013) define o self emocional como a percepção que o indivíduo elabora sobre a sua habilidade para compreender, expressar e regular emoções. Entre os 13 e os 15 anos, os adolescentes atravessam alterações fisiológicas e cognitivas intensas que tendem a aumentar a instabilidade emocional. Por isso, um autoconceito emocional desenvolvido funciona como um fator protetor para o equilíbrio afetivo e para a construção da autoestima.

Nesta idade, o self emocional torna-se um elemento central na estruturação da identidade pessoal e no bem-estar psicológico global. A implementação de programas educativos focados na literacia emocional e na aprendizagem socioemocional tem demonstrado ser eficaz no reforço destas competências, promovendo maior autorregulação e bem-estar (Pereira, 2016; Peixoto, 2015).

Martins (2020) sublinha que as atitudes face a si próprio envolvem processos de autorreflexão, avaliação emocional e valorização das ações pessoais, influenciando a forma como os jovens se comportam e tomam decisões. Estudos conduzidos por Marques (2013) revelam que adolescentes com autoconceito emocional mais elevado tendem a demonstrar maiores níveis de empatia e menos comportamentos associados a conflitos interpessoais, reforçando a importância desta dimensão para a adaptação social e emocional.

### **2.1.5 Self Físico**

Faria e Fontaine (1992) identificaram que, a partir dos 13 anos, os adolescentes começam a analisar o corpo de forma mais detalhada, diferenciando componentes como força, aptidão física e aparência. Esta evolução traduz um progresso cognitivo e emocional típico desta fase, na qual os jovens se tornam mais atentos e críticos relativamente às características corporais e ao seu próprio desenvolvimento físico.

A literatura mostra de forma consistente que a prática regular de atividade física está associada a melhores níveis de autoconceito físico e a uma autoestima mais elevada (Fox, 2000; Hausenblas & Fallon, 2006). Pelo contrário, quando os jovens se sentem insatisfeitos com o seu corpo — muitas vezes devido à comparação com modelos corporais idealizados — tendem a manifestar ansiedade, insegurança e menor envolvimento social (Grogan, 2016).

Veiga (2012) e Martins (2020) argumentam que a consolidação de um self físico positivo depende da vivência de experiências de sucesso, da percepção de competência e do apoio social recebido. Acrescentam que as práticas educativas no âmbito da Educação Física, ao valorizarem o esforço, a melhoria das capacidades motoras e o respeito pelo corpo, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar psicológico dos adolescentes.

Martins (2020) sublinha que o domínio físico constitui uma parte essencial da estrutura global do self, assumindo particular importância entre os 13 e os 15 anos, fase em que o corpo passa a ser entendido também como uma forma de expressão identitária. Nesta linha, Peixoto (2015) distingue dois grandes subdomínios: a habilidade física, que envolve a percepção de competência motora e desportiva, e a aparência física, que se relaciona com a satisfação com a imagem corporal e com os aspetos estéticos.

## **2.2. Estrutura do Autoconceito Físico**

A proposta de Williams (1983) constitui um marco na compreensão do autoconceito físico, ao identificar três componentes interligados: o esquema corporal, o conhecimento corporal e a imagem corporal. O esquema corporal representa as primeiras estruturas sensoriomotoras que permitem ao indivíduo construir uma percepção do próprio corpo em movimento. Gallagher (1986) expandiu este entendimento ao defender que estas representações são dinâmicas e ajustam-se continuamente às experiências motoras do sujeito.

Na década de 1990, Schilder (1999) contribuiu para o aprofundamento da noção de conhecimento corporal, descrevendo-o como um sistema cognitivo que permite ao indivíduo reconhecer a organização anatómica do corpo, compreender as suas funções e antecipar a ação. Esta progressão cognitiva fornece a base para o desenvolvimento da imagem corporal, que, segundo Thompson et al. (1999), integra percepções físicas, avaliações pessoais e comparações sociais.

Com o avanço das investigações, Cash e Pruzinsky (2002) enfatizaram que a imagem corporal não é apenas uma percepção, mas também um conjunto de atitudes e crenças sobre a aparência e a competência física, influenciando diretamente a autoestima e o funcionamento psicológico. Fox (2004) reforçou que a percepção das capacidades motoras e da condição física se articula com o bem-estar emocional e com o autoconceito global.

Nos últimos anos, Grogan (2016) destacou o papel determinante dos padrões socioculturais na construção da imagem corporal, sublinhando a crescente pressão

estética a que os adolescentes estão expostos. Tiggemann (2020) acrescenta que esta dimensão é fortemente moldada pela comparação com modelos socialmente valorizados, o que pode gerar distorções na percepção corporal e afetar o desenvolvimento saudável do autoconceito.

Deste modo, observa-se que o autoconceito físico evolui de estruturas sensoriomotoras básicas para sistemas cognitivos e avaliativos complexos, progressivamente influenciados por fatores sociais, culturais e emocionais.

### **2.2.1 Diferenças de Género no Autoconceito Físico**

A investigação sobre diferenças de género no autoconceito físico tem uma longa tradição. O trabalho pioneiro de Piers e Harris (1964) mostrou que, desde cedo, rapazes e raparigas desenvolvem padrões distintos de valorização corporal, com as raparigas a enfatizar mais a aparência e os rapazes a focarem-se na força e na competência motora. Ao longo das décadas seguintes, estes resultados foram replicados e discutidos por vários autores. Gallahue (1989), ao estudar o desenvolvimento motor infantil e juvenil, reforçou a ideia de que estas diferenças refletem influências socioculturais persistentes.

Gruber (1985), numa meta-análise abrangente de estudos publicados nas décadas de 1960 e 1970, salientou que os resultados sobre diferenças de género nem sempre são consistentes. O autor destacou que essas inconsistências podem dever-se aos instrumentos utilizados, à faixa etária estudada ou ao contexto sociocultural, defendendo que qualquer conclusão deve considerar esta heterogeneidade metodológica.

Nos anos 90, Eccles & Wigfield (1993) argumentaram que as diferenças de género no autoconceito físico resultam em grande medida de expectativas sociais e de papéis de género interiorizados, que moldam a forma como os jovens avaliam as suas capacidades físicas. Marsh (1997) reforçou esta explicação ao demonstrar que as percepções de competência física dependem largamente de processos de comparação social, que tendem a acentuar-se durante a adolescência.

Faustino (1998) confirma este padrão ao analisar um conjunto expressivo de estudos internacionais e nacionais, concluindo que, desde os 10–12 anos, as raparigas começam a manifestar avaliações corporais mais negativas do que os rapazes. O autor refere que estas diferenças são observáveis em várias dimensões do autoconceito físico – nomeadamente a aparência corporal, a competência percebida, a condição física e a percepção da força – sendo recorrente que as raparigas apresentem valores inferiores em todas estas áreas.

Para além disso, Faustino (1998) destaca que estas disparidades não se explicam apenas por fatores biológicos ou maturacionais. Pelo contrário, resultam também de pressões socioculturais diferenciadas: enquanto as raparigas enfrentam expectativas sociais mais rígidas quanto à aparência e são expostas a modelos corporais frequentemente irrealistas, os rapazes beneficiam de uma maior valorização social das características associadas ao desempenho físico, como a

força e a competência atlética. Esta diferença na forma como o corpo é interpretado e valorizado contribui para que os rapazes desenvolvam percepções mais elevadas de competência física e maior satisfação corporal.

Os estudos incluídos na revisão de Faustino, entre eles trabalhos de Veiga (1990), reforçam a consistência destas tendências em contexto português, mostrando que as raparigas, independentemente da modalidade praticada ou da frequência da atividade física, tendem a reportar níveis mais baixos de autoconceito físico. Estes dados evidenciam que o género desempenha um papel estruturante no desenvolvimento da identidade física, influenciando a percepção que os jovens constroem sobre o seu corpo, as suas capacidades e o seu valor pessoal.

Estudos recentes continuam a mostrar que o género desempenha um papel relevante na formação do autoconceito físico. Tiggemann (2011) destaca que a pressão estética contemporânea afeta de forma particular as raparigas, enquanto Grogan (2016) sublinha que os rapazes tendem a valorizar sobretudo atributos ligados à força, ao desempenho e à massa muscular.

A acumulação destes contributos teóricos justifica a inclusão, no presente estudo, de hipóteses específicas relacionadas com a comparação entre géneros no domínio da Auto-percepção corporal, atendendo ao papel distinto que a aparência e a competência motora parecem desempenhar em raparigas e rapazes.

### **2.2.2 Diferenças entre o ensino público e o ensino privado: implicações para a atividade física e para a Auto-percepção corporal**

A literatura tem evidenciado que o contexto escolar desempenha um papel determinante no desenvolvimento de competências físicas, na participação em atividades desportivas e na construção da Auto-percepção corporal dos jovens. Entre os fatores contextuais mais discutidos encontram-se as diferenças estruturais e organizacionais entre escolas públicas e privadas, que podem traduzir-se em oportunidades distintas de prática física, acesso a instalações desportivas, acompanhamento pedagógico e diversidade de oferta extracurricular (Cunha & Marques, 2017; Carvalho, 2018).

Vários estudos têm mostrado que as escolas privadas tendem a apresentar melhores condições materiais, tais como instalações desportivas mais bem equipadas, maior variedade de espaços e equipamentos e maior oferta de modalidades extracurriculares, quando comparadas com as escolas públicas (Azevedo & Mesquita, 2015). Estas diferenças podem influenciar diretamente o envolvimento dos alunos em práticas físicas regulares, uma vez que o acesso facilitado a espaços adequados e a acompanhamento técnico qualificado se associa a maiores níveis de participação desportiva e a percepções mais elevadas de competência física (Silva, 2019).

Do ponto de vista psicossocial, ambientes escolares que promovem uma cultura de valorização da atividade física frequentemente mais presente em escolas privadas, segundo alguns autores tendem a favorecer o desenvolvimento de sentimentos de autoeficácia, motivação e confiança no desempenho motor (Marinho & Gomes, 2016). Em contrapartida, limitações de recursos nas escolas públicas podem restringir a diversidade de experiências motoras proporcionadas aos alunos, o que influencia negativamente a construção da Auto-percepção corporal, sobretudo em dimensões como a aparência, condição e competência percebida.

A investigação comparativa entre os dois setores educativos sugere ainda que alunos de escolas privadas participam mais frequentemente em clubes desportivos, programas organizados e atividades extracurriculares, o que contribui para níveis superiores de prática física semanal e para percepções corporais mais positivas (Ferreira & Sá, 2020). Estas diferenças tornam-se particularmente relevantes na adolescência, período em que a prática desportiva regular assume um papel crucial na consolidação da identidade física e na construção do autoconceito (Harter, 1999; Grogan, 2016).

Assim, a distinção entre ensino público e privado constitui um fator contextual relevante para compreender as variações na Auto-percepção corporal entre adolescentes. O acesso diferenciado a recursos, oportunidades e ambientes desportivos pode contribuir para perfis distintos de competência percebida, força, condição física e valorização do eu corporal. Neste sentido, torna-se pertinente analisar se os alunos provenientes de instituições públicas e privadas revelam diferenças significativas nestas dimensões, justificando a formulação da hipótese de que o tipo de instituição educativa pode influenciar o autoconceito físico e a importância atribuída às competências corporais.

### **2.2.3 Influência do tipo de desporto praticado quanto à Auto-percepção corporal**

A literatura tem mostrado que o tipo de modalidade desportiva praticada pelos jovens constitui um fator diferenciador importante na construção da Auto-percepção corporal e nas diversas dimensões do autoconceito físico. Modalidades individuais e coletivas proporcionam experiências distintas de competência, autonomia, reconhecimento e integração social, que se refletem diretamente na forma como os adolescentes avaliam o seu corpo, as suas capacidades e a sua identidade física (Fox, 1990; Harter, 1999).

Segundo Fox (1990), o contexto de prática influencia de forma significativa as percepções de competência desportiva, de condição física e de aparência, uma vez que cada modalidade implica exigências específicas de desempenho, feedback diferenciado e oportunidades distintas de sucesso. Em modalidades individuais, como natação, ginástica ou atletismo, o foco tende a incidir na autoavaliação, no controlo corporal e na percepção de autonomia, aspetos frequentemente associados

ao reforço da autoeficácia e da consciência corporal. Nestes contextos, os alunos desenvolvem a capacidade de monitorizar o seu próprio progresso e de ajustar estratégias pessoais de desempenho, características que se encontram positivamente relacionadas com a autoestima e com a valorização das competências físicas (Harter, 1999; Veiga, 2012).

Por outro lado, as modalidades coletivas — como futebol, basquetebol, andebol ou voleibol — tendem a promover experiências interpessoais mais marcadas, baseadas na cooperação, no reconhecimento do grupo e na comparação social. Este ambiente favorece não apenas a perceção de competência desportiva, mas também o sentimento de pertença, a integração e a aceitação pelos pares, elementos centrais para o desenvolvimento do autoconceito físico em idade adolescente (Veiga, 2012; Martins, 2020). Fox (2000) sublinha que o reforço social proveniente da participação em equipas desportivas pode desempenhar um papel determinante na perceção da força, da condição e do desporto, dimensões estruturantes do autoconceito físico.

A literatura nacional reforça esta distinção: estudos com populações escolares portuguesas identificam uma predominância das modalidades coletivas entre os jovens, refletindo não apenas os seus interesses, mas também o contexto sociocultural e a acessibilidade destas práticas (Veiga, 2012; Cid, Leitão & Alves, 2012). Estas modalidades, além de socialmente valorizadas, oferecem oportunidades frequentes de aprendizagem cooperativa, papéis diferenciados dentro da equipa e exposição a situações competitivas, fatores que influenciam diretamente as perceções de capacidade e de valorização do próprio corpo.

Por outro lado, modalidades como natação, ginástica e atletismo, apesar de representarem uma proporção menor da prática desportiva dos jovens, são frequentemente reconhecidas como promotoras de maior consciência postural, coordenação, controlo motor e autonomia na regulação do esforço. Estas características contribuem para uma perceção mais individualizada e analítica das competências corporais, podendo levar a perfis distintos de Auto-perceção relativamente às modalidades coletivas (Harter, 1999; Veiga, 2012).

Assim, a literatura sustenta que diferentes modalidades desportivas proporcionam experiências subjetivas divergentes que se refletem nas dimensões do autoconceito físico, tais como a força, a condição, o desporto e o corpo. Consequentemente, torna-se pertinente analisar se o tipo de desporto praticado — individual ou coletivo — influencia a Auto-perceção corporal dos adolescentes. Esta fundamentação teórica justifica a formulação da Hipótese 4 (H4), segundo a qual se esperam diferenças significativas nas perceções físicas em função da natureza da modalidade praticada.

## 2.3 A importância da Atividade Física na Saúde

Caspersen, Powell e Christenson (1985) definem a atividade física como qualquer movimento do corpo que envolva contração dos músculos esqueléticos e que aumente o gasto energético para além do repouso. Esta definição integra não apenas práticas desportivas organizadas, mas também atividades quotidianas, como deslocações a pé, trabalho doméstico ou movimentos associados à vida laboral. O exercício físico constitui uma subcategoria específica, caracterizada por objetivos previamente definidos, estruturação e repetição, orientada para a melhoria ou manutenção de componentes da aptidão física, conforme salientam Thompson, Gordon e Pescatello (2010).

Em idade escolar e adolescente, o exercício físico desempenha um papel decisivo, contribuindo de forma expressiva para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Para Teixeira, Silva, Palmeira e Sardinha (2006), integrar hábitos regulares de atividade física no ambiente educativo, tanto na disciplina de Educação Física como através de atividades extracurriculares é fundamental para promover estilos de vida saudáveis desde cedo. Nesta perspetiva, o exercício físico assume também um valor pedagógico e preventivo, estimulando competências pessoais, sociais e emocionais que influenciam positivamente o equilíbrio psicossocial (Ramos, 2019).

As evidências reunidas por Ramos (2019) mostram que a prática sistemática de exercício físico tem impacto direto na saúde mental, favorecendo uma maior estabilidade emocional, níveis superiores de autoestima e uma perceção corporal mais ajustada. No plano fisiológico, o exercício estimula adaptações neuromusculares e cardiovasculares, aumenta o aporte de oxigénio ao cérebro e ativa neurotransmissores responsáveis por sensações de bem-estar, como a serotonina e as endorfinas. Estes mecanismos contribuem para a melhoria da atenção, do humor e da regulação emocional.

Assim, entende-se a atividade física como um fenómeno complexo que articula dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Para além dos benefícios fisiológicos, reforça sentimentos de competência, promove uma relação mais equilibrada com o corpo e contribui para o desenvolvimento de autoeficácia e autoestima.

A sua importância torna-se ainda mais evidente à luz dos dados epidemiológicos internacionais. A Organização Mundial da Saúde (2022) tem alertado para o impacto negativo da inatividade física, identificando-a como uma das principais causas de doença e incapacidade. Este problema é particularmente grave nos países desenvolvidos, onde grande parte da população não cumpre os níveis recomendados de atividade física. Neste sentido, as políticas educativas e comunitárias desempenham um papel crucial na promoção de estilos de vida ativos desde a infância.

Recentemente Exeter (2023) reforçou esta necessidade verificando que níveis consistentes de atividade física moderada a vigorosa na pré-adolescência estão associados a melhores indicadores de saúde mental, incluindo menor prevalência de problemas emocionais e comportamentais. Estes resultados destacam a

importância da atividade física como fator protetor ao longo das etapas do desenvolvimento juvenil.

A Organização Mundial da Saúde (2024) estima que o cumprimento das recomendações mínimas de atividade física, pelo menos 150 minutos de intensidade moderada por semana, poderia evitar inúmeros novos casos de doenças crônicas na União Europeia até 2050. Tal impacto verifica-se em áreas como doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, perturbações depressivas e alguns tipos de cancro.

Diante deste conjunto robusto de evidências, torna-se evidente que a promoção da atividade física deve constituir uma prioridade de saúde pública. As suas contribuições para o bem-estar físico, mental e social justificam investimentos contínuos em políticas, programas e práticas que incentivem a atividade física desde a infância até à velhice.

## **2.4 Instrumentos de Avaliação: O Perfil de Auto-perceção corporal para crianças e jovens**

A Auto-perceção corporal refere-se ao conjunto de avaliações cognitivas e emocionais que o indivíduo faz sobre o seu corpo, as suas capacidades físicas e o valor que atribui a si próprio enquanto ser físico. Estes processos são influenciados pela prática de atividade física, pelas comparações sociais e pelo feedback dos pares e das figuras significativas (Harter, 1985). O estudo da Auto-perceção física tem evoluído graças ao desenvolvimento de instrumentos multidimensionais, nomeadamente o Physical Self-Perception Profile (PSPP), desenvolvido originalmente por Fox (1993) e posteriormente adaptado ao contexto português por Bernardo e Matos (2003), garantindo adequação linguística, cultural e psicométrica.

A adaptação de Bernardo e Matos (2003) reforçou a validade do modelo hierárquico de Fox no contexto português, demonstrando que as dimensões do autoconceito físico são percecionadas de forma diferenciada por adolescentes e jovens adultos, sendo sensíveis a fatores sociodemográficos, culturais e escolares. Esta adaptação passou também a integrar o Perfil de Importância Percebida (PIP), instrumento complementar que avalia a importância atribuída a cada dimensão do self físico.

Tendo por base esta estrutura teórica, é possível organizar a Auto-perceção física em sete domínios essenciais, apresentados pela ordem solicitada.

A autoestima global corresponde à avaliação mais ampla do valor pessoal do indivíduo, constituindo a dimensão agregadora das diferentes perceções específicas do self. Rosenberg (1965) conceptualiza-a como o conjunto de crenças e sentimentos de valor pessoal, influenciada tanto por competências sociais e académicas como por perceções corporais. A adaptação portuguesa de Bernardo e Matos (2003) confirma que a autoestima global se relaciona com as dimensões físicas, mas mantém autonomia conceptual.

A autoestima corporal diz respeito à relação afetiva e emocional que o indivíduo estabelece com o próprio corpo, incluindo a aceitação, o conforto subjetivo e a ausência de vergonha ou desconforto. Mendelson e White (2001) referem que esta dimensão é particularmente sensível às mudanças desenvolvimentais e à pressão social. Bernardo e Matos (2003) observaram que, em jovens portugueses, a autoestima corporal se destaca como um preditor relevante da autoconfiança física e da satisfação com a imagem corporal.

A dimensão corpo refere-se ao grau de satisfação estética que o indivíduo tem com a sua imagem corporal, englobando forma, proporções e atratividade percebida. Thompson et al. (1999) destacam que esta é uma das dimensões mais influenciadas pelos padrões socioculturais de beleza e pelas comparações sociais. Na versão portuguesa do Perfil de Auto-percepção corporal para crianças e jovens, Bernardo e Matos (2003) verificaram que a aparência física apresenta elevada sensibilidade às pressões socioculturais, sobretudo em raparigas adolescentes.

A força engloba a percepção de robustez, capacidade muscular e habilidade para desempenhar tarefas que exigem esforço físico. Fox (2004) identifica a força percebida como um indicador central da percepção de eficácia física. A adaptação de Bernardo e Matos (2003) confirmou que este domínio emerge de forma consistente no contexto português, apresentando elevada relação com o envolvimento em modalidades desportivas.

A condição diz respeito à percepção de resistência, velocidade, capacidade cardiorrespiratória e flexibilidade. Caspersen et al. (1985) definem a condição física como componente fundamental da aptidão física relacionada com a saúde. Bernardo e Matos (2003) validaram este domínio no PSPP português, evidenciando a sua associação com estilos de vida ativos e com o bem-estar psicológico dos jovens.

O desporto refere-se à percepção de habilidade e confiança em contextos desportivos. Marsh (1997) demonstrou que a competência percebida prediz motivação e envolvimento desportivo. A adaptação portuguesa de Bernardo e Matos (2003) manteve esta estrutura, verificando que a competência desportiva apresenta forte associação com a prática de exercício físico e com a integração em grupos de pares ativos.

Por fim, o Perfil de Importância Percebida (PIP), desenvolvido por Fox (1993) e incluído na adaptação portuguesa por Bernardo e Matos (2003), avalia a importância emocional e subjetiva atribuída a cada domínio do PSPP. Como salientam Fox & Corbin (1989), o PIP é essencial para compreender o impacto psicológico das percepções físicas, já que indivíduos com o mesmo nível de competência percebida podem experienciar níveis diferentes de autoestima e bem-estar consoante o valor que atribuem a esses domínios. Bernardo e Matos (2003) reforçaram esta ideia, demonstrando que discrepâncias entre competência percebida e importância atribuída podem gerar insatisfação corporal e diminuição da autoestima, sobretudo na adolescência.

Assim, a combinação do PSPP e do PIP, sobretudo nas versões linguisticamente e culturalmente validadas, como a de Bernardo e Matos (2003) permitiu compreender de forma multidimensional a relação entre percepções do corpo, importância atribuída a cada domínio e bem-estar físico, emocional e social.

## **2.5 Relação entre Autoestima e Atividade Física**

A investigação sobre o papel da atividade física no desenvolvimento da autoestima tem raízes consolidadas na literatura. Sonstroem (1984) destacou que a autoestima global e corporal das crianças depende não apenas da prática de atividade física, mas sobretudo da forma como essa prática é percebida, particularmente ao nível da competência e do significado atribuído à experiência. Assim, a qualidade das vivências desportivas assume maior relevância do que a quantidade de exercício realizado.

Esta linha de pensamento foi posteriormente formalizada no modelo proposto por Sonstroem e Morgan (1989), no qual os autores defendem que o envolvimento em atividade física contribui para aumentar a aptidão física, reforçando a percepção de competência, que por sua vez influencia positivamente a autoestima. A competência percebida é, portanto, um mecanismo psicológico central na forma como o exercício afeta o self.

