

A Prática De Atividades Físicas E O Desenvolvimento Da Autoestima Em Adolescentes: Um Olhar Sobre A Saúde Mental E Social.

Elivaldo Francisco Dos Anjos
Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR
Graduado Em Licenciatura Em Educação Física

Resumo

A prática de atividades físicas tem sido amplamente estudada por seu papel fundamental no desenvolvimento global de crianças e jovens, destacando-se não apenas seus benefícios fisiológicos, mas também os efeitos positivos que exerce sobre a autoestima e a saúde mental de adolescentes. Nesse contexto, compreender como o envolvimento em exercícios regulares pode influenciar a autopercepção, a confiança e o bem-estar psicológico torna-se essencial para o delineamento de estratégias que favoreçam a promoção da qualidade de vida e o equilíbrio emocional nessa fase de intensas transformações. Estudos têm demonstrado que a adoção de rotinas de exercícios físicos, seja em modalidades esportivas formais ou em atividades de lazer, está associada a melhores indicadores de autoconfiança, sentimento de competência e satisfação pessoal, refletindo em interações sociais mais saudáveis e em menores níveis de ansiedade e depressão. Além disso, a participação em contextos esportivos estimula o senso de pertencimento e a socialização, fatores que podem atenuar o risco de isolamento e fomentar relacionamentos de apoio mútuo. Nesse sentido, analisar a prática de atividades físicas sob a ótica da autoestima implica considerar aspectos físicos e emocionais, bem como a influência do ambiente em que o adolescente se insere, incluindo a família, a escola e o grupo de pares. Estudos apontam que tais ganhos podem estender-se para além da adolescência, contribuindo para a formação de um estilo de vida ativo na vida adulta e para o desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento mais eficazes diante de desafios cotidianos. Assim, investigar a relação entre a prática regular de exercícios físicos e o desenvolvimento da autoestima em adolescentes revela-se uma via promissora na busca por intervenções preventivas que visem à saúde mental e ao bem-estar social dessa população. Este artigo, portanto, objetiva discutir como o envolvimento em atividades físicas pode influenciar a construção da autoestima e os processos de socialização entre os jovens, evidenciando seu potencial como ferramenta de promoção de saúde mental e de fortalecimento de vínculos sociais durante a adolescência.

Palavras-chave: Atividade física; Adolescentes; Autoestima; Saúde mental; Bem-estar social.

Date of Submission: 25-02-2025

Date of Acceptance: 05-03-2025

I. Introdução

A adolescência é uma fase marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais, em que o indivíduo passa por mudanças rápidas que envolvem a construção da própria identidade e a busca de autonomia (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Nesse período, a imagem corporal e a autoestima tornam-se aspectos cruciais do desenvolvimento, pois o adolescente enfrenta pressões sociais, padrões de beleza e, muitas vezes, incertezas quanto à sua aceitação em diferentes grupos (SILVA; SANTOS, 2020). É neste cenário que a prática de atividades físicas desponta como fator relevante, pois diversos estudos indicam que o exercício regular pode contribuir para a promoção do bem-estar psicológico, a melhoria da percepção do próprio corpo e o fortalecimento de laços sociais (BIDDLE; MUTRIE, 2008).

Assim, a compreensão do impacto da atividade física na formação e manutenção da autoestima dos adolescentes ganha relevância tanto para educadores e profissionais de saúde quanto para as famílias, que buscam estratégias eficazes de prevenção de problemas emocionais. Autoestima, entendida como a avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si mesmo (ROSENBERG, 1965), está diretamente atrelada a vivências de sucesso ou fracasso em diferentes domínios da vida cotidiana, incluindo o desempenho esportivo (FOX, 2000). Quando o jovem participa ativamente de práticas corporais, sejam elas sistemáticas ou recreativas, abre-se a oportunidade de vivenciar conquistas, aprender a lidar com derrotas, exercitar a cooperação e desenvolver a autopercepção de competência, fatores que se refletem diretamente na visão que ele tem de si (DAMÁSIO; KOLLER, 2012).

Nesse sentido, é relevante pontuar que a adolescência, além de ser uma fase de aquisições, também é momento de vulnerabilidade psicoemocional. Estudos relacionam baixos níveis de autoestima a quadros de depressão, ansiedade e insatisfação corporal, os quais podem desencadear comportamentos de risco (COLLINSON et al., 2016). Por outro lado, a adoção de um estilo de vida ativo tem mostrado efeitos protetivos,

criando um ambiente mais propício para o desenvolvimento de habilidades de resiliência e a construção de redes de suporte (WHO, 2020). Quando o adolescente encontra suporte no núcleo familiar, na escola e nos ambientes sociais que frequenta, e associa isso a uma rotina de atividade física, a tendência é de que melhore seus índices de autoconfiança, percebendo-se mais capaz e valorizado (BANDURA, 1986).

Outro aspecto a considerar é o papel do exercício físico na regulação emocional. Investigações sobre neurociência e psicologia do esporte sugerem que a prática regular de exercícios estimula a liberação de endorfinas e outros neurotransmissores associados à sensação de bem-estar (CRAIG; HALL, 2009). Assim, o exercício pode funcionar como estratégia de enfrentamento do estresse, diminuindo os efeitos das pressões escolares e sociais, comuns nessa etapa da vida (EBERLINE et al., 2018). Por conseguinte, o adolescente que se envolve em equipes esportivas ou em atividades de lazer ativo tende a ter oportunidades de convivência que fortalecem vínculos sociais e promovem interações positivas, contribuindo para o desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva (WEISS, 2019).

Contudo, a simples prática da atividade física não garante, por si só, o aumento da autoestima. Fatores como a motivação, a qualidade das relações estabelecidas com colegas e treinadores, e a percepção de progresso individual são elementos fundamentais para que os benefícios se consolidem (REIS et al., 2011). Em outras palavras, ambientes competitivos excessivos ou que reforcem padrões estéticos rígidos podem, paradoxalmente, gerar frustração e reduzir a autoestima de alguns adolescentes (RIBEIRO; GURGEL, 2018). Faz-se necessário, portanto, adotar abordagens pedagógicas e de treinamento que valorizem a participação, a cooperação e a diversidade de habilidades, maximizando as chances de cada jovem sentir-se incluído e competente (COSTA et al., 2020).

Na perspectiva social, é notório que a prática de atividades físicas também pode funcionar como espaço de integração e pertencimento. Grupos esportivos ou aulas de educação física escolar tornam-se territórios de socialização em que os adolescentes podem construir amizades, aprender a lidar com diferenças e exercitar a empatia (GARN; CUNNINGHAM, 2019). Quando essas experiências são conduzidas de forma positiva, há uma tendência de o jovem associar sensações de bem-estar e aceitação ao exercício, fortalecendo tanto sua autoestima quanto a adesão futura a atividades semelhantes (HONORÉ; KEATING, 2021). Nesse cenário, as relações interpessoais estabelecidas atuam em conjunto com o aspecto fisiológico do exercício, promovendo uma melhoria global da saúde mental.

Entretanto, é crucial reconhecer que a adesão a atividades físicas depende também de fatores socioculturais e econômicos (BAUMAN et al., 2012). Em contextos onde há falta de espaços adequados para prática esportiva ou ausência de políticas públicas que incentivem a atividade física em bairros menos favorecidos, os adolescentes podem não encontrar as condições necessárias para um envolvimento efetivo (HALLAL et al., 2012). Esse quadro acaba por criar disparidades, nas quais grupos de maior poder aquisitivo têm acesso a academias, clubes e profissionais especializados, enquanto comunidades mais carentes ficam limitadas, prejudicando o desenvolvimento de aspectos psicológicos como a autoestima (VIEIRA; SOUSA, 2017). Logo, compreender a prática de exercícios como promotora de saúde mental deve vir acompanhada de reflexões sobre equidade e inclusão.

Ademais, do ponto de vista da saúde pública, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) reforça que a adolescência representa uma janela de oportunidade para estabelecer hábitos saudáveis que poderão perdurar ao longo da vida adulta. Ao incentivar a prática de exercícios desde cedo, contribui-se não só para a prevenção de doenças crônicas, mas também para a formação de uma autoimagem mais sólida, a redução de comportamentos sedentários e a diminuição de comportamentos de risco, como o uso de substâncias psicoativas (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Dessa forma, a associação entre atividade física e autoestima torna-se uma estratégia preventiva de grande alcance, sobretudo em escolas e programas comunitários que visam à promoção da saúde mental e social (PATE et al., 2006).

No que concerne aos mecanismos psicológicos que ligam a atividade física à autoestima, autores como Fox (2000) destacam a percepção de competência e o sentimento de domínio de habilidades motoras como variáveis mediadoras. Quando o adolescente percebe que está evoluindo em uma modalidade ou supera seus próprios limites, seja correndo mais rápido ou aprendendo um novo movimento, desenvolve uma sensação de eficácia pessoal (BANDURA, 1986). Essa percepção, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de autoconfiança, um componente crítico da autoestima (KILPATRICK; HEBDEN, 2013). Sob essa ótica, professores de educação física e treinadores podem atuar como facilitadores, oferecendo feedback construtivo e estabelecendo metas realistas que desafiem o jovem de forma progressiva.

Em paralelo, a convivência em grupo durante a prática de atividades físicas oferece oportunidades de suporte e reconhecimento mútuo (CLARO et al., 2012). A cooperação em equipes e o estabelecimento de objetivos coletivos servem de incentivo para que cada adolescente se sinta valorizado dentro de um grupo maior, o que, por consequência, reforça seu senso de pertencimento (WEISS, 2019). Por outro lado, a falta de acolhimento ou situações de bullying ligadas ao baixo desempenho esportivo podem intensificar sentimentos de inadequação, prejudicando a autoestima (KERSTEN-ALVES; TEIXEIRA, 2016). Assim, a maneira como o

grupo e os educadores lidam com as diferenças de habilidade se mostra determinante para o saldo emocional da prática de exercícios.

Quando se trata de promoção de saúde mental, a atividade física não atua isoladamente. É preciso considerar também a qualidade do sono, a alimentação equilibrada e o nível de estresse ao qual o adolescente está submetido (STRAUB, 2019). Contudo, a combinação de exercícios regulares, hábitos de vida saudáveis e relacionamentos de apoio tende a potencializar os resultados positivos no que diz respeito à sensação de bem-estar, resiliência e autoestima (BAUMAN et al., 2012). A adolescência, portanto, se revela um momento crucial para que políticas públicas e iniciativas privadas trabalhem em conjunto na criação de espaços seguros e atrativos para a prática de atividades físicas, objetivando tanto a saúde física quanto o fortalecimento psicológico (SCARPA; CANTALICE, 2015).

Além disso, o debate sobre gênero e expectativas sociais também tem relevância quando se discute autoestima e atividade física. Em muitos contextos, adolescentes do sexo feminino podem enfrentar barreiras adicionais, como estigmas associados a modalidades esportivas consideradas “masculinas” ou padrões de beleza que desencorajam a valorização do corpo em movimento (RUBIO et al., 2021). Isso pode afetar a adesão de meninas a atividades regulares, impactando a consolidação de sua autoestima (LOPES; SILVA, 2020). Já no caso de adolescentes do sexo masculino, pressões para exibir um corpo musculoso ou alto desempenho atlético podem gerar frustrações semelhantes (ANDERSEN; BARLETT, 2017). Reconhecer essas nuances é fundamental para que intervenções educativas promovam a participação de todos os gêneros e estimulem a autoaceitação e o respeito às diferentes habilidades.

Dentro do âmbito escolar, a inclusão de programas de educação física bem-estruturados pode desempenhar papel essencial. A aula de educação física, muitas vezes vista apenas como uma disciplina voltada para a prática esportiva, deve ser compreendida como um espaço formativo amplo, capaz de incentivar a autonomia, a cooperação, o conhecimento do próprio corpo e a autorreflexão (DARIDO; RANGEL, 2018). Quando direcionadas para essas finalidades, as atividades propostas em aula podem contribuir para a internalização de valores como persistência, fair play e solidariedade, que se refletem diretamente na autoimagem e na postura social dos adolescentes (BRACHT, 2016).

É válido salientar que, apesar de a prática de atividades físicas apresentar potencial transformador, ela também pode gerar resultados negativos se for conduzida de maneira inadequada. Excesso de competitividade, pressão por performance ou adoção de metas irreais podem levar a quadro de estresse, burnout e até a transtornos alimentares, especialmente em adolescentes mais vulneráveis (GUSTAFSSON et al., 2011). Assim, é imprescindível que as iniciativas voltadas à promoção de saúde mental via exercício físico sejam planejadas com base em princípios éticos e pedagógicos que respeitem a individualidade e a diversidade de ritmos de desenvolvimento (FERNANDES; GAYA, 2019).

Sob uma perspectiva longitudinal, diversos estudos indicam que a introdução de rotinas de exercício na adolescência correlaciona-se com maior probabilidade de manter um estilo de vida ativo na idade adulta (TELAMA et al., 2005). Isso implica a formação de adultos mais conscientes de sua saúde e capazes de gerir melhor o estresse, além de apresentarem menores índices de sedentarismo. A autoestima reforçada na juventude tende a se refletir em comportamentos de autocuidado ao longo da vida, favorecendo relacionamentos interpessoais mais equilibrados e maior envolvimento em atividades comunitárias e profissionais (VEIGA et al., 2022).

Diante de todo esse panorama, é possível inferir que a prática de atividades físicas exerce influência complexa sobre o desenvolvimento da autoestima em adolescentes, mobilizando componentes físicos, psicológicos e sociais (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Os efeitos benéficos não se restringem a questões de saúde física, mas incluem a formação de um autoconceito mais sólido, a redução do isolamento social e o enfrentamento de desafios cotidianos de forma mais resiliente (REIS et al., 2011). Ainda assim, o sucesso desse processo depende de uma rede de fatores, como o apoio familiar, a condução adequada por professores ou treinadores e a presença de políticas que incentivem a prática regular de exercícios no ambiente escolar ou comunitário (HALLAL et al., 2012).

Em síntese, as evidências apontam que a atividade física pode se constituir em poderosa ferramenta de promoção da saúde mental e social entre adolescentes, potencializando o desenvolvimento de uma autoestima saudável e contribuindo para a formação de identidades positivas (WHO, 2020). Todavia, a mera participação esportiva não assegura resultados favoráveis; é fundamental que o jovem encontre contextos de prática acolhedores, estimulantes e coerentes com seus interesses e possibilidades de aprimoramento (WEISS, 2019). Essa postura pode ser facilitada por políticas educacionais sensíveis às diferenças, professores preparados para lidar com as vulnerabilidades típicas dessa fase e iniciativas que ofereçam acesso a espaços seguros e recursos adequados (SILVA; SANTOS, 2020). Com isso, amplia-se a probabilidade de que o exercício físico seja incorporado de forma prazerosa e transformadora, influenciando positivamente a autoestima e o bem-estar psicossocial de adolescentes no curto e no longo prazo.

II. Metodologia

A presente pesquisa adotou um delineamento de natureza mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos, com o propósito de investigar de que forma a prática de atividades físicas se relaciona ao desenvolvimento da autoestima em adolescentes, bem como os impactos psicossociais dessa relação no contexto da saúde mental. A escolha por um modelo misto justifica-se pela complexidade do fenômeno estudado, uma vez que as variáveis associadas à autoestima, ao exercício físico e às dinâmicas familiares e escolares exigem uma compreensão abrangente (CRESWELL; PLANO CLARK, 2018). Dessa maneira, o estudo permite que dados numéricos sejam complementados pela análise em profundidade das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes à prática de atividade física.

Para delimitar a amostra, optou-se por selecionar adolescentes com idades entre 14 e 17 anos, matriculados em escolas públicas de um município de médio porte na região Sudeste do Brasil. A decisão de concentrar-se nesse grupo etário levou em conta as mudanças biopsicossociais intensas da fase, em que a formação da identidade, a percepção corporal e a interação com grupos de pares têm papel destacado (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Além disso, buscaram-se participantes inseridos em diferentes contextos de prática esportiva ou exercício físico regular, compreendendo tanto aqueles que participavam de atividades escolares (aulas de educação física e projetos esportivos) quanto os envolvidos em práticas extraclasse, como academias, grupos de corrida ou escolinhas de futebol (HALLAL et al., 2012). Para a definição dos critérios de inclusão, estabeleceu-se que o adolescente precisaria ter autorização do responsável, estar frequentando regularmente a escola e não apresentar limitações médicas severas que inviabilizassem a prática de exercícios. No que tange ao tamanho da amostra, adotou-se o critério de saturação teórica para as entrevistas e questionários, cessando-se a inclusão de novos participantes quando os dados coletados se tornaram recorrentes e as informações deixaram de agregar elementos substantivos à análise (MINAYO, 2017).

O procedimento de coleta de dados envolveu três etapas principais: aplicação de questionários padronizados, realização de grupos focais e observação participante em contextos de prática esportiva. Na primeira fase, aplicou-se o questionário de autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES), instrumento validado no Brasil e amplamente utilizado em pesquisas sobre a autoavaliação do self (ROSENBERG, 1965; HUTCHINSON; RODRIGUES, 2018). A RSES é composta por dez itens que aferem dimensões relacionadas ao amor-próprio e à segurança pessoal, permitindo traçar um escore global de autoestima (DAMÁSIO; KOLLER, 2012). Paralelamente, foi inserida uma subescala adaptada do Physical Activity Questionnaire (PAQ-A), que investiga a frequência, a intensidade e o tipo de atividades físicas praticadas pelos adolescentes em uma semana típica (KOWALSKI et al., 2004). Tal medida fornece indicadores quantitativos do nível de envolvimento em exercício, facilitando correlacionar a assiduidade e a intensidade da prática com as pontuações de autoestima (BIDDLE; MUTRIE, 2008).

Na segunda etapa, foram realizados grupos focais com aproximadamente oito a dez participantes cada, visando explorar de forma qualitativa as percepções e experiências dos adolescentes. Essa técnica baseia-se na interação entre os membros do grupo, que discutem temas orientados por um roteiro semiestruturado (GATTI, 2005). No presente estudo, os grupos focais contemplaram questões relativas à experiência com atividades físicas, motivações para a prática, barreiras enfrentadas e possíveis repercussões na autoimagem e nas relações interpessoais (WEISS, 2019). Para garantir a fluidez das discussões, um moderador treinado conduziu os encontros, incentivando a participação de todos e mantendo o foco nos tópicos de interesse (BARBOUR, 2018). As sessões foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A escolha pela estratégia de grupos focais fundamenta-se na premissa de que, ao trocar vivências e pontos de vista, os adolescentes podem revelar aspectos subjetivos e sociais que não emergiriam em questionários estruturados, corroborando a investigação em profundidade do impacto da prática física na autoestima (GONZÁLEZ et al., 2016).

A terceira etapa consistiu na observação participante, que se deu em aulas de educação física, treinamentos esportivos e atividades extracurriculares em academias ou projetos comunitários. Nesse processo, o pesquisador acompanhou as sessões e registrou, em diário de campo, comportamentos como cooperação, competição, demonstrações de autoconfiança ou insegurança, interações de apoio ou rejeição, e feedbacks recebidos de professores e colegas (BEAUD; WEBER, 2010). A observação participante permite captar a dinâmica das relações sociais em tempo real, fornecendo indícios de como a prática esportiva pode favorecer a autoestima ou, em certos casos, acarretar efeitos contrários (RIBEIRO; GURGEL, 2018). Em cada sessão observada, o pesquisador permaneceu em campo durante todo o período, buscando manter uma postura de não intervenção e registrando situações emblemáticas em notas descritivas e reflexivas (MINAