

**Perceções Acerca do Impacto da Prática Desportiva:
Um estudo de caso com atletas de competição da
escola Dragon Force Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Susana Maria Porto da Silva
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

JMa
er

Perceções Acerca do Impacto da Prática Desportiva:
Um estudo de caso com atletas de competição da
escola Dragon Force Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Susana Maria Porto da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Renato Gil Gomes Carvalho

*“Eles não sabem, nem sonham
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança”.*

António Gedeão

Agradecimentos

A realização deste estudo não foi uma tarefa fácil, pois implicou percorrer um longo caminho. O contexto do estudo, as questões levantadas e a investigação das respostas às mesmas acarretou um grande esforço.

Porém, a construção deste estudo não decorreu apenas do nosso esforço, mas também do contributo imprescindível de todos aqueles que, de alguma forma, acompanharam este percurso e participaram na sua realização. A todos estes importa expressar a nossa sincera gratidão pelo seu estímulo, apoio, ajuda, compreensão, entusiasmo e carinho, nomeadamente:

À escola Dragon Force e aos seus funcionários, em especial ao João Inácio Abreu e Nuno Sérgio Freitas, pela disponibilidade e facilidades concedidas na concretização deste trabalho.

Ao meu orientador Professor Doutor Renato Carvalho, pelos seus ensinamentos e sugestões, compreensão e simpatia, encorajamento e orientação deste estudo, mostrando-se sempre disponível, atento e disposto a ajudar.

À Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco pelo incentivo e motivação ao longo do curso.

À Professora Doutora Liliana Araújo, Professora Doutora Luísa Soares, Professora Doutora Maria João Beja, Professor Doutor Castanheira da Costa, Professor Doutor Joaquim Pinheiro e Professor Doutor Sílvio Fernandes, porque foram uma contribuição valiosa para o meu percurso académico. Agradeço também a todos os outros professores.

Aos atletas da equipa de competição sub 13 pela paciência no preenchimento dos questionários e aos seus encarregados de educação pela colaboração imprescindível.

À minha colega de estágio pela simpatia e pelos momentos divertidos.

Aos meus colegas de grupo, Elisabete Silva, José Manuel, Márcia Freitas, José Elmino e, em especial, à Natalie Nóbrega, pela camaradagem e amizade que demonstraram ao longo do curso. Foram parte importante deste percurso de cinco anos.

À Dr.^a Filomena Pita Fernandes pela compreensão e apoio durante o curso de Psicologia.

Aos pilares da minha vida, os meus pais, que me deram não só a vida mas todas as bases necessárias para me tornar quem sou. O meu muito obrigado pelo amor, apoio e incentivo incondicionais demonstrados em vários momentos desta caminhada, e por me terem ensinado a nunca desistir dos meus sonhos.

Resumo

Este estudo inscreve-se no quadro de pesquisa da análise das perceções dos atletas de competição sub 13 da escola Dragon Force acerca do impacto das actividades desportivas sobre o rendimento escolar, relações entre pares e interpessoais, autoestima e autoconceito. Participaram neste estudo 14 atletas do género masculino com idades entre 11 e 13 anos. As metodologias utilizadas foram a quantitativa e a qualitativa. Os instrumentos utilizados foram: notas académicas, Registo de Empenho e Desenvolvimento Educativo (R.E.D.E.), Escala de Autoestima Global de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas (QMAD), e Escala de Autopercepção de Susan Harter para adolescentes (EAPH-A). Também foi utilizado o *focus group*. Parte dos dados foi inserida na base de dados do SPSS, versão 19.0, procedendo-se, igualmente, à análise de conteúdo do material resultante do *focus group*. Embora os resultados revelem que existem algumas diferenças de perceção, a maior parte dos atletas considera que a prática desportiva está associada à alegria e ao divertimento. Também entendem que esta prática influencia o rendimento escolar, a autoestima, o autoconceito, as relações entre pares e interpessoais.

Palavras-chave: Prática desportiva, Atletas de competição, Rendimento escolar, Relações entre pares, Relações interpessoais, Autoestima e Autoconceito.

Abstract

The aim of this research is to analyze the perceptions of competition athletes sub 13 from Dragon Force School about the impact of sports on academic achievement, peer and interpersonal relations, self-esteem and self-concept. To achieve this goal we used a sample of 14 athletes aged between 11 and 13 years. We used a quantitative and qualitative methodology. The instruments used were: academic grades, Commitment and Educational Development Registration (R.E.D.E.), Rosenberg Global Self-esteem Scale (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Sports Activities Motivation Questionnaire (QMAD), and Susan Harter Auto-perception Scale for teens (EAPH-A). We also used a focus group. Part of the data was entered into the SPSS database, version 19.0, and we also proceed to the content analysis of the material resulting from the focus group. Although the results reveal that there are differences of perception, most athletes find that the sport is associated with fun and joy. They also understand that this practice affects academic performance, self-esteem, self-concept, peer and interpersonal relations.

Key Words: Sports, Competition athletes, School performance, Peer relations, Interpersonal relations, Self-esteem and Self-concept.

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche de l'analyse des perceptions des athlètes de compétition sous 13 de l'école Dragon Force sur l'impact du sport sur le rendement scolaire, relations avec les pairs, et les relations interpersonnelles, l'estime de soi et le concept de soi. Les participants, 14 athlètes du genre masculin et âgés entre 11 et 13 ans, ont participé à cette étude. La méthodologie utilisée a été la méthodologie quantitative et qualitative. Les instruments utilisés: les résultats scolaires, Le Registre d'Engagement et Development Educational, l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), questionnaire de motivation pour les activités sportives (QMAD), l'échelle de perception de Susan Harter pour les adolescents (EAPH-A). On a utilisé aussi le *focus group*. Ces données ont été saisies dans la base de données SPSS, version 19.0. Bien que les résultats révèlent qu'il existe certaines divergences en termes de perceptions, la plupart des athlètes pense que le sport est associé à la joie et au plaisir et que les activités sportives influencent le rendement scolaire, l'estime et le concept de soi, et les relations entre pairs et interpersonnelles.

Mots-clés: Sports, Athlètes de compétition, Rendement scolaire, Relations entre pairs, Relations interpersonnelles, Estime de soi et Concept de soi.

Resumen

Con esta investigación se pretende analizar las percepciones de los atletas del equipo sub 13 sobre el impacto del deporte en el rendimiento académico, en la autoestima y el autoconcepto y en las relaciones entre pares e interpersonales. Con esta finalidad, fue utilizada una muestra de 14 atletas de edades comprendidas entre 11 y 13 años de la escuela Dragon Force Madeira. Para esto utilizamos una metodología cuantitativa y cualitativa. Se utilizaron instrumentos de recolección de datos: incluyendo las calificaciones académicas, Registro de Compromiso y Desarrollo Educativo, Escala de Autoestima Global de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Cuestionario de Motivación para Actividades Deportivas (QMAD) y Auto-escala de Percepción de Susan Harter para adolescentes (EAPH-A). También se utilizó le *focus group*. Parte de los datos fueron introducidos en la base de datos de SPSS, versión 19.0. Fue también realizado un análisis del contenido del material resultante del *focus group*. Aunque hay algunas discrepancias con respecto a la percepción, la mayoría de los atletas considera que el deporte se asocia con la alegría y la diversión, entienden que esta práctica, por lo general, influye en el rendimiento académico, en la autoestima y autoconcepto e en las relaciones entre pares y interpersonales.

Palavras Clave: Deportes, Atletas de competición, Rendimiento escolar, Relaciones entre pares, Relaciones interpersonales, Autoestima y Autoconcepto.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico	4
1. A importância da prática desportiva.....	4
2. Perceções dos atletas acerca da prática desportiva	7
3. A prática desportiva e o rendimento escolar.....	8
4. A prática desportiva e as relações entre pares e interpessoais	9
5. A influência da prática desportiva na autoestima e no autoconceito	13
Capítulo II: Metodologia.....	16
1. Objetivos da Investigação.....	16
2. Tipo de investigação.....	16
3. Amostra	17
4. Instrumentos.....	17
5. Procedimentos.....	23
Capítulo III: Resultados	26
1. Motivos dos atletas para participação na prática desportiva	26
2. Classificações Académicas e Desportivas dos atletas.....	27
3. Autoconceito dos atletas.....	29
4. Autoestima dos atletas.....	30
5. Análise dos resultados do <i>Focus Group</i>	31
Capítulo IV: Discussão dos Resultados	34
Conclusões.....	39
Referências bibliográficas	42
Anexos.....	49

Índice de figuras

Figura 1: Gráfico das médias dos motivos para a prática desportiva QMAD.....	27
Figura 2: Gráficos das médias das notas académicas e desportivas	28
Figura 3: Gráfico das médias das dimensões do EAPH-A	30

Índice de tabelas

Tabela 1: Análise de consistência interna das dimensões do QMDA	19
Tabela 2: Análise da consistência interna do EAPH-A	21
Tabela 3: Análise da normalidade das escalas utilizadas	24
Tabela 4: Resultados do teste de Friedman das diferenças entre as diferentes escalas do QMAD.....	26
Tabela 5: Resultados dos testes de Wilcoxon e T-Student entre as notas do 1.º trimestre e as do 2.º trimestre.....	28
Tabela 6: Correlações Spearman entre as notas académicas e as desportivas do 1.º trimestre.....	28
Tabela 7: Correlações de Spearman entre as notas académicas e as desportivas do 2º trimestre.....	29
Tabela 8: Resultados do teste Friedman (X^2) das diferenças entre as dimensões do EAPH-A	29
Tabela 9: Medidas de tendência central e de dispersão do RSES	31
Tabela 10: Correlações de Spearman entre o EAPH-A e o RSES	31
Tabela 11: Análise de conteúdo do Focus Group.....	32

Introdução

Marivoet (2000) refere que o desporto parece constituir a base fundamental para o equilíbrio físico e psicossocial indispensável ao bem-estar geral.

Lima (2004) também aponta para o facto de as práticas desportivas poderem ser “ferramentas” que ajudam a “experienciar” uma pertença social em que se respeitam os direitos do Ser Humano e, acima de tudo, a se cumprir os deveres individuais e coletivos que caracterizam o indivíduo capaz de ser uma pessoa sempre presente na construção de um futuro melhor.

Na mesma linha de pensamento, Mesquita (citado por Moreno, Ribeiro, & Mourão-Carvalho, 2010), defende que o desporto promove: a aquisição de valores essenciais do “saber ser” (autoestima, autocontrolo, pontualidade, assiduidade, perseverança, espírito de sacrifício, vontade); a aquisição de valores determinantes do “saber estar” (cívismo, camaradagem, respeito pelas regras e pelos outros, lealdade, cooperação); o desenvolvimento e a aquisição de capacidades e habilidades motoras, indispensáveis ao “saber fazer” (capacidades coordenativas, velocidade, força, resistência, flexibilidade e habilidades técnico-tático).

No mesmo sentido, Gerber; Silliker e Quirk; e Cooper et al. (citados por Peixoto, 2003), demonstraram, através de um estudo, que o grau de participação em atividades extracurriculares, entre as quais o desporto, se associa positivamente ao rendimento académico. Os resultados obtidos mostraram a existência de efeitos benéficos da frequência de atividades extracurriculares sobre o rendimento escolar.

Davalos (citado por Peixoto, 2003), no seu estudo, sugere a existência de perceções mais positivas da escola por parte dos alunos que participavam em atividades extracurriculares, como o desporto. Estes alunos apresentam menores probabilidades de abandono, fornecendo-lhes um sentimento de pertença, o que contribui positivamente para a construção da sua identidade.

O carácter mediático da prática de atividade física, a aceitação social e a mistura de desafio, relaxamento, cooperação e construção que a mesma envolve, contribuem para a melhoria do bem-estar físico e psicológico, aumentando a possibilidade de experimentar sucessos e de aprender a lidar com os fracassos, aprofundando o conhecimento acerca de si mesmo, das suas potencialidades e dos seus limites (Faria & Silva, 2001).

Assim, a prática regular de atividade física e desporto parece constituir um meio privilegiado de melhorar o autoconceito em várias dimensões, muito particularmente na

dimensão física, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal e da autoestima física, bem como a um maior ajustamento e adaptação aos contextos de vida (Faria, 2005).

Acresce que, a melhoria do autoconceito físico, proporcionada pela prática de atividade física, pode contribuir para a mudança pessoal em dimensões físicas e sociais, bem como na autoestima global, para além de promover explicações mais adaptativas para os fracassos (fatores externos) e para os sucessos (fatores internos) nos domínios físicos (Marsh & Jackson, citados por Faria, 2005), facilitando a concretização de objetivos e a persistência nestes domínios.

Para alcançar este objetivo, Gomes e Cruz (2007), entendem que a necessidade de participação em atividades desportivas tem vindo a ser cada vez mais incentivada junto da população em geral, existindo diversas oportunidades de envolvimento ao longo das várias etapas do desenvolvimento humano, variando o tipo de objetivos e “exigências” que são propostas aos participantes. Uma dessas etapas remete para a inserção de crianças e jovens em atividades de iniciação e formação desportiva.

Ainda de acordo com os mesmos autores, pode defender-se que esta integração deve permitir aos jovens o seu desenvolvimento pessoal e desportivo, representando sinais deste crescimento a possibilidade de poderem competir e jogar como os outros colegas de equipa, o envolvimento no estabelecimento dos seus objetivos e, principalmente, os sentimentos positivos experienciados na atividade desportiva (Gomes & Cruz, 2007).

Se a importância do autoconceito está relacionada com a sua capacidade preditiva dos mais variados comportamentos, em diferentes contextos de vida, entre eles o escolar e o desportivo, o conceito que o indivíduo tem de si próprio, no domínio físico, não deixa de afetar diversos níveis de desempenho, nomeadamente o seu desempenho escolar (Lachman & Bertrand, 2001; Reuchlin, citado por Faria, 2005).

De facto, o desenvolvimento do autoconceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rentabilizar (Faria, 2005). Assim, as auto-avaliações de competência dos indivíduos parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretam a realização, do que com a realização objetiva em si mesma.

Enquanto o autoconceito de um indivíduo implica crenças ou pensamentos sobre ele próprio, o conceito de autoestima relaciona-se com a avaliação dessas mesmas crenças e pensamentos (Junkin, 2007). Em outras palavras, a autoestima pode ser interpretada

como a componente de avaliação do autoconceito global e tende a ser um traço estável de uma pessoa tanto de autoaceitação como de competência (Ryan & Brown, 2003).

Torna-se, assim, importante compreender como é que as crianças e jovens percebem a prática desportiva, qual a sua utilidade e relevância nas várias dimensões da vida pessoal.

Daí que esta investigação se centre em torno das percepções que os atletas têm acerca do impacto da prática desportiva, em vários domínios, nomeadamente no rendimento escolar, na autoestima, no autoconceito, nas relações entre pares e interpessoais, de forma a compreender melhor este fenómeno.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma breve introdução abordando alguns aspetos fulcrais sobre a importância da prática desportiva, as percepções acerca do impacto da prática desportiva no rendimento escolar, na autoestima, no autoconceito, nas relações entre pares e interpessoais.

No segundo capítulo são especificados a metodologia de investigação, os objetivos e as questões de investigação. É também descrita a amostra e os instrumentos aplicados, bem como exposto o procedimento inerente à aplicação dos mesmos.

No terceiro são apresentados os resultados da investigação e no quarto capítulo procedemos à discussão dos resultados, apontam-se as conclusões da investigação, as limitações deste estudo e as sugestões com novas variáveis para investigações futuras.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1. A importância da prática desportiva

O desporto assume-se atualmente como um dos fenómenos mais importantes da sociedade. Neste sentido, o desporto moderno enquadra-se numa grande mobilidade de interesses de âmbito político, económico e social quanto à sua divulgação, implementação e participação (Neto, 1997).

De acordo com este autor, e numa perspectiva social, o desporto é constituído por uma diversidade de atividades que se sujeitam a regras rígidas, códigos precisos, segundo estruturas e dinâmicas organizadas de forma universal, independentemente da situação ou do espaço geográfico em que se realizam.

As constantes mudanças e evolução sociais permitem realçar o valor formativo do desporto, através da sua capacidade de formação de valores nas pessoas, sendo importante para valorizar os valores éticos e culturais, devendo ser mais uma ferramenta para a fomentação de uma cultura própria, mesmo apesar de o desporto ser algo universal, é sempre possível transmitir uma imagem de marca e pessoal em cada cultura (Freire, 2010).

Ainda de acordo com Freire (2010) o jogo representa um papel educativo e formador importantíssimo, preparando as crianças para a sua vida futura, através da competição, sendo a competição um aspecto primordial, pois apresenta um poder de interação e de imposição de valores elevadíssimos, onde as crianças aprendem a respeitarem os outros, aprendem a cumprirem regras definidas, o espírito de entreaajuda, a disciplina e o *fair-play*.

Estes valores presentes no desporto, na escola, são um aspecto fundamental para o desenvolvimento de valores de cidadania nas crianças, pois, todo o jogo em equipa, através da ajuda permanente entre a equipa, a dependência que cada elemento da equipa apresenta sobre todos os elementos restantes, e a importância que cada elemento tem para com os colegas de equipa, não esquecendo o *fair-play* sobre as equipas adversárias e a disciplina e aplicação das regras, são tudo elementos presentes no jogo, importantes para a criança se inserir no meio e cultura que o rodeia, nunca esquecendo também a sua individualidade.

O conceito de jogo limpo/*fair-play* sintetiza um conjunto de valores que o desportista deve interiorizar, seja qual for o seu nível de prática, ou seja, o desportista deve assumir a sua condição tanto em treino e competição como na sua vida privada e pública funcionando, assim, o desporto como exemplo socialmente positivo (Gonçalves & Silva citados por Santos, 2008).

Dentro de uma perspectiva social, as experiências no desporto podem ser proveitosas. Autores como Roberts, Coakley, McPherson e Brown, e o Bento (citados por Santos, 2008) indicam que o desporto é um meio importante de socialização das crianças, na medida em que lhes proporciona o contato com regras, valores sociais e convivência com outras crianças. Segundo Lafabrègue (2001), ao entrar num clube desportivo, as crianças acedem a uma esfera de participação social especializada, devendo criar novas formas de relações sociais e desenvolver uma actividade de aprendizagem. Gostar de desporto envolve aprender um conjunto de códigos de controlo social, que regula as relações, e desenvolve habilidades desportivas específicas, que permitem que o jovem praticante possa adquirir um grau mínimo de competências que lhe permitam participar no novo grupo. A nova situação de interacção em que o jovem se vê envolvido provoca uma actividade de socialização que se sobrepõe aos hábitos culturais transmitidos pela família (Garnier, citado por Lafabrègue, 2001). Neste sentido, o desporto constitui-se como um meio privilegiado para proporcionar prazer às crianças que o praticam e, em simultâneo, ensinar-lhes competências que poderão utilizar noutros contextos que não o desportivo (European Federation of Sport Psychology - FEPSAC, 1995).

Segundo Valenzuela (2006) as qualidades pelas quais o desporto se converte num meio de transformação ou contribuição social ou de influência em relação à sociedade que o rodeia, reforçando o papel da família, relativamente à escola são, entre outras:

- O desenvolvimento da auto-segurança das crianças: o desporto oferece à criança a oportunidade de ver as suas vantagens e desvantagens em relação ao meio ambiente e agir sobre os seus pontos fortes e trabalhar para melhorar as suas desvantagens.
- Formação de uma consciência moral: com base na participação social desportiva, a criança aprecia seu desempenho moral reconhecendo cânones morais de conduta.
- Desenvolvimento de atitudes intelectuais: O tempo determinado pela velocidade do jogo exige que as crianças desenvolvam as suas potencialidades mentais, exigindo-lhes maior rapidez na análise e resolução de situações.
- Desenvolvimento de Solidariedade: a capacidade de ter em conta as necessidades dos outros e Desenvolvimento da Empatia: A capacidade da criança para tomar o lugar do outro.
- Desenvolvimento das capacidades comunicativas: a criança que não comunica não pode ser sociabilizada.
- Competências do grupo: Grupo de trabalho de conscientização e de equipa.

- Desenvolvimento de habilidades de comunicação: Ser que não se comunica não pode ser socializado.
- Desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos e superar desafios: Para a criança nada parece impossível, e tudo pode ser superado com trabalho”.

Assim, e considerando que o desporto desempenha um papel essencial na transmissão às crianças das técnicas corporais e dos valores culturais da sociedade, os vários autores concordam que o desporto é um meio importante para o desenvolvimento e educação das crianças e jovens.

Numa perspectiva pedagógica e educativa, de acordo com Lino (2006), o desporto proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando correctamente com os outros e fomenta procura de rendimento na competição. Brancht (citado por Santos, 2008) refere ainda que o desporto ensina-nos a competir, já que a sociedade é extremamente competitiva, reflecte uma série de valores de muita importância para a sociedade, ensinando a criança a conviver com a vitória e a derrota e a vencer através de seu esforço pessoal. Assim, as posições encontradas apontam que a competição pode desempenhar uma função formativa e educativa, preparando as crianças e jovens para as etapas seguintes (Santos, 2008).

Da mesma forma, para Costa (2007), Smith & Smoll também aceitam que a prática desportiva influencia o desenvolvimento de comportamentos importantes tais como: cooperação, altruísmo, atitudes positivas para com o sucesso, controlo do *stress*, perseverança, comportamentos adequados de tomada de risco e capacidade para tolerar a frustração e as gratificações não imediatas. O desporto funciona como um pólo que realça os valores da cidadania e do trabalho em equipa, ao mesmo tempo em que combate frontalmente fenómenos destrutivos que caracterizam a nossa sociedade, tais como: a droga, a violência e a criminalidade, sobretudo porque ensina e comprova que todos podem fazer alguma coisa por si próprios (Lino, 2006).

Ao nível da saúde, de acordo com Rogers, Meyer, e Mortel (citados por Freire, 2010), a participação em programas de actividade física, em que neste caso se pode incluir o desporto, provoca efeitos positivos sobre o desenvolvimento da função cognitiva. É referida também a melhoria da memória através da participação em programas de actividade física (Hilman, Castelli, & Buck, 2005), estimula a neurogénese, melhora a capacidade de aprendizagem (Buck, Hilman, & Castelli, 2008). O exercício físico melhora a saúde mental e cerebral (Hallal, Victoria, Azevedo, & Wells, 2006). Os jovens que têm mais actividade física tendem a melhorar determinadas qualidades, tais como: aumento da

função cerebral, maior nível de energia/concentração, alterações corporais que afetam a auto-estima, aumento da auto-estima e melhor comportamento, influenciando a aprendizagem cognitiva (Scheuer & Mitchell, 2003; Tremblay, Inman, & Willms, 2000).

Também na área da saúde a importância do desporto não levanta dúvidas. Bento (1998) refere que através da prática desportiva, lúdica e motora podemos intervir no nosso corpo e na nossa saúde, cuidando do corpo, recuperando e melhorando os índices de funcionalidade do nosso corpo e do gozo da vida. O desporto integra a preocupação constante de fazer o corpo, de o criar, adaptar, transformar e melhorar.

Podemos, assim, afirmar que prática desportiva regular oferece imensos benefícios no desenvolvimento da criança, ao nível: do crescimento físico; das capacidades físico-motoras; da criação de novas amizades (cooperação); e da valorização da auto-estima (Neto, 1994). Neste sentido, a prevenção da saúde é um objectivo social que pode desenvolver-se através de práticas corporais generalizadas a todas as idades, desde que adaptadas ao seu nível de desenvolvimento (dificuldade), às suas expectativas e motivações (Moreira, 2006).

2. Perceções dos atletas acerca da prática desportiva

Não existe muita literatura específica relativa às perceções dos atletas acerca da prática desportiva. A maior parte da literatura relaciona dois ou mais aspectos sobre a prática desportiva.

No entanto, podemos referir que, para Quina (2003), e Lima (2000), a forma como os atletas percebem a prática desportiva está relacionada com a alegria, o divertimento, o gozo e a satisfação proporcionados quer pela acção e participação intensas, quer pelas elevadas pontuações conseguidas, bem como o envolvimento pessoal. A grande aspiração de qualquer atleta é jogar. Fazer parte de uma equipa só tem sentido se essa condição lhe der o direito e a oportunidade de entrar e estar em campo, se possível, o tempo todo.

Existe, assim, de acordo com Gonçalves e Carvalho (2001) e Mota e Sallis (2002) uma relação direta entre a prática da atividade física ou do desporto, o divertimento e o bem-estar, tendo-se demonstrado que a atividade física ou desporto aumenta quando é procurada para fins de diversão e entretenimento, sendo que a criança, com exercícios e experiências motivadoras aderem mais facilmente à participação em atividades físicas e desportivas.

No mesmo sentido, Gonçalves (2011) refere que, num estudo realizado no concelho do Seixal por Almeida (2002), os jovens percebem actualmente a prática desportiva ligada a

valores como a saúde, a forma física, a aventura, o risco, a proximidade à natureza, o prazer, a sociabilidade e o divertimento. Para os jovens, o desporto tem um elevado valor educativo, promove a integração e facilita o desenvolvimento de capacidades sociais, sendo uma forma atrativa para ser ativo, influenciando a construção e elevação da auto-estima, a realização pessoal e a adopção de comportamentos saudáveis.

3. A prática desportiva e o rendimento escolar

Desde a década de 1960 que têm ocorrido debates contínuos sobre os efeitos da participação atlética no desempenho académico. Além do impacto positivo na saúde física e mental da atividade física, há uma forte crença de que a prática regular de atividade física está ligada à melhoria do funcionamento do cérebro e da cognição (Cotman & Berchtold, 2002), influenciando positivamente o desempenho académico.

Outro conjunto de variáveis referenciadas na literatura como suscetíveis de serem afetadas pelo exercício físico são as relativas ao processamento da informação e funcionamento cognitivo e, no caso da população estudantil, ao rendimento académico (Costa, 2007).

Há estudos que comprovam os benefícios do desporto na educação e no desempenho académico como os de Silliker e Quirk (1997) que estudaram as relações entre desempenho académico e participação atlética interescolar. Os autores descobriram que a participação no atletismo pode ocorrer sem risco significativo para o desempenho académico, e que a participação pode melhorá-lo.

Noutros estudos, Byrd (2007) e Kaufmann (citado por Costa, 2007), encontraram uma relação positiva e significativa entre a prática desportiva e o sucesso académico dos alunos, sobretudo ao nível da média das notas por eles obtidas. Verificaram que estudantes com um elevado nível de actividade física obtinham melhores resultados escolares em termos gerais do que os alunos com uma baixa prática de actividade física.

Snyder e Spreitzer (1990) também encontraram evidências que reforçam a ideia de que a participação desportiva influencia o sucesso nos estudos. Os resultados demonstraram que uma maior percentagem de alunos que participaram de atletismo do ensino secundário foi para a faculdade. O estudo também mostrou que o efeito positivo da participação desportiva na entrada na Universidade foi mais evidente entre os estudantes com níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo. Os autores alegam que a participação em atividades desportivas desenvolvidas em contexto escolar pode: 1) conduzir ao aumento do interesse pela escola; 2) motivar os jovens atletas para um bom

desempenho acadêmico a fim de manterem a elegibilidade que o desporto lhes confere; 3) aumentar a percepção de valor próprio; 4) conduzir ao aumento do interesse por parte dos pais, professores e treinadores; 5) promover o sucesso acadêmico; e 6) conferir ao atleta a esperança de frequentar a escola e participar nas atividades desportivas que a mesma proporciona.

4. A prática desportiva e as relações entre pares e interpessoais

A participação desportiva organizada é uma forma comum de envolvimento na atividade física para as crianças e jovens adolescentes. No entanto, para compreender a qualidade das experiências de atividade física, é importante analisar os motivos que levam os jovens a participar. Vários estudos empíricos avaliaram a importância de uma variedade desses motivos, tais como divertimento/satisfação evidente e regular, desenvolvimento de competências, aceitação social e filiação, condição física e aparência (Weiss & Ferrer-Caja, citados por Smith, 2003). Todos estão relacionados entre si, quer empírica quer teoricamente, e sugerem que as relações entre pares são o elemento-chave da experiência desportiva dos jovens. A aceitação social e filiação aparecem como fonte de divertimento (Scanlan, Stein, & Ravizza, citados por Smith, 2003) e têm sido associadas à percepção e à competência física atual (Evans & Robert; Weiss & Duncan, citados por Smith, 2003). Para além disso, tanto a competência atlética como a aparência física são vistas pelos jovens como chaves determinantes para o estatuto social (Chase & Dummer, citados por Smith, 2003). Estas associações sugerem que, tanto as relações entre pares são importantes para o estudo – contribuindo para a qualidade das experiências de actividade física – como também o domínio físico é um contexto ideal para desenvolver uma melhor compreensão das relações entre pares.

Alguns autores têm sugerido que a participação em atividades extracurriculares, como o desporto, está associada com o desenvolvimento positivo porque facilita a participação em grupo (Barber, Stone, Hunt, & Eccles, 2005; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). A criação de relações sociais é uma tarefa que contribui directamente para a adaptação e bem-estar pessoal e social. No período da adolescência, a integração num grupo de pares constitui uma tarefa essencial. A relação com os pares é basilar para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais como a compreensão de si, a sensibilidade e a cooperação (Youniss, citado por Silva, 2010).

O grupo de pares é uma fonte de afeto, simpatia, compreensão e de orientação moral, um lugar de experimentação, um contexto que permite alcançar a autonomia e a

independência dos pais. As amizades são baseadas na escolha e no compromisso, daí os adolescentes resolverem mais facilmente os conflitos com os amigos do que com os pais, pois sabem que tal pode custar-lhes uma amizade (Laursen, citado por Silva 2010).

A intensidade e a importância das amizades é provavelmente maior na adolescência do que em qualquer outra fase da vida. Confiando na ajuda de um amigo, os jovens exploram os seus próprios sentimentos, definem a sua identidade e legitimam o seu valor pessoal (Papalia, Olds & Felman, 2001), reforçando assim o seu autoconceito (Bahia, Pereira & Monteiro, 2008). A amizade proporciona um lugar seguro para partilhar opiniões, admitir os pontos fracos e conseguir apoio para lidar com os problemas (Papalia, Olds & Felman, 2001).

Para Silva (2010) o grupo permite ao indivíduo uma afirmação individual, uma troca de riqueza, um sentimento de participação, uma segurança que resiste mesmo às frustrações (como as derrotas). Cada grupo é uma micro-sociedade onde se aprendem níveis mais amplos de participação social e é, muitas vezes, um complemento (se não substituição) da vida familiar e/ou de outros pequenos núcleos afectivos (Brito, citado por Silva, 2010).

Discussões sobre a prontidão psicológica para a competição desportiva evidenciam a importância do papel dos pares no domínio físico, em que marcadores motivacionais e cognitivos da prontidão estão intimamente relacionados com o desejo de comparação social e capacidade de julgar as próprias competências, respectivamente (Brustad et al.; Passer, citados por Smith, 2003).

Enquanto as crianças podem ser envolvidas nos programas desportivos de competição pelos seus pais, antes mesmo de estarem motivadas a participar, elas começam a desenvolver um interesse distinto na comparação social que, em contextos de realização como o desportivo, assumem um especial significado para elas.

Ainda de acordo com Passer, este interesse deve ser razoavelmente desenvolvido por volta dos sete anos e intensifica-se à medida que a criança transita do meio para o fim da infância. Em correspondência, capacidades cognitivas, como desempenho de papéis e capacidade de compreender os resultados do desempenho, desenvolvem-se ao longo desses anos.

Até aos 12 anos, o jovem não está ainda capacitado para distinguir entre esforço e capacidade como contribuidores dos resultados. No entanto, esta capacidade amadurece progressivamente durante a infância. De uma maneira geral, aos 11/12 anos, a criança desenvolve uma consciência mais clara de si, dos outros e do que a rodeia, o que lhe

permite compreender conceitos e factos complexos, “colocar-se no lugar do outro” e agir de acordo com o que esperam dela. Já não se encontra a viver a fase do egocentrismo infantil, acede ao raciocínio lógico e reversível e possui a capacidade de antecipar transformações sobre os objetos e consequências de situações. Compreende que os atos podem ter diferentes consequências e gere situações sociais a partir da sua perspectiva (Bahia, citado por Silva, 2010).

Mas, à medida que estas capacidades se desenvolvem, o jovem deixa de confiar predominantemente na informação sobre competência física dada pelo adulto para confiar na avaliação e comparação com os pares (Horn & Hasbrook; Horn & Weiss, citados por Smith, 2003). Dada a ligação entre a comparação social e a prontidão motivacional para a participação desportiva, que aumenta a importância dos pares para a percepção de competência ao longo da infância, poderá ser útil a investigação, com vista a uma melhor compreensão da relação entre pares neste contexto.

Todavia, os pares não são apenas importantes para a aquisição de informação sobre a competência nos contextos de desporto competitivo, mas são igualmente importantes de forma mais genérica para o ajustamento psicológico, assim como para o desenvolvimento social e moral. Sullivan (citado por Smith, 2003) teorizou que a aceitação entre pares em geral modela a percepção de autoridade e a perspectiva da competição e compromisso.

Contextos de atividade física, tais como o desporto organizado, a educação física, e jogos na vizinhança, providenciam oportunidades de interação entre pares e servem, por outro lado, como importante contexto para o desenvolvimento dos jovens. Estes contextos fornecem, por exemplo, oportunidades para a comparação social e expõem os jovens a diferentes pontos de vista (Smith, 2003).

Chase e Dummer (1992) examinaram jovens do 4º e 6º anos (8 – 13 anos) quanto às suas percepções sobre quais os fatores que contribuem para a popularidade. A competência atlética e a aparência física foram os mais importantes determinantes do estatuto social. Bigelow et al. (1989) examinaram jovens de 9-12 anos envolvidos no desporto e descobriram que a falta de competências era percebida como um fator impeditivo para as relações sociais. Corroborando a percepção dos jovens, Evans e Roberts (1987) relataram que a competência física atual dos rapazes do 3º e 6º anos está associada à oportunidade de jogar e de liderar durante os jogos nos intervalos e depois com o estatuto social. Os adolescentes mais competentes são melhor aceites pelos pares, enquanto os jovens com baixas competências recebem menos oportunidade de se divertirem com os jogos, de melhorarem as competências motoras e terem papéis centrais nos jogos. Este facto tem,

provavelmente, um impacto na autopercepção do jovem, como sugere o estudo de Weiss e Duncan (1992), que revela uma relação positiva forte dos índices da percepção de competência física com a percepção da aceitação social entre as crianças entre os 8 e 13 anos.

Exercendo a autopercepção um papel crucial para a qualidade das experiências de atividade física, e particularmente no processo motivacional, parece tornar-se evidente que a investigação direta sobre a compreensão de como os pares modelam a autopercepção poderá ser um importante contributo para a literatura em psicologia do desporto e exercício.

As pesquisas em psicologia do desporto têm mostrado que os pares influenciam as atitudes e os comportamentos morais dos jovens ao longo da carreira (Brustad et al., citados por Smith, 2003).

De acordo com Brown (citado por Blomfield & Barber, 2010), a formação do grupo de pares pode levar a uma cultura baseada em atividades, em que os adolescentes se identificam com os valores, normas e comportamentos do grupo. Sugere-se então que os comportamentos coletivos do grupo de pares, normas e valores irão influenciar as pessoas dentro do grupo (Fredricks & Eccles, 2005).

Alguns estudiosos têm documentado que a associação entre a participação nas atividades extracurriculares e os resultados dos adolescentes pode ser mediada por filiações de pares (Eder & Parker; Kinney, citados por Blomfield & Barber, 2010). Estes pesquisadores concluíram que a influência positiva ou negativa de filiações de pares resultou das normas sociais associadas com a cultura do grupo de pares. Esta influência de características de pares do grupo sobre o adolescente que participa é pensado pelo menos parcialmente para as associações entre essa participação e vários resultados de desenvolvimento.

A participação em atividades estruturadas é associada aos atributos do grupo de pares. Os adolescentes que participam de atividades extracurriculares têm mais amigos que têm sucesso na escola, e que pretendem frequentar a universidade, que os adolescentes que não participam em qualquer atividade (Quane & Rankin, 2006).

Os contextos de atividade física, como desporto organizado, educação física e jogos de bairro podem fornecer todas as oportunidades de interação com seus pares e, portanto, podem servir como contextos importantes para o desenvolvimento da juventude, por exemplo, fornecendo oportunidade para comparação de pares e expondo os jovens a diferentes pontos de vista.

5. A influência da prática desportiva na autoestima e no autoconceito

O autoconceito é entendido por alguns autores citados por Carapeta et al. (2001), nomeadamente Shavelson e Bolus, e Shavelson, Hubner, e Stanton, como o conjunto de perceções que as pessoas possuem acerca de si próprias; para Purkey (citado por Peixoto, 2003) é o conjunto de crenças que uma pessoa pensa serem verdadeiras acerca de si mesma, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social ou moral; e, ainda, para Hattie (citado por Faria, 2005) são avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições, e avaliações de nós próprios. A autoestima é, na perspectiva de Harter (citado por Faria & Figueiredo, 2000), a visão global que a pessoa tem de si própria, ou a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor, no entender de Rosenberg (citado por Peixoto, 2003). Rosenberg, Schooler, Schoenbach, e Rosenberg (citados por Peixoto, 2003), afirmam que a autoestima se relaciona mais com o bem estar psicológico da pessoa enquanto que os autoconceitos específicos são mais relevantes para variáveis de natureza comportamental.

Assim, podemos concluir que existe diferenciação entre estes dois conceitos, os quais reenviam para diferentes modos de avaliação do *self*, correspondendo o autoconceito às autoavaliações de cariz mais cognitivo, mais centrado em domínios específicos de realização e em que o autoconceito global resultaria das contribuições de todas as dimensões específicas consideradas. Por seu turno, a autoestima pode ser considerada enquanto avaliação global do *self*, com uma forte componente afetiva e apresentando uma estrutura unidimensional.

O autoconceito, enquanto parte integrante que é da personalidade, influencia o comportamento de diversas formas. No caso particular das atividades desportivo-motoras, a perceção que os indivíduos possuem das suas capacidades é entendida como um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas atividades.

Por isso, são numerosos os estudos que têm procurado demonstrar a influência positiva das atividades desportivas na modificação do autoconceito (Jackson & Marsh; Weiss; Fox; Sonstroem et al.; Marsh, citados por Serralha, 2005). Outros vão mais além e apontam que os benefícios da atividade física não se verificam apenas a nível do autoconceito, mas também ao nível da autoestima, da personalidade, da confiança, da

imagem corporal, do ajustamento social induzido e em alterações do comportamento (Willis & Campbell; Kamal et al., citados por Serralha, 2005).

E muitos são os autores Aronson et al.; Kay; e Salokun, citados por Oliveira, 2005) que nos seus estudos constataam que há uma relação positiva entre atividade física, prática desportiva e desenvolvimento positivo do autoconceito.

Carapeta et. al. (2001), num estudo efetuado com 218 sujeitos, concluíram que a prática do desporto, para além de efeitos benéficos na promoção da saúde, poderá ter repercussões ao nível do autoconceito.

De facto, o desenvolvimento do autoconceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rendibilizar (Faria, 2005).

Ainda de acordo com vários autores (Marsh & Hattie; Shavelson, Hubner, & Stanton, citados por Faria, 2005), podemos afirmar que as perceções acerca de si próprio e o autoconhecimento se constroem a partir da influência das experiências nos vários contextos de vida, por exemplo, na família, na escola, no grupo de pares e no contexto desportivo, bem como das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos, a par das atribuições ou explicações causais que os outros e o próprio elaboram para as mais variadas condutas.

A prática regular de atividade física e desporto parece constituir um meio privilegiado de melhorar o autoconceito em várias dimensões, muito particularmente na dimensão física, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal e da auto-estima física, bem como a um maior ajustamento e adaptação aos contextos de vida (Faria, 2005).

Assim, a prática de atividade física e de desporto ao melhorar o autoconceito, pode contribuir para a mudança pessoal em dimensões físicas e sociais, bem como na auto-estima global, para além de promover explicações mais adaptativas para os fracassos (a factores externos) e para os sucessos (a factores internos) nos domínios físicos (Marsh & Jackson, citados por Faria, 2005), facilitando a concretização de objectivos e a persistência nestes domínios.

O aumento de tempo na prática de exercício físico e desporto parece proporcionar melhoria da competência física percebida e um conhecimento mais aprofundado das respectivas capacidades e limites, a par de padrões de vida mais saudáveis e maior satisfação com a imagem corporal, cuja análise se torna mais flexível e adequada (Faria,

2005), contribuindo assim para o desenvolvimento do autoconceito físico (Faria & Silva, 2001).

Kamal et al. (citados por Serralha, 2005) revelaram nos seus estudos, que os atletas possuem uma autoestima/autoconceito maior do que os não atletas, o mesmo se verificando quando comparados atletas inexperientes com atletas mais experientes em áreas onde o autoconceito está relacionado com as capacidades atléticas e com a imagem corporal.

Willis e Campbell (citados por Serralha, 2005) ao compararem atletas e não atletas (sem prática de actividade física regular), verificaram que os atletas tinham resultados mais positivos em relação ao seu bem-estar psicológico, justificando esta percepção positiva devido à combinação de fatores sociais, psicológicos e fisiológicos. Se por um lado, o facto de ser praticante ou não de actividade física pode influenciar o autoconceito de um indivíduo, também o nível e o rendimento desportivo o podem fazer.

Num outro estudo, Ponte et al. (1991), concluíram existirem diferenças significativas entre atletas de alto rendimento e atletas de rendimento inferior, sendo o autoconceito de atletas de alto rendimento mais elevado do que o autoconceito de atletas de nível.

Capítulo II: Metodologia

1. Objetivos da Investigação

O crescente interesse pelas práticas desportivas faz aumentar o interesse para o estudo das percepções sobre essas mesmas práticas. Assim, com a presente investigação, procurámos analisar o modo como os atletas percecionam o impacto da prática desportiva no seu rendimento escolar, nas relações entre pares e interpessoais e na autoestima e no autoconceito, permitindo compreender melhor como estes aspectos se relacionam. Para tal, a investigação foi realizada tendo sido aplicadas duas técnicas diferentes de recolha e tratamento de informação. Uma quantitativa e outra qualitativa. As questões de investigação que guiam estes estudos e às quais pretendemos responder são:

Q1 - Como é que os atletas de competição percecionam a prática do desporto?

Q2 - Qual a percepção que eles têm da influência desta prática no seu rendimento escolar?

Q3 - Como é que eles percecionam a influência da prática desportiva na autoestima e no autoconceito?

Q4 - De que forma é que eles percecionam a influência desta prática nas relações entre pares e interpessoais?

2. Tipo de investigação

Optamos por realizar um estudo de caso, porque, de acordo com Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, e Pinto (2008), trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p. 2)

No caso em estudo, encontramos a situação única e especial da Escola de Futebol Dragon Force Madeira. Esta escola é uma instituição aliada ao Futebol Clube do Porto (FCP), com crianças e jovens, rapazes e raparigas, dos 4 aos 15 anos, que tem como objectivos associar o sucesso desportivo do clube a um projecto onde aqueles possam vivenciar e usufruir de uma experiência que associa o entretenimento a uma prática desportiva saudável e que leva a cultura e os valores da instituição a todos os participantes.

A Escola de Futebol Dragon Force é um projecto inovador que abriu novos caminhos no futebol de formação em Portugal, servindo para a captação de novos talentos, pretendendo que os diversos intervenientes sigam as ideologias e aspirações do clube, influenciando ao mesmo tempo as aspirações dos atletas nesta prática desportiva, com o objectivo de futuramente ingressarem e apostarem profissionalmente nesta área.

Esta escola de futebol orienta a sua formação em duas vertentes: pretende desenvolver uma filosofia de formação congruente com a instituída no Departamento de Formação do Futebol Clube do Porto e permite a evolução de jovens com diferentes níveis de potencial. Preocupa-se também com a educação e formação dos jovens atletas enquanto pessoas.

3. Amostra

Neste estudo participaram 14 atletas da equipa de competição Sub13 da Escola de Futebol Dragon Force Madeira, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentarem o 6.º (71.4%) e o 7.º ano de escolaridade (28.6%).

Estes participantes são atletas da Escola de Futebol Dragon Force Madeira, com sede no Clube de Futebol Andorinha, sito ao Impasse 1, Caminho da Igreja, 5, Santo António, Funchal.

4. Instrumentos

De modo a dar cumprimento aos objectivos a que nos propúnhamos, a investigação foi concretizada em duas etapas, tendo sido aplicadas duas técnicas diferentes de recolha e tratamento de informação.

Numa primeira etapa procedeu-se à aplicação de vários instrumentos: notas académicas, Registo de Empenho e Desenvolvimento Educativo, Escala de auto-estima de Rosenberg (RSES), Questionário de Motivação para as actividades Desportivas (QMAD) e Escala de Auto-percepção de Susan Harter para adolescentes (EAPH-A).

O recurso a estes instrumentos justifica-se pela necessidade de recolher informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, reportando-se a um passado recente; de compreender atitudes, opiniões e representações praticamente só acessíveis através da linguagem; e por ser uma técnica que permite estudar a situação real (especialmente tratando-se de fenómenos que acontecem num dado momento e contexto, com toda a complexidade daí decorrente) embora em detrimento de algum controlo conseguido com mais eficácia em situações artificiais (Ghiglione & Matalon, 1993).

4.1. Notas académicas

Para além dos instrumentos anteriormente referidos, foram ainda utilizadas o registo das notas escolares dos atletas.

4.2. Registo de Empenho e Desenvolvimento Educativo

Foi utilizado ainda o Registo de Empenho e Desenvolvimento Educativo (R.E.D.E.). Este é um documento que procura englobar as várias instâncias educativas do aluno da escola Dragon Force, bem como informações de outros departamentos relativas à escola de futebol, reunindo os registos do rendimento escolar e desportivo dos alunos.

4.3. Escala de Auto-estima Global de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

Foi também utilizada a Escala de Auto-estima Global de Rosenberg (Rosenberg Self-esteem Scale, RSES, 1965), na versão Adaptação Portuguesa da Escala de Auto-estima Global de Rosenberg de Santos e Maia (1999).

A escala destina-se a Adolescentes e adultos. Esta escala é constituída por 10 itens, 5 positivos e 5 negativos, que registam as atitudes globais acerca da self. Para cada afirmação existem 4 possibilidades de resposta (1 – concordo fortemente, 2 – concordo, 3 – discordo, 4 – discordo fortemente).

Em relação às dimensões avaliadas, a RSES é uma das mais antigas escalas de avaliação da autoestima global. Rosenberg (1965, p. 31, citado por Santos & Maia, 1999) definiu autoestima como "... uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objeto particular, a saber, o *self*". Uma autoestima elevada, tal como é avaliada pela RSES, indicaria que o indivíduo se considera uma pessoa de valor, que se respeita a si mesmo por aquilo que é, não se sentindo, necessariamente, superior aos outros. Uma baixa autoestima, por sua vez, implicaria, por parte do sujeito, uma desvalorização, insatisfação e falta de respeito relativamente a si próprio.

Relativamente à validade e confiabilidade, os resultados de vários estudos portugueses² têm evidenciado as boas qualidades psicométricas da escala, com um valor de alfa superior a .80 e uma estrutura unifactorial clara. Neste estudo o Alfa foi de .63, o que indica uma baixa confiabilidade.

No que concerne à cotação, a pontuação nos itens 2, 5, 6, 8, 9 é atribuída de 1 a 4, sendo "concordo fortemente" cotada com 1 e "discordo fortemente" com 4. A pontuação nos itens 1, 3, 4, 7, 10 é atribuída pela situação inversa descrita acima, de 4 a 1, sendo

“concordo fortemente” cotada com 4 e “discordo fortemente” cotado com 1. A média dos 10 itens dá-nos a cotação da escala cuja pontuação total oscila entre 10 e 40. Entre 30 e 40 pontos, pode considerar-se uma autoestima elevada, considerada como um nível de autoestima normal. Entre 26 e 29 pontos, a autoestima é média, este nível indica que não se apresentam problemas de autoestima graves, embora seja conveniente melhorá-la. Menos de 25 pontos, trata-se de uma autoestima baixa, existindo problemas de autoestima significativos.

4.4. O Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD)

Para melhor compreender a percepção dos atletas em relação ao seu comportamento desportivo, achamos necessário conhecer as razões pelas quais participam na actividade desportiva. O Questionário de Motivação para as atividades Desportivas (Serpa, 1992) - QMAD. - é um dos instrumentos mais utilizados pelos investigadores nesta área (Fonseca & Maia, 1996). O questionário foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Serpa e Frias em 1990, a partir do questionário PMQ- Participation Motivation Questionnaire, desenvolvido por Gill, Gross e Huddleston, em 1983. É constituído por 30 itens, correspondendo cada um deles a uma razão/motivo para a participação em atividades desportivas, sendo a sua importância indicada pelos sujeitos numa escala tipo Likert de 1 (nada importante) a 5 (totalmente importante) valores. Os itens são agrupados nas dimensões seguintes: 1) Realização-estatuto: motivação para a aquisição de estatuto; 2) Divertimento: a razão que leva à prática de atividades motoras é o divertimento; 3) atividade em grupo: motivação para o trabalho em grupo ou em equipa; 4) Contextual: material e instalações desportivas que levam à prática da atividade; 5) Aptidão física: motivação para uma melhoria da condição física; 6) Aperfeiçoamento técnico: traduz os motivos relativos à melhoria de competências desportivas, que levam o sujeito a praticar atividades motoras; 7) Influência de familiares e amigos.

Tabela 1

Análise de consistência interna das dimensões do QMDA

Fatores	N.º de Itens	α^a	α de Serpa (1992) ^b
Realização/estatuto	8	.87	.68
Divertimento	6	.86	.65
Atividade em grupo	6	.74	.68
Contextual	3	.70	.66
Aptidão física	4	.52	.61
Aperfeiçoamento técnico	2	.71	-.24
Influência de família e amigos	1	-	-

Nota. a. $n = 14$; b. $n = 175$.

Na tabela 1 se apresentam os valores de Alfa de Cronbach (α) do Estudo de validação da versão de portuguesa realizada por Serpa (1992), e do presente estudo. Neste último caso, obtivemos valores bons, indicadores de boa confiabilidade, sendo inclusive superiores ao de Serpa, com exceção do fator Aptidão física, que apresenta um α inferior a .60. Apesar de a nossa amostra ser muito pequena para extrair conclusões definitivas enquanto à confiabilidade do questionário, os valores apresentados por Serpa (1992) nos indicam que apresenta uma confiabilidade minimamente aceitável.

4.5. Escala Auto-percepção de Susan Harter para adolescentes (EAPH-A)

Para avaliar o autoconceito será utilizada a Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes, uma adaptação da Escala de Autopercepção de Harter para Crianças (Bandeira, Arteché, & Reppold, 2008). Esta escala é utilizada para avaliar julgamentos referentes a domínios específicos, bem como de obter uma avaliação global da autopercepção.

A escala infantil foi dividida em cinco percepções: competência escolar, aparência física, aceitação social e comportamento. A versão para adolescentes foi baseada nos mesmos princípios, sendo mantida a avaliação global e acrescentados três novos domínios: trabalho, amizade e namoro. Cada fator é composto por cinco itens e objetivam investigar diferentes aspetos da autopercepção, conforme abaixo descrito:

1. Competência escolar: avalia a percepção do adolescente em relação à sua competência diante das questões escolares, por exemplo, como é seu desempenho na sala de aula e o quão inteligente ele julga ser.

2. Aceitação social: investiga o grau com que o jovem é aceite por seus pares, o quanto se sente popular, quantidade de amigos e facilidade para se relacionar.

3. Competência atlética: avalia a percepção do jovem acerca das suas habilidades para os desportos, por exemplo, sentimento de quão bom é seu desempenho em desportos e atividades atléticas.

4. Aparência física: verifica o grau de satisfação do adolescente com a sua aparência, se gosta de seu corpo e se o considera bonito.

5. Namoro: verifica se o adolescente sente-se atraente, consegue envolver-se com quem deseja e sente-se interessante em um encontro.

6. Comportamento: avalia o nível em que o jovem está satisfeito com o seu comportamento, se age de forma correta e evita situações-problema.

7. Amizade: investiga a habilidade para fazer amigos, bem como para compartilhar questões pessoais e segredos.

8. Autopercepção: avalia a extensão em que o adolescente está satisfeito consigo mesmo, com a forma como conduz sua vida e se é, em geral, feliz. Constitui um julgamento global ao invés de uma avaliação por domínios.

No nosso estudo, encontramos valores aceitáveis de consistência interna, com exceção da escala de comportamento, que apresenta valores inferiores aos considerados adequados (ver também tabela 3). Novamente, o tamanho da nossa amostra limita as conclusões que podemos extrair destas análises, mas Bandeira et al. (2008) observaram que a escala geral apresenta um índice de consistência interna muito bom, assim como as subescalas apresentaram coeficientes aceitáveis, conforme pode ser observado na tabela 2, pelo que podemos considerar que a escala e as suas dimensões apresentam uma consistência interna entre minimamente aceitável e boa.

Tabela 2

Análise da consistência interna do EAPH-A

Dimensões	N.º de Itens	α	α de Bandeira et al. (2008)
Competência escolar	5	.66	.66
Aceitação social	5	.59	.60
Competência atlética	5	.64	.80
Aparência física	5	.76	.82
Namoro	5	.75	.63
Comportamento	5	.56	.64
Amizade	5	.89	.75
Autopercepção	5	.63	.73
Global	40	.89	.88 ^a

Nota. ^a N.º de itens = 45

4.6. Focus Group

Numa segunda etapa aplicou-se uma forma de entrevista designada habitualmente por *focus group*. O *focus group* consiste em entrevistas de grupo, ou melhor, discussões de grupo, visto não se basear concretamente numa alternância de perguntas e respostas, mas no uso explícito da interação do grupo para produzir informação e insight que doutro modo seriam menos acessíveis (Brotherson; Morgan, citados por Gondim, 2003).

Morgan (citado por Gondim, 2003) define *focus group* “como uma técnica de investigação que recolhe informação através da interação de grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o focus, enquanto a informação resulta da interação no grupo” (p. 6).

Enquanto método de investigação qualitativa, este tipo de entrevistas “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Os dados são qualitativos porque ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e/ou conversas. Neste âmbito, o *focus group* permite o levantamento de informação qualitativa.

O focus group consiste basicamente numa entrevista em grupo, composto por 6 a 8 pessoas, orientada por um moderador com o objetivo de gerar uma discussão sobre tópicos predefinidos que resulte em informação e compreensão do tema ou assunto em estudo. O fundamental é mesmo a interação no grupo e a informação e compreensão que a partir desta se cria (Kitzinger & Barbour; Krueger,; citados por Beja, 2009; Morgan, citado por Gondim, 2003). Este método revela-se, pois, apropriado para explorar as experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas, nos seus próprios termos e vocabulário (Kitzinger & Barbour, citados por Beja, 2009).

De acordo com Beja (2009), Krueger indica as 6 características que especificamente definem o focus group: “(1) pessoas, (2) agrupadas numa série de grupos, (3) possuem certas características, e (4) fornecem informação (5) de natureza qualitativa (6) numa discussão focalizada” (p. 16).

Para Beja (2009), tendo em conta que o *focus group* é uma metodologia de investigação qualitativa, o processo através do qual se desenvolve não implica uma sequência de etapas que se sucedem de forma linear, mas sim um processo recursivo composto por etapas ou momentos que se interligam permitindo um plano continuamente emergente e flexível de acordo não só com os objetivos iniciais, mas também e, sobretudo, com as características, contingências e vicissitudes encontradas durante todo percurso da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A partir do discurso dos sujeitos, elabora-se um registo escrito sistemático e pormenorizado de tudo o que se ouve e/ou se observa, que depois será analisado no seu conteúdo, respeitando-se tanto quanto possível a forma em que foram registados ou transcritos, e não sujeito a quantificação ou mensuração (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, elaborou-se um questionário que foi respondido e discutido pelos atletas da equipa de competição sub 13. Procedeu-se ao registo áudio da discussão e, posteriormente, à transcrição dos dados. Aquela discussão versou sobre quatro aspectos: as perceções sobre a prática desportiva; as perceções acerca do impacto da prática desportiva sobre o

rendimento escolar; as percepções acerca do impacto da prática desportiva sobre as relações entre pares e interpessoais; a autoestima e autoconceito (ver anexo 1).

Tendo em conta as especificidades de cada um dos métodos ou técnicas, a sua articulação permite uma complementaridade de formas de compreender os fenómenos que só pode resultar num enriquecimento do estudo (Morgan, citado por Gondim, 2003). A combinação do focus group e dos outros instrumentos permite, pois, uma rentabilização das potencialidades de cada um dos métodos.

5. Procedimentos

Numa fase inicial estabelecemos contato com a instituição Dragon Force, com vista à formalização do pedido (ver anexo 2). Assegurada a disponibilidade e as condições necessárias à recolha de dados, foi enviada carta ao coordenador do Departamento Psicopedagógico da instituição. Os encarregados de educação foram contactados pessoalmente, tendo-lhes sido apresentado o estudo e requerido a autorização por escrito para participação dos atletas, permitindo-nos identificar as crianças autorizadas a participar (ver anexo 3).

A recolha de dados decorreu durante dos meses de janeiro de 2012 a junho de 2012, implicando vários momentos diferenciados. O primeiro consistiu na recolha das notas dos atletas relativas ao primeiro e segundo períodos do ano lectivo de 2011/2012. Para o efeito foi solicitada a entrega das mesmas tanto aos atletas como aos respectivos encarregados de educação. O segundo na recolha dos dados desportivos, tendo estes sido entregues pelo treinador da equipa. E o terceiro na aplicação das escalas, questionários e na discussão de grupo (*focus group*).

Os questionários e escalas foram distribuídos a cada um dos atletas no Espaço Aberto, escola Dragon Force Madeira. Foram aplicados individualmente, demorando a sua aplicação entre 30 a 35 minutos. As instruções foram idênticas para todos os jovens. Foi garantida a privacidade, o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Os dados dos instrumentos foram codificados e analisados, recorrendo a estratégias de análise de conteúdo e de tratamento estatístico, com recurso ao software SPSS, versão 19.0 para o Windows. Foram contabilizados os totais de cada instrumento e depois contabilizados os totais para as dimensões e as escalas.

Segundo o resultado do teste de normalidade de Shapiro-Wilk, (ver tabela 3) todas as escalas podem ser consideradas normais, com exceção do fator aperfeiçoamento técnico

e Aptidão física do QMAD, a dimensão amizade o EAPH-A, e as notas desportivas do 1.º semestre e pelo que serão utilizados testes paramétricos e não paramétricos.

Tabela 3

Análise da normalidade das escalas utilizadas

Escala	Dimensões	Shapiro-Wilk (n=14)	p
QMAD	Realização	.93	.343
	Divertimento	.91	.158
	Atividade em grupo	.88	.055
	Contextual	.89	.094
	Aptidão física	.87	.041
	Aperfeiçoamento técnico	.85	.025
RSES	Global	.95	.496
	EAPH-A		
EAPH-A	Competência escolar	.96	.852
	Aceitação social	.87	.062
	Competência atlética	.94	.501
	Aparência física	.90	.115
	Namoro	.95	.713
	Comportamento	.95	.589
	Amizade	.84	.031
	Autopercepção	.97	.863
	Global	.88	.086
	Notas da escola	1.º semestre	.91
2.º semestre		.91	.205
Notas desportivas	1.º semestre	.82	.017
	2.º semestre	.92	.273

A discussão de grupo (Focus Group) teve lugar no dia 11 de junho de 2012, pelas 18H30. Em relação ao Focus Group, foi efetuado um registo áudio da discussão, depois de concedida permissão pelos atletas e respetivos encarregados de educação, procedendo-se depois à transcrição dos dados. Nesta transcrição procurou-se respeitar a integridade dos dados sem, contudo, procurar assumir um padrão de exactidão exagerada (Beja, 2009).

Tendo em conta o âmbito deste trabalho, aplicam-se aos dados recolhidos os procedimentos gerais para a análise de dados qualitativos nas ciências sociais (Morgan, 1997), que relativamente à análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Procedeu-se a uma análise de conteúdo, que pode ser definida como um conjunto de procedimentos cujo objectivo é a produção de um meta-texto analítico em que se representa o corpus textual de maneira transformada (Santos, 2008). Do conjunto das técnicas da análise de conteúdo optámos pela análise por categorias que consiste “numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios

previamente definidos” (Bardin, 1994, p.117). Dentro desta existem diferentes possibilidades de categorização como por exemplo a análise por temas, sendo um tema definido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1994, p. 105).

Tal como é procedimento usual neste tipo de trabalho, para a criação das categorias de análise foram tidos em conta fundamentalmente as questões da investigação, mas também a literatura consultada e as evidências que a análise dos dados sugere (Krueger, 1998; Santos, 2008). Assim, os critérios de classificação basearam-se no que se pretendeu encontrar mas também de uma primeira análise exploratória do material.

Assim, após uma breve análise exploratória do material, passámos para a identificação, codificação e classificação, passos fundamentais de análise de dados (Bardin, 1994; Bogdan & Biklen, 1994), correspondendo as unidades de registo ou de codificação ao conjunto de texto que contém uma ideia completa, um significado completo (Santos, 2008).

Considerando a simplicidade da discussão em grupo, optamos por fazer uma grelha, com as diferentes categorias e a sua codificação.

Como é prática habitual na análise de focus groups, analisamos as diferentes questões, procurando temas dentro das mesmas, definindo as categorias.

Assim, para a análise dos dados partimos do guião da entrevista tentando perceber que compreensões eram geradas para cada um dos tópicos discutidos.

Aquando da análise dos dados excluiu-se a contagem da frequência de aparecimento de um mesmo item, pois, não nos pareceu relevante, atendendo que os atletas responderam da mesma forma, em conjunto. Acresce que, quer para a transcrição quer para a análise, não se podem esquecer alguns limites postos pelo material gerado por este tipo de entrevista, tal como, a existência de discursos simultâneos e sobrepostos e a possibilidade de ideias e reflexões completadas não no discurso de um só sujeito, mas na interação entre diferentes participantes.

Capítulo III: Resultados

Na apresentação dos resultados, começamos por efectuar uma análise descritiva que permitirá caracterizar as variáveis e os participantes do estudo; a seguir, passaremos aos tratamentos estatísticos que permitirão confirmar ou infirmar as hipóteses colocadas.

1. Motivos dos atletas para participação na prática desportiva

Para compreender melhor se existiam aspectos da prática desportiva que motivavam mais para a prática desportiva foi utilizado o teste de Friedman (X^2) que nos permite comparar as diferentes dimensões da escala QMAD. Encontramos diferenças significativas entre as diferentes escalas do QMAD, $X^2_{(6)} = 33.12$, $p < .001$, conforme se pode observar na tabela 4, confirmando que certos aspectos da prática desportiva motivam mais a participação destes atletas.

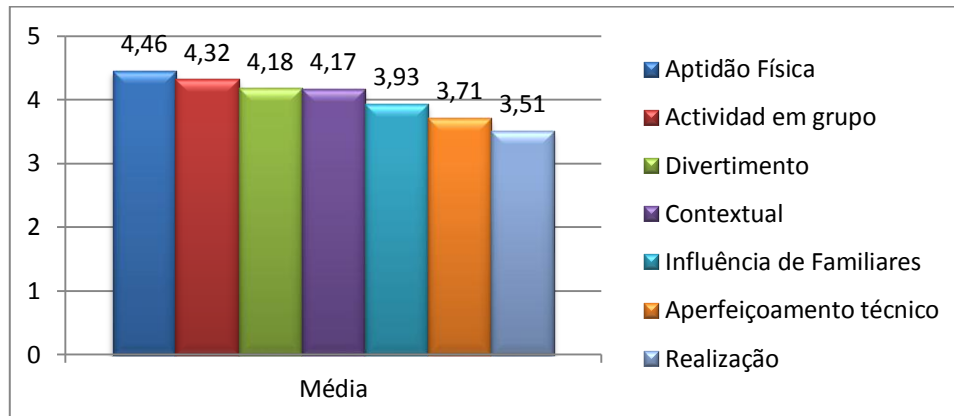
Tabela 4

Resultados do teste de Friedman das diferenças entre as diferentes escalas do QMAD

	Média (DP)	X^2	p
QMAD Realização	3.51 (0.41)		
Divertimento	4.18 (0.72)		
Atividade em grupo	4.32 (0.58)		
Contextual	4.17 (0.74)	33.12	< .001
Aptidão física	4.46 (0.53)		
Aperfeiçoamento técnico	3.71 (1.01)		
Influência de familiares e amigos	3.93 (1.00)		

Para determinar quais os motivos que mais levam aos atletas a práticas desporto foram aplicados testes de Wilcoxon. Estes testes evidenciaram diferenças significativas entre a escala de realização e as escalas de divertimento ($Z = -2.98$, $p = .003$), atividade de grupo ($Z = -3.11$, $p = .002$), contextual ($Z = -3.18$, $p = .001$) e aptidão física ($Z = -3.18$, $p = .001$). A motivação para a aquisição de estatuto é significativamente inferior que a motivação para a participação em atividade física, para participação em atividades de grupo, para o divertimento e a para a possibilidade de praticar desporto.

Figura 1. Gráfico das médias dos motivos para a prática desportiva QMAD



Também observamos que a motivação para o divertimento é significativamente inferior à motivação para participar numa atividade em grupo ($Z = -2.05$, $p = .040$) e para desenvolver a aptidão física ($Z = -2.55$, $p = .011$), mas significativamente superior à motivação para o aperfeiçoamento técnico ($Z = -2.27$, $p = .023$).

A motivação para participar em atividades de grupo é maior do que a motivação para melhorar as suas competências técnicas ($Z = -2.46$, $p = .014$).

A motivação para desenvolver a aptidão física é maior do que o interesse para o aperfeiçoamento técnico ($Z = -2.81$, $p = .005$) e a influência dos pais e amigos ($Z = -2.23$, $p = .025$) e a possibilidade de ter acesso às instalações e ao material desportivos ($Z = -2.36$, $p = .018$).

Assim, os dois principais aspectos que significativamente mais motivam para a prática do desporto são: a actividade em grupo e o desenvolvimento da actividade física.

2. Classificações Académicas e Desportivas dos atletas

Para observar se houve uma melhoria nas notas como consequência da prática desportiva foram comparadas as médias das notas académicas e das notas desportivas de cada semestre para ver se houve alguma melhoria significativa das notas (ver tabela 5). No entanto, sendo que não temos um grupo de controlo que nos permita verificar estes dados, esta informação é meramente exploratória.

Considerando que as notas desportivas do primeiro trimestre apresentam um comportamento não normal, foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Para as notas académicas, atendendo a que apresentam distribuição normal, foi utilizado o teste t para amostras emparelhadas.

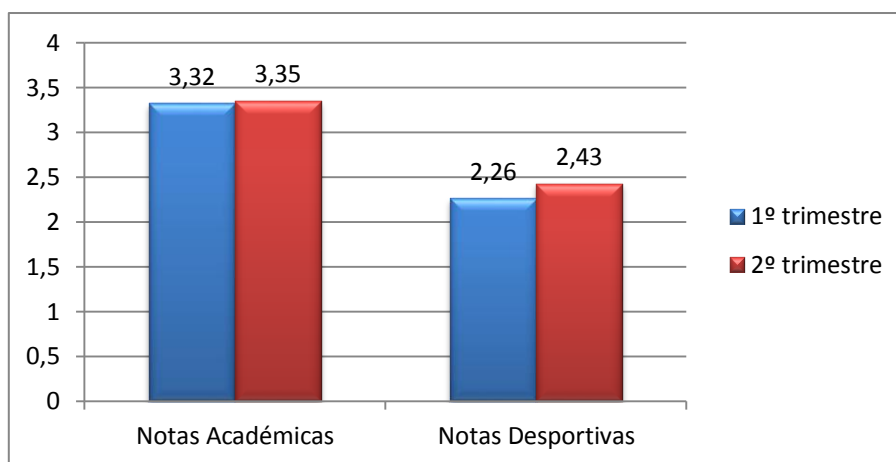
Tabela 5

Resultados dos testes de Wilcoxon e T-Student entre as notas do 1.º trimestre e as do 2.º trimestre

		Média (DP)	Diferenças	p
Notas académicas	1.º Trimestre	3.32 (0.42)	$t(12) = -0.41$.685
	2.º Trimestre	3.35 (0.40)		
Notas desportivas	1.º Trimestre	2.26 (0.31)	$Z = -2.61$.009
	2.º Trimestre	2.43 (0.29)		

Pode observar-se na ilustração 2 e tabela 5 que as classificações académicas aumentaram ligeiramente, mas este aumento não foi significativo ($T(12) = -0.41$, $p = .685$). As notas desportivas aumentaram significativamente ($Z = -2.61$, $p = .009$).

Figura 2. Gráficos das médias das notas académicas e desportivas



Para verificar se há alguma relação entre as notas académicas e as notas desportivas e, em especial, entre as notas académicas e a avaliação do perfil comportamental do atleta, foi aplicado o teste de correlação de Spearman, para amostras não paramétricas (ver tabela 6).

Tabela 6

Correlações Spearman entre as notas académicas e as desportivas do 1.º trimestre

	Notas académicas
Notas desportivas	.57
Empenhamento	.47
Autonomia	.52
Relacionamento	.59*
Disciplina	.86***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Observando a tabela 6, não encontramos relações significativas entre as classificações acadêmicas e as desportivas ($r_s = .57, p = .051$). No entanto, no segundo trimestre, a relação entre as notas desportivas e as acadêmicas é significativa e com uma magnitude do efeito forte ($r_s = .69, p = .013$, ver tabela 7). Parece que no segundo trimestre, quanto mais altas são as notas acadêmicas mais altas são as notas desportivas.

Também observamos que tanto no primeiro trimestre como no segundo trimestre, as notas acadêmicas estão relacionadas com a disciplina e o relacionamento desportivos. Quanto mais disciplina ao nível desportivo, melhores são os resultados académicos. Existe, portanto, uma forte relação entre eles.

Tabela 7

Correlações de Spearman entre as notas académicas e as desportivas do 2º trimestre

	Notas académicas
Notas desportivas	.69*
Empenhamento	.56
Autonomia	.53
Relacionamento	.77**
Disciplina	.79**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Sendo a nossa amostra pequena, podemos apenas sinalizar que existem potenciais relações que indicam que, embora a prática desportiva não pareça influência direta sobre o rendimento académico, pode ter uma relação indireta, na medida em que o que é aprendido no âmbito da prática desportiva ao nível da disciplina e do relacionamento pessoal que acaba por refletir-se no âmbito escolar.

3. Autoconceito dos atletas

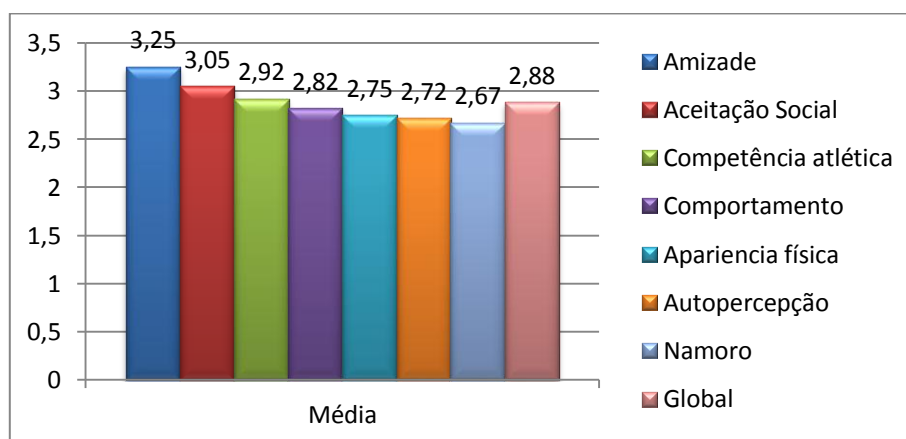
Com base nos resultados do EAPH-A e para determinar qual é o domínio em que os atletas apresentam um autoconceito mais desenvolvido foi utilizado o teste de Friedman (ver tabela 8).

Foram encontradas diferenças marginalmente significativas entre as autoperceções que têm das diversas competências avaliadas pelo SPPA ($X^2 = 12.06, p = .099$). Sendo assim, foram aplicados testes de Wilcoxon, os quais evidenciaram diferenças significativas entre a escala amizade e as escalas competência escolar ($Z = -2.06, p = .040$), competência atlética ($Z = -2.15, p = .032$), comportamento ($Z = -2.26, p = .024$), namoro ($Z = -2.36, p = .018$) e Autoperceção ($Z = -3.02, p = .003$), sendo que os atletas se consideram mais competentes ao nível da amizade do que nas competência escolar, atlética, relativamente ao modo como se comportam, às competências de namoro e autoperceção.

Tabela 8*Resultados do teste Friedman (X^2) das diferenças entre as dimensões do EAPH-A*

		Média (DP)	x^2	<i>p</i>
EAPH-A	Competência escolar	2.85 (0.53)	12.06	.099
	Aceitação social	3.05 (0.55)		
	Competência atlética	2.92 (0.45)		
	Aparência física	2.75 (0.64)		
	Namoro	2.67 (0.65)		
	Comportamento	2.82 (0.39)		
	Amizade	3.25 (0.78)		
	Autopercepção	2.72 (0.57)		

Também a escala social apresenta valores superiores aos da autopercepção ($Z = -2.14$, $p = .032$), pelo que podemos inferir que os atletas consideram-se mais competentes ao nível social do que sentem satisfação com o seu modo de ser.

Figura 3. Gráfico das médias das dimensões do EAPH-A

4. Autoestima dos atletas

Através dos resultados do RSES, apresentados na tabela 9, encontramos que seis atletas apresentam uma autoestima alta e adequada, seis atletas apresentam uma autoestima média, isto é, não apresentam problemas de autoestima graves. Dois alunos apresentam uma autoestima baixa, que pode indicar problemas de autoestima significativos.

Tabela 9*Medidas de tendência central e de dispersão do RSES*

	<i>n</i>	%	Média (DP)	Mínimo	Máximo
RSES	14	100	29,36 (3,41)	25	36
Baixa autoestima	2	14,3	25 (0)	25	25
Média autoestima	6	42,9	27,67 (1,37)	26	29
Alta autoestima	6	42,9	32,5 (2,34)	30	36

Para observar a relação entre a percepção das diversas competências e a autoestima dos atletas foi aplicado o teste de correlação de Spearman. Assim, encontramos correlações fortes e positivas entre a aceitação social ($r_s = .67, p = .009$), a competência atlética ($r_s = .68, p = .007$), o namoro ($r_s = .54, p = .047$), a amizade ($r_s = .57, p = .032$), a autopercepção ($r_s = .66, p = .010$) e a escala global ($r_s = .76, p = .004$) com a autoestima (ver tabela 10). Novamente, é importante ressaltar que, tratando-se de uma amostra pequena, estes resultados são meramente indicativos de que quanto maior o autoconceito, e o autoconceito de competência atlética, possivelmente maior será a autoestima.

Tabela 10*Correlações de Spearman entre o EAPH-A e o RSES*

		RSES
EAPH-A	Competência escolar	,49
	Aceitação social	,67**
	Competência atlética	,68**
	Aparência física	,57*
	Namoro	,54*
	Comportamento	,40
	Amizade	,57*
	Autopercepção	,66*
	Global	,76**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5. Análise dos resultados do *Focus Group*

Começa-se a apresentação da análise deste material, por um esquema geral de todas as categorias definidas. Na tabela 11 podemos observar que todas as categorias foram alinhadas sob cada um dos temas iniciais.

Seguidamente, apresenta-se uma descrição das categorias para cada tópico, com excertos da discussão que exemplifiquem a forma como foi operacionalizada a classificação, seguida da sua definição e análise.

Tabela 11*Análise de conteúdo do Focus Group*

Tema	Categoria	Indicadores	Unidades de registo
Perceções acerca da prática desportiva	Significado da prática desportiva	“Significa estar em forma” “Ter uma bola”	2
	Influência do desporto no rendimento escolar	“Sim, sim” “Mais ou menos” “Não”	3
	Conciliação entre desporto e escola	“Sim, consigo”	1
	Influência da prática desportiva nas relações entre pares	“Não” “Sim”.	2
	Concentração	“Sim, mais concentração”	1
	Status	“Não” “Talvez”.	2
	Espírito de equipa	“Sim”. “Não”.	2
	Boas Relações interpessoais	“Sim”. “Às vezes”.	2
	Aspetos positivos da prática desportiva	“Por causa do clube” “Podemos jogar com uma bola de futebol”	2
	Aspetos negativos da prática desportiva	“Porque nós nos cansamos” e “nos esforçamos até ao máximo”	2
	Autoconceito	“Sim”	1

E, conforme se pode observar na tabela 11, as respostas do grupo foram dadas em conjunto e foram curtas, não se conseguindo retirar toda a informação que se pretendia com o recurso a este instrumento.

Foram encontradas onze categorias. Na primeira categoria (significado da prática desportiva), procuramos perceber qual o significado da prática desportiva para os atletas, quais os motivos pelos quais eles praticam desporto. Os atletas responderam que para eles a prática desportiva significava “estar em forma” e “estar na posse da bola”.

Em relação à segunda categoria encontrada (influência do desporto no rendimento escolar), tentamos compreender se o desporto influenciava ou não o rendimento escolar dos atletas e também qual o grau dessa influência. Os atletas não foram unânimes. Assim, enquanto para uns, o desporto tinha influência no rendimento (“Sim, sim”), para outros tal não acontecia (“Não”). Num campo intermédio ficaram aqueles para quem o desporto influenciava “mais ou menos”.

No que toca à categoria da conciliação entre desporto e escola, procuramos descobrir se os atletas conseguiam ou não conciliar a prática desportiva com a escola. Neste ponto, todos foram unânimes em afirmar que conseguiam conciliar a escola com a prática desportiva (“Sim, consigo”).

Relativamente à influência da prática desportiva nas relações entre pares ou interpessoais, o objectivo foi o de perceber se a prática desportiva tinha influência nas relações com os colegas, amigos e com outras pessoas. Procuramos entender se o facto de praticar desporto tinha ou não impacto em antigas ou novas amizades ou nas relações com os outros. Novamente as opiniões dividiram-se. Enquanto para uns, tal prática tinha influência positiva no seu relacionamento com os seus pares e conhecidos (“Sim”), para outros tal prática não tinha qualquer influência (“Não”). Ainda para outros, só “às vezes”.

Quanto à concentração, as opiniões foram idênticas, ou seja, a prática desportiva ajudava-os a se concentrarem não só nos treinos mas também noutras áreas das suas vidas (“Sim, mais concentração”).

Noutra categoria, Status, podemos observar que a prática desportiva tinha algum impacto nas relações com os outros para uns (“Talvez”) e para outros não (“Não”).

Podemos ainda observar que, em relação ao espírito de equipa, as respostas também se dividem entre o “sim” e o “não”, isto é, enquanto para uns a prática desportiva tem impacto no espírito de equipa para outros não é uma mais-valia.

Quanto aos aspectos positivos da prática desportiva, os atletas consideraram o desporto positivo “Por causa do clube” e por poderem “jogar com uma bola de futebol”.

Como podemos ainda observar na tabela, consideraram que a prática desportiva era negativa porque “nós nos cansamos” e “nos esforçamos até ao máximo”.

Finalmente, quanto à categoria do autoconceito, todos concordaram que a prática desportiva tinha impacto no seu autoconceito (“Sim”), entendido como a ideia que têm de si próprios.

Capítulo IV: Discussão dos Resultados

Seguidamente será efectuada a discussão dos resultados que foram obtidos no estudo, tendo em conta as questões de investigação colocadas, comparando-os com os estudos empíricos que foram utilizados como base desta investigação.

Quanto à primeira questão “Como é que os atletas de competição vêm a prática do desporto?”, os resultados indicam que a motivação para praticar desporto é principalmente no sentido de desenvolver a aptidão física, participar no trabalho em grupo, a diversão e instalações e material desportivos (contextual). Os resultados também indicam que o que menos preocupa os atletas é a aquisição de estatuto e o aperfeiçoamento técnico.

Os resultados do focus group vão no mesmo sentido, ou seja, para eles o significado da prática desportiva tem a ver com estar em forma e jogar à bola (estar na posse da bola), o que vem ao encontro de Quina (2003) e de Lima (2000), quando referem que a forma como os atletas percebem o impacto da prática desportiva está relacionada com a alegria, o divertimento, o gozo e a satisfação proporcionados quer pela acção e participação intensas, quer pelas elevadas pontuações conseguidas, bem como o envolvimento pessoal. E no mesmo seguimento do que é defendido por Gonçalves e Carvalho (2001) e Mota e Sallis (2002), isto é, que existe uma relação direta entre a prática da atividade física ou do desporto, o divertimento e o bem-estar.

À segunda questão a que este estudo procurou dar resposta “Qual a percepção que os atletas têm da influência desta prática no seu rendimento escolar?”, de acordo com os resultados, as notas académicas aumentaram apenas ligeiramente tendo as notas desportivas aumentado significativamente. Embora não exista uma correlação significativa entre as notas académicas e as notas desportivas do primeiro trimestre, já no segundo essa correlação é significativa, pelo que, parece-nos que em relação ao segundo trimestre, quanto mais altas são as notas académicas mais altas são as notas desportivas.

Também observamos que as notas académicas estão relacionadas com a disciplina e o relacionamento desportivos e que, quanto mais disciplina ao nível desportivo, melhores são os resultados académicos. Portanto, embora a prática desportiva não tenha influência direta sobre o rendimento académico, parece-nos que acaba por ter uma relação indireta, na medida em que o que é aprendido no âmbito da prática desportiva reflecte-se no âmbito escolar. Na discussão promovida com o grupo de atletas, enquanto para uns, o desporto influenciou o rendimento, para outros tal não aconteceu. Num campo intermédio ficaram aqueles para quem a prática desportiva influenciava “mais ou menos”.

No que toca à categoria da conciliação entre desporto e escola, todos foram unânimes em afirmar que conseguiam conciliar a escola com a prática desportiva, pelo que podemos inferir que a prática desportiva não é desestabilizadora. Quanto à concentração, as opiniões foram idênticas, ou seja, a prática desportiva ajudava-os a se concentrarem não só nos treinos mas também noutras áreas das suas vidas.

Assim, podemos comprovar que os atletas consideram que a prática desportiva tem impacto no seu rendimento escolar. Tal é corroborado por vários autores que defendem que a prática regular de atividade física está ligada à melhoria do funcionamento do cérebro e da cognição (Cotman & Berchtold, 2002), influenciando positivamente o desempenho académico.

Também Byrd (2007) realizou um estudo em que se verificou que estudantes com um elevado nível de actividade física obtinham melhores resultados escolares em termos gerais do que os alunos com uma baixa prática de actividade física. Similarmente Kaufmann (citado por Costa, 2007), ao conduzir um estudo cuja amostra contemplou aproximadamente 1700 estudantes do ensino secundário, encontrou uma relação positiva e significativa entre a prática desportiva e o sucesso académico dos alunos, sobretudo ao nível da média das notas por eles obtidas.

No mesmo sentido, JacAngelo (2003, citado por Costa, 2007) realizou um estudo cujos resultados demonstraram que a participação desportiva produz um efeito positivo sobre a frequência escolar dos estudantes do ensino secundário, praticantes de desporto, sendo a média de dias a que estes faltam à escola significativamente inferior à média dos não praticantes (5.86 para 11.52 dias). Registou-se igualmente diferenças significativas entre a participação desportiva e a média final das notas obtidas pelos alunos praticantes de actividades desportivas. O envolvimento nessas atividades foi percebido pelos professores como a melhor forma de apoiar os alunos em situação de risco, mantendo, aumentando e fortalecendo a ligação aluno-escola (Holloway, 2002).

O estudo de Snyder e Spreitzer (1990) também encontrou evidências que reforçam a ideia de que a participação desportiva influencia o sucesso nos estudos.

Já em relação à terceira questão “Como é que os atletas percecionam a influência da prática desportiva na autoestima e no autoconceito?”, de acordo com os resultados obtidos, a escala social apresenta valores superiores aos da auto percepção, pelo que podemos inferir que a maior parte dos atletas não se sentem satisfeitos com o seu modo de ser. Contrariando um pouco estes resultados, na discussão do focus group houve unanimidade quanto ao facto da prática desportiva ter impacto no seu autoconceito. O que nos leva a

considerar que, enquanto para uns a prática desportiva tem impacto na sua autoestima e autoconceito, para outros, tal não acontece.

Embora exista uma certa ambiguidade de resultados, parece-nos que, pelo menos para parte dos atletas, a prática desportiva tem impacto na sua autoestima e autoconceito, o que é corroborado por alguns autores, que nos seus estudos constataam que há uma relação positiva entre actividade física, prática desportiva e desenvolvimento positivo do Autoconceito (Aronson et al.; Kay; Salokun, citados por Faria, 2005). Programas de actividade física com objectivos específicos têm grandes probabilidades de modificar a Autoestima. Simultaneamente, a actividade física tem um papel significativo no desenvolvimento da consciência do verdadeiro “Eu” dado que o corpo e o “Eu” estão intimamente ligados (Silva, 1998).

Também Carapeta et. al. (2001), num estudo efetuado com 218 participantes, concluíram que a prática do desporto, para além de efeitos benéficos na promoção da saúde, poderá ter repercussões ao nível do autoconceito. De facto, o desenvolvimento do autoconceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rendibilizar (Burns; Calsyn & Kenny; Man & Hrabal; Shavelson & Bolus; Sternberg, citados por Faria, 2005).

Assim, a prática de actividade física pode alterar o autoconceito físico num sentido positivo, influenciando, neste domínio, a motivação, a persistência e a concretização de objectivos pelos sujeitos. Pelo que, a prática regular de actividade física parece constituir um meio privilegiado de melhorar o autoconceito em várias dimensões, muito particularmente na dimensão física, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal e da auto-estima física, bem como a um maior ajustamento e adaptação aos contextos de vida (Falsom-Meek, 1991; Marsh, 1993; Melnick & Moorkerjee, 1991; Mota & Cruz, 1998).

Deste modo, a melhoria do autoconceito físico, proporcionada pela prática de actividade física, pode contribuir para a mudança pessoal em dimensões físicas e sociais, bem como na auto-estima global, para além de promover explicações mais adaptativas para os fracassos (a factores externos) e para os sucessos (a factores internos) nos domínios físicos (Marsh & Jackson, 1986), facilitando a concretização de objectivos e a persistência nestes domínios. A prática regular de exercício físico também contribui para o desenvolvimento do autoconceito físico, abrindo perspectivas frutuosas de intervenção neste domínio (Faria & Silva, 2000, 2001).

São, assim, numerosos os estudos que têm procurado demonstrar a influência positiva das actividades desportivas na modificação do autoconceito (Jackson & Marsh; Weiss; Fox; Sonstroem et al.; Marsh, citados por Faria, 2005). Outros vão mais além e apontam que os benefícios da actividade física não se verificam apenas a nível do autoconceito, mas também ao nível da autoestima, da personalidade, da confiança, da imagem corporal, do ajustamento social induzido e em alterações do comportamento (Willis & Campbell; Kamal et al., citados por Serralha, 2005).

O que nos leva à quarta questão da investigação “De que forma é que eles percebem a influência desta prática nas relações entre pares e interpessoais?”. Assim, observando os resultados, podemos afirmar que estes evidenciaram diferenças entre a escala de realização e divertimento e atividade de grupo. A motivação para participar numa atividade em grupo é superior às outras motivações, pelo que podemos concluir que a prática desportiva influencia as relações entre pares e interpessoais. Os atletas também se consideraram mais competentes ao nível da amizade e ao nível social do que nas outras competências, o que vem confirmar o que é referido ao nível da literatura sobre este tema, na medida em que alguns estudiosos têm sugerido que a participação em atividades extracurriculares, está associada com o desenvolvimento positivo porque facilita participação em grupo (Barber, Stone, Hunt, & Eccles, 2005; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). A criação de relações sociais é uma tarefa que contribui directamente para a adaptação e bem-estar pessoal e social. No período da adolescência, a integração num grupo de pares constitui uma tarefa essencial. A relação com os pares é basilar para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais como a compreensão de si, a sensibilidade e a cooperação (Youniss, citado por Silva, 2010).

No que respeita à discussão de grupo, as opiniões dividiram-se. Enquanto para uns, tal prática tinha influência positiva no seu relacionamento com os seus pares e conhecidos, para outros tal prática não tinha qualquer influência. Ainda para outros, só “às vezes”. Tal parece significar que, para alguns atletas a prática desportiva tem impacto nas suas relações com os seus colegas, amigos e conhecidos, enquanto para outro esse impacto é inexistente ou só acontece algumas vezes, dependendo da situação. Poderemos questionar se as diferenças entre percepções não terão a ver com o grau de maturidade dos atletas, na medida em que o grupo de pares é uma fonte de afecto, simpatia, compreensão e de orientação moral, um lugar de experimentação, um contexto que permite alcançar a autonomia e a independência dos pais. As amizades são baseadas na escolha e no compromisso, daí os

adolescentes resolverem mais facilmente os conflitos com os amigos do que com os pais, pois sabem que tal pode custar-lhes uma amizade (Laursen, citado por Silva 2010).

Todavia, os pares não são apenas importantes para a aquisição de informação sobre a competência nos contextos de desporto competitivo, mas são igualmente importantes de forma mais genérica para o ajustamento psicológico, assim como para o desenvolvimento social e moral. Sullivan (citado por Smith, 2003) teorizou que a aceitação entre pares em geral modela a percepção de autoridade e a perspectiva da competição e compromisso, enquanto amizades específicas permitem aos jovens compreender o “eu” e o “outro” e providenciam oportunidades para a intimidade e valorização. Os pares têm sido relacionados com a competência, auto-percepção, desenvolvimento moral, afeto, e os resultados motivacionais nestes primeiros esforços (Brustad et al.; Weiss et al., citados por Smith, 2003).

Pelo que, a participação em atividades estruturadas é associada aos atributos do grupo de pares. Os adolescentes que participam de atividades extracurriculares têm mais amigos que estão indo bem na escola, e que pretendem frequentar a universidade, que os adolescentes que não participam em qualquer actividade (Quane & Rankin, 2006).

Conclusões

Efetuada a apresentação e a discussão dos resultados, propõe-se agora uma síntese integrativa dos principais contributos, uma análise das limitações e um resumo dos elementos relevantes para a perceção acerca do impacto da prática desportiva.

1. Conclusões

Da revisão bibliográfica desenvolvida e dos resultados obtidos podemos concluir que a prática desportiva tem influência em vários aspectos, nomeadamente no rendimento escolar. Assim, Sillicker e Quirk (citados por Peixoto, 2003), através de um estudo, comprovaram os benefícios do desporto na educação e no desempenho académico. Da mesma forma, também Snyder e Spreitzer (1990) encontraram evidências que reforçam a ideia de que a participação desportiva influencia o sucesso nos estudos.

Ao nível da autoestima e do autoconceito, podemos afirmar que a prática desportiva tem impacto sobre estas áreas e muitos são os autores que nos seus estudos constataam que há uma relação positiva entre atividade física, prática desportiva e desenvolvimento positivo do autoconceito (Aronson et al.; Kay; Salokun, citados por Faria, 2005). Acresce que, a prática de desporto ao melhorar o autoconceito, também pode contribuir para a mudança pessoal em dimensões físicas e sociais, bem como na auto-estima global, para além de promover explicações mais adaptativas para os fracassos (a factores externos) e para os sucessos (a factores internos) nos domínios físicos (Marsh & Jackson, citados por Faria, 2005), facilitando a concretização de objectivos e a persistência nestes domínios.

As pesquisas em psicologia do desporto também têm mostrado que os pares influenciam as atitudes e os comportamentos morais dos jovens ao longo da carreira (Brustad et al., citados por Smith, 2003).

Os contextos de atividade física, como desporto organizado, educação física e jogos de bairro podem fornecer todas as oportunidades de interacção com seus pares e, portanto, podem servir como contextos importantes para o desenvolvimento da juventude, por exemplo, fornecendo oportunidade para comparação de pares e expondo os jovens a diferentes pontos de vista.

Considerando que a participação em atividades desportivas tem vindo a ser cada vez mais incentivada junto da população em geral, existindo diversas oportunidades de envolvimento ao longo das várias etapas do desenvolvimento humano, variando o tipo de objetivos e “exigências” que são propostos aos participantes, há que procurar perceber

quais são as percepções dos jovens atletas acerca da prática desportiva e de que forma é que esta poderá contribuir para o seu desenvolvimento global.

Os resultados desta investigação, no que respeita à forma como os jovens percebem a prática do desporto indicam que a motivação para praticar desporto está relacionada com o desenvolvimento da aptidão física, com a participação em equipa e com a diversão.

Já quanto à percepção que os atletas têm desta prática no seu rendimento escolar, parece-nos que a prática desportiva tem uma relação indirecta sobre o mesmo.

No que se refere ao modo como os atletas percebem a influência da prática desportiva na autoestima e no autoconceito, de acordo com os resultados obtidos, podemos inferir que, embora exista uma certa ambiguidade de resultados, parece-nos que, pelo menos para parte dos atletas, a prática desportiva tem impacto na sua autoestima e autoconceito.

Dos resultados relativos à forma como os jovens atletas percebem a influência da prática desportiva nas relações entre pares e interpessoais, podemos referir que, de um modo geral, a prática desportiva influencia as relações entre pares e interpessoais.

Podemos, assim, concluir que, de modo geral, a prática desportiva tem impacto tanto no rendimento escolar, como na autoestima e autoconceito, como das relações entre pares e interpessoais.

2. Limitações do Estudo

As opções que foram tomadas na concepção, estruturação e desenvolvimento deste trabalho representam, desde logo, condicionantes inerentes a qualquer estudo cujo objetivo fundamental seja o de analisar a percepção de crianças ou jovens. É uma tarefa complexa atendendo às múltiplas variáveis envolvidas e o facto de os dados a recolher na investigação não serem claramente visíveis.

Acresce que, tendo este estudo como objetivo central estudar as percepções sobre o impacto da prática desportiva e em que medida é que esta influencia o rendimento escolar, as relações entre pares ou interpessoais e a autoestima e o autoconceito de um grupo formado por 14 jovens atletas, é evidente que as dificuldades aumentam.

Assim, importa fazer referência às principais limitações deste estudo.

Em primeiro lugar, convém mencionar o número reduzido de participantes que constituem a amostra. Importa também fazer referência aos instrumentos aplicados que

foram maioritariamente constituídos por questionários, escalas e discussão em grupo, instrumentos de auto-relato,

Outra das limitações deste foi a falta de um grupo de controlo que permitisse a comparação da evolução das classificações escolares e desportivas durante o ano também estudo.

3. Sugestões para futuras investigações

Do trabalho realizado, e na sequência dos resultados obtidos e das conclusões apresentadas, decorrem algumas preocupações que consideramos justificar a apresentação de algumas recomendações para futuras investigações no domínio das perceções dos atletas acerca do impacto da prática desportiva.

Na prática desportiva, os atletas perceberão de forma diferente as suas motivações, os seus sucessos e insucessos, as suas vitórias e derrotas, as suas competências técnicas, a forma como se relacionam e a sua autoperceção.

Logo, será de todo o interesse para os treinadores, para a instituição e para os pais terem conhecimento do que pensam os atletas e qual a influência que determinados fatores sociais, como a família, terá sobre as suas perceções.

Também seria interessante fazer uma comparação entre os atletas da equipa de competição sub 13 e os outros atletas com a mesma idade, no sentido de averiguar se as perceções acerca do impacto da prática desportiva são ou não idênticas.

Seria importante investigar a influência que a família exerce na escolha da modalidade desportiva, isto é, saber em que medida os pais e irmãos influenciam as escolhas dos atletas e qual a relevância dessa influência. E, pensamos que não será despiciendo, investigar também o modo como os jovens atletas percebem os seus treinadores, o treino e a própria instituição, na medida em que essa informação poderá ser importante na forma como as estes programam a formação desportiva.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. (2002). As «Novas» Modalidades e Condutas Desportivas: Um estudo de caso sobre os desportos de aventura no concelho do Seixal. In S. Marivoet, C. Pinheiro, & J. Raposo (Ed.), *Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar o século XXI* (p. 131-140). Lisboa: IDP.
- Araújo, C. Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Retirado de http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf
- Bahia, S., Pereira, I., & Monteiro, P. (2008). *Fama enganadora. 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2708/1/PETI_bahia%20et%20al.pdf
- Bandeira, D. R., Arteche, A. X., & Reppold, C. T. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (3), 341-345. doi: 10.1590/S0102-37722008000300010
- Barber, B. L., Stone, M. R., Hunt, J. E., & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In J. L. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (pp. 185-210). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Beja, M. J. (2009). *Escola e Família: da Inevitabilidade da Comunicação à Construção de uma Realidade Relacional. Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal.
- Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo: O Campo do Possível*. Rio de Janeiro. Eduerj.
- Blomfield, C., & Barber, B. (2010). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 108-12. Retirado de <http://researchrepository.murdoch.edu.au/3109/>
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Buck S. M., Hilman C. H., & Castelli D. M. (2008). The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40, 166-172. doi: 10.1249/mss.0b013e318159b035
- Byrd, J. (2007, Março 30). *The Impact of Physical Activity and Obesity on Academic Achievement Among Elementary Students*. Retrieved from the Connexions Web site <http://cnx.org/content/m14420/1.1/>
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), 51-58.
- Costa, A.F. (2007). *Prática Desportiva e Rendimento Académico – Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://www.psicologianaactualidade.com/upload/Pr%C3%A1tica%20Desportiva%20e%20Rendimento%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity (Abstract). *Trends in Neurosciences*, 25, 295-301. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166223602021434>
- De Oliveira, H.M. (2005). *Autoconceito físico, autoestima e imagem corporal: estudo comparativo em adultos de ambos os géneros dos 25 aos 45 anos de idade*. (Dissertação de licenciatura) Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/16434>
- European Federation of Sport Psychology - FEPSAC (1995). *Position statement 2. Children in sport*. Retirado de www.fepsac.com/index.php/download_file/-/view/34
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.
- Faria, L., & Figueiredo, H. (2000). Auto-conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do V Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 4 (6), 933-939. Retirado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6788/1/RGP_6-115.pdf
- Faria, L., & Silva, S. (2001). Promoção do auto-conceito e prática de ginástica de academia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 45-57.

- Fonseca, A., & Maia, J. (1996). Análise Factorial confirmatória à versão portuguesa do participation motivation questionnaire. In A. Fonseca (ed.), *Estudos sobre motivação* (pp. 62-64). Porto: Edições FCDEF-UF.
- Freire, J.A. (2010). *Desporto Escolar – Uma possível estratégia no combate ao Insucesso Escolar. Estudo de caso.* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10348/680>
- Freitas, D. H. (2010). *Espaço Aberto: fazer lugar para um projecto educativo.* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, A. R., & Cruz J. F. (2007). Avaliação Psicológica de Atletas em Contextos de Formação Desportiva: Desenvolvimento de um Guião de Entrevista para Crianças e Jovens. In J. F. Cruz, J. M. Silvério, A. R. Gomes, & C. Duarte (Eds), *Actas da conferência internacional de psicologia do desporto e exercício* (pp. 82-99). Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, E., & Carvalho, G. S. (2001). Perceção das crianças do continente português e dos Açores sobre a prática de atividade física na promoção da saúde. In B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.), *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Ldazer e Saúde: A actividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social* (pp. 1430-1438). Braga: CIEC, Instituto de Educação.
- Gonçalves, J. C. (2011). *Hábitos Desportivos dos Jovens. Estudo da População Jovem do Concelho de Torres Novas.* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17571?mode=full>
- Gondim, S.M. (2003). Grupos Focais Como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 12 (24), 149-161
- Hallal P. C., Victoria C. G., Azevedo M. R., & Wells J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030. doi: 0112-1642/06/0012-1019/\$39.95/0
- Hilman, C. H., Castelli, D. M., & Buck, S. M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 1967-1974. doi: 10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce

- Holloway, J. H. (1999). Extracurricular activities: The path to academic success? *Educational Leadership*, 57 (4). Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec99/vol57/num04/-Extracurricular-Activities@-The-Path-to-Academic-Success%C2%A2.aspx>
- Junkin, S. E. (2007). Yoga and self-esteem: exploring change in Middle-aged women (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://library.usask.ca/theses/available/etd-08212007-141754/>
- Lachman, M. E., & Bertrand, R. M. (2001). *Personality and the self in midlife*. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development* (pp. 279-309). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Lafabrière, C. (2001). La dynamique de la pratique sportive des jeunes. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 24 (1), 81-109. Retrieved from <http://id.erudit.org/iderudit/000164ar>
- Lima, T. (2004). Educar pelo Desporto? *Horizonte*, 111, 35-38.
- Mahoney, J. L., Larson, R., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. New Jersey: Erlbaum.
- Marivoet, S. (2000). Práticas desportivas na sociedade portuguesa (1988-1998). *Actas do IV Congresso Português de Sociologia – Sociedad Portuguesa: Passados recentes, futuros próximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retirado de https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1610/1/SMarivoet_IV%20Congresso%20Portugu%C3%AAs%20de%20Sociologia_1.pdf
- Moreira, S. M. (2006). *As Atividades Lúdico-Desportivas nas Práticas de Lazer em Crianças do 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6962>
- Moreno, M., Ribeiro, M., & Mourão-Carvalho, I. (2010) A prática de modalidades desportivas por jovens adolescentes. In Lopes, V., Rodrigues, V., Coelho, E., & Monteiro, M. (Coord.), *Promoção da Saúde e Atividade Física: Contributos para o Desenvolvimento Humano* (p. 545-556). Vila Real: UTAD.

- National Federation of State High School Association (2002). The case for high school activities. Retirado de <http://www.nths.org/case.htm>
- Neto, C. (1997). Mudanças sociais, desporto e desenvolvimento humano. In A. Correia (Ed.), *O Desporto em Portugal: opções e estratégias de desenvolvimento. Actas do II Congresso de Gestão do Desporto* (pp. 25-34). Lisboa: Associação Portuguesa de Gestão do Desporto
- Papalia, D.E, Olds, S. W., & Felman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar - Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Ponte et. al. (1991). Influência do contexto socio-desportivo na formação do autoconceito. In J. Bento, & A. Marques (Eds), *As ciências do Desporto e a prática desportiva*. Porto: Faculdade de ciências do Desporto e de Educação física da Universidade do Porto.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20%28Estudo%20caso%29.pdf>
- Quane, J. M., & Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighbourhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28, 1229-1250. doi:10.1016/j.childyouth.2006.01.004
- Quina, J. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 18 (107), 20-25. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6940/3/A%20competi%C3%A7%C3%A3o%20desportiva.pdf>
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14, 71-76. Retirado de <http://www.kirkwarrenbrown.vcu.edu/wp-content/pubs/Ryan%20%20Brown%20PI%202003.pdf>
- Santos, P.J. & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg Self-Esteem Scale com uma amostra de adolescentes: resultados preliminares. In

- A.P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicologia: Formas e contextos* (Volume VI, pp. 101-113). Braga: APPORT.
- Santos, S. M. (2008). *Auto-Percepções e ansiedade físico-social em crianças e jovens* (Monografia de Licenciatura) Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/10649>
- Scheuer, L.J., & Mitchell, D. (2003). Does Physical Activity Influence Academic Performance? Retrieved from http://www.scahperd.org/Does_Physical_Activity_Influence_Academic_Performance.pdf
- Schley, V. (2002). *The effects of athletic participation on academic achievement and social status* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002schleyv.pdf>
- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. Validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In F. Sobral & A. Marques (Coor.), *FACDEX – Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa* (pp. 89-97). Lisboa: Ministério da Educação.
- Serralha, V.C. (2005). *Autopercepções e bem-estar psicológico em populações especiais: estudo comparativo entre indivíduos com deficiência motora praticantes de natação e praticantes de maratona em cadeira de rodas*. (Dissertação de licenciatura) Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15333>
- Silva, M.R. (2010). *Efeitos da prática de uma modalidade desportiva na promoção da interculturalidade*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2640/1/ulfp037450_tm.pdf
- Smith, A.S. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 25–39. doi:10.1016/S1469-0292(02)00015-8
- Snyder, E. E., & Spreitzer, E. (1990). High school athletic participation as related to college attendance among black, hispanic, and white males. *Youth & Society*, 21(3), 390-398.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old

Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324. Retirado de <http://www.unb.ca/crisp/pdf/0003.pdf>

Valenzuela, B. (2006) *El influjo del deporte sobre la sociedad*. Retirado de <http://www.deposoft.com.ar/valenzuela/archivos/influjodeporte.pdf>

Veloso, S. (2005). *Determinantes da Actividade Física dos Adolescentes: Estudo de uma População Escolar do Concelho de Oeiras*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4800>

Anexos

Anexo 1. Questões *Focus Group*

- 1) Para vocês, o que significa praticar desporto, nomeadamente futebol?
- 2) Acham que praticar desporto ajuda-vos a ter melhores notas?
- 3) Acham que a prática do desporto influencia o vosso rendimento escolar?
- 4) Conseguis conciliar o desporto e a escola?
- 5) Pensam que pelo facto de praticarem desporto, conseguem fazer mais amigos? Porquê?
- 6) Praticar desporto exige de vocês mais concentração?
- 7) Pensam que, pelo facto de praticarem desporto, os vossos amigos olham para vocês com admiração?
- 8) Acham que a têm espírito de equipa?
- 9) Pensam que, por jogarem futebol, conseguem ter uma boa relação de amizade com os outros, pex, colegas?
- 10) A prática de desporto é boa, porque...
- 11) A prática de desporto é má, porque...
- 12) Sentem-se melhores porque jogam futebol?
- 13) Cada um de vocês sente-se bem consigo porque pratica desporto?

Anexo 2: Pedido de Autorização à Instituição



Exm.º Senhor
Director do Departamento Pedagógico
do Futebol Clube do Porto

Assunto: Pedido de autorização

Susana Maria Porto Silva, na qualidade de Mestranda do Curso de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira vem, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para recolha de dados no âmbito do estudo sobre as “percepções acerca do impacto da prática desportiva: Um estudo de caso com atletas de competição da escola Dragon Force Madeira”, e utilização dos mesmos para efeitos de investigação.

Funchal, aos 20 de Janeiro de 2012

Atentamente,

Susana Maria Porto Silva

Declaro que autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo sobre as “percepções acerca do impacto da prática desportiva: Um estudo de caso com atletas de competição da escola Dragon Force Madeira”, e utilização dos mesmos para efeitos de investigação.

O Director do Departamento Pedagógico

Dr. Ângelo Santos

Anexo 3: Pedido de Autorização dos Encarregados de Educação



Pedido de Autorização

Exm.º Encarregado de Educação

Venho por este meio solicitar a autorização para que o seu educando possa integrar um estudo científico que estou a realizar no âmbito de uma Tese de Mestrado na área da Psicologia da Educação sobre “percepções acerca da prática desportiva: Um estudo de caso com atletas de competição da escola Dragon Force Madeira”. A participação do seu educando consistirá em responder, individualmente, a um questionário construído para o efeito. O preenchimento do questionário não prejudicará a realização das tarefas escolares e desportivas e os dados recolhidos serão confidenciais.

Este estudo irá realizar-se junto dos alunos da equipa de competição Sub13.

Desde já agradeço a sua compreensão e colaboração.

A Mestranda em Psicologia da Educação,
Susana Silva

..... (Entregar ao Treinador)

Eu _____, Encarregado de Educação do aluno _____ da equipa de Competição Sub 13 da Escola Dragon Force Madeira, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar num estudo sobre percepções acerca da prática desportiva: um estudo de caso com atletas de competição da escola Dragon Force Madeira.

Data ____/____/____

Assinatura do Encarregado de Educação _____