Paralelamente, Fox e Corbin (1989) desenvolveram o PSPP, instrumento que permitiu avaliar dimensões específicas do self físico, demonstrando empiricamente que melhorias na percepção da condição física, da aparência e da competência desportiva favorecem o fortalecimento da autoestima. Esta evidência confirmou a natureza multidimensional do autoconceito físico e o papel moderador das percepções corporais na autoestima global.

No contexto nacional, Batista (1995) verificou que adolescentes do género feminino com maiores níveis de atividade física apresentam autoestima mais elevada e maior satisfação corporal, sugerindo que a prática regular de exercício facilita uma relação mais positiva com o próprio corpo.

Swann e Bosson (1999) reforçaram esta evidência ao afirmar que a autoestima resulta de um processo de autovalorização influenciado por experiências positivas, sendo a atividade física uma fonte privilegiada de reforço da autoconfiança e da percepção de competência. Por outro lado, Harter (1999) conceptualizou a autoestima como a avaliação afetiva que o indivíduo faz do seu próprio valor, integrando o self mais amplo descrito por Rosenberg (1979) e Fox (1990).

Investigações mais recentes, como as de Veiga (2012) e Ramos (2019), sublinham que a prática regular de atividade física durante a infância e adolescência contribui para um autoconceito mais positivo e níveis superiores de autoestima. Ramos (2019) refere que estes efeitos se devem à percepção de competência adquirida nas experiências desportivas, à valorização social associada ao desempenho e ao sentimento de pertença a grupos ativos.

## 2.6 Motivação Intrínseca e Extrínseca

O envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades escolares e físicas é profundamente influenciado pelas condições do meio segundo Deci e Ryan (1985). Estes salientaram que a motivação intrínseca emerge quando o indivíduo realiza tarefas que lhe despertam interesse pessoal e satisfação, promovendo aprendizagens mais consistentes e autonomia crescente. Em contrapartida, quando a ação é guiada sobretudo por recompensas externas ou pressões, a motivação torna-se extrínseca e menos estável ao longo do tempo (Marchiore, 2008).

Ao longo das décadas seguintes, a teoria da autodeterminação foi ampliada. Ryan e Deci (2000) evidenciaram que o contexto social tem um papel determinante na forma como a motivação se desenvolve. Ambientes educativos orientados para o apoio à autonomia, que valorizam a competência e promovem relações de proximidade e confiança, favorecem a motivação intrínseca e uma aprendizagem mais prazerosa. Já contextos mais controladores, pautados por punições ou regras rígidas, tendem a gerar motivações extrínsecas ou mesmo a ausência de motivação (Brophy, 2010).

Num enquadramento complementar, Bzuneck (2004) descreve a motivação como um sistema de forças internas e externas que direciona o comportamento, regula o esforço e sustenta a persistência. Em contexto educativo, este mecanismo integra dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais, influenciando diretamente o grau de envolvimento dos alunos. Lourenço e Paiva (2010) reforçam esta perspetiva, argumentando que a motivação escolar é determinante para o sucesso académico e para a capacidade dos alunos enfrentarem desafios.

As perceções de competência e o reconhecimento social são igualmente fatores críticos no desenvolvimento motivacional. Para Bzuneck (2004), experiências de sucesso validadas pelo professor contribuem para que as crianças construam crenças mais otimistas acerca das suas capacidades, promovendo maior empenho. Schunk e Meece (2005) acrescentam que o feedback positivo e o encorajamento facilitam o fortalecimento da autoeficácia, constituindo pilares essenciais de uma motivação consistente e duradoura.

O professor e a escola assumem, portanto, um papel fundamental na criação de ambientes promotores da motivação. Deci e Ryan (2000) demonstram que práticas pedagógicas que oferecem graus de escolha, respeitam o ritmo de cada aluno e valorizam o seu progresso influenciam positivamente a autonomia e a motivação intrínseca. Segundo Lourenço e Paiva (2010), tais ambientes tornam a aprendizagem mais ativa e autorregulada, aumentando o envolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

A motivação tem ainda implicações diretas na perceção do corpo e na relação com a atividade física. Hagger e Chatzisarantis (2008) sublinham que contextos desportivos centrados no prazer, cooperação e aprendizagem pessoal favorecem perceções corporais positivas. Em contraste, ambientes excessivamente

competitivos ou centrados na aparência podem gerar ansiedade, comparações negativas e menor adesão à prática física (Grogan, 2016).

Ramos (2019) conclui que, nas crianças, a motivação atravessa simultaneamente as dimensões cognitivas, físicas e emocionais. A atividade física constitui um espaço privilegiado para vivências de competência, pertença e reconhecimento, que reforçam o autoconceito e a autoestima, alimentando um ciclo motivacional positivo ao longo do desenvolvimento.

## 2.7 O Desporto Escolar

A compreensão do papel desempenhado pelo Desporto Escolar exige reconhecer a sua relevância enquanto motor de inclusão e de promoção de estilos de vida saudáveis no meio educativo. Para além de contribuir para o bem-estar dos jovens, constitui igualmente uma via fundamental para o desenvolvimento desportivo no país. Nesta linha, Duarte (2012) salienta a necessidade de garantir que esta oferta seja acessível a todos os alunos, independentemente do contexto escolar.

No plano das orientações educacionais, a Direção-Geral da Educação (2021, p. 9) define o Desporto Escolar *“como um programa que proporciona múltiplas oportunidades de prática desportiva, envolvendo não apenas os estudantes, mas também a comunidade local e as estruturas educativas. Este desígnio está previsto no Decreto-Lei n.º 95/91, que enquadra o Desporto Escolar como uma atividade complementar do currículo, articulando componentes lúdicas e formativas destinadas a enriquecer a vida escolar”*.

Segundo o disposto na Secção II, Artigo 5.º do referido diploma, estas atividades são de participação facultativa e integram o plano anual de atividades das escolas, dirigindo-se principalmente aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Esta regulamentação assegura a articulação entre os diversos níveis e estruturas do sistema educativo, garantindo a coerência da oferta em todo o território.

No que toca à organização e execução das atividades, o Artigo 10.º do mesmo diploma distingue um primeiro nível, dedicado ao desenvolvimento de práticas formativas e recreativas, integrando treinos e competições internas, e um segundo nível, que contempla a participação das escolas em competições externas de âmbito local, regional e nacional. Estas ações são reguladas e coordenadas por entidades educativas específicas, assegurando a equidade e a consistência dos quadros competitivos.

O enquadramento legislativo mais geral, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), atribui ao Desporto Escolar um papel formativo essencial, ligando-o à promoção da saúde, da cooperação e da solidariedade. Esta visão é reiterada pela Direção-Geral da Educação (2021), que destaca a relevância das atividades desportivas escolares no desenvolvimento integral dos alunos. Carvalho et al. (2013) acrescentam que o crescimento e a valorização do Desporto

Escolar nas últimas décadas têm ampliado as oportunidades de envolvimento dos jovens em práticas regulares de atividade física.

Finalmente, importa destacar que o sistema português de Desporto Escolar opera segundo um modelo de organização que conjuga coordenação nacional e execução local. A Direção-Geral da Educação assegura a orientação estratégica, enquanto a implementação prática é concretizada pelas estruturas regionais e pelos agrupamentos. A supervisão técnica pertence aos professores de Educação Física, sendo o financiamento assegurado por entidades públicas, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 56/2006, que prevê o recurso a receitas provenientes dos jogos sociais.

## **CAPÍTULO 3**

### **OBJETIVOS DO ESTUDO**



## **3. Objetivos do Estudo**

### **3.1 Definição do Problema**

#### **3.1.1 Justificação do Problema**

A adolescência constitui um período de desenvolvimento marcado por alterações físicas, cognitivas e sociais que influenciam de forma decisiva a construção do autoconceito e da percepção do próprio corpo (Harter, 1999; Grogan, 2016). Nesta fase, os jovens tornam-se progressivamente mais atentos à sua imagem e às suas competências físicas, integrando experiências de sucesso, comparação social e feedback do meio envolvente na formação das percepções corporais (Fox, 2000; Cash & Pruzinsky, 2002). Estas percepções podem assumir um papel determinante no bem-estar emocional, na autoestima e na motivação para envolver-se em atividade física ou prática desportiva.

Embora vários estudos indiquem que a atividade física está associada a benefícios na percepção corporal e no autoconceito físico (Hausenblas & Fallon, 2006; Veiga, 2012), continua a existir pouca compreensão sobre a forma como características específicas dessa prática — nomeadamente o volume semanal, o tipo de modalidade e o contexto em que ocorre — influenciam diferentes dimensões do self físico. A literatura tende frequentemente a distinguir apenas entre praticantes e não praticantes, sem aprofundar como variáveis como intensidade, regularidade, tipo de desporto ou envolvimento extracurricular se relacionam com a autoestima global, com a autoestima corporal ou com percepções de força, condição física, corpo e competência desportiva (Marsh, 1997; Tiggemann, 2020). Esta limitação conceptual impede a identificação de perfis diferenciados de Auto-percepção corporal durante a adolescência.

No contexto português, particularmente no 3.º ciclo do ensino básico, a investigação que articula simultaneamente volume de prática física, tipo de modalidade e Auto-percepção corporal permanece escassa. No entanto, esta é uma etapa em que as diferenças individuais no desenvolvimento físico se acentuam, as comparações sociais se intensificam e a influência dos pares assume maior importância (Harter, 1999). Compreender como os adolescentes percebem o seu corpo e as suas competências, e de que forma estas percepções se relacionam com o envolvimento desportivo, é essencial para fundamentar práticas educativas e estratégias de promoção da atividade física ajustadas às necessidades desta faixa etária.

Deste modo, justifica-se a realização do presente estudo pela necessidade de aprofundar a relação entre volume e tipo de atividade física e os perfis de Auto-percepção corporal e de importância percebida. A identificação destes perfis permitirá esclarecer padrões de desenvolvimento físico e psicológico, contribuindo para o conhecimento científico no domínio do autoconceito físico e oferecendo instrumentos relevantes para professores de Educação Física, estruturas de

Desporto Escolar e programas de promoção de estilos de vida ativos entre adolescentes.

### **3.1.2 Problema de investigação**

O problema definido que orienta esta investigação centra-se em saber:

**Qual o perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume e tipo de Atividade Física e Desportiva praticada por jovens do 3º ciclo do ensino básico?**

## **3.2 Objetivos do Estudo**

### **3.2.1 Objetivo Geral**

Para Marconi e Lakatos (2010), a enunciação rigorosa dos objetivos de investigação é essencial, uma vez que fornece direção ao estudo e define, com clareza, aquilo que se pretende procurar e alcançar, garantindo a coerência metodológica do processo. Assim, tanto as observações efetuadas como as intervenções realizadas foram sustentadas em objetivos gerais e específicos previamente estabelecidos, que orientaram o trabalho e possibilitaram responder de forma consistente à questão-problema identificada.

Deste modo, considerámos como objetivos gerais deste estudo os seguintes:

- I. Analisar o perfil de Auto-percepção corporal, de acordo com o volume e tipo de Atividade Física e Desportiva praticada por jovens do 3º ciclo do ensino básico.
- II. Analisar o perfil de importância percebida de acordo com o volume e tipo de Atividade Física e Desportiva praticada por jovens do 3º ciclo do ensino básico.
- III. Relacionar o tipo de atividade física praticada com as dimensões dos perfis de Auto-percepção corporal e de importância percebida.

### 3.2.2 Objetivos específicos

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), os objetivos específicos devem detalhar e operacionalizar o objetivo geral, mantendo-se sempre dentro dos limites estabelecidos por este. Os autores salientam, igualmente, que a redação dos objetivos gerais e específicos, deve recorrer a verbos no infinitivo, pois essa forma verbal torna mais clara a natureza das tarefas e procedimentos previstos na condução da pesquisa. Assim, tendo em conta o nosso objetivo geral, queremos mais especificamente:

- ❑ Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos dos diferentes anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico.
- ❑ Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do género masculino e feminino do 3º ciclo do ensino básico.
- ❑ Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume de prática de atividade física praticada nos alunos do 3º ciclo do ensino básico.
- ❑ Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do tipo de desporto praticado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico.
- ❑ Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do ensino público e privado no 3º ciclo do ensino básico.

### 3.3 Hipóteses de Investigação

A formulação de hipóteses constitui um passo fundamental no desenvolvimento de um estudo, devendo estas ser elaboradas com rigor metodológico e articuladas com o problema de investigação, quer através de um processo dedutivo, quer mediante uma abordagem indutiva. Segundo Tuckman (2005), uma hipótese distingue-se por características específicas: deve enunciar uma relação entre variáveis, ser explícita e redigida de forma afirmativa, e possuir condições que tornem possível a sua verificação empírica, permitindo validar ou rejeitar a suposição inicial. Assim, a hipótese assume-se como uma resposta antecipada à questão central do estudo. De modo a dar resposta aos objetivos delineados anteriormente são expostas as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1 (H1)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos dos diferentes anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico;

**Hipótese 2 (H2)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do género masculino e feminino do 3º ciclo do ensino básico;

**Hipótese 3 (H3)** – Existem diferenças significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume de atividade física praticada pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico;

**Hipótese 4 (H4)** – Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida quanto ao tipo de desporto praticado (individual ou coletivo) pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico;

**Hipótese 5 (H5)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do ensino público e privado no 3º ciclo do ensino básico;

### **3.3.1 Justificação das hipóteses**

O presente ponto dedica-se à fundamentação das hipóteses de investigação, recorrendo aos contributos mais relevantes da revisão teórica. Faria e Fontaine (1992) demonstram que, a partir dos 12–13 anos, os jovens começam a apresentar um autoconceito físico mais diferenciado, atribuindo maior importância às dimensões corporais e à forma como interpretam a sua própria aparência.

Paralelamente, os trabalhos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), bem como o modelo posterior de Marsh e Craven (2006), evidenciam que o self se estrutura de forma hierárquica, sendo o autoconceito físico um domínio essencial e em desenvolvimento contínuo ao longo da adolescência. Para Peixoto (2012) e Martins (2020), esta etapa coincide com mudanças significativas do ponto de vista escolar e pubertário, fatores que promovem uma crescente consciência do corpo e explicam as diferenças observáveis entre alunos de diferentes níveis de ensino.

A hipótese 1 encontra suporte teórico na perspetiva de Harter (1999), que caracteriza a adolescência como uma fase de evolução acelerada e multidimensional, abrangendo transformações fisiológicas, cognitivas e emocionais. Estas alterações afetam diretamente a forma como os jovens percebem o seu corpo e estruturam o seu autoconceito, tornando esta etapa particularmente sensível a variações individuais.

Tendo isto em consideração, é plausível que alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos, embora pertencentes a um intervalo etário semelhante, apresentem níveis distintos de desenvolvimento e, conseqüentemente, percepções corporais diferenciadas. A progressão escolar, associada às mudanças próprias da puberdade, contribui para esta diversidade de percepções, justificando a hipótese de que o ano de escolaridade e a idade de alunos mais velhos, influenciam de forma significativa o modo como os adolescentes interpretam e valorizam o seu corpo.

A justificação para a hipótese 2 fundamenta-se no vasto conjunto de estudos que evidenciam diferenças claras entre géneros no domínio da Auto-perceção corporal. Grogan (2016) sublinha que a forma como os jovens avaliam o próprio corpo está profundamente influenciada por normas sociais e culturais, sendo os indivíduos do género feminino particularmente vulneráveis à comparação com padrões estéticos e à pressão social associada à aparência.

Os trabalhos clássicos de Piers e Harris (1964) e Gallahue (1989) já demonstravam que o desenvolvimento motor e a perceção de competência física evoluem de forma distinta entre o género masculino e o género feminino. Estas diferenças decorrem de fatores culturais, sociais e biológicos e tendem a intensificar-se durante o 3.º ciclo do ensino básico, fase marcada pelas alterações pubertárias que amplificam a atenção dada ao corpo e acentuam as divergências na forma como este é percecionado.

A literatura de Veiga (2012) e Fox (2000) referem que o autoconceito físico apresenta padrões diferenciados entre géneros: os indivíduos do género masculino tendem a valorizar características associadas ao desempenho atlético e à força, enquanto os do género feminino colocam maior ênfase na aparência e na atratividade física. Com base nestas evidências, considera-se plausível prever diferenças significativas entre géneros relativamente à perceção corporal e ao grau de importância atribuído ao corpo, sustentando assim a formulação da hipótese.

A fundamentação da hipótese 3 assenta no consenso existente na literatura relativamente aos benefícios da prática regular de exercício físico sobre a Auto-perceção e a autoestima. Sonstroem e Morgan (1989), através do seu Modelo de Competência Física e Autoestima, sustentam que a participação frequente em atividades físicas reforça a perceção de competência pessoal, conduzindo ao aumento da autoestima e ao desenvolvimento de uma imagem corporal mais positiva.

De igual modo, Fox (1990, 2000) e Hausenblas e Fallon (2006) demonstram que o exercício regular influencia favoravelmente o autoconceito físico, sobretudo no que diz respeito à condição física, à aparência e à perceção de competência atlética. A investigação realizada em Portugal por Batista (2011) e Ramos (2019) confirma esta tendência, evidenciando que os jovens com níveis mais elevados de atividade física revelam maior satisfação corporal e perceções mais positivas sobre o próprio corpo.

Paralelamente, Hagger e Chatzisarantis (2008) chamam a atenção para o impacto do tipo de motivação subjacente à prática física, salientando que a motivação intrínseca baseada no interesse, prazer e bem-estar produz efeitos mais favoráveis na Auto-perceção do que a prática influenciada por pressões externas, como padrões estéticos ou exigências sociais. Assim, a literatura sustenta a expectativa de que exista uma tendência positiva e estatisticamente significativa entre o número de horas semanais de prática física e os níveis de Auto-perceção corporal.

A hipótese 4 diz-nos que o tipo de desporto praticado constitui um fator diferenciador relevante na perceção corporal e na autoestima.

Fox (1990) e Harter (1999) destacam que o contexto e o tipo de prática influenciam diretamente as dimensões do autoconceito físico, nomeadamente a aparência, a condição e a competência desportiva. Em modalidades individuais como ginástica, natação ou atletismo, os alunos desenvolvem maior percepção de autonomia e controlo corporal, enquanto nos desportos coletivos, como futebol ou basquetebol, a percepção de competência é mediada pelo reconhecimento dos pares e pelo sucesso grupal.

Segundo Veiga (2012) e Martins (2020), as modalidades coletivas, por promoverem interação e cooperação, tendem a reforçar a percepção de competência social e integração grupal, enquanto as modalidades individuais favorecem a autoeficácia e o controlo pessoal.

Assim, é plausível supor que a natureza da modalidade praticada (individual vs. coletiva), aliada à motivação intrínseca e/ou extrínseca para a prática destas modalidades, se reflita de forma diferenciada nas dimensões de Auto-percepção corporal e importância percebida, justificando a hipótese (H4).

Por último a hipótese 5 é justificada pelo facto de o contexto educativo e sociocultural influenciarem o desenvolvimento do self e da percepção corporal.

Carriço (2023) e Veiga et al. (2009) referem que os alunos de contextos com maior suporte institucional e maior oferta de atividades estruturadas como é comum no ensino privado apresentam níveis mais elevados de autoestima e Auto-percepção física.

Por outro lado, OMS (2020) e Ramos (2019) destacam que o acesso desigual a recursos desportivos e programas extracurriculares entre escolas públicas e privadas contribui para disparidades na prática física regular. Estas diferenças traduzem-se não apenas em níveis de atividade, mas também na percepção da importância do corpo e na satisfação com a aparência física.

Assim, teoricamente, as diferenças contextuais entre escolas públicas e privadas poderão refletir-se nos níveis de Auto-percepção corporal e importância percebida, justificando a formulação da H5.

### **3.4 Variáveis do Estudo**

A literatura metodológica destaca a importância da definição e integração de variáveis como um elemento essencial para a construção de uma investigação sólida e aprofundada (Quivy & Campenhoudt, 1998; Eco, 1994; Fortin, 2003; Tuckman, 2005; Yin, 2008; Alferes, 2012). No contexto da pesquisa quantitativa, as variáveis independentes dizem respeito aos fatores que o investigador manipula ou seleciona, constituindo o ponto de partida para as variações observadas no estudo. Estas variam em função das condições estabelecidas no desenho metodológico.

A variável dependente, por outro lado, designa o fenómeno ou resultado que se pretende compreender ou prever, sendo aquela que se altera em consequência das modificações produzidas nas variáveis independentes (Sousa, 2005). Assim, a

variável dependente corresponde à resposta procurada para o problema de investigação e traduz o efeito da manipulação experimental.

A introdução de variáveis permite aprofundar a análise do tema e alcançar conclusões alinhadas com os objetivos definidos, uma vez que cada variável corresponde a um aspeto mensurável do constructo em estudo (Petrica, 2003; De Pina, 2005).

Tuckman (2005) propõe, neste sentido, a distinção entre:

- **Variáveis dependentes**, que se alteram em função das intervenções realizadas sobre a variável independente;
- **Variáveis independentes**, que são os fatores manipulados ou estabelecidos pelo investigador para se avaliar o seu impacto sobre o fenómeno analisado (Petrica, 2003).

Coutinho (2011) acrescenta que as variáveis constituem elementos suscetíveis de variação, representando atributos ou conceitos que podem assumir valores distintos. Deste modo, a separação entre variáveis independentes e dependentes configura-se como um dos pilares fundamentais da metodologia quantitativa, permitindo estruturar adequadamente o processo de investigação.

### 3.4.1 Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes deste estudo como já referido anteriormente são:

- Variáveis pertencentes às dimensões do corpo;
- Variáveis pertencentes às dimensões da força;
- Variáveis pertencentes às dimensões da condição;
- Variáveis pertencentes às dimensões ao desporto;
- Variáveis pertencentes às dimensões da Autoestima Global;
- Variáveis pertencentes às dimensões da Autoestima Corporal;
- Variáveis pertencentes às dimensões do Perfil de Importância Percebida.

### 3.4.2 Variáveis Independentes

Já as variáveis independentes deste estudo são:

- Género (masculino e feminino);
- Idade;
- Número de vezes que praticam Educação Física na Escola;
- Número de vezes que praticam atividades desportivas nas escolas, como os clubes escolares, Desporto Escolar, para além da prática da Educação Física;
- Número de vezes que pratica atividades desportivas e o tipo de desporto praticado;
- Contexto de ensino público ou privado.



## **CAPÍTULO 4 METODOLOGIA**



## 4. Metodologia

A seleção da metodologia constitui um passo decisivo no processo de investigação, devendo estar alinhada com a natureza do problema a estudar, como salientam Pacheco (1995), Serrano (2004) e Lincoln e Guba (2006). Mais do que um conjunto de técnicas, a metodologia corresponde a um enquadramento sistemático que orienta o planeamento, a operacionalização e a avaliação de todo o estudo.

Gil (2002) reforça esta ideia ao afirmar que a metodologia de investigação tem como propósito aprofundar o conhecimento sobre o problema, aperfeiçoar ideias e favorecer a formulação de hipóteses, clarificando o percurso a seguir e explicitando os objetivos da pesquisa. Cervo e Bervian (2002) acrescentam que a metodologia envolve o estudo dos caminhos do pensamento e dos instrumentos necessários à construção do conhecimento científico, evidenciando que se trata de uma estrutura conceptual e não apenas de um conjunto de procedimentos técnicos.

Na mesma linha, Marconi e Lakatos (2003) definem a metodologia como o conjunto de procedimentos lógicos e técnicos adotados numa investigação, garantindo a coerência e o rigor do processo científico. Para Gaya e Leal (2008), a metodologia estabelece a ligação entre teoria e prática, uma vez que é através dela que as hipóteses são operacionalizadas e validadas empiricamente.

Minayo (2010) destaca que a metodologia funciona como o percurso que orienta a compreensão e análise da realidade, permitindo estruturar a investigação e definir as etapas necessárias para alcançar os objetivos estabelecidos. Freixo (2011) complementa ao sublinhar que se trata de um processo sistemático de recolha de dados objetivos e acontecimentos que ocorrem independentemente do investigador, enfatizando a importância da objetividade.

Neste sentido, o presente estudo apresenta o enquadramento metodológico adotado, descrevendo a investigação a desenvolver, a caracterização da amostra, os métodos e procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como os instrumentos selecionados para a sua concretização.

### 4.1 Instrumentos para Recolha de Dados

A recolha de dados do presente estudo foi realizada através da aplicação de dois instrumentos de natureza quantitativa: o Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A), de Gomes (2010), e o Perfil de Auto-Perceção Corporal e Perfil de Importância Percebida, de Bernardo e Matos (2003). Ambos os questionários foram selecionados por apresentarem validade científica reconhecida e adequação às faixas etárias compreendidas entre os 12 e os 15 anos, permitindo avaliar, de forma sistemática, as percepções dos alunos relativamente à prática de atividade física e à sua Auto-perceção corporal.

## **4.1.1 Questionário de Exercício físico para Adolescentes (QEF-A)**

### **4.1.1.1 Descrição do questionário**

O Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A) é um instrumento desenvolvido para avaliar os níveis de prática física habitual em jovens, estruturado a partir da adaptação portuguesa realizada por Gomes (2010), baseada no trabalho original de Kowalski et al. (1997). O instrumento é composto por quatro itens, embora apenas três contribuam para a pontuação final, sendo o quarto item utilizado como controlo para detetar fatores que possam ter condicionado a prática física semanal, como doença, lesão ou dificuldades pessoais.

O primeiro item avalia o grau de participação e empenho nas aulas de Educação Física, permitindo estimar a envolvimento do aluno nas atividades escolares. O segundo item recolhe informação relativa à frequência e intensidade da prática física realizada na última semana, enquanto o terceiro item se centra no exercício praticado no tempo livre, refletindo comportamentos espontâneos de atividade física. Estes três itens utilizam uma escala de resposta tipo Likert de cinco pontos (1 a 5), representando níveis crescentes de envolvimento físico.

A pontuação global do QEF-A é obtida através da média aritmética dos itens cotáveis, sendo que valores mais elevados traduzem níveis superiores de prática física semanal. O item de controlo, de resposta dicotómica (“sim”/“não”), não integra a pontuação final, servindo apenas para contextualizar a interpretação dos resultados.

A estrutura concisa do QEF-A permite uma avaliação rápida e objetiva dos padrões de atividade física em adolescentes, facilitando a comparação entre grupos distintos e a identificação de tendências gerais de prática física.

### **4.1.1.2 Modo de como se procede à aplicação do questionário**

No presente estudo, o QEF-A foi aplicado em contexto escolar, em ambiente tranquilo e sem interrupções, conforme recomendado pela documentação técnica do instrumento. A administração ocorreu em sala de aula, de forma coletiva, durante um período de aproximadamente 10 a 15 minutos.

A aplicação foi supervisionada pelo investigador responsável e pelo professor de Educação Física, garantindo que todos os participantes compreendiam as instruções e respeitavam as condições de anonimato e confidencialidade. Os alunos responderam de forma autoadministrada, sendo-lhes solicitado que escolhessem as opções que melhor refletiam os seus comportamentos de atividade física na última semana.

## 4.1.2 Perfil de Auto-Percepção Corporal para Crianças e Jovens

### 4.1.2.1 Descrição do questionário

O Perfil de Auto-percepção corporal constitui uma versão adaptada para crianças e adolescentes do instrumento originalmente desenvolvido por Fox (1990) para avaliar a Auto-percepção física. A versão portuguesa, traduzida e validada por Bernardo e Matos (2003), baseia-se nos princípios conceptuais de Harter (1985), que defende que o self físico é composto por múltiplas dimensões, e no modelo hierárquico do self descrito por Shavelson, Hubner e Stanton (1976).

O instrumento integra 36 itens, distribuídos por seis dimensões específicas, permitindo caracterizar de forma abrangente a percepção que os jovens têm das suas competências físicas e da sua imagem corporal:

1. Autoestima Global: sentimento geral de competência e valor pessoal;
2. Autoestima Corporal: apreciação afetiva e valorização do próprio corpo;
3. Corpo: satisfação com a atratividade e imagem física;
4. Força: percepção de força muscular e capacidade de superação física;
5. Condição: percepção da resistência, energia e capacidade funcional;
6. Desporto: confiança e percepção de eficácia na prática desportiva.

A estrutura de resposta segue um formato de escolha forçada de quatro opções, variando entre “Totalmente verdadeiro para mim” e “Parcialmente verdadeiro”, incluindo itens que exigem recodificação. A pontuação de cada dimensão é obtida a partir da média dos respetivos itens.

Posteriormente, o PSPP integra o Perfil de Importância Percebida, composto por oito itens, destinado a avaliar a relevância subjetiva atribuída pelo jovem às várias dimensões do self físico. Este conjunto adicional de itens permite interpretar a Auto-percepção em articulação com a importância atribuída a cada domínio, enriquecendo a compreensão do self corporal durante a adolescência.

No âmbito deste estudo, o mesmo instrumento foi realizado em sala de aula, sob condições controladas e com acompanhamento direto do investigador, garantindo que todos os participantes compreendessem as instruções. O preenchimento demorou aproximadamente 15 minutos.

O instrumento é organizado em dois blocos distintos. O primeiro, designado Perfil de Auto-Percepção Corporal, integra 36 itens distribuídos por seis domínios: desporto, condição, corpo, força, autoestima específica do corpo e autoestima global. O segundo bloco corresponde ao Perfil de Importância Percebida, constituído por oito itens destinados a avaliar o grau de importância que cada jovem atribui a essas dimensões na definição do seu autoconceito físico.

Os itens são apresentados em pares de afirmações opostas, entre as quais o participante deve escolher aquela que melhor o caracteriza, assinalando se essa descrição é totalmente verdadeira ou apenas parcialmente verdadeira. A cotação segue uma escala de quatro pontos, em que valores mais altos denotam percepções corporais mais positivas. Para cada dimensão, obtém-se uma pontuação média resultante dos seis itens que a compõem. O manual técnico indica ainda a

necessidade de recodificar determinados itens, garantindo coerência no sentido das pontuações.

A versão portuguesa validada por Bernardo e Matos (2003) apresenta indicadores psicométricos satisfatórios, nomeadamente consistência interna com alfas de Cronbach entre 0,74 e 0,88 e estrutura fatorial estável, cálculos posteriormente reforçados por Veiga (2012) e Ramos (2019). A aplicação decorre de forma autoadministrada, sendo rápida e adequada ao contexto escolar, exigindo aproximadamente 15 a 20 minutos.

De forma global, o PSPP constitui um instrumento robusto para avaliar múltiplas dimensões do self físico, permitindo compreender como os jovens percecionam as suas competências corporais, o valor que atribuem ao seu corpo e as diferenças associadas a variáveis como género, idade, envolvimento desportivo e contexto educativo.

A tabela 1 apresenta os itens que compõem a subescala “Desporto”, tal como estruturada na versão portuguesa do instrumento (Bernardo & Matos, 2003). Cada item é formulado em pares contrastantes de afirmações, de modo a permitir que o respondente se posicione entre duas descrições opostas de si mesmo — uma característica distintiva do modelo desenvolvido por Harter (1985). O sentido de cotação positivo (+) indica que valores mais elevados correspondem a perceções mais fortes de competência desportiva.

**Tabela 1** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Desporto.

Nº do item	Sentido de cotação	Desporto
1	+	Alguns jovens fazem bem todos os tipos de desportos, <b>MAS</b> outros não se acham suficientemente bons em termos desportivos.
7	+	Alguns jovens gostavam de ser muito melhores em desporto, <b>MAS</b> outros acham que são suficientemente bons em desporto.
13	+	Alguns jovens pensam que são capazes de fazer bem qualquer nova atividade desportiva que não tenham experimentado antes, <b>MAS</b> outros receiam não fazer bem atividades desportivas que nunca tenham experimentado antes.
19	+	Normalmente, em jogos e desportos, alguns jovens observam em vez de participar, <b>MAS</b> outros, normalmente, participam em vez de observar.
25	+	Alguns jovens acham que são melhores do que outros da mesma idade em atividades desportivas, <b>MAS</b> outros acham que não jogam tão bem.
31	+	Alguns jovens não fazem bem novas atividades de ar livre, <b>MAS</b> outros têm logo um bom desempenho em novos desportos.

A tabela 2 apresenta os itens que compõem a subescala “Condição”, tal como definida na versão portuguesa do PSPP-CY (Bernardo & Matos, 2003). Cada item é formulado em formato dicotômico contrastivo, em que o participante deve escolher a afirmação que melhor o descreve, refletindo assim o seu nível de confiança e energia percebida na execução de tarefas físicas.

O sentido de cotação (+ ou -) indica se a formulação do item é positiva ou negativa em relação à percepção de condição física, sendo os itens negativos invertidos no processo de análise estatística.

**Tabela 2** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Condição.

Nº do item	Sentido de cotação	Condição
2	+	Alguns jovens sentem-se pouco à vontade quando se trata de realizar exercício físico intenso, <b>MAS</b> outros sentem-se confiantes quando se trata de realizar exercício físico intenso.
8	+	Alguns jovens têm muita resistência para fazer exercício físico intenso, <b>MAS</b> outros perdem depressa o fôlego e têm de abrandar ou desistir.
14	-	Alguns jovens não têm muita energia nem condição física, <b>MAS</b> outros têm muita energia e condição física.
20	+	Alguns jovens tentam participar em exercícios físicos intensos sempre que podem, <b>MAS</b> outros, se puderem, evitam participar em exercícios intensos.
26	+	Alguns jovens têm de desistir de correr ou de fazer exercício porque se cansam facilmente, <b>MAS</b> outros conseguem correr e fazer exercício durante muito tempo sem ficarem cansados.
32	+	Em atividades como a corrida, alguns jovens conseguem continuar sem parar, <b>MAS</b> outros rapidamente têm de parar para descansar.

A tabela 3 apresenta os itens da subescala “Corpo”, conforme a versão portuguesa do PSPP-CY, que tem sido amplamente utilizada em investigações sobre a autoimagem e a autoestima física de adolescentes e jovens adultos em contexto escolar e desportivo (Bernardo & Matos, 2003; Fox, 1997).

**Tabela 3** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Corpo.

Nº do item	Sentido de cotação	Corpo
3	+	Alguns jovens estão satisfeitos com a forma do seu corpo, <b>MAS</b> outros gostavam de ter um corpo diferente.
9	+	Alguns jovens acham que têm um corpo atraente, <b>MAS</b> outros não se acham tão atraentes fisicamente.
15	-	Alguns jovens gostavam de mudar muitas coisas no seu corpo, <b>MAS</b> outros acham que o seu corpo é quase como gostariam que fosse.
21	+	Alguns jovens estão contentes com a aparência do seu corpo, <b>MAS</b> outros não estão satisfeitos com a sua aparência.
27	-	Alguns jovens sentem-se envergonhados com o seu corpo, <b>MAS</b> outros sentem-se bem com o seu corpo.
33	+	Alguns jovens acham que o seu corpo tem bom aspeto, <b>MAS</b> outros acham que o seu corpo não tem bom aspeto.

A tabela 4 apresenta os seis itens da subescala “Força”, conforme a versão portuguesa do PSPP-CY, que tem sido amplamente utilizada em contextos de investigação sobre autoimagem corporal, desempenho físico e percepção de competência em jovens atletas e alunos.

**Tabela 4** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Força.

Nº do item	Sentido de cotação	Força
4	+	Alguns jovens acham que são fortes, <b>MAS</b> outros acham que não são muito fortes.
10	-	Alguns jovens acham que não têm muita força, <b>MAS</b> outros acham que são suficientemente fortes.
16	+	Alguns jovens acham que têm músculos fortes, <b>MAS</b> outros acham que não têm músculos fortes.
22	+	Alguns jovens acham que são fortes e/ou potentes, <b>MAS</b> outros acham que não são tão fortes e/ou potentes.
28	-	Alguns jovens gostavam de ser mais fortes do que são, <b>MAS</b> outros acham que têm força suficiente.
34	+	Alguns jovens acham que têm um corpo forte, <b>MAS</b> outros acham que não têm um corpo forte.

A Tabela 5 apresenta os itens da subescala “Autoestima Corporal”, conforme a versão portuguesa do PSPP-CY, amplamente utilizada em estudos sobre imagem corporal, autoestima e bem-estar físico em adolescentes e jovens adultos.

**Tabela 5** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Autoestima Corporal.

Nº do item	Sentido de cotação	Autoestima Corporal
5	+	Alguns jovens sentem-se bem consigo próprios fisicamente, <b>MAS</b> outros não se sentem bem consigo próprios fisicamente.
11	-	Alguns jovens gostavam de mudar muitas coisas no seu corpo e na sua forma física, <b>MAS</b> outros não gostavam de mudar quase nada no seu corpo e forma física.
17	+	Alguns jovens sentem orgulho na sua forma física e no seu corpo, <b>MAS</b> outros não se sentem orgulhosos da sua forma física.
23	+	Alguns jovens acham que o seu corpo está em boa forma, <b>MAS</b> outros acham que o seu corpo não está assim em tão boa forma.
29	-	Alguns jovens sentem-se descontentes com o seu corpo, <b>MAS</b> outros sentem-se contentes com o seu corpo.
35	+	Alguns jovens estão satisfeitos com o seu corpo tal como é, <b>MAS</b> outros não estão satisfeitos com o seu corpo.

Na Tabela 6, encontram-se os itens que compõem a subescala “Autoestima Global” do Perfil de Auto-Perceção Corporal (PSPP-CY), apresentando a formulação original dos enunciados e o respetivo sentido de cotação (+/-).

**Tabela 6** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão da Autoestima Global.

Nº do item	Sentido de cotação	Autoestima Global
6	+	Alguns jovens estão muito satisfeitos consigo próprios como pessoa, <b>MAS</b> outros não estão muito satisfeitos consigo próprios como pessoa.
12	-	Alguns jovens não se sentem muito orgulhosos de si próprios, <b>MAS</b> outros sentem-se muito orgulhosos de si próprios.
18	+	Alguns jovens sentem-se muito felizes consigo próprios, <b>MAS</b> outros não se sentem muito felizes consigo próprios.
24	-	Alguns jovens não se sentem muito bem consigo próprios, <b>MAS</b> outros sentem-se muito bem consigo próprios.
30	+	Alguns jovens gostam de si próprios como pessoa, <b>MAS</b> outros não gostam muito de si próprios como pessoa.
36	+	Alguns jovens acham que têm muitas qualidades, <b>MAS</b> outros acham que não têm assim tantas qualidades.

Na Tabela 7 encontram-se os itens que compõem a subescala “Perfil de Importância Percebida” do Perfil de Auto-Percepção Corporal (PSPP-CY). Esta dimensão avalia o grau de relevância que o jovem atribui às diferentes componentes do autoconceito físico, nomeadamente à competência desportiva, condição física, aparência, força e autoestima corporal. Valores mais elevados nesta subescala indicam uma maior valorização pessoal dessas áreas e refletem a importância que o sujeito confere ao seu desempenho e imagem física no contexto global do self.

**Tabela 7** - Descrição dos itens que compõem a subescala da dimensão do Perfil de Importância Percebida.

Nº do item	Sentido de cotação	Perfil de Importância Percebida
1	+	Alguns jovens pensam que é importante ser bom em desporto, <b>MAS</b> outros pensam que ser-se bom em desporto não é assim tão importante.
2	+	Alguns jovens acham que ter muita resistência para exercícios intensos não é muito importante para a forma como se sentem consigo próprios, <b>MAS</b> outros pensam que ter muita resistência para exercícios intensos é muito importante.
3	+	Alguns jovens acham que é muito importante ter um corpo atraente para se sentirem bem consigo, como pessoas, <b>MAS</b> outros não acham que ter um corpo atraente seja assim tão importante.
4	+	Alguns jovens pensam que ser fisicamente forte não é nada importante para o modo como se sentem consigo próprios como pessoas, <b>MAS</b> outros acham que é muito importante ser fisicamente forte.
5	+	Alguns jovens não acham que ser bom em desportos seja importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas, <b>MAS</b> outros sentem que ser-se bom em desportos é importante.
6	+	Alguns jovens sentem que ter capacidade de correr e fazer muito exercício é muito importante para o modo como se sentem consigo próprios como enquanto pessoas, <b>MAS</b> outros acham que não é nada importante ter capacidade de correr e fazer muito exercício.
7	+	Alguns jovens não acham que ter um corpo em boa forma física seja importante para o modo como se sentem consigo próprios, <b>MAS</b> outros acham que é muito importante ter o corpo em boa forma física
8	+	Alguns jovens acham que ter músculos fortes é muito importante para como se sentem consigo próprios, <b>MAS</b> outros acham que não é nada importante ter músculos fortes.

## Formato da Escala

O formato adotado nesta escala tem como finalidade proporcionar ao participante diferentes descrições de jovens, de modo que este possa reconhecer-se naquelas que melhor refletem a sua realidade pessoal. O instrumento não pressupõe respostas corretas ou incorretas, nem opções superiores ou inferiores; pretende apenas recolher perceções individuais, todas elas igualmente legítimas.

Esta abordagem é operacionalizada através de uma estrutura de resposta em dois momentos: primeiro, o participante deve indicar com qual tipo de jovem mais se identifica, e, posteriormente, especificar o grau dessa identificação, escolhendo entre as expressões “*Totalmente verdadeiro para mim*” ou “*Parcialmente verdadeiro para mim*”.

Tabela 8 – Exemplo de formato da escala

Totalmente verdadeiro para mim	Parcialmente verdadeiro para mim				Parcialmente verdadeiro para mim	Totalmente verdadeiro para mim
		Alguns jovens fazem bem todos os tipos de desportos	MAS...	Outras não se acham suficientemente bons em termos desportivos		

## 4.2 Procedimentos Utilizados

Segundo Fortin (1999), a recolha de dados corresponde a um processo organizado que implica observar e medir variáveis de forma rigorosa, com o intuito de obter informação fiável sobre os fenómenos estudados. Coutinho (2011) acrescenta que esta fase constitui um momento-chave na investigação quantitativa, na medida em que permite articular o quadro conceptual com a evidência empírica e avaliar a pertinência das hipóteses delineadas.

Os agrupamentos e escolas incluídos no estudo foram selecionados através de amostragem por conveniência, um método não probabilístico que, como refere Santos (2020), privilegia a facilidade de acesso e a disponibilidade dos participantes. Esta abordagem é particularmente adequada ao contexto escolar, no qual fatores organizacionais e éticos desempenham um papel determinante.

Para garantir a conformidade legal da recolha de dados, foi solicitado o parecer à Direção-Geral da Educação (DGE), nos termos do Despacho n.º 15847/2007. A submissão do pedido decorreu através da plataforma MIME, criada pela DGE para monitorizar e regular estudos realizados no sistema educativo português. Após apreciação, foi emitida autorização formal para o estudo, mediante o registo do inquérito n.º 1599800001, com a data a 10 de dezembro de 2024.

Posteriormente, enviou-se uma comunicação institucional aos diretores dos agrupamentos envolvidos, descrevendo os objetivos da investigação e solicitando a respetiva colaboração e autorização. Os docentes da disciplina de Educação Física e responsáveis do Desporto Escolar receberam igualmente um documento de apresentação, com orientações destinadas aos Encarregados de Educação, a

fim de assegurar o consentimento informado dos participantes menores. Apenas os alunos com autorização expressa dos representantes legais foram integrados na investigação, cumprindo as diretrizes da Declaração de Helsínquia e do Relatório de Belmont.

Os questionários foram administrados durante as aulas de Educação Física, em ambiente organizado, sob supervisão do investigador e dos professores responsáveis. Os alunos eram reunidos em grupos de 3 elementos preenchendo o questionário sob a orientação do investigador por forma a que este garantisse o preenchimento na sua totalidade e/ou esclarecesse alguma dúvida que surgisse por parte do aluno, que podia desistir do estudo em qualquer momento. Antes do preenchimento, os participantes foram informados sobre o propósito do estudo, os procedimentos utilizados e a garantia de confidencialidade. Foram aplicados dois instrumentos: o QEF-A e o PSPP, que avaliam, respetivamente, os níveis de atividade física e desportiva e as percepções corporais dos adolescentes.

A totalidade da recolha de dados foi conduzida pela mesma equipa, assegurando uniformidade metodológica, qualidade dos dados obtidos e o cumprimento das normas éticas inerentes à investigação com populações escolares.

### 4.3 Tratamento de Dados

A análise estatística dos dados foi conduzida utilizando o software SPSS (versão 28.0), o que permitiu assegurar rigor metodológico e precisão nos resultados obtidos. Após concluída a recolha, procedeu-se à verificação detalhada de todos os questionários, garantindo a ausência de falhas ou respostas incompatíveis; os casos que apresentavam dados incompletos ou inconsistentes foram excluídos da base de análise.

Posteriormente, todas as variáveis provenientes dos instrumentos aplicados, o QEF-A e o PSPP, foram codificadas e introduzidas no SPSS, seguindo as orientações de cotação indicadas nos respetivos manuais. Cada item foi transformado para a escala numérica apropriada, preservando a estrutura conceptual das dimensões avaliadas.

A primeira fase da análise envolveu o recurso à estatística descritiva, com o objetivo de caracterizar a amostra e descrever o comportamento das principais variáveis do estudo. Foram calculadas frequências, proporções, médias, desvios-padrão e valores extremos, o que possibilitou delinear o perfil dos participantes, considerando aspetos como o género, a idade, o nível de prática de atividade física, o contexto escolar e o tipo de desporto praticado. Seguidamente, avaliou-se a consistência interna das escalas através do coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), aplicado tanto às subescalas do PSPP como ao QEF-A, calculado segundo a expressão  $\alpha = [k/(k-1)] \times [1 - (\text{Variâncias dos itens} / \text{variância total da escala})]$ , onde  $k$  representa o número de itens.

De acordo com Hair et al. (2006, citados por Cid, Leitão & Alves, 2012), valores de  $\alpha$  entre 0,6 e 0,7 são considerados aceitáveis, enquanto coeficientes superiores

a 0,8 evidenciam uma boa fiabilidade interna. Este procedimento permitiu confirmar a consistência dos itens e a adequação das ferramentas de medida utilizadas.

Com vista à verificação das hipóteses do estudo, recorreu-se a testes de estatística inferencial. A normalidade das variáveis foi inicialmente testada através do Kolmogorov-Smirnov, determinando o tipo de testes a aplicar e calculado segundo a fórmula:  $D = \text{valor máximo de } [F_0(x) - S_n(x)]$ . Para comparações entre dois grupos independentes, nomeadamente entre géneros, utilizou-se o teste t de Student com a seguinte fórmula estatística:  $t = (M_1 - M_2) / \sqrt{[(s_1^2/n_1) + (s_2^2/n_2)]}$ , em que  $M_1$  e  $M_2$  são as médias dos grupos,  $s_1^2$  e  $s_2^2$  as respetivas variâncias e  $n_1$  e  $n_2$  os tamanhos amostrais.

Quando os pressupostos de normalidade e homogeneidade foram cumpridos, recorreram-se a testes paramétricos: o teste t de Student para a comparação entre dois grupos independentes e a análise de variância (ANOVA) para comparações entre três ou mais grupos. Sempre que a ANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas, aplicaram-se testes post hoc de Scheffé, permitindo identificar contrastes específicos entre grupos (Field, 2013; Pallant, 2020).

Nos casos em que os pressupostos dos testes paramétricos não foram verificados, optou-se pelos testes não paramétricos equivalentes: o teste de Mann-Whitney com a seguinte fórmula estatística:  $U = n_1 \times n_2 + [n_1(n_1 + 1)/2] - R_1$ , sendo  $R_1$  a soma das posições atribuídas aos elementos do primeiro grupo. Para comparações entre três ou mais grupos aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis, cuja estatística é expressa por  $H = [12 / (N(N+1))] \times \sum (R_i^2/n_i) - 3(N+1)$ , onde  $R_i$  corresponde à soma dos ranks do grupo  $i$ ,  $n_i$  ao tamanho desse grupo e  $N$  ao número total de participantes.

O nível de significância adotado foi de 0,05 ( $p \leq 0,05$ ), garantindo um intervalo de confiança de 95%. Este conjunto articulado de procedimentos estatísticos permitiu analisar com profundidade os dados obtidos, possibilitando identificar associações e diferenças significativas entre a prática de atividade física, a Auto-perceção corporal e a importância atribuída às características físicas individuais.

#### 4.4 Caracterização da Amostra

De acordo com Fortin (1999), a caracterização da amostra constitui uma etapa fundamental em qualquer investigação, pois permite compreender o perfil dos participantes e garantir a validade e a representatividade dos resultados obtidos.

Assim, a amostra do presente estudo é composta por 118 alunos do 3.º ciclo do ensino básico (46 alunos do 7.º ano, 34 do 8.º ano e 38 do 9.º ano), provenientes de dois agrupamentos de escolas: um do Concelho de Castelo Branco e outro do Concelho de Alcobaça, sendo o primeiro uma instituição de ensino público e o segundo de contexto privado.

A seleção dos participantes foi realizada através de uma amostragem não probabilística por conveniência, incluindo os alunos que manifestaram disponibilidade e apresentaram autorização dos Encarregados de Educação, em

conformidade com os princípios éticos definidos pela Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 15847/2007).

No que se refere à idade dos participantes, esta variou entre 12 e 15 anos ( $M=13,13\pm0,92$ ). Esta faixa etária corresponde ao período de transição entre a pré-adolescência e a adolescência média, fase em que se verificam importantes transformações físicas e psicossociais com impacto na percepção corporal e na prática de atividade física (Fox, 2000; Harter, 2012).

Relativamente ao género, participaram 70 alunos do género masculino (59,3%) e 48 do género feminino (40,7%), refletindo uma amostra pouco equitativa e de carácter aleatório onde, nas turmas em causa existiam mais alunos do género masculino do que do género feminino. Estudos anteriores (Veiga, 2012; Fonseca & Fox, 2002) demonstram que as diferenças entre géneros podem influenciar significativamente a Auto-percepção corporal e a importância atribuída à prática desportiva, o que reforça a pertinência da sua análise neste estudo.

No que diz respeito ao contexto de ensino, 56 alunos (47,5%) frequentam o ensino público, enquanto 62 (52,5%) pertencem ao ensino privado. Esta distribuição permite analisar possíveis diferenças entre contextos escolares com características pedagógicas e socioculturais distintas, que, segundo Cid, Leitão e Alves (2012), podem interferir nas oportunidades de prática desportiva e nos níveis de envolvimento físico.

Dentro do ensino privado, participaram 34 alunos do género masculino e 28 alunos do género feminino, enquanto no ensino público a amostra é composta por 36 alunos do género masculino e 20 do género feminino.

Esta distribuição permite uma análise comparativa entre os dois contextos, nomeadamente quanto às diferenças de envolvimento físico e percepção corporal em função do tipo de escola.

Todos os participantes frequentavam as aulas de Educação Física de acordo com o programa curricular do 3.º ciclo. Além destas aulas, a maioria relatou ainda praticar atividades desportivas extracurriculares, como clubes escolares ou Desporto Escolar.

Resumindo a amostra apresenta características heterogéneas e equilibradas em termos de idade, género e tipo de escola, constituindo uma base adequada para a análise das relações entre a prática física, a Auto-percepção corporal e a importância percebida no contexto escolar.

Relativamente à prática de Educação Física (EF), os participantes frequentam, em média, 3,97 aulas por semana, revelando um nível de envolvimento consistente com as orientações curriculares do 3.º ciclo do ensino básico. Segundo Fortin (1999), a análise destes indicadores permite compreender o grau de adesão dos alunos às atividades escolares, constituindo uma variável relevante na interpretação dos comportamentos relacionados com a percepção corporal.

No que diz respeito à prática de atividades desportivas no âmbito escolar, como o Desporto Escolar e os clubes desportivos, a frequência média é de 2,23 vezes por semana, o que demonstra uma participação regular em contextos extracurriculares. Estes resultados corroboram as observações de Biddle e Mutrie

(2001), que defendem que a participação frequente em atividades estruturadas está associada a níveis superiores de motivação intrínseca e de autoconfiança física nos adolescentes.

Relativamente ao tipo de modalidade praticada, verifica-se uma predominância das modalidades coletivas, como futebol, basquetebol, andebol e voleibol, que representam cerca de 65% das preferências dos alunos. As modalidades individuais, como natação, atletismo e ginástica, correspondem a aproximadamente 35%, refletindo uma tendência observada em outros estudos nacionais (Veiga, 2012; Cid, Leitão & Alves, 2012).

Esta predominância das modalidades coletivas confirma o que é descrito por Fox (2000) e Veiga (2012), que salientam a importância das práticas grupais na construção do autoconceito físico e social durante a adolescência, promovendo competências de cooperação, integração e reconhecimento interpessoal.

A Tabela 9 apresenta a distribuição do tipo de modalidade praticada pelos alunos participantes no estudo. No total, 84 alunos referiram estar envolvidos em alguma modalidade de forma regular, evidenciando um leque diversificado de práticas físicas que abrange tanto atividades coletivas como individuais. Esta variedade demonstra a heterogeneidade de preferências e motivações características da adolescência.

**Tabela 9** - Frequência e percentual de participação em modalidades desportivas

<b>Modalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem %</b>
<b>Natação</b>	14	16.7
<b>Ginástica</b>	1	1.2
<b>Futebol</b>	18	21.4
<b>Jiu jitsu</b>	1	1.2
<b>Dança</b>	5	6.0
<b>Karaté</b>	1	1.2
<b>Krav Maga</b>	1	1.2
<b>Patinagem artística</b>	2	2.4
<b>Basquetebol</b>	10	11.9
<b>Ciclismo</b>	1	1.2
<b>Ballet</b>	4	4.8
<b>Ténis</b>	4	4.8
<b>Atletismo</b>	4	4.8
<b>Voleibol</b>	5	6.0
<b>Andebol</b>	1	1.2
<b>Badminton</b>	2	2.4
<b>Kickboxing</b>	2	2.4
<b>Futsal</b>	6	7.1
<b>Atividades de ginásio</b>	2	2.4
<b>Total Prática Desportiva</b>	84	100

Entre as modalidades com maior representação destaca-se o Futebol, mencionado por 21.4% dos participantes, confirmando a sua predominância entre os jovens portugueses, tendência já identificada por Santos, Ferreira e Fonseca (2018), que indicam o futebol como a principal porta de entrada para a prática desportiva em idade escolar. Em segundo lugar surge a Natação (16.7%), cuja forte presença se relaciona com a sua relevância no desenvolvimento da coordenação, resistência e controlo corporal. O Basquetebol aparece em terceiro lugar (11.9%), seguem-se modalidades com expressão moderada, como o Futsal (7.1%), o Voleibol (6.0%) e a Dança (6.0%), que representam atividades com exigências distintas, desde o rendimento físico até à expressão corporal. Já práticas como Ballet, Ténis e Atletismo (todas com 4.8%). Por último as modalidades com percentagens inferiores a 3%: Badminton, Kickboxing, Patinagem Artística, Atividades de Ginásio, Jiu jitsu, Karaté, Krav Maga, Ciclismo e Andebol.

## **CAPÍTULO 5**

# **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**



## 5. Apresentação dos resultados

### 5.1 Introdução

A análise estatística representa um momento decisivo no desenvolvimento de um estudo quantitativo, pois é através dela que os dados recolhidos são organizados, quantificados e transformados em evidência interpretável (Marconi & Lakatos, 2010). Fortin (1999) refere que esta etapa permite confrontar empiricamente as hipóteses de investigação e identificar tendências ou relações significativas entre as variáveis. Para Coutinho (2011), a análise estatística articula duas dimensões complementares: a descrição dos dados, através de indicadores que resumem as suas principais características, e a inferência estatística, que procura generalizar os resultados da amostra para a população, com base em critérios de probabilidade (Pestana & Gageiro, 2014; Field, 2013).

Neste trabalho, a análise dos dados foi realizada com o programa IBM SPSS Statistics (versão 28.0), software amplamente utilizado pela sua robustez no tratamento de informação quantitativa. A preparação dos dados iniciou-se com a verificação rigorosa dos questionários, garantindo a ausência de omissões e a totalidade da informação. Em seguida, avançou-se para a análise descritiva da amostra e das variáveis de estudo, recorrendo a medidas de frequência, tendência central e dispersão.

A fiabilidade interna dos instrumentos aplicados QEF-A e PSPP, foi avaliada através do coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), conforme recomendado por Hair et al. (2006). Valores iguais ou superiores a 0,70 foram considerados indicadores de consistência interna satisfatória. Esta análise permitiu confirmar a adequação psicométrica das dimensões avaliadas.

Posteriormente, foram utilizados procedimentos de estatística inferencial adequados à natureza dos dados. A verificação da normalidade das distribuições foi realizada com o teste Kolmogorov-Smirnov, determinando o recurso a testes paramétricos ou não paramétricos. Quando os pressupostos foram cumpridos, aplicou-se o teste t de Student para a comparação de dois grupos independentes, e o teste de ANOVA para comparações envolvendo três ou mais grupos, quando com características paramétricas, complementada com testes post hoc (Scheffé), sempre que foi necessário identificar diferenças específicas entre grupos (Field, 2013; Pallant, 2020). Quando esses pressupostos não foram cumpridos foram aplicados os testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis de acordo com os grupos analisados.

Todas as análises foram efetuadas considerando um nível de significância de 0,05 ( $p \leq 0,05$ ). Este conjunto de procedimentos metodológicos permitiu assegurar a qualidade estatística das conclusões apresentadas, constituindo a base para a interpretação crítica dos resultados que se segue, envolvendo a relação entre atividade física, Auto-perceção corporal e importância percebida nos alunos do 3.º ciclo.

## 5.2 Análise descritiva e fiabilidade dos instrumentos

A Tabela 10 reúne os valores mínimos e máximos, as médias, os desvios-padrão e os resultados referentes ao teste de Kolmogorov-Smirnov, bem como os coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) das variáveis Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida.

**Tabela 10-** Estatística descritiva, valores de normalidade e de análise de fiabilidade das variáveis de Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Kolmogorov Smirnov	Alfa de Cronbach
<b>Autoestima Global</b>	1.00	4.00	2.87	0.90	<b>0.03*</b>	0.88
<b>Autoestima Corporal</b>	1.00	4.00	2.64	0.91	0.37	0.89
<b>Corpo</b>	1.00	4.00	2.34	0.86	0.28	0.86
<b>Força</b>	1.00	4.00	2.25	0.89	0.07	0.90
<b>Condição</b>	1.00	4.00	2.52	0.88	0.23	0.84
<b>Desporto</b>	1.00	4.00	2.39	0.84	0.27	0.82
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	1.25	4.00	3.10	0.61	0.17	0.78

\* $p \leq 0,05$  - Não respeita o suposto de normalidade

No que respeita à Autoestima Global, os participantes apresentaram uma média de  $\bar{X}=2.87 \pm 0.90$ , com pontuações que oscilaram entre 1.00 e 4.00. O teste de Kolmogorov-Smirnov revelou significância estatística ( $p \leq 0.05$ ), demonstrando que a distribuição dos dados não segue uma curva normal. O coeficiente  $\alpha=0.88$  indica uma elevada fiabilidade interna, o que comprova a adequação desta subescala.

Relativamente à Autoestima Corporal, verificou-se uma média de  $\bar{X}=2.64 \pm 0.91$ , também com amplitude total de resposta (1.00–4.00). Nesta variável, o teste de Kolmogorov-Smirnov não apresentou significância ( $p \leq 0.05$ ), e a consistência interna manteve-se elevada ( $\alpha=0.89$ ).

Quanto à variável corpo registou-se uma média de  $\bar{X}=2.34 \pm 0.86$ , com valores mínimo e máximo de 1.00 e 4.00. O teste de Kolmogorov-Smirnov voltou a não apresentar significância ( $p \leq 0.05$ ), indicando uma distribuição normal. O coeficiente  $\alpha = 0.86$  revelou boa fiabilidade da subescala.

Na variável Força, obteve-se uma média de  $\bar{X}=2.25 \pm 0.89$ , com valores entre 1.00 e 4.00. O teste de Kolmogorov-Smirnov não apresentou, novamente, significância ( $p \leq 0.05$ ), indicando assim a sua normalidade. A consistência interna ( $\alpha=0.90$ ) foi elevada, revelando coesão entre os itens.

Relativamente à condição, a média encontrada foi de  $\bar{X}=2.52 \pm 0.88$ , mantendo-se igualmente a amplitude total (1.00–4.00). O teste de Kolmogorov-Smirnov não

revelou significância ( $p \leq 0.05$ ), e a fiabilidade apresentou um valor adequado ( $\alpha = 0.84$ ).

Já a variável desporto apresentou uma média de  $\bar{X} = 2.39 \pm 0.84$ , com pontuações compreendidas entre 1.00 e 4.00. Verificou-se novamente não haver uma significância no teste de Kolmogorov-Smirnov ( $p \leq 0.05$ ), e a consistência interna ( $\alpha = 0.82$ ) foi considerada satisfatória.

Por sua vez, o Perfil de Importância Percebida obteve valores médios de  $\bar{X} = 3.10 \pm 0.61$ , apresentando valores mínimos e máximos de 1.25 e 4.00. O teste de Kolmogorov-Smirnov não demonstrou significância estatística ( $p \leq 0.05$ ), e o valor de  $\alpha = 0.78$  confirma fiabilidade aceitável.

Foram demonstrados valores de consistência interna do PSPP com valores de entre 0.82 e 0.90 e do PSI um  $\alpha = 0.78$ , o que se considera uma boa fiabilidade psicométrica dos instrumentos. A consistência interna dos itens confirma, assim, a robustez dos instrumentos para avaliar o self físico em contextos educativos e desportivos.

Em síntese, observa-se que:

- As diferentes dimensões do self físico apresentam valores médios moderados, com destaque para a Autoestima Global e para o Perfil de Importância Percebida, que registam as médias mais elevadas;
- O Perfil de Importância Percebida evidencia-se como a dimensão mais valorizada pelos participantes, indicando elevada relevância atribuída às componentes físicas do autoconceito;
- As dimensões corpo, força, condição e desporto apresentam valores intermédios, refletindo perceções moderadas das competências e características físicas;
- Os instrumentos utilizados demonstram boa fiabilidade psicométrica, confirmando a consistência interna das escalas e a adequação da sua utilização em contexto educativo e desportivo.

A Tabela 11 apresenta as médias e desvios-padrão das diferentes dimensões avaliadas: autoestima global, autoestima corporal, corpo, força, condição, desporto e perfil de importância percebida, distribuídas pelos três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos), bem como os valores obtidos para a totalidade da amostra.

**Tabela 11** - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do ano de escolaridade.

Dimensões	Ano de escolaridade						Total	
	7º Ano		8º Ano		9º Ano		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<b>Autoestima Global</b>	2.93	0.78	2.98	0.99	2.70	0.95	2.87	0.90
<b>Autoestima Corporal</b>	2.75	0.87	2.74	0.96	2.43	0.92	2.64	0.91
<b>Corpo</b>	2.44	0.76	2.27	0.95	2.26	0.91	2.34	0.86
<b>Força</b>	2.25	0.89	2.35	0.82	2.14	0.96	2.25	0.86
<b>Condição</b>	2.68	0.79	2.61	0.90	2.24	0.91	2.52	0.88
<b>Desporto</b>	2.52	0.79	2.58	0.84	2.05	0.82	2.39	0.84
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.00	0.58	3.27	0.60	3.06	0.63	3.10	0.61

No que se refere à Autoestima Global, observa-se que o 8.º ano regista a média mais elevada ( $\bar{X}=2.98\pm 0.99$ ), seguido de muito perto pelo 7.º ano ( $\bar{X}=2.93\pm 0.78$ ). Já o 9.º ano evidencia a média mais baixa ( $\bar{X}=2.70\pm 0.95$ ).

Para a Autoestima Corporal, verificam-se valores muito próximos no 7.º ( $2.75\pm 0.87$ ) e no 8.º ano ( $2.74\pm 0.96$ ), mas um declínio considerável no 9.º ano ( $2.43\pm 0.92$ ).

Na dimensão corpo, observa-se igualmente uma tendência decrescente ao longo dos anos escolares:  $\bar{X}=2.44\pm 0.76$  no 7.º ano,  $\bar{X}=2.27\pm 0.95$  no 8.º ano e  $\bar{X}=2.26\pm 0.91$  no 9.º ano. A diferença entre o 7.º e os restantes anos é particularmente evidente, sugerindo que os alunos mais novos possuem percepções mais favoráveis da sua atratividade física.

Quanto à Força, destaca-se que o 8.º ano apresenta a média mais alta ( $\bar{X}=2.35\pm 0.82$ ), seguido pelo 7.º ano ( $\bar{X}=2.25\pm 0.89$ ) e, por fim, pelo 9.º ano ( $\bar{X}=2.14\pm 0.96$ ). Embora os valores não variem de forma muito acentuada, nota-se que os alunos do 9.º ano se percebem como menos fortes fisicamente.

No domínio da condição, verifica-se uma diminuição gradual das médias:  $\bar{X}=2.68\pm 0.79$  no 7.º ano,  $\bar{X}=2.61\pm 0.90$  no 8.º ano e  $\bar{X}=2.24\pm 0.91$  no 9.º ano. Estes resultados sugerem que os alunos mais jovens se sentem fisicamente mais

capazes, enquanto os mais velhos tendem a apresentar uma percepção mais moderada do seu nível de condição física.

No que diz respeito ao desporto, as médias encontradas foram de  $\bar{X}=2.52\pm 0.79$  no 7.º ano,  $\bar{X}=2.58\pm 0.84$  no 8.º ano e  $\bar{X}=2.05\pm 0.82$  no 9.º ano. Verifica-se uma ligeira subida entre o 7.º e o 8.º ano, seguida de um declínio no último ano, podendo este resultado refletir menor participação em atividades físicas regulares ou um aumento da autocrítica em relação ao desempenho desportivo.

Por fim, o Perfil de Importância Percebida revelou valores consistentemente elevados nos três anos, embora com algumas oscilações:  $\bar{X}=3.00\pm 0.58$  no 7.º ano,  $\bar{X}=3.27\pm 0.60$  no 8.º ano e  $\bar{X}=3.06\pm 0.63$  no 9.º ano. A média mais elevada observada no 8.º ano pode indicar um momento em que os jovens atribuem maior significado às diferentes dimensões físicas, possivelmente devido ao aumento da sensibilidade às avaliações externas e ao desejo de integração social. Apesar da ligeira diminuição no 9.º ano, os valores permanecem altos, revelando que a valorização subjetiva do corpo e das competências físicas continua a ser uma componente importante do autoconceito nesta fase.

Em síntese, observa-se que:

- O 8.º ano apresenta, de forma geral, as médias mais altas, exceto na condição, onde o 7.º ano se destaca;
- O 9.º ano evidencia sistematicamente as médias mais baixas, sugerindo um enfraquecimento transversal das percepções de competência e autoestima física;
- O Perfil de Importância Percebida mantém-se superior às restantes dimensões em todos os anos escolares.

A Tabela 12 apresenta as médias e os desvios-padrão das diferentes dimensões analisadas: autoestima global, autoestima corporal, corpo, força, condição, desporto e perfil de importância percebida, considerando o género (masculino e feminino) e o total da amostra.

**Tabela 12** - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do género.

Variáveis	Género				Total	
	Masculino		Feminino		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<b>Autoestima Global</b>	3.30	0.59	2.57	0.96	2.87	0.90
<b>Autoestima Corporal</b>	3.06	0.77	2.36	0.90	2.64	0.91
<b>Corpo</b>	2.69	0.76	2.09	0.85	2.34	0.86
<b>Força</b>	2.65	0.90	1.97	0.77	2.25	0.89
<b>Condição</b>	2.86	0.91	2.28	0.78	2.52	0.88
<b>Desporto</b>	2.61	0.89	2.23	0.77	2.39	0.84
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.14	0.57	3.07	0.64	3.10	0.61

De forma geral, verifica-se que os participantes do género masculino obtêm sistematicamente médias superiores em todas as dimensões avaliadas, indicando perceções mais favoráveis do self físico e níveis mais elevados de competência e autoestima.

Na dimensão Autoestima Global, o género masculino apresenta uma média de  $\bar{X}=3.30\pm 0.59$ , contrastando com a média de  $\bar{X}=2.57\pm 0.96$  observada no género feminino. Esta diferença substancial sugere que os rapazes se sentem mais confiantes e satisfeitos consigo próprios.

No que diz respeito à Autoestima Corporal, a disparidade entre géneros mantém-se evidente:  $\bar{X}=3.06\pm 0.77$  no género masculino e  $\bar{X}=2.36\pm 0.90$  no feminino. Estes resultados apontam para uma perceção mais positiva do corpo entre os rapazes, possivelmente devido à valorização cultural da força e da forma física masculina.

Na dimensão corpo, a diferença entre géneros surge igualmente marcada:  $\bar{X}=2.69\pm 0.76$  nos indivíduos do género masculino e  $\bar{X}=2.09\pm 0.85$  no género feminino. Estes dados indicam que os rapazes avaliam a sua atratividade física de forma mais positiva.

Relativamente à força, esta é uma das dimensões onde a diferença entre géneros é mais pronunciada:  $\bar{X}=2.65\pm 0.90$  no género masculino e  $\bar{X}=1.97\pm 0.77$  no feminino.

Quanto à condição, verifica-se novamente uma vantagem dos rapazes ( $\bar{X}=2.86\pm 0.91$ ) relativamente às raparigas ( $\bar{X}=2.28\pm 0.78$ ). Esta discrepância sugere que os rapazes se percebem como mais aptos e fisicamente preparados.

Na dimensão desporto, observa-se igualmente uma diferença favorável ao género masculino, com uma média de  $\bar{X}=2.61\pm 0.89$ , comparativamente a  $\bar{X}=2.23\pm 0.77$  no género feminino. Embora a diferença seja menos acentuada do que noutras dimensões, mantém-se a tendência já identificada.

Por último, no Perfil de Importância Percebida, ambos os géneros apresentam valores elevados, embora o género masculino revele uma média ligeiramente superior ( $\bar{X}=3.14\pm 0.57$ ) face ao género feminino ( $\bar{X}=3.07\pm 0.64$ ). Apesar de a diferença ser pequena, sugere que os rapazes parecem atribuir maior importância às dimensões físicas na construção do autoconceito.

Em síntese, observa-se que:

- O género masculino apresenta sistematicamente médias superiores em todas as dimensões avaliadas, evidenciando percepções mais favoráveis do self físico e níveis mais elevados de autoestima e competência;
- As diferenças entre géneros são particularmente acentuadas nas dimensões de Autoestima Global, Autoestima corporal, corpo e força, onde o género masculino revela avaliações claramente mais positivas;
- Nas dimensões condição e desporto, mantém-se a vantagem do género masculino, embora com diferenças menos marcadas;
- O Perfil de Importância Percebida apresenta valores elevados em ambos os géneros, com uma ligeira superioridade no género masculino, indicando que os rapazes atribuem um pouco mais de relevância às dimensões físicas do autoconceito.

A Tabela 13 apresenta as médias e os desvios-padrão das dimensões analisadas: autoestima global, autoestima corporal, corpo, força, condição, desporto e perfil de importância percebida, distribuídas de acordo com o tempo semanal de prática física em clubes e/ou no Desporto Escolar. Para este efeito, os participantes foram agrupados em três categorias: até uma hora semanal, entre uma e duas horas, e duas ou mais horas de exercício físico por semana.

**Tabela 13** - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do exercício físico semanal.

Variáveis	Exercício físico semanal						Total	
	Até 1 hora		1 a 2 horas		2 ou mais horas		Média	Desvio Padrão
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<b>Autoestima Global</b>	2.99	0.86	2.68	1.03	3.09	0.92	2.91	0.96
<b>Autoestima Corporal</b>	2.73	0.78	2.38	1.12	3.01	0.91	2.70	1.00
<b>Corpo</b>	2.36	0.74	2.14	0.93	2.63	0.97	2.38	0.93
<b>Força</b>	1.98	0.73	2.10	1.01	2.60	1.14	2.27	1.04
<b>Condição</b>	2.27	0.74	2.33	0.97	2.99	0.93	2.58	0.96
<b>Desporto</b>	2.19	0.90	2.24	0.78	2.64	1.07	2.39	0.94
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.76	0.46	3.30	0.55	3.36	0.65	3.21	0.62

No conjunto geral dos resultados, verifica-se que os alunos que acumulam duas ou mais horas semanais de atividade física exibem, de forma consistente, as médias mais elevadas em todas as variáveis. Por oposição, o grupo que realiza entre uma e duas horas por semana apresenta os valores médios mais reduzidos na maioria das dimensões. Este padrão confirma a associação positiva entre o volume de prática física e a percepção de competência e bem-estar físico.

Na dimensão Autoestima Global, os participantes que praticam duas ou mais horas alcançam a média mais elevada ( $\bar{X}=3.09\pm 0.92$ ). Os alunos que realizam até uma hora semanal apresentam um valor intermédio ( $\bar{X}=2.99\pm 0.86$ ), enquanto os que se situam entre uma e duas horas registam a pontuação mais baixa ( $\bar{X}=2.68\pm 1.03$ ).

Resultados semelhantes emergem na Autoestima Corporal: os alunos mais ativos apresentam  $\bar{X}=3.01\pm 0.91$ , enquanto aqueles com até uma hora semanal registam  $\bar{X}=2.73\pm 0.78$ . O grupo que pratica entre uma e duas horas volta a exibir os valores mais baixos ( $\bar{X}=2.38\pm 1.12$ ).

Na variável corpo, observa-se igualmente uma evolução positiva consoante a intensidade semanal da prática:  $\bar{X}=2.14\pm 0.93$  no grupo de 1 a 2 horas,  $\bar{X}=2.36\pm 0.74$  nos participantes até 1 hora e  $\bar{X}=2.63\pm 0.97$  nos que praticam 2 ou mais horas.

Quanto à Força, verifica-se um aumento acentuado das médias com o volume semanal de prática:  $\bar{X}=1.98\pm 0.73$  no grupo até 1 hora,  $\bar{X}=2.10\pm 1.01$  entre 1 e 2 horas e  $\bar{X}=2.60\pm 1.14$  no grupo com 2 ou mais horas.

A mesma tendência surge na condição:  $\bar{X}=2.27\pm0.74$  (até 1 hora),  $\bar{X}=2.33\pm0.97$  (1 a 2 horas) e  $\bar{X}=2.99\pm0.93$  (2 ou mais horas).

A dimensão desporto acompanha igualmente este padrão ascendente:  $\bar{X}=2.19\pm0.90$  para os alunos até 1 hora,  $\bar{X}=2.24\pm0.78$  para os que praticam entre 1 e 2 horas e  $\bar{X}=2.64\pm1.07$  nos mais ativos. Estas diferenças apontam para uma estreita relação entre a frequência de participação e a perceção de competência no domínio desportivo.

Por fim, o Perfil de Importância Percebida apresenta igualmente valores crescentes:  $\bar{X}=2.76\pm0.46$  nos alunos até 1 hora,  $\bar{X}=3.30\pm0.55$  no grupo de 1 a 2 horas e  $\bar{X}=3.36\pm0.65$  nos participantes com mais de duas horas semanais.

Em síntese, observa-se que:

- Os alunos que realizam duas ou mais horas semanais de atividade física apresentam, de forma consistente, as médias mais elevadas em todas as dimensões avaliadas;
- O grupo que pratica entre uma e duas horas semanais evidencia, na maioria das variáveis, os valores médios mais baixos, enquanto os alunos com até uma hora de prática ocupam uma posição intermédia;
- Verifica-se uma relação positiva entre o volume de atividade física e a autoestima, bem como com as perceções de competência física e desportiva;
- O Perfil de Importância Percebida aumenta com o nível de prática, indicando que os alunos mais ativos atribuem maior relevância às dimensões físicas do autoconceito.

A Tabela 14 apresenta a análise descritiva das dimensões da Auto-percepção física em função da frequência de prática de atividade física ou desportiva realizada na escola para além das aulas curriculares de Educação Física, nomeadamente em Clubes da escola ou no Desporto Escolar. Esta análise permite compreender em que medida a participação extracurricular em contextos físico-desportivos se associa a variações nas percepções corporais, na autoestima e no sentimento de competência física dos alunos.

**Tabela 14** - Médias e Desvios Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência que os alunos praticam Atividade Física/Desportiva na escola em clubes/Desporto Escolar.

<b>Prática de Atividade Física/Desportiva na escola além da EF (Clubes/Desporto Escolar)</b>													
<b>Variáveis</b>	<b>Nenhuma vez</b>		<b>1 vez</b>		<b>2 a 3 vezes</b>		<b>4 a 5 vezes</b>		<b>6 ou mais vezes</b>		<b>Total</b>		
	<b>M</b>	<b>D.P</b>	<b>M</b>	<b>D.P</b>	<b>M</b>	<b>D.P</b>	<b>M</b>	<b>D.P</b>	<b>M</b>	<b>D.P</b>	<b>M</b>	<b>D.P</b>	
<b>Autoestima Global</b>	2.81	0.82	2.82	0.93	2.69	1.00	3.68	0.37	3.25	0.83	2.87	0.90	
<b>Autoestima Corporal</b>	2.56	0.78	2.41	0.94	2.58	1.03	3.28	0.81	3.14	0.88	2.64	0.91	
<b>Corpo</b>	2.27	0.77	2.11	0.80	2.30	0.95	2.67	0.90	2.94	0.92	2.34	0.86	
<b>Força</b>	2.21	0.65	1.95	0.78	2.15	1.03	2.83	1.19	2.72	0.92	2.25	0.89	
<b>Condição</b>	2.42	0.76	2.35	0.82	2.35	0.88	3.30	0.95	3.36	0.87	2.52	0.88	
<b>Desporto</b>	2.38	0.70	2.44	0.87	2.15	0.83	2.78	1.12	3.25	0.92	2.39	0.84	
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.95	0.57	3.22	0.51	3.12	0.61	3.58	0.50	3.19	0.89	3.10	0.61	

De forma geral, observa-se que a frequência de prática físico-desportiva extracurricular está positivamente associada aos níveis de Auto-percepção física. Os alunos que não praticam qualquer atividade física adicional na escola apresentam médias mais baixas em todas as dimensões avaliadas, incluindo Autoestima Global ( $M=2.81$ ), Autoestima Corporal ( $M=2.56$ ) e Corpo ( $M=2.27$ ). Estes dados sugerem que a ausência de envolvimento em atividades organizadas poderá estar relacionada com percepções menos positivas do corpo e das próprias capacidades físicas.

Nos grupos que praticam 1 vez ou 2 a 3 vezes por semana, as médias mantêm-se relativamente próximas, registando-se apenas pequenas flutuações entre dimensões. No entanto, começa a notar-se um padrão ascendente que se torna

mais expressivo nos grupos seguintes. Os alunos que referem praticar 4 a 5 vezes por semana revelam médias substancialmente superiores, destacando-se valores como  $M=3.68$  na Autoestima Global,  $M=3.28$  na Autoestima Corporal e  $M=3.30$  na Condição. Este padrão mantém-se entre os alunos que praticam 6 ou mais vezes, que apresentam também valores elevados na dimensão do corpo ( $M=2.94$ ), Condição ( $M=3.36$ ) e no Desporto ( $M=3.25$ ).

Estes resultados demonstram uma tendência clara e consistente: quanto maior a frequência da prática no desporto escolar, mais positivas tendem a ser as percepções corporais e físicas dos alunos, abrangendo dimensões como autoestima, força percebida, competência desportiva e valorização do corpo.

Relativamente à fiabilidade e consistência dos resultados, os desvios-padrão observados encontram-se, na sua maioria, dentro de valores moderados, especialmente nos grupos com maior número de participantes (como “nenhuma vez”, “2 a 3 vezes” e o total da amostra). Estes valores indicam boa estabilidade interna das respostas, sugerindo homogeneidade dentro dos grupos. Nas categorias com menor número de participantes (“4 a 5 vezes” e “6 ou mais vezes”), verificam-se desvios-padrão mais elevados em algumas dimensões, o que é esperado devido à reduzida dimensão amostral e à consequente maior variabilidade dos valores individuais. Ainda assim, esta variação não compromete a clareza do padrão geral identificado.

Em síntese, os dados apresentados na tabela 14 evidenciam que a prática desportiva extracurricular desempenha um papel importante na construção do autoconceito físico dos alunos, reforçando a percepção de competência, a valorização corporal e a autoestima, sobretudo entre aqueles que participam de forma mais frequente em atividades de Clubes e Desporto Escolar.

Relativamente à prática de Atividade Física/Desportiva realizada fora da escola e para além da Educação Física, os resultados mostram um padrão consistente de aumento das percepções físicas à medida que cresce a frequência semanal de prática.

Em síntese, observa-se que:

- A frequência de prática físico-desportiva extracurricular está positivamente associada às auto-percepções físicas e à autoestima dos alunos;
- Os alunos sem prática extracurricular apresentam sistematicamente as médias mais baixas em todas as dimensões avaliadas;
- À medida que a frequência semanal de prática aumenta, verificam-se percepções corporais e físicas progressivamente mais positivas, sobretudo nos grupos que praticam 4 ou mais vezes por semana;
- Apesar de alguma variabilidade nos grupos menos representados, o padrão geral mantém-se claro, confirmando o papel relevante da prática desportiva extracurricular na construção do autoconceito físico.

Na tabela 15 podemos verificar que no domínio da Autoestima Global se observou que os valores médios aumentam progressivamente desde o grupo que apenas realiza atividades que envolvem pouco esforço ( $\bar{X}=2.46\pm0.92$ ), até aos alunos que praticam atividades físico-desportivas 7 ou mais vezes por semana ( $\bar{X}=3.62\pm0.49$ ). Este padrão sugere que níveis mais elevados de envolvimento físico regular podem contribuir de forma significativa para o fortalecimento da percepção global de valor pessoal.

**Tabela 15** - Médias e Desvios Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência dos alunos que praticam Atividade Física/Desportiva em contexto extraescolar (clubes/associações desportivas)

Variáveis	Prática de Atividade Física/Desportiva além da EF e da praticada na escola									
	1 a 2 vezes		3 a 4 vezes		5 a 6 vezes		7 ou mais vezes		Total	
	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P
<b>Autoestima Global</b>	2.83	0.72	3.03	0.88	3.10	1.06	3.62	0.49	2.87	0.90
<b>Autoestima Corporal</b>	2.53	0.80	2.89	0.91	2.61	0.95	3.52	0.55	2.64	0.91
<b>Corpo</b>	2.24	0.64	2.47	0.93	2.43	1.08	3.12	0.55	2.34	0.86
<b>Força</b>	2.15	0.72	2.40	0.98	2.53	1.00	3.29	0.75	2.25	0.89
<b>Condição</b>	2.22	0.71	2.74	0.87	2.97	0.77	3.71	0.37	2.52	0.88
<b>Desporto</b>	2.19	0.68	2.59	0.88	2.58	0.80	3.52	0.48	2.39	0.84
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.93	0.51	3.32	0.57	3.20	0.73	3.50	0.32	3.10	0.61

No que diz respeito à Autoestima Corporal, verifica-se igualmente um crescimento claro dos valores médios, passando de  $\bar{X}=2.27\pm0.88$  no grupo de menor prática para  $\bar{X}=3.52\pm0.55$  no grupo de maior frequência. Tal como no caso anterior, este aumento poderá explicar-se pela repetição de experiências de competência, melhoria da forma física e reforço emocional associado à prática regular de atividade física.

A dimensão Corpo, que avalia a satisfação com a aparência física, segue a mesma tendência ascendente, destacando-se novamente o grupo que pratica atividades 7 ou mais vezes por semana ( $\bar{X}=3.12\pm0.55$ ). A prática frequente poderá, assim, reforçar sentimentos de atratividade percebida e contribuir para uma imagem corporal mais positiva.

Na variável Força, constatou-se um aumento consistente das médias desde  $\bar{X}=1.82\pm0.62$  até  $\bar{X}=3.29\pm0.75$ . Este resultado é coerente com os efeitos esperados da prática regular de exercício na percepção de robustez e capacidade muscular, frequentemente valorizada pelos jovens.

A variável Condição revelou uma das evoluções mais marcadas, passando de  $\bar{X}=2.07\pm 0.73$  para  $\bar{X}=3.71\pm 0.37$ . Ou seja, pode ser interpretado como consequência direta da melhoria na resistência, velocidade e capacidades cardiorrespiratórias, geralmente potenciadas pelo aumento da frequência semanal de exercício.

No que toca ao Desporto, os valores evoluem desde  $\bar{X}=1.99\pm 0.70$  até  $\bar{X}=3.52\pm 0.48$ , reforçando a ideia de que a prática regular fora da escola promove maior autoconfiança em contextos competitivos e de desempenho motor.

Por fim, relativamente ao Perfil de Importância Percebida, observa-se também um aumento nas médias (de  $\bar{X}=2.86\pm 0.61$  para  $\bar{X}=3.50\pm 0.32$ ). Isto indica que os alunos que praticam mais vezes tendem não só a perceberem-se melhor fisicamente, como também a atribuir maior valor às diferentes dimensões do self físico, sugerindo um envolvimento emocional mais forte com a sua identidade corporal e desportiva.

Os resultados mostram que os alunos que praticam atividade física ocasionalmente, nomeadamente 1 a 2 vezes por semana, apresentam valores moderados em quase todas as dimensões. Este nível de prática parece ser suficiente para gerar benefícios mínimos ao nível da autoestima e da perceção corporal, mas não atinge os valores observados nos grupos com maior envolvimento físico.

Nos alunos que praticam 3 a 4 vezes por semana, começam a surgir melhorias mais expressivas, com aumentos consistentes nas dimensões Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo e Força. Esta evolução sugere que uma frequência intermédia é já capaz de proporcionar experiências regulares de competência, progresso físico e bem-estar emocional.

Os efeitos tornam-se mais acentuados nos grupos que praticam 5 a 6 vezes por semana, que apresentam médias superiores em variáveis como Condição ( $\bar{X}=2.97\pm 0.77$ ) e Desporto ( $\bar{X}=2.58\pm 0.80$ ). O aumento da frequência parece intensificar a perceção de capacidade física, provavelmente devido ao desenvolvimento de rotina, melhoria da performance e maior confiança nas competências motoras.

O grupo que pratica atividade física 7 ou mais vezes por semana destaca-se claramente de todos os outros, apresentando os valores mais elevados em todas as dimensões avaliadas. Este padrão sugere que uma prática altamente regular e integrada no estilo de vida dos jovens contribui para níveis muito superiores de autoestima global ( $\bar{X}=3.62\pm 0.49$ ), autoestima corporal ( $\bar{X}=3.52\pm 0.55$ ) e perceção física global. Este grupo demonstra também melhores indicadores na dimensão Corpo, Força e Desporto, o que pode refletir tanto o efeito direto do treino frequente como a maior exposição a contextos motivadores, comparações sociais positivas e reforço emocional.

Em síntese, observa-se que:

- Verifica-se uma tendência claramente ascendente em todas as dimensões do self físico à medida que aumenta a frequência semanal de prática de atividade física;
- As dimensões Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição e Desporto apresentam aumentos progressivos, sendo os valores mais elevados observados nos alunos que praticam 7 ou mais vezes por semana;
- Os alunos com prática ocasional (1–2 vezes/semana) revelam valores moderados, enquanto as melhorias mais expressivas surgem a partir de uma frequência intermédia (3–4 vezes/semana);
- A prática altamente regular associa-se a níveis muito superiores de autoestima global, percepção corporal e valorização do self físico, reforçando o papel da atividade física como fator central no desenvolvimento do autoconceito físico.

A Tabela 16 sintetiza as médias e os desvios-padrão das variáveis analisadas: autoestima global, autoestima corporal, corpo, força, condição, desporto e perfil de importância percebida, comparando os resultados entre praticantes de modalidades coletivas, modalidades individuais e o valor total da amostra. De forma consistente, constata-se que os alunos envolvidos em modalidades coletivas tendem a apresentar valores médios superiores na maioria das dimensões quando comparados com os que praticam modalidades individuais.

De forma global, os resultados reforçam a tendência de que os praticantes de modalidades coletivas evidenciam percepções mais elevadas em todas as dimensões analisadas, sinalizando níveis superiores de competência, valorização da aparência e autoestima global.

**Tabela 16** - Médias e Desvio Padrão das dimensões da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do tipo de desporto praticado.

Variáveis	Prática de exercício					
	Desporto individual		Desporto coletivo		Total	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>Autoestima Global</b>	2.89	0.87	3.13	0.83	3.00	0.86
<b>Autoestima Corporal</b>	2.58	0.86	2.94	0.94	2.74	0.91
<b>Corpo</b>	2.24	0.78	2.63	0.92	2.42	0.86
<b>Força</b>	2.29	0.86	2.45	1.03	2.37	0.94
<b>Condição</b>	2.47	0.77	2.87	0.96	2.85	0.88
<b>Desporto</b>	2.43	0.77	2.59	0.95	2.50	0.86
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.07	0.60	3.29	0.57	3.17	0.60

No que diz respeito à Autoestima Global, os praticantes de modalidades coletivas revelaram uma média de  $\bar{X}=3.13\pm 0.83$ , enquanto os de modalidades individuais obtiveram  $\bar{X}=2.89\pm 0.87$ . Esta diferença poderá estar associada à natureza cooperativa das modalidades coletivas, nas quais a interação entre pares, o sentido de pertença e o reconhecimento mútuo desempenham um papel importante no reforço do valor pessoal.

Quanto à Autoestima Corporal, o grupo das modalidades coletivas apresentou igualmente resultados superiores ( $\bar{X}=2.94\pm 0.94$ ) em comparação com os praticantes de modalidades individuais ( $\bar{X}=2.58\pm 0.86$ ). Este padrão poderá explicar-se pelo reforço social inerente ao contexto de equipa e pela possibilidade de comparação social positiva, favorecendo uma perceção mais confiante do corpo.

A dimensão corpo segue a mesma tendência:  $\bar{X}=2.63\pm 0.92$  nas modalidades coletivas e  $\bar{X}=2.24\pm 0.78$  nas individuais.

No caso da força, verificou-se uma diferença menos marcada, mas ainda favorável às modalidades coletivas ( $\bar{X}=2.45\pm 1.03$  face a  $\bar{X}=2.29\pm 0.86$ ).

Quanto à condição, a discrepância entre grupos é mais evidente: os praticantes de modalidades coletivas obtiveram  $\bar{X}=2.87\pm 0.96$ , enquanto os das modalidades individuais registaram  $\bar{X}=2.47\pm 0.77$ . Este resultado mostra que os alunos que praticam coletivamente se percebem como fisicamente mais aptos e resistentes.

A variável desporto segue o mesmo padrão, ainda que com uma diferença moderada:  $\bar{X}=2.59\pm 0.95$  em modalidades coletivas e  $\bar{X}=2.43\pm 0.77$  nas individuais.

Por último, no Perfil de Importância Percebida, os praticantes de modalidades coletivas voltaram a apresentar valores superiores ( $\bar{X}=3.29\pm 0.57$ ) face aos praticantes de modalidades individuais ( $\bar{X}=3.07\pm 0.60$ ).

Em síntese, observa-se que:

- Os alunos praticantes de modalidades coletivas apresentam médias superiores em todas as dimensões avaliadas, quando comparados com os praticantes de modalidades individuais;
- As diferenças são mais evidentes nas dimensões de Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo e Condição, sugerindo uma perceção mais positiva do self físico no contexto das práticas coletivas;
- Nas dimensões Força e Desporto, as diferenças são menos acentuadas, embora se mantenha a tendência favorável às modalidades coletivas;
- O Perfil de Importância Percebida é mais elevado nos praticantes de modalidades coletivas, indicando que estes atribuem maior relevância às dimensões físicas na construção do autoconceito.

### 5.3 Análise inferencial

Nesta secção apresentam-se os resultados das variáveis analisadas, com o intuito de determinar a aceitação ou rejeição das hipóteses propostas neste estudo. A análise estatística inferencial assenta num conjunto de procedimentos sustentados na teoria da probabilidade, que permitem formular conclusões de natureza probabilística sobre uma população a partir da informação recolhida numa amostra (Vairinhos, 1996). Assim, este tipo de análise envolve o cálculo de estatísticas que possibilitam a estimação de parâmetros populacionais e, com um determinado grau de confiança, a generalização dos resultados obtidos na amostra para o universo de referência (Reis, Melo, Andrade & Calapez, 1996).

Num primeiro momento, procedeu-se à verificação dos pressupostos necessários à aplicação de testes paramétricos ou não paramétricos, recorrendo ao teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov. Importa referir que este teste é amplamente reconhecido como um dos procedimentos mais rigorosos para avaliar a conformidade dos dados com uma distribuição normal, enquanto o teste de Levene constitui uma ferramenta apropriada para aferir a homogeneidade das variâncias entre grupos (Marôco, 2011).

Deste modo, considerou-se que os requisitos de normalidade e homogeneidade estavam assegurados sempre que o valor de significância ( $p$ ) excedeu 0,05, correspondente a um nível de confiança de 95%.

**Hipótese 1 (H1)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos dos diferentes anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico.

Com o intuito de comparar as médias registadas entre os grupos, recorreu-se ao teste de Anova e de Kruskal-Wallis para amostras independentes, aplicado aos diferentes anos de escolaridade, de forma a verificar a pertinência da primeira hipótese definida.

Segundo os valores apresentados na Tabela 17, apenas a variável desporto evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre os três anos analisados, dado que, nas restantes dimensões, o valor de  $\alpha$  se manteve superior a 0,05.

A hipótese 1 é confirmada, parcialmente, pois verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo nas dimensões da condição e desporto, não havendo nas restantes (autoestima global; autoestima corporal; corpo; força e perfil de importância percebida).

**Tabela 17** - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do ano de escolaridade

Dimensões	Ano de escolaridade						(Sig.)
	7º Ano		8º Ano		9º Ano		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
<b>Autoestima Global</b>	2.93	0.78	2.98	0.99	2.70	0.95	0.28
<b>Autoestima Corporal</b>	2.75	0.87	2.74	0.96	2.43	0.92	0.23
<b>Corpo</b>	2.44	0.76	2.27	0.95	2.26	0.91	0.56
<b>Força</b>	2.25	0.89	2.35	0.82	2.14	0.96	0.60
<b>Condição</b>	2.68	0.79	2.61	0.90	2.24	0.91	<b>0.05*</b>
<b>Desporto</b>	2.52	0.79	2.58	0.84	2.05	0.82	<b>0.03*</b>
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.00	0.58	3.27	0.60	3.06	0.63	0.15

*Sig. de  $\alpha \leq 0.05$*

A análise post-hoc de Scheffé confirmou que as dimensões de desporto e condição apresentam diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre os níveis de escolaridade, nomeadamente na primeira entre o 7.º e o 8.º Ano e entre o 8.º e o 9.º Ano e na segunda entre o 8.º e 9.º Ano. Em concreto, identificaram-se discrepâncias entre o 9.º ano e os 7.º e 8.º anos, com valores de significância de  $p=0.033$  e  $p=0.023$ , respetivamente.

A média da perceção da variável desporto foi de  $\bar{X}=2.52 \pm 0.79$  no 7.º ano,  $\bar{X}=2.58 \pm 0.84$  no 8.º ano e  $\bar{X}=2.05 \pm 0.82$  no 9.º ano. Estes dados mostram que os alunos do 9.º ano revelam perceções de competência substancialmente inferiores às verificadas nos anos anteriores, sugerindo uma redução gradual da perceção de capacidade desportiva à medida que avançam na escolaridade.

**Hipótese 2 (H2)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do género masculino e do género feminino do 3º ciclo do ensino básico.

A hipótese 2 é confirmada parcialmente, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nas dimensões de Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição e Desporto, não se observando diferenças significativas na Autoestima Global nem no Perfil de Importância Percebida.

A Tabela 18 apresenta os resultados das diferenças entre géneros nas variáveis analisadas.

**Tabela 18** - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do género.

Variáveis	Género				Sig.
	Masculino		Feminino		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
<b>Autoestima Global</b>	3.30	0.59	2.57	0.96	0.569
<b>Autoestima Corporal</b>	3.06	0.77	2.36	0.90	<b>0.001*</b>
<b>Corpo</b>	2.69	0.76	2.09	0.85	<b>0.001*</b>
<b>Força</b>	2.65	0.90	1.97	0.77	<b>0.001*</b>
<b>Condição</b>	2.86	0.91	2.28	0.78	<b>0.001*</b>
<b>Desporto</b>	2.61	0.89	2.23	0.77	<b>0.012*</b>
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.14	0.57	3.07	0.64	0.472

*Sig. de  $\alpha \leq 0.05$*

Os dados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas em praticamente todas as dimensões, excetuando a Autoestima Global ( $p=0.569$ ) e o Perfil de Importância Percebida ( $p=0.472$ ). Em todas as outras variáveis, os participantes do género masculino obtiveram médias superiores às do género feminino, o que indica que os rapazes tendem a apresentar percepções mais favoráveis relativamente às suas capacidades físicas e corporais.

Em síntese, os resultados obtidos confirmam que o género constitui um fator diferenciador das percepções de competência física e corporal, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados de Auto-percepção desportiva e física. As raparigas, por sua vez, demonstram maior percepção relativamente ao corpo. Assim, estes dados permitem concluir que a hipótese 2 não é rejeitada.

**Hipótese 3 (H3)** - Existem diferenças significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida em função do volume de atividade física praticada pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

A Tabela 19 apresenta os resultados obtidos identificando as diferenças nas dimensões do Perfil de Auto-Percepção Corporal (PSPP-CY) em função do tempo semanal dedicado à prática desportiva.

A hipótese 3 é confirmada parcialmente, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de exercício físico semanal nas dimensões de Condição e Perfil de Importância Percebida, não se observando diferenças significativas nas restantes dimensões.

**Tabela 19** - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função das horas da prática desportiva.

Variáveis	Exercício físico semanal						Sig.
	Até 1 hora		1 a 2 horas		2 ou mais horas		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
<b>Autoestima Global</b>	2.99	0.86	2.68	1.03	3.09	0.92	0.25
<b>Autoestima Corporal</b>	2.73	0.78	2.38	1.12	3.01	0.91	0.07
<b>Corpo</b>	2.36	0.74	2.14	0.93	2.63	0.97	0.15
<b>Força</b>	1.98	0.73	2.10	1.01	2.60	1.14	0.10
<b>Condição</b>	2.27	0.74	2.33	0.97	2.99	0.93	<b>0.01*</b>
<b>Desporto</b>	2.19	0.90	2.24	0.78	2.64	1.07	0.21
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.76	0.46	3.30	0.55	3.36	0.65	<b>0.00*</b>

Sig. de  $\alpha \leq 0.05$

Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões condição ( $p=0.034$ ) e Perfil de Importância Percebida ( $p=0.010$ ). Em ambas as variáveis, os alunos que realizavam mais de duas horas semanais de atividade física obtiveram valores médios mais elevados, indicando que uma maior frequência de prática se associa a percepções mais favoráveis da aptidão física e a uma maior valorização das competências corporais.

Embora as restantes dimensões, incluindo a Autoestima Global, não tenham apresentado diferenças estatísticas significativas, verifica-se uma tendência uniforme de aumento das médias à medida que o tempo de prática semanal aumenta.

Os resultados permitem, assim, confirmar a hipótese 3, dado que se verificaram diferenças significativas em duas dimensões: condição ( $p=0.034$ ) e Perfil de Importância Percebida ( $p=0.010$ ), nomeadamente na condição as diferenças verificaram-se entre os grupos de “até 1 hora” e “mais de 2 horas”. No Perfil de Importância Percebida as diferenças encontraram-se entre os grupos de “entre 1 a 2 horas e “mais de 2 horas. Nas restantes variáveis, autoestima global, autoestima corporal, corpo, força e desporto não foram registadas diferenças estatisticamente relevantes, embora se observe uma tendência crescente relacionada com o aumento da prática semanal.

A análise detalhada das médias evidencia que as diferenças se concentram entre os alunos que realizam 2 ou mais horas de prática semanal e aqueles que praticam menos tempo (*até 1 hora e entre 1 e 2 horas*). Na condição, os mais ativos apresentam uma média de  $\bar{X}=2.99\pm 0.93$ , claramente superior à dos alunos que praticam até 1 hora ( $\bar{X}=2.27\pm 0.74$ ) e aos que praticam entre 1 e 2 horas ( $\bar{X}=2.33\pm 0.97$ ). Esta diferença, que atinge cerca de 0.7 pontos entre o grupo mais e o menos ativo, demonstra que um maior volume semanal de prática está associado a percepções substancialmente mais positivas da aptidão física.

De modo idêntico, no Perfil de Importância Percebida, os alunos com 2 ou mais horas semanais registaram uma média de  $\bar{X}=3.36\pm 0.65$ , superior à dos que praticam até 1 hora ( $\bar{X}=2.76\pm 0.46$ ), revelando uma diferença de aproximadamente 0.6 pontos. A discrepância entre os grupos de 2 ou mais horas e de 1 a 2 horas ( $\bar{X}=3.30\pm 0.55$ ) é pouco expressiva, sugerindo que a partir de cerca de uma hora semanal de prática já se verifica uma valorização elevada das competências físicas.

De forma geral, estes resultados mostram que os participantes com níveis mais elevados de prática física semanal revelam percepções mais favoráveis da sua condição física e atribuem maior relevância às dimensões corporais.

Na tabela 20 foi avaliada se a frequência de prática de atividade física ou desportiva realizada na escola, além das aulas de Educação Física, estava associada a diferenças significativas nas sete dimensões do autoconceito físico avaliadas. Os resultados revelaram padrões distintos entre as variáveis analisadas, permitindo identificar quais os domínios que são particularmente sensíveis à regularidade da prática desportiva.

**Tabela 20** - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função da frequência que os alunos praticam Atividade Física/Desportiva na escola em clubes/Desporto Escolar

Prática de Atividade Física/Desportiva na escola além da EF (Clubes/Desporto Escolar)									
Variáveis	1 vez		2 a 3 vezes		4 a 5 vezes		6 ou mais vezes		Sig.
	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P	
<b>Autoestima Global</b>	2.82	0.93	2.69	1.00	3.68	0.37	3.25	0.83	<b>0.01*</b>
<b>Autoestima Corporal</b>	2.41	0.94	2.58	1.03	3.28	0.81	3.14	0.88	0.08
<b>Corpo</b>	2.11	0.80	2.30	0.95	2.67	0.90	2.94	0.92	0.24
<b>Força</b>	1.95	0.78	2.15	1.03	2.83	1.19	2.72	0.92	0.10
<b>Condição</b>	2.35	0.82	2.35	0.88	3.30	0.95	3.36	0.87	<b>0.02*</b>
<b>Desporto</b>	2.44	0.87	2.15	0.83	2.78	1.12	3.25	0.92	<b>0.02*</b>
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.22	0.51	3.12	0.61	3.58	0.50	3.19	0.89	<b>0.04*</b>

Sig. de  $\alpha \leq 0.05$

No que respeita à Autoestima Global, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $p=0.007$ ), nomeadamente entre as dimensões de “2 a 3 vezes” e de “4 a 5 vezes”. Observou-se que os alunos que praticavam atividade física 4 a 5 vezes por semana, bem como aqueles que participavam 6 ou mais vezes, apresentaram valores claramente superiores nesta dimensão quando comparados com os grupos de menor frequência. Estes resultados mostram que a participação regular em atividades físicas de carácter extracurricular está associada a uma perceção global mais positiva de si próprio.

Relativamente à Autoestima Corporal, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ( $p=0.088$ ). Embora exista uma tendência crescente das médias à medida que aumenta a frequência de prática, esta variação não atingiu significância estatística, sugerindo que a perceção emocional do corpo pode manter-se relativamente estável independentemente do envolvimento em clubes ou prática desportiva adicional.

A dimensão Corpo apresentou igualmente valores não significativos ( $p=0.235$ ). Apesar da subida progressiva das médias nos grupos mais ativos, a diferença não foi estatisticamente comprovada, refletindo que a satisfação com a aparência poderá ser menos sensível à prática desportiva adicional e mais influenciada por outros fatores individuais e socioculturais.

Também a perceção de Força não apresentou diferenças significativas entre os grupos ( $p=0.098$ ). Tal como nas dimensões anteriores, verifica-se uma tendência positiva nos níveis de força percebida à medida que aumenta a prática, mas sem significância estatística.

Em contraste, a variável Condição revelou diferenças estatisticamente significativas ( $p=0.002$ ), nomeadamente entre as dimensões de “2 a 3 vezes” e de “4 a 5 vezes”. Os alunos que praticavam atividades 4 a 5 vezes por semana e 6 ou mais vezes demonstraram médias substancialmente superiores, indicando que a perceção da resistência, velocidade e capacidade cardiorrespiratória está fortemente associada à frequência de participação em atividades desportivas escolares extracurriculares.

A dimensão Desporto apresentou igualmente diferenças significativas ( $p=0.017$ ). Os grupos de prática mais regular obtiveram valores mais elevados, refletindo que a participação frequente em contextos competitivos ou de treino contribui para uma maior perceção de habilidade e confiança em situações desportivas.

Finalmente, o Perfil de Importância Percebida registou diferenças significativas entre os grupos ( $p=0.042$ ). Os alunos mais ativos atribuíram maior importância às diferentes dimensões do self físico, sugerindo que a prática regular de atividade física reforça não apenas a perceção das capacidades físicas, mas também o valor emocional e subjetivo que os jovens conferem ao corpo.

Em síntese, os resultados demonstram que quatro dimensões, Autoestima Global, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida são significativamente influenciadas pela frequência de prática física além da Educação Física, enquanto a Autoestima Corporal, o Corpo e a Força não apresentaram diferenças estatisticamente relevantes. Este padrão indica que as dimensões

diretamente relacionadas com desempenho, capacidade e motivação são as que mais beneficiam da participação regular em atividades desportivas estruturadas, sendo que estes resultados também reforçam a aceitabilidade da hipótese 3.

Ainda em relação à hipótese 3 (H3), a tabela 21 afirma que todas as dimensões com exceção da autoestima global ( $p=0.24$ ) apresentaram diferenças significativas.

**Tabela 21** - Nível de significância das comparações para as variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função dos alunos que praticam Atividade Física/Desportiva em contexto extraescolar (clubes/associações desportivas).

Prática de Atividade Física/Desportiva além da EF e da praticada na escola									
Variáveis	1 a 2 vezes		3 a 4 vezes		5 a 6 vezes		7 ou mais vezes		Sig.
	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P	
<b>Autoestima Global</b>	2.83	0.72	3.03	0.88	3.10	1.06	3.62	0.49	0.24
<b>Autoestima Corporal</b>	2.53	0.80	2.89	0.91	2.61	0.95	3.52	0.55	<b>0.00*</b>
<b>Corpo</b>	2.24	0.64	2.47	0.93	2.43	1.08	3.12	0.55	<b>0.00*</b>
<b>Força</b>	2.15	0.72	2.40	0.98	2.53	1.00	3.29	0.75	<b>0.00*</b>
<b>Condição</b>	2.22	0.71	2.74	0.87	2.97	0.77	3.71	0.37	<b>0.00*</b>
<b>Desporto</b>	2.19	0.68	2.59	0.88	2.58	0.80	3.52	0.48	<b>0.00*</b>
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.93	0.51	3.32	0.57	3.20	0.73	3.50	0.32	<b>0.00*</b>

*Sig. de  $\alpha \leq 0.05$*

A dimensão da autoestima corporal apresentou um valor de  $p=0.00$ , com diferenças entre os grupos de 3 a 4 vezes e o de 7 ou mais vezes. Já na dimensão do corpo com valores de  $p=0.02$ , as diferenças foram notadas entre os grupos de 1 a 2 vezes e de 7 ou mais vezes; As restantes dimensões tiveram o valor de  $p=0.00$ , a dimensão da força com diferenças também, entre os grupos de 1 a 2 vezes e de 7 ou mais vezes; a dimensão da condição com diferenças entre os grupos de 1 a 2 vezes e de 7 ou mais vezes e igualmente entre os grupos de 3 a 4 vezes e o de 7 ou mais vezes; a dimensão de desporto com diferenças entre os grupos de 1 a 2 vezes e de 7 ou mais vezes e por último o perfil de importância percebida com diferenças entre os grupos de 1 a 2 vezes e de 3 a 4 vezes.

**Hipótese 4 (H4)** – Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida quanto ao tipo de desporto praticado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

A hipótese 4 é confirmada parcialmente, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os praticantes de modalidades individuais e coletivas nas dimensões de Autoestima Global, Corpo e Condição, não se observando diferenças significativas nas restantes dimensões.

A Tabela 22 apresenta os resultados das médias das sete dimensões do Perfil de Auto-Percepção Corporal (PSPP-CY) em função do tipo de desporto praticado, individual versus coletivo.

**Tabela 22** - Prova Anova unifatorial das variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do tipo de desporto praticado

Variáveis	Prática de atividade física desportiva				
	Desporto individual		Desporto coletivo		Sig.
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
<b>Autoestima Global</b>	2.89	0.87	3.13	0.83	<b>0.045*</b>
<b>Autoestima Corporal</b>	2.58	0.86	2.94	0.94	0.066
<b>Corpo</b>	2.24	0.78	2.63	0.92	<b>0.031*</b>
<b>Força</b>	2.29	0.86	2.45	1.03	0.437
<b>Condição</b>	2.47	0.77	2.87	0.96	<b>0.034*</b>
<b>Desporto</b>	2.43	0.77	2.59	0.95	0.387
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	3.07	0.60	3.29	0.57	0.092

Sig. de  $\alpha \leq 0.05$

De forma geral, verificou-se que os alunos envolvidos em modalidades coletivas registaram médias superiores em todas as dimensões avaliadas. As diferenças estatisticamente significativas foram observadas na Autoestima Global ( $p \leq 0.05$ ), no corpo ( $p = 0.031$ ) e na condição ( $p = 0.034$ ), sugerindo que a prática desportiva em contexto coletivo está associada a percepções mais positivas relativamente ao valor pessoal, atratividade física e aptidão física dos jovens.

Nas dimensões restantes, Autoestima Corporal, Força, Desporto e Perfil de Importância Percebida, não foram identificadas diferenças significativas ( $p > 0.05$ ), embora os praticantes de modalidades coletivas continuem a evidenciar médias superiores, revelando uma tendência favorável a este tipo de prática.

Deste modo, conclui-se que o tipo de prática desportiva, coletiva ou individual constitui um fator diferenciador na construção do autoconceito físico e da autoestima dos jovens.

**Hipótese 5 (H5)** - Existem diferenças estatisticamente significativas no perfil de Auto-percepção corporal e de importância percebida entre alunos do ensino público e do ensino privado no 3º ciclo do ensino básico.

A hipótese 5 é confirmada parcialmente, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os contextos escolares apenas na dimensão Desporto, não se observando diferenças significativas nas restantes dimensões.

A Tabela 23 apresenta os resultados das médias das dimensões do Perfil de Auto-Percepção Corporal (PSPP-CY) entre alunos que frequentam de escolas públicas e escolas privadas.

**Tabela 23** - Prova paramétrica t-student das variáveis da Autoestima Global, Autoestima Corporal, Corpo, Força, Condição, Desporto e Perfil de Importância Percebida, em função do contexto escolar.

Variáveis	Contexto Escolar				Sig.
	Privado		Público		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
<b>Autoestima Global</b>	2.85	0.81	2.88	0.98	0.493
<b>Autoestima Corporal</b>	2.61	0.80	2.67	1.01	0.650
<b>Corpo</b>	2.29	0.77	2.38	0.94	0.420
<b>Força</b>	2.29	0.67	2.20	1.05	0.540
<b>Condição</b>	2.60	0.72	2.44	1.00	0.270
<b>Desporto</b>	2.56	0.65	2.23	0.96	<b>0.040*</b>
<b>Perfil de Importância Percebida</b>	2.99	0.56	3.20	0.64	0.065

*Sig. de  $\alpha \leq 0.05$*

De uma forma global, verifica-se que os alunos do ensino público obtiveram valores médios ligeiramente superiores nas dimensões Autoestima Corporal ( $M=2.67$ ), Corpo ( $M=2.38$ ) e Perfil de Importância Percebida ( $M=3.20$ ).

Por outro lado, os alunos pertencentes ao ensino privado apresentaram médias mais elevadas nas dimensões Força ( $M=2.29$ ), Condição ( $M=2.60$ ) e Desporto ( $M=2.56$ ), evidenciando uma percepção mais favorável relativamente ao seu desempenho físico nestes domínios.

A análise estatística mostrou existir uma diferença significativa apenas na dimensão Desporto ( $p=0.030$ ), o que indica que os alunos das escolas privadas se avaliam como mais competentes do ponto de vista desportivo comparativamente aos seus pares das escolas públicas. Este resultado pode estar associado a condições de funcionamento diferenciadas, tais como oferta desportiva extracurricular mais diversificada no contexto privado.

Nas restantes dimensões analisadas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $p>0.05$ ), o que sugere que, apesar de pequenas oscilações nas médias, as percepções de autoestima física e de competência geral são comparáveis entre alunos dos dois tipos de estabelecimentos de ensino.

## **CAPÍTULO 6**

# **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## 6. Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se considerações sobre os resultados alcançados no estudo, procurando analisar as hipóteses inicialmente definidas e estabelecer relações com os contributos teóricos discutidos na revisão de literatura. A investigação desenvolvida teve como propósito central compreender de que modo a prática de atividade física se articula com o rendimento escolar de alunos do 3º ciclo do ensino básico provenientes de dois agrupamentos de escolas: um do Concelho de Castelo Branco e outro do Concelho de Alcobaça, o primeiro de ensino público e o segundo de contexto privado considerando igualmente a influência exercida pela autoestima global, autoestima corporal, corpo, força, condição, desporto e perfil de importância percebida destes alunos.

Tendo este enquadramento como referência, torna-se pertinente destacar um conjunto de aspetos observados nos alunos que constituem a amostra, sobretudo no que diz respeito às variáveis já anteriormente referidas, analisadas em função das variáveis independentes consideradas no estudo, nomeadamente o ano de escolaridade, o género, o número de horas semanais de prática desportiva, o tipo de atividade física praticado e o contexto escolar.

Neste capítulo analisam-se os resultados obtidos no estudo, relacionando-os com os contributos teóricos apresentados na revisão da literatura. O objetivo central consistiu em compreender de que forma, diferentes variáveis escolares e pessoais, como o ano de escolaridade, o género, o tempo de prática desportiva semanal, o tipo de desporto praticado e o contexto escolar, se associam às perceções físicas dos alunos, avaliadas a partir das dimensões do Perfil de Auto-Perceção Corporal e de Importância Percebida, instrumento construído com base no modelo multidimensional e hierárquico do autoconceito físico proposto por Fox e Corbin (1989). De acordo com estes autores, o autoconceito físico é composto por diferentes domínios específicos, entre os quais o desporto, a condição, a força e o corpo, que contribuem para uma avaliação mais global do corpo e desempenham um papel importante na autoestima dos jovens. Os resultados refletem uma perceção globalmente positiva do corpo, convergindo com o que é referido por Fox (1997) e Marsh (2002) relativamente ao papel central da autoimagem corporal na construção da autoestima e do autoconceito físico, sobretudo em idades marcadas por alterações corporais e maior influência social. Os dados na dimensão da Força, evidenciam perceções mais baixas nesta dimensão, algo frequentemente associado às diferenças individuais na aptidão física e à forma como cada jovem interpreta as suas capacidades de força, influenciadas por experiências desportivas prévias (Moreno & Cervelló, 2005).

Harter (1999; 2012) acrescenta que estas perceções se tornam especialmente sensíveis na adolescência, fase marcada por maior exposição à comparação social e a expectativas externas sobre o corpo e o desempenho físico.

A análise dos dados relativos ao ano de escolaridade mostrou diferenças significativas apenas ao nível do desporto, com valores mais baixos nos alunos

mais velhos. Uma interpretação possível relaciona-se com o aumento da autocrítica e da consciência social ao longo da adolescência, podendo os alunos do final do terceiro ciclo mostrar-se mais exigentes na avaliação do seu desempenho físico, especialmente quando existe contacto frequente com colegas que possuem níveis de rendimento desportivo mais elevados. Harter (1999) refere que o desenvolvimento cognitivo progressivo permite aos adolescentes estabelecer comparações mais complexas entre si e os seus pares, o que pode resultar numa diminuição das percepções de competência em alguns domínios. A inexistência de diferenças significativas nas restantes dimensões sugere, contudo, alguma estabilidade no autoconceito físico, o que está em linha com estudos que indicam que certas componentes da autoestima corporal tendem a estabilizar ao longo deste período escolar (Peixoto, 2003). Ainda sobre a Autoestima Corporal, esta redução acompanha o que é sugerido por Fox (1997) e Marsh (2002), que descrevem uma intensificação da consciência corporal e das comparações com os pares ao longo da adolescência, conduzindo frequentemente a percepções menos positivas nos alunos mais velhos. Já quanto à dimensão do corpo, esta progressão é consistente com o que referem Harter (2012) e Tiggemann e Slater (2014), que identificam a aparência como um domínio fortemente influenciado pelos ideais socioculturais de beleza durante a adolescência. Relativamente à dimensão força, este padrão pode estar associado às diferenças individuais na maturação física e ao aumento das comparações com colegas em diferentes fases de desenvolvimento, tal como descrito por Moreno e Cervelló (2005). Na dimensão da condição, este decréscimo acompanha o que é identificado na literatura, nomeadamente por Marsh et al. (1994) e Fox (2000), que destacam a redução da prática desportiva informal e um aumento das responsabilidades escolares como fatores que influenciam a percepção da aptidão física. No que diz respeito à dimensão do desporto, Harter (1985) e Fox (1997) referem que as percepções de competência tendem a tornar-se mais exigentes à medida que os jovens amadurecem cognitivamente e se comparam mais frequentemente com os seus pares.

No que diz respeito ao género, observaram-se diferenças significativas em várias dimensões, com o género masculino a apresentar, de forma geral, valores mais elevados nas percepções de força, condição, desporto e autoestima corporal. Estes resultados acompanham investigações anteriores que sublinham que os jovens do género masculino tendem a apresentar percepções mais favoráveis nos domínios associados à força e ao desempenho atlético (Hagger, Biddle & Wang, 2005; Fox, 2000). Uma interpretação sociocultural sugere que características como força, resistência e competitividade são frequentemente valorizadas no universo masculino, reforçando a Auto-percepção destas capacidades. Em contraste, os jovens do género feminino, mais expostos a críticas sociais relacionadas com padrões de magreza e idealização da imagem corporal, podem avaliar de forma mais negativa aspetos relacionados com a aparência física, conforme apresentado por Tiggemann (2011). Importa salientar que não foram registadas diferenças significativas na autoestima global, o que indica que, apesar das divergências entre

gêneros em algumas dimensões físicas, o valor pessoal geral parece ser influenciado por fatores mais amplos, para além do autoconceito físico (Fox & Corbin, 1989). Abordando individualmente cada variável, quanto à autoestima global, segundo Harter (1999), níveis superiores de autoestima global tendem a manifestar-se em indivíduos que se percebem como competentes em domínios valorizados socialmente, nomeadamente o físico e o desportivo, áreas onde os rapazes habitualmente revelam maior perceção de eficácia. Já no que diz respeito à autoestima corporal, entre o género feminino, a maior sensibilidade à aparência física, bem como a exposição a padrões estéticos rígidos, tende a intensificar comportamentos de comparação social (Tiggemann & Slater, 2014), o que pode justificar as pontuações mais reduzidas. Já na dimensão do corpo, tal padrão encontra apoio em Harter (2012), que refere que as raparigas, sobretudo durante a adolescência, são mais vulneráveis à influência dos padrões socioculturais de beleza, o que frequentemente se traduz em menor satisfação com a própria aparência. Na dimensão da força, estes valores refletem uma perceção de força muito superior entre os rapazes o que está de acordo com investigações anteriores que identificam diferenças reais e percebidas na aptidão física e no envolvimento desportivo entre géneros (Moreno & Cervelló, 2005). A Auto-perceção da força é influenciada pela experiência acumulada em contextos motores e competitivos, que tende a ser mais frequente no género masculino. Quanto à dimensão da condição, segundo Fox (2000) e Marsh et al. (1994), níveis mais elevados de envolvimento em atividades físicas regulares contribuem de forma direta para uma perceção mais positiva da própria condição física, o que poderá explicar estes resultados. Já no que toca à dimensão do desporto, Harter (1985) e Fox (1997) explicam que esta distinção pode resultar de percursos de socialização desportiva distintos, que proporcionam aos rapazes maior incentivo e oportunidades para participar em atividades físicas competitivas. Por último, a dimensão do Perfil de Importância Percebida, de acordo com Fox (1997), o grau de importância subjetiva conferido a um domínio influencia o impacto desse domínio na autoestima global, ainda que, neste caso, a importância atribuída ao self físico se mantenha elevada em ambos os géneros.

Foi ainda possível verificar diferenças associadas ao tempo de prática desportiva semanal, com valores mais elevados na condição e de importância atribuída ao corpo entre os alunos que praticavam mais horas semanais de exercício. Tal resultado confirma a relevância da prática desportiva regular na construção de perceções físicas mais positivas. Fox (2000) destaca que a participação frequente em atividade física contribui para a melhoria da aptidão funcional e para o reforço da sensação de competência, favorecendo uma perceção mais positiva do próprio corpo. Do ponto de vista motivacional, a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) sugere que experiências que promovem sentimentos de capacidade e progresso favorecem a valorização das atividades físicas praticadas e, conseqüentemente, das perceções físicas associadas. Falando um pouco de cada variável individualmente em relação ao tempo de prática desportiva semanal. Quanto à variável da autoestima global, a tendência sugere que um maior

envolvimento físico semanal está associado a percepções mais positivas do valor pessoal, reafirmando o modelo de Harter (1999), segundo o qual a competência percebida em domínios valorizados contribui de forma determinante para a autoestima global. Quanto à autoestima corporal, o reforço da percepção corporal com o aumento do tempo de prática física traduz maior satisfação com a imagem corporal e com o corpo em geral, um fenómeno amplamente discutido por Fox (1997) e Marsh (2002), que associam a atividade física a sentimentos acrescidos de competência, eficácia e bem-estar. Na variável corpo, a melhoria da percepção da atratividade com o aumento da prática poderá derivar tanto de alterações corporais reais como no reforço da autoconfiança (Harter, 2012; Tiggemann & Slater, 2014). Já quanto à variável força, traduz-se o impacto direto do treino e da experiência corporal na percepção de força, um aspeto sublinhado por Moreno e Cervelló (2005), que referem que indivíduos mais ativos tendem a sentir-se mais fortes e fisicamente competentes. Na condição, os resultados indicam que quanto maior a prática física, mais elevada tende a ser a percepção de aptidão, resistência e capacidade funcional, reforçando o papel da prática regular de exercício na construção do autoconceito físico (Marsh et al., 1994; Fox, 2000). No desporto, conforme descrito por Harter (1985) e Fox (1997), a experiência de sucesso nas atividades físicas constitui uma base essencial da autoestima e da motivação intrínseca. Por último o Perfil de Importância Percebida, os resultados mostram que os alunos mais ativos atribuem maior importância às dimensões do self físico, reforçando a perspectiva de Fox (1997) segundo a qual o valor atribuído a cada domínio condiciona o impacto deste na autoestima global.

Relativamente ao tipo de desporto praticado, identificaram-se diferenças significativas entre alunos que participavam em modalidades coletivas e aqueles envolvidos em modalidades individuais, observando-se valores mais elevados, em algumas dimensões, entre os praticantes de desporto coletivo. Este resultado pode estar associado às oportunidades de reforço social, apoio entre pares e sentido de pertença que caracterizam os contextos cooperativos. Veiga (2012) refere que a participação em ambientes desportivos coletivos pode fortalecer o autoconceito, ao oferecer reconhecimento externo das capacidades e favorecer o desenvolvimento de competências sociais, o que poderá contribuir para melhores percepções da condição ou desporto. No que toca à autoestima global, Harter (1999) refere precisamente que a autoestima é influenciada pela validação social e pelas oportunidades de experimentar sucesso percebido. Já quanto à autoestima corporal, a relação é sustentada pelos contributos de Fox (1997) e Marsh (2002), que destacam o papel do feedback social e da dinâmica de grupo na formação de uma Auto-percepção corporal mais sólida. Quanto à dimensão do corpo, os alunos integrados em equipas tendem a descrever a sua atratividade física de forma mais favorável, possivelmente devido ao sentimento de pertença e à validação social recebida. Tiggemann e Slater (2014) referem que os ambientes sociais positivos podem mitigar comparações desfavoráveis e promover maior confiança na aparência.). No que diz respeito à força, este ligeiro diferencial pode estar associado ao carácter competitivo e interativo das modalidades coletivas, em que

a força e o desempenho físico são frequentemente valorizados. De acordo com Moreno e Cervelló (2005), as experiências de eficácia motora contribuem para uma Auto-percepção mais elevada da força física. Na dimensão da condição, Segundo Marsh et al. (1994), ambientes desportivos cooperativos e sujeitos a rotinas de treino estruturado facilitam a construção de uma percepção mais positiva da aptidão física. Já na dimensão desporto, as diferenças podem refletir uma maior frequência de experiências de cooperação, tomada de decisão partilhada e reconhecimento entre pares, elementos que, segundo Harter (1985) e Fox (1997), são fundamentais no desenvolvimento da percepção de competência. Por último quanto ao Perfil de Importância Percebida, embora a diferença seja moderada, indica que os alunos envolvidos em práticas de grupo atribuem maior relevância às dimensões físicas e desportivas no seu autoconceito. Fox (1997) e Harter (1999) sublinham que quanto maior a importância atribuída a determinado domínio, maior será o seu impacto sobre a autoestima global.

Por fim, observaram-se diferenças relacionadas com o tipo de escola frequentada, com alguns indicadores mais elevados nos alunos do ensino privado, particularmente na competência desportiva. A literatura tem mostrado que contextos educativos com maior diversidade de oferta desportiva, melhores recursos e maior incentivo à participação em atividades físicas extracurriculares podem contribuir para percepções mais positivas do corpo e das capacidades físicas dos alunos (Weiss & Smith, 2002). Ainda assim, a ausência de diferenças expressivas em todas as dimensões indica que o autoconceito físico resulta de uma combinação de experiências sociais, familiares, pessoais e escolares, não dependendo exclusivamente do contexto de ensino.

Agora falando na análise inferencial, no que respeita à hipótese 1 (H1), o resultado encontra suporte no modelo hierárquico do autoconceito físico de Fox (1997, 2000), segundo o qual a percepção de competência desportiva constitui um domínio específico do self físico, exercendo impacto direto sobre a autoestima global. A diminuição observada no 9.º ano poderá refletir um incremento da autocrítica e da comparação social, características marcantes da adolescência média (Harter, 1999; 2012). A diferença observada entre o 9.º ano e os restantes níveis poderá ainda ser enquadrada na Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), que identifica a percepção de competência como uma necessidade psicológica essencial para o bem-estar e a motivação. À medida que o ensino se torna mais exigente academicamente e menos focado em oportunidades de progressão física, é frequente verificar-se uma diminuição da percepção de competência desportiva e da motivação intrínseca. A diferença observada entre o 9.º ano e os restantes níveis poderá ainda ser enquadrada na Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), que identifica a percepção de competência como uma necessidade psicológica essencial para o bem-estar e a motivação. À medida que o ensino se torna mais exigente academicamente e menos focado em oportunidades de progressão física, é frequente verificar-se uma diminuição da percepção de competência desportiva e da motivação intrínseca.

Quanto à hipótese 2 (H2) durante a adolescência, os jovens tendem a avaliar o seu desempenho físico com maior exigência, o que pode contribuir para uma diminuição da percepção de competência. Este padrão encontra amplo suporte na literatura. Fox e Corbin (1989) defendem que o autoconceito físico é um constructo multidimensional influenciado por fatores culturais, sociais e de género. Diversos estudos (Hagger, Biddle & Wang, 2005; Marsh et al., 2010; Silva & Dias, 2018) demonstram consistentemente que os rapazes apresentam valores superiores em dimensões como condição física, força e competência desportiva, resultado que poderá refletir a maior valorização social atribuída ao desempenho físico no género masculino. Por outro lado, as raparigas tendem a revelar níveis inferiores de percepção de força e competência desportiva, o que tem sido associado à influência de normas socioculturais relacionadas com a atratividade, o corpo e os padrões estéticos dominantes (Tiggemann, 2011; Kowalski et al., 2006). Estas diferenças podem ainda estar relacionadas com o facto de, em vários contextos escolares e desportivos, os rapazes participarem mais frequentemente em atividades físicas estruturadas e competitivas, o que favorece a construção de uma percepção mais positiva da aptidão física e da capacidade motora (Hagger & Stevenson, 2010). A ausência de diferenças significativas na Autoestima Global e no Perfil de Importância Percebida sugere que, apesar das discrepâncias encontradas em domínios específicos do autoconceito físico, a autoestima geral permanece relativamente semelhante entre géneros. Esta conclusão está alinhada com os contributos de Fox (2000) e Marsh et al. (2010), que afirmam que a autoestima global resulta de uma integração equilibrada de vários domínios do self e não depende exclusivamente das percepções físicas. Importa ainda salientar que a participação ativa em atividades físicas contribui para reforçar a autoeficácia e o sentimento de sucesso, aspetos que, de acordo com Marsh et al. (1994), são fundamentais para o desenvolvimento de um autoconceito físico positivo e para o fortalecimento da motivação intrínseca.

No que se refere à hipótese 3 (H3), os resultados obtidos pelo volume da atividade física praticada seguem o padrão amplamente descrito na literatura. Diversos autores como Fox (2000), Fonseca & Fox (2002), Hagger et al. (2005) e Marsh et al. (2010) demonstram que a prática física regular promove melhorias significativas na percepção da dimensão da condição, da força e do desporto, contribuindo para níveis superiores de autoestima física. Segundo Fox e Corbin (1989), a participação continuada em atividades físicas reforça a percepção de eficácia pessoal e sustenta o desenvolvimento de uma autoimagem corporal mais positiva e segura. Estes efeitos tendem a manifestar-se sobretudo nos domínios específicos do autoconceito físico, os quais se revelam particularmente sensíveis à intensidade, duração e regularidade da prática desportiva (Hagger & Stevenson, 2010; Silva & Dias, 2018). Assim, embora a autoestima global se mantenha geralmente estável, as dimensões diretamente relacionadas com o desempenho motor e a avaliação corporal refletem de forma mais imediata o impacto da atividade física. Este padrão confirma que o aumento da frequência e envolvimento na prática física está associado ao reforço do autoconceito físico e ao crescimento da

motivação intrínseca. Estes resultados estão alinhados com os modelos teóricos de Fox (2000) e Harter (2012), que destacam a influência positiva da atividade física na estruturação do self físico, onde Deci e Ryan (2000), sublinham o papel central da percepção de competência e do investimento pessoal na promoção do bem-estar e no desenvolvimento psicológico dos jovens.

Agora falando na hipótese 4 (H4), os resultados estão em consonância com o que é referido por Fox e Corbin (1989) e por Fonseca & Fox (2002), que sublinham que ambientes desportivos caracterizados por interação social, apoio mútuo e experiências partilhadas tendem a reforçar a autoeficácia, a confiança corporal e a percepção de competência. Em modalidades individuais, onde predomina o foco no desempenho pessoal e na autossuperação, os níveis de autoestima global podem ser mais moderados, como também assinalam Hagger et al. (2005) e Marsh et al. (2010).

Por último na hipótese 5, os resultados articulam-se com a literatura que sublinha a influência do ambiente escolar e das condições de acesso à prática desportiva na construção do autoconceito físico e da autoestima (Fox & Corbin, 1989; Fonseca & Fox, 2002; Hagger et al., 2005). Contextos educativos mais enriquecidos e com maior estímulo à prática física tendem a promover uma percepção mais positiva das capacidades corporais.

No conjunto, os resultados obtidos reforçam que o autoconceito físico é um construto sensível às experiências de prática desportiva, aos contextos sociais de participação e às expectativas culturais associadas ao corpo e ao desempenho físico na adolescência. As tendências observadas estão de acordo com o modelo teórico que considera o autoconceito físico como multidimensional e dependente da integração de experiências específicas, tal como defendido por Fox e Corbin (1989), e revelam também a influência de fatores motivacionais e socioculturais destacados por Harter (1999) e Ryan e Deci (2000). Os resultados sugerem, assim, a importância de promover ambientes escolares e desportivos que valorizem a diversidade corporal, incentivem a participação regular em atividade física e reforcem a construção de percepções físicas positivas, contribuindo para um desenvolvimento saudável e equilibrado dos jovens.



## **CAPÍTULO 7 CONCLUSÕES**



## 7. Conclusões

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a forma como diferentes fatores individuais e contextuais se relacionam com o autoconceito físico dos alunos, analisando dimensões como o desporto, a condição, a força, o corpo, a autoestima corporal, a autoestima global e o perfil de importância percebida. Os resultados obtidos possibilitam a formulação de um conjunto de conclusões que respondem ao problema de investigação e aos objetivos definidos, articulando-se de forma coerente com o enquadramento teórico desenvolvido.

A análise global dos dados confirma que o autoconceito físico não é uma característica fixa, mas sim um construto que se ajusta em função das experiências vividas, do envolvimento em práticas desportivas, das influências associadas ao género e das oportunidades disponibilizadas pelo contexto escolar. O facto de apenas algumas dimensões apresentarem diferenças significativas entre anos de escolaridade sugere que, apesar de a adolescência ser um período marcado por mudanças intensas, certas perceções físicas mantêm uma relativa estabilidade. Contudo, verificou-se que a dimensão do desporto tende a diminuir nos alunos mais velhos, o que pode estar associado ao aumento da comparação social e a uma maior exigência na autoavaliação do desempenho físico.

As conclusões relativas ao género evidenciam diferenças claras em vários domínios do autoconceito físico. Os rapazes apresentam, de forma geral, perceções mais elevadas de força, condição, desporto e autoestima corporal. Esta tendência poderá relacionar-se com a maior valorização social atribuída ao desempenho físico e ao sucesso desportivo no género masculino. Já as raparigas revelam maior sensibilidade à dimensão do corpo, possivelmente refletindo pressões sociais associadas aos padrões estéticos contemporâneos. Importa sublinhar que, apesar destas diferenças em dimensões específicas, a autoestima global não apresentou variações significativas entre rapazes e raparigas, indicando que o valor pessoal geral resulta da combinação de múltiplas dimensões, não estando dependente apenas das perceções físicas.

A prática regular de atividade física emergiu como um fator claramente associado a perceções físicas mais positivas. À medida que aumentava o número de horas semanais de prática, mais elevadas eram as médias nas dimensões relacionadas com a condição e a valorização do corpo. Embora nem todos os domínios tenham revelado diferenças estatísticas, a tendência geral aponta para um impacto positivo do envolvimento desportivo na construção de uma imagem corporal mais ajustada e de uma maior sensação de competência.

O tipo de desporto praticado também se revelou relevante. Os alunos envolvidos em modalidades coletivas apresentaram valores mais elevados em algumas dimensões do autoconceito físico, o que pode refletir o papel do apoio social, da cooperação, do reconhecimento entre pares e do sentimento de pertença que caracterizam estes contextos. Embora as modalidades individuais também contribuam para o desenvolvimento de competências pessoais, os ambientes

coletivos parecem, em alguns casos, promover percepções mais favoráveis de competência e valorização física.

Relativamente ao tipo de escola, foram identificadas diferenças significativas sobretudo ao nível do desporto, com os alunos do ensino privado a apresentarem valores superiores. Uma possível explicação poderá estar relacionada com melhores condições de acesso a recursos desportivos, atividades extracurriculares e programas de prática estruturada. Porém, como nem todas as dimensões evidenciaram diferenças relevantes, conclui-se que o contexto escolar é apenas uma das várias influências que moldam o autoconceito físico, juntamente com fatores familiares, sociais e comunitários.

Em síntese, os resultados demonstram que o autoconceito físico se estrutura a partir da interação entre experiências pessoais, pressões sociais e oportunidades de prática corporal. O estudo evidenciou que a participação regular em atividades físicas e o acesso a contextos educativos estimulantes contribuem para percepções mais positivas e seguras acerca do corpo e das suas competências. Estas conclusões reforçam a importância de promover ambientes escolares e desportivos inclusivos, que valorizem diferentes capacidades e incentivem o desenvolvimento de uma relação equilibrada e saudável com o próprio corpo, favorecendo trajetórias de crescimento mais harmoniosas durante a adolescência.

## **CAPÍTULO 8**

### **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**



## 8. Limitações do Estudo

A interpretação dos resultados obtidos deve considerar um conjunto de limitações que condicionam o alcance das conclusões. Em primeiro lugar, a natureza transversal do estudo não permite estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis analisadas, limitando as inferências à identificação de associações. Estudos longitudinais poderiam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da evolução do autoconceito físico ao longo da adolescência.

Outra limitação prende-se com o facto de os dados terem sido recolhidos através de questionários de autorresposta, dependentes da perceção subjetiva dos alunos, podendo ocorrer enviesamentos como a deseabilidade social ou dificuldades na autorreflexão, aspetos frequentemente apontados na literatura sobre autoconceito e autorrelato.

A composição da amostra constitui também uma restrição. Embora os resultados ofereçam contributos relevantes, a sua generalização deve ser feita com cautela, uma vez que os alunos pertencem a um número limitado de escolas e contextos socioculturais específicos.

Outra limitação relaciona-se com o facto de a investigação ter considerado apenas um conjunto restrito de variáveis associadas ao autoconceito físico. Dimensões como a motivação para a prática desportiva, o apoio dos pares, o ambiente familiar, a relação com os professores e treinadores, ou a presença de experiências prévias de sucesso ou insucesso desportivo, não foram incluídas, embora sejam apontadas pela literatura como fatores relevantes no desenvolvimento da perceção de competência (Fox & Corbin, 1989; Peixoto, 2003).

Para além disso, apesar de ter sido considerada a variável tipo de desporto praticado (coletivo vs. individual), não foram explorados níveis de competitividade, intensidade dos treinos ou a dimensão recreativa versus federada, que poderiam contribuir para uma diferenciação mais fina entre perfis de prática.

Finalmente, a inexistência de medidas objetivas de condição física impossibilitou a triangulação com indicadores de desempenho real, o que teria enriquecido a compreensão das relações entre capacidade percebida e capacidade efetiva.

## 8.1 Sugestões de investigação futuras

Com base nas limitações identificadas e nos contributos deste estudo, recomendam-se algumas orientações para investigações futuras. Seria pertinente desenvolver estudos longitudinais, acompanhando os alunos ao longo do tempo, de forma a compreender a evolução do autoconceito físico, especialmente em fases sensíveis de transição escolar e maturação biológica.

Outra sugestão seria um alargamento da amostra a diferentes regiões e contextos socioculturais, integrando escolas de outras zonas do país, incluindo os arquipélagos permitindo uma generalização mais robusta dos resultados e uma análise mais completa sobre o impacto de fatores ambientais no autoconceito físico dos jovens.

Futuras pesquisas poderão incluir dados objetivos de avaliação física, tais como testes de aptidão cardiorrespiratória, força muscular ou composição corporal, favorecendo a triangulação entre perceções subjetivas e desempenhos reais e possibilitando análise complementar sobre concordância ou discrepância entre Auto-percepção e aptidão efetiva.

Recomenda-se a inclusão de variáveis de natureza motivacional e relacional, como o clima motivacional criado por professores e treinadores, o apoio dos pares, o papel da família, a autoeficácia e a satisfação com a prática desportiva, aspetos frequentemente referidos como determinantes da identidade física e da adesão à atividade física.

Seria igualmente relevante aprofundar a análise sobre o tipo de prática desportiva, distinguindo entre contextos de treino federado, recreativo, escolar e extracurricular, bem como explorar diferentes modalidades dentro das categorias coletivo/individual, dado que implicam dinâmicas de cooperação, autonomia e reconhecimento social distintas.

Por fim, futuras investigações poderão beneficiar de metodologias mistas, combinando abordagens quantitativas com entrevistas, grupos focais ou estudos de caso, permitindo compreender de forma mais profunda os significados atribuídos pelos adolescentes às experiências corporais e ao valor pessoal relacionado com o corpo.

## **CAPÍTULO 9**

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 9. Referências bibliográficas

- Abril, M. J., & Peixoto, F. (2012). Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3.º ciclo. In *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 880–892). ISPA – Instituto Universitário.
- Alferes, V. R. (2012). *Metodologia da investigação em psicologia*. Almedina.
- Avanzini, G. (1967). *Les difficultés scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Azevedo, A., & Mesquita, I. (2015). *Condições de prática e infraestruturas desportivas no contexto escolar: Um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas*. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 12(1), 45–58.
- Batista, P. (1995). *Satisfação com a imagem corporal e autoestima: Estudo comparativo de adolescentes envolvidas em diferentes níveis de actividade física* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Batista, P. M. F. (1995). *Satisfação com a imagem corporal e auto-estima: Estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes níveis de actividade física* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Bernardo, A. B., & Matos, M. G. (2003). *Perfil de auto-percepção física – PSPP: Versão portuguesa para adolescentes*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Bernardo, R. P. S., & Matos, M. G. (2003). Adaptação portuguesa do *Physical Self-Perception Profile for Children and Youth* e do *Perceived Importance Profile for Children and Youth*. *Análise Psicológica*, 21(2), 127–144. <https://doi.org/10.14417/ap.28>
- Biddle, S. J. H., Page, A. S., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., & Fox, K. R. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4(2), 93–109. <https://doi.org/10.1080/02673843.1993.9747728>
- Booth, J. N., Ness, A. R., Joinson, C., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M. E., Leary, S. D., & Reilly, J. J. (2023). Associations between physical activity and mental health and behaviour in early adolescence. *Mental Health and Physical Activity*, 24, 100497. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2022.100497>
- Bosson, J. K., & Swann, W. B., Jr. (1999). Self-liking, self-competence, and the quest for self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1230–1241.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). Routledge.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9–36). Vozes.
- Cariço, A. (2023). *Atividade física e desigualdades em adolescentes*.
- Carvalho, M. J., Marques, A., Martins, J., & Catunda, R. (2013). *O desporto escolar em Portugal: Contributos para a promoção da atividade física e do desporto juvenil*. Direção-Geral da Educação.

Carvalho, R. (2018). *Diferenças estruturais entre escolas públicas e privadas: Implicações para a prática de atividade física em contexto escolar*. Revista Educação e Desenvolvimento, 20(2), 77–92.

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). *Body Image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica* (5.ª ed.). Prentice Hall.

Conceição, V. A. S., Silva, M. S., & Azevedo, L. R. (2024). O desenvolvimento do self e o adolescer em contexto de isolamento social: Uma revisão sistemática. *Interações*, 67, 1–25. <https://doi.org/10.25755/int.35501>

Costa, R. M. (2011). *A atividade física e o rendimento escolar: Uma revisão teórica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto.

Coutinho, C. P. (2011). *Manual de investigação quantitativa e qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.

Cruz, J., Machado, A., & Mota, J. (1996). *A atividade física e o rendimento escolar*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Cunha, L., & Marques, A. (2017). *Ambiente escolar e participação desportiva: Uma análise comparativa entre setores público e privado*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12(3), 1345–1362.

De Pina, M. H. P. (2005). *Metodologias de investigação científica*. Universidade Católica Editora.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Decreto-Lei n.º 56/2006, de 15 de março. Aprova o regime jurídico de financiamento das atividades de desporto escolar e outras estruturas educativas. *Diário da República*, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Regulamenta o Desporto Escolar como atividade complementar do currículo. *Diário da República*, 1.ª série.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Educação e atividade física nas escolas* (p. 12).

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa do Desporto Escolar 2021/2025*. Ministério da Educação.

Duarte, J. (2012). *Desporto escolar: Caminhos para a inclusão e desenvolvimento dos jovens*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

- Eco, U. (1994). *Como se faz uma tese* (10.<sup>a</sup> ed.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1977.)
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1993). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III (SDQ III)* a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41–49.
- Faustino, A. J. D. (1998). *Desenvolvimento do autoconceito: O complexo universo dos fatores determinantes da imagem corporal*. Educare–Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 4(4), 61–88.
- Ferraz, O., Beltrame, T., & Sansão, V. (1994). *Avaliação do rendimento escolar: Contributos para a sua compreensão*. Cortez.
- Ferreira, P., & Sá, C. (2020). *Participação desportiva e autoconceito físico em adolescentes: Influência do tipo de instituição escolar*. Revista Motricidade, 16(4), 81–92.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Fonseca, A. M., & Fox, K. R. (2002). Physical self-perceptions and general self-esteem in Portuguese adolescents: Differences in gender and activity level. *Portuguese Journal of Human Performance Studies*, 7(1), 3–20.
- Fortin, M. F. (2003). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (5.<sup>a</sup> ed.). Lusociência.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile (PSPP) manual* (PRN monograph). Northern Illinois University, Office for Health Promotion.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile manual*. Office for Health Promotion, Northern Illinois University.
- Fox, K. R. (1993). *The Physical Self-Perception Profile (PSPP): Manual*. DeKalb: Northern Illinois University.
- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Human Kinetics.
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31(2), 228–240.
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88–117). Routledge.
- Fox, K. R. (2000). The effects of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3A), 411–418.

- Fox, K. R. (2004). The evidence base for physical activity and mental health. In J. P. Ferreira, P. M. Gaspar, C. F. Ribeiro, A. M. Teixeira, & C. Senra (Eds.), *Physical activity and promotion of mental health: Proceedings of the First International Symposium of Exercise and Health Psychology* (pp. 41–48). University of Coimbra.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408–430. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.408>
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia da investigação científica*. Instituto Piaget.
- Gallagher, S. (1986). Body image and body schema: A conceptual clarification. *The Journal of Mind and Behavior*, 7(4), 541–554.
- Gallahue, D. L. (1989). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents*. Benchmark Press.
- Gaya, A., & Leal, L. (2008). *Introdução à metodologia da investigação científica*. Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Gomes, A. (2010). *Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A): Desenvolvimento, validação e qualidades psicométricas*. Universidade do Minho.
- Gomes, A., Ramos, S., Ferreira, A. R., Montalvão, J., Ribeiro, I., & Lima, F. (2019). A efetividade do exercício físico no tratamento da depressão. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 22, 58–64.
- Guimarães, V. C. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Grogan, S. (2016). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (3rd ed.). Routledge.
- Gruber, J. J. (1985). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. In L. VanderZanden (Ed.), *Advances in pediatric psychology* (pp. 161–171). Human Sciences Press.
- Hagger, M. S., Ashford, B., & Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self-perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10(2), 137–152. <https://doi.org/10.1123/pes.10.2.137>
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and activity groups. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297–322.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79–103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>

- Hagger, M. S., & Stevenson, A. (2010). Social physique anxiety and physical self-esteem: Gender and age effects in adolescent physical activity. *Journal of Adolescence*, 33(5), 819–829.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 21(1), 33–47.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.
- Harter, S. (1989). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55–121). Academic Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the Physical Activity Questionnaire for Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 9(4), 342–352.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Kowalski, N. P. (2006). Physical self and physical activity relationships in adolescent girls: Mediating effects of physical self-efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(2), 100–110.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª série.
- Leite, A., & Veiga, F. H. (2016). Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 566–582). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). *Naturalistic inquiry*. Sage. (Obra original publicada em 1985.)
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141.
- Marchiore, L. de W. O. A., & Alencar, E. M. L. S. (2009). Motivação para aprender em alunos do ensino médio. *ETD – Educação Temática Digital*, 10, 105–123. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp.937>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed.). Atlas.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.ª ed.). Atlas.
- Marinho, L., & Gomes, R. (2016). *Cultura escolar, motivação e percepção de competência física: Uma análise em diferentes contextos educativos*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(3), 217–226.

- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Marques, C. J. S. (2013). *Autoconceito e comportamento em adolescentes de uma escola técnica profissional* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior Miguel Torga.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27–58). Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (2002). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2010). *International advances in self-research* (Vol. 3). Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 270–305.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Martins, F. P. (2020). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: Um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C. (2020). *Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2020). Atitudes dos jovens face a si próprios, rendimento escolar e zona geográfica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 24(1), 30–46.
- Martins, A. (2020). *Autoestima, autoconceito e bem-estar em adolescentes: Uma revisão atualizada*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Matias, R. C., & Martinelli, S. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1).
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., & White, D. R. (2001). Body-Esteem Scale for Adolescents and Adults. *Journal of Personality Assessment*, 76(1), 90–106.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12.ª ed.). Hucitec.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2005). Physical self-concept and physical activity in adolescents: Influence of sport experience and gender. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 21–39.
- Oliveira, M. C. S. (2015). *Autoconceito, autoestima e rendimento escolar: Influências familiares e pessoais* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OMS. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Organização Mundial da Saúde.

Organização Mundial da Saúde. (2022). *Global status report on physical activity 2022*. Organização Mundial da Saúde.

Organização Mundial da Saúde. (2024). *Physical activity* [Fact sheet]. Organização Mundial da Saúde.

Pacheco, J. A. (1995). *Metodologia da investigação científica: Fundamentos e técnicas*. Porto Editora.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill.

Paz, L. M. (2014). *Rendimento escolar e fatores associados: Uma análise multidimensional* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.

Peixoto, F. (2003). *Autoconceito e rendimento escolar na adolescência: Uma perspetiva multidimensional*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 57–71.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533–541.

Pereira, N. M. S. (2016). *“Viver as emoções”: Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem sócio-emocional com dança educacional* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6.ª ed.). Edições Sílabo.

Petrica, J. (2003). *Metodologia da investigação em ciências do desporto*. FMH-UTL.

Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91–95.

Pollatschek, J. L., & O'Hagan, F. J. (1989). Physical activity, fitness, and children's cognitive performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 5–17.

Portugal, Ministério da Saúde, & Direção-Geral da Saúde. (2023). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física (PNPAF) 2023*. Direção-Geral da Saúde.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Gradiva.

Ramos, L. S. A. (2019). *Exercício físico e rendimento académico: Implicações da personalidade, capacidade aeróbia e da força em alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Ramos, M. (2019). *Autoimagem, atividade física e autoconfiança em adolescentes: Um estudo em contexto escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1996). *Estatística aplicada*. Edições Sílabo.
- Rosa, A. C. (2013). *Dificuldades de aprendizagem e percepção de competência: Uma revisão crítica* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salvador, C., & Weber, L. N. (2005). *Contexto familiar e rendimento escolar: Uma análise psicossocial*. Editora UFPR.
- Santos, B. (2023). *Prática regular de exercício e desenvolvimento de competências psicológicas, sociais e motoras*.
- Santos, S. (2020). *Metodologias de investigação em educação: Fundamentos, práticas e desafios*. Porto Editora.
- Schilder, P. (1999). *The image and appearance of the human body: Studies in the constructive energies of the psyche*. Routledge.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Information Age Publishing.
- Serrano, G. (2004). *Investigação em educação: Conceitos e métodos*. Porto Editora.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Silva, J. (2019). *A influência das condições materiais das escolas na prática de atividade física dos alunos*. *Revista Educação, Movimento e Saúde*, 8(1), 23–39.
- Silva, M. R., & Dias, P. C. (2018). Physical activity, physical self-concept and self-esteem in adolescents: A structural model. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 9(2), 85–97.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12(1), 123–156.
- Sonstroem, R. J., & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 21(3), 329–337.
- Sousa, A. (2005). *Metodologia da investigação científica*. Porto Editora.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F., & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100(2), 195–202.

- Teixeira, P., Silva, M., Paulo, V., Palmeira, A., & Sardinha, L. (2006). A atividade física e o exercício no tratamento da obesidade. *Endocrinologia, Metabolismo & Nutrição*, 15(1), 1–13.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M. N., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. American Psychological Association.
- Thompson, W. R., Gordon, N. F., & Pescatello, L. S. (Eds.). (2010). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (8th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed., pp. 12–19). Guilford Press.
- Tiggemann, M., Anderberg, I., & Brown, Z. (2020). Uploading your best self: Selfie editing and body dissatisfaction. *Body Image*, 33, 175–182. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.03.002>
- Tiggemann, M., & Slater, A. (2014). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 47(6), 630–643.
- Tuckman, B. W. (2005). *Conducting educational research* (5th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Vairinhos, V. (1996). *Introdução à inferência estatística*. Universidade Aberta.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K. R., David, A., Morres, I., Van Coppenolle, H., & Pieters, G. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 855–863. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00094-X)
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.<sup>a</sup> ed., rev. e aumentada). Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2012). Perceived physical competence, self-concept and physical activity in adolescence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 231–242.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Baía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico – Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31–47.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). *Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and applications*. Human Kinetics.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and Motor Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- World Health Organization. (2002). *Sedentary lifestyle: A global public health problem* [Fact sheet].
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.




## **CAPÍTULO 10 ANEXOS**



## 10. Anexos

### Anexo 1 – Pedido de registo da DGES com o código para autorização do estudo

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito. Caixa de entrada x 🖨️ 🔗

 mime.noreply@min-educ.pt ter., 3 de dez. de 2024, 23:13 ☆ 😊 ↶ ⋮  
para mim ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.dgeec.mec.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 1599800001
- Nome da Entidade: Francisco Alves Costa de Castro Vasconcelos
- Nome do Interlocutor: Francisco Alves Costa de Castro Vasconcelos
- Designação do inquérito: Estudo sobre a ANÁLISE DE PERFIS DE AUTO-PERCEÇÃO CORPORAL E DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DO VOLUME DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1599800001, com a designação *Estudo sobre a ANÁLISE DE PERFIS DE AUTO-PERCEÇÃO CORPORAL E DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DO VOLUME DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA*, registado em 10-12-2024, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Francisco Alves Costa de Castro Vasconcelos

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A aplicação dos instrumentos de notação fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, onerosos, sensíveis, do foro da saúde e de vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos, encarregados de educação/representantes legais e jovens.

## **Anexo 2 – Consentimento informado aos encarregados de educação**

### **ANÁLISE DE PERFIS DE AUTO-PERCEÇÃO CORPORAL E DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DO VOLUME DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA**

Este projeto é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Atividade Física da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, desenvolvido pelo mestrando Francisco Vasconcelos, sob a supervisão dos docentes, o Prof. Samuel Honório e a Prof. António Faustino.

Este documento designado por **Consentimento Informado Livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação à recolha de dados para projeto de investigação no âmbito de Unidade Curricular de Trabalho de Projeto.

Leia atentamente toda a informação e sinta-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua autorização da recolha de dados para eventuais estudos que se possam a vir a desenvolver.

Todos os dados serão registados, tratados e arquivados de forma anónima e confidencial. Não serão analisados dados individuais e apenas se poderá proceder à divulgação científica de resultados de grupo, sendo que as eventuais publicações que decorrerem de algum estudo poderão ser oferecidas aos participantes que as solicitarem. Ao longo do procedimento de qualquer exame, questionário ou outra análise efetuada, serão explicados todos os procedimentos necessários à sua realização sendo esclarecidas todas as dúvidas que forem surgindo.

A decisão de autorizar a utilização dos dados recolhidos em possíveis investigações conduzidas pelo aluno de mestrado, é totalmente livre e voluntária, não resultando dessa decisão, qualquer que ela seja, nenhum prejuízo ou benefício pessoal.

Aproveitamos e agradecemos a sua colaboração, que muito contribuirá para aquisição de novos conhecimentos no desenvolvimento científico na área do respetivo curso.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo em letra legível), declaro que li integralmente o texto acima e que me foi dada a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas que considere importantes para tomar uma decisão sobre a colaboração do meu educando na investigação em apreço, pelo que me considero esclarecido(a) sobre a mesma e autorizo a utilização dos seus dados de forma voluntária.

Assinatura do Encarregado de Educação

---

## Anexo 3 – Instrumento do Perfil de Auto-percepção Corporal e de Importância Percebida

*PERFIL DE AUTO-PERCEPÇÃO CORPORAL  
PERFIL DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA  
(Versões para Jovens e Crianças)  
(Bernardo & Matos, 2003)*

---

### INSTRUÇÕES:

Esta é uma oportunidade de olhares para ti próprio(a). Não é um teste, não há respostas certas ou erradas e cada pessoa responderá de forma diferente. Certifica-te que as tuas respostas mostram como te sentes acerca de ti próprio(a). Manteremos as tuas respostas confidenciais.

As afirmações abaixo indicadas permitem que as pessoas se auto-descrevam. Responde espontaneamente a cada questão, tendo em consideração o que sentes neste momento.

Primeiro, decide qual das duas afirmações melhor te descreve. A seguir, junto da afirmação que escolheste assinala se a mesma é parcialmente verdadeira para ti ou totalmente verdadeira para ti.

#### EXEMPLO

Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim		Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens preferem praticar actividades ao ar livre	<b>MAS</b>	Outros preferem ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **LEMBRA-TE que só podes assinalar UMA das quatro opções.**

Se quiseres alterar alguma resposta que já tenhas marcado, deverás riscar a cruz assinalada e colocar outra cruz na tua nova resposta. Para todas as respostas, certifica-te que a tua cruz está na linha da pergunta à qual estás a responder. Deverás ter somente uma resposta por pergunta. Não deixes nenhuma resposta em branco, mesmo que tenhas dúvidas sobre qual deves optar. Recorda-te que não deves conversar durante o preenchimento deste questionário (para não influenciarem nem seres influenciado pelos teus/tuas colegas). Se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar. Caso contrário, podes começar.

## COMO É QUE EU SOU?

	Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim			Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem bem todos os tipos de desportos	<b>MAS</b>	Outros <i>não se acham</i> suficientemente bons em termos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se <i>pouco à vontade</i> quando se trata de realizar exercício físico intenso	<b>MAS</b>	Outros sentem-se <i>confiantes</i> quando se trata de realizar exercício físico intenso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um corpo atraente em comparação com os outros	<b>MAS</b>	Outros jovens acham que, comparado com a maioria, o seu corpo <i>não é</i> tão atraente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que <i>lhes falta</i> força quando comparados com outros jovens da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que são mais fortes que os outros jovens da mesma idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se <i>orgulhosos</i> de si mesmos a nível físico	<b>MAS</b>	Outros, a nível físico, não têm muito de que se orgulhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muitas vezes <i>infelizes</i> consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros, sentem-se bastante satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostavam de ser muito melhores em desporto	<b>MAS</b>	Outros acham que são suficientemente bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muita resistência para fazer exercício físico intenso	<b>MAS</b>	Outros perdem depressa o fôlego e têm de abrandar ou desistir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham <i>difícil</i> manter o seu corpo fisicamente atraente	<b>MAS</b>	Outros jovens acham <i>fácil</i> manter o seu corpo fisicamente atraente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que têm músculos mais fortes que os outros jovens da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que têm músculos mais fracos que os outros jovens da mesma idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>não se sentem</i> muito confiantes consigo próprios, a nível físico	<b>MAS</b>	Outros sentem-se bastante confiantes consigo próprios, a nível físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são <i>felizes</i> consigo próprios enquanto pessoas	<b>MAS</b>	Outros, muitas vezes, <i>não estão felizes</i> consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são capazes de fazer bem qualquer nova actividade desportiva que não tenham experimentado antes	<b>MAS</b>	Outros receiam não fazer bem actividades desportivas que nunca tenham experimentado antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>não têm</i> muita energia nem condição física	<b>MAS</b>	Outros têm <i>muita</i> energia e condição física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão <i>satisfeitos</i> com a aparência do seu corpo	<b>MAS</b>	Outros jovens desejariam que o seu corpo estivesse em melhor forma física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm <i>falta</i> de confiança quando se trata de actividades que requerem força	<b>MAS</b>	Outros sentem-se muito confiantes quando se trata de actividades que requerem força.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão sempre muito <i>satisfeitos</i> consigo mesmos a nível físico	<b>MAS</b>	Outros sentem-se muitas vezes <i>insatisfeitos</i> fisicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>não gostam</i> do modo de vida que levam	<b>MAS</b>	Outros, <i>gostam</i> do modo de vida que levam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalmente, em jogos e desportos alguns jovens <i>observam</i> em vez de participar	<b>MAS</b>	Outros, normalmente, <i>participam</i> em vez de observar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens tentam participar em exercícios físicos intensos sempre que podem	<b>MAS</b>	Outros, se puderem, <i>evitam</i> participar em exercícios intensos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são <i>frequentemente</i> admirados pela sua boa aparência física	<b>MAS</b>	Outros acham que <i>raramente</i> são admirados pela sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando são necessários músculos fortes, alguns jovens são os <i>primeiros</i> a avançar	<b>MAS</b>	Outros são os <i>últimos</i> a avançar quando são necessários músculos fortes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se <i>infelizes</i> como são e com o que conseguem fazer fisicamente	<b>MAS</b>	Outros <i>sentem-se felizes</i> como são e com o que conseguem fazer fisicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>gostam</i> do tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros, muitas vezes, desejariam ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são <i>melhores</i> do que outros da mesma idade em actividades desportivas	<b>MAS</b>	Outros acham que não jogam tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm de desistir de correr ou de fazer exercício porque se cansam facilmente	<b>MAS</b>	Outros conseguem correr e fazer exercício durante muito tempo sem ficarem cansados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim			Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim	
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se <i>confiantes</i> em relação à sua aparência física	<b>MAS</b>	Outros sentem-se <i>pouco à vontade</i> em relação à sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que <i>não são</i> tão bons como os outros quando é necessária força física	<b>MAS</b>	Outros acham que estão entre os <i>melhores</i> quando é necessária força física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bem consigo próprios a nível físico	<b>MAS</b>	Outros sentem-se um pouco mal consigo próprios a nível físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito <i>felizes</i> sendo como são	<b>MAS</b>	Outros, desejariam ser <i>diferentes</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não fazem bem novas <i>atividades de ar livre</i>	<b>MAS</b>	Outros têm logo um bom desempenho em novos desportos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em atividades como a corrida, alguns jovens conseguem continuar sem parar	<b>MAS</b>	Outros rapidamente têm que parar para descansar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>não gostam</i> da sua aparência física	<b>MAS</b>	Outros <i>sentem-se satisfeitos</i> com a sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são fortes, e têm bons músculos quando comparados com os outros jovens da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros pensam que são mais fracos e <i>não têm</i> tão bons músculos como os outros jovens da mesma idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de se sentir melhor com o seu físico	<b>MAS</b>	Outros, a nível físico, parecem sentir-se sempre bem consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não estão contentes, com a maneira como fazem as coisas	<b>MAS</b>	Outros, pensam que o modo como procedem é <i>correcto</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## QUAL A IMPORTÂNCIA DESTAS COISAS PARA O MODO COMO TE SENTES ENQUANTO PESSOA?

Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim		<b>MAS</b>		Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim
1. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser bom em desporto		Outros pensam que ser-se bom em desporto não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ter muita <i>resistência</i> para exercícios intensos não é muito importante para a forma como se sentem consigo próprios		Outros pensam que ter muita <i>resistência</i> para exercícios intensos é <i>muito</i> importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é muito importante ter um corpo atraente para se sentirem bem consigo, como pessoas		Outros não acham que ter um corpo atraente seja importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que ser fisicamente forte <i>não</i> é nada importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros acham que é <i>muito</i> importante ser fisicamente forte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham que ser bom em desportos seja importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros sentem que ser-se bom em desportos é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ter capacidade de correr e fazer muito exercício é muito importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros acham que não é nada importante ter capacidade de correr e fazer muito exercício.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens <i>não</i> acham que ter um corpo em boa forma física seja importante para o modo como se sentem consigo próprios		Outros acham que é <i>muito</i> importante ter um corpo em boa forma física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ter músculos fortes é <i>muito</i> importante para como se sentem consigo próprios		Outros acham que <i>não</i> é nada importante ter músculos fortes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo 4 – Instrumento do Questionário de Exercício Físico para Adolescentes

### | QEF-A |

Este questionário destina-se a analisar os teus níveis de exercício físico nos últimos **sete dias** (ou seja, na última semana).

Neste caso, exercício físico significa todas as atividades desportivas ou jogos que tenhas realizado e que te tenham feito suar e sentir cansado fisicamente (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, ginástica na escola, etc.).

#### Aspetos importantes:

- ✓ Não existem respostas certas ou erradas – Isto não é um teste.
- ✓ Por favor, responde às questões do modo mais honesto e exato que puderes. Isto é muito importante.

-----

1. Nos últimos 7 dias (última semana), durante as tuas **aulas de Educação Física**, quantas vezes sentiste que estiveste muito ativo e em movimento (ex: estiveste ao teu melhor nível, esforçaste-te ao máximo, suaste bastante, sentiste que deste o teu máximo, etc.)?

Por favor, assinala apenas uma das respostas.

Eu não faço Educação Física	___
Quase nunca	___
Às vezes	___
Quase sempre	___
Sempre	___

2. Nos últimos 7 dias (última semana), quantas vezes fizeste **desporto ou jogos** que te tenham feito suar e sentir cansado fisicamente (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, ginástica na escola, etc.)?

Por favor, assinala apenas uma das respostas.

Nenhuma vez	___
1 vez	___
2 a 3 vezes	___
4 a 5 vezes	___
6 ou mais vezes	___

3. Qual das frases que se seguem, melhor se aplica ao que te **aconteceu** nos últimos 7 dias (última semana)? Tem em atenção que nas atividades que são apresentadas, **não** contam as aulas de Educação Física que fazes na escola.

Por favor, lê as cinco afirmações antes de responderes e assinala **apenas UMA** das respostas.

- A. A maior parte do meu tempo livre foi ocupado com atividades e tarefas que envolviam pouco esforço físico da minha parte \_\_\_\_\_
- B. Por vezes (1 a 2 vezes nesta última semana), fiz exercício físico nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.) \_\_\_\_\_
- C. Fiz exercício físico algumas vezes (3 a 4 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.) \_\_\_\_\_
- D. Fiz exercício físico bastantes vezes (5 a 6 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.) \_\_\_\_\_
- E. Fiz exercício físico muitas vezes (mais de 7 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.) \_\_\_\_\_

4. Nos últimos 7 dias (última semana), estiveste **doente** ou aconteceu alguma coisa que te impediu de fazer exercício físico?

- A. Não me aconteceu nada de especial \_\_\_\_\_
- B. Não pude fazer exercício físico \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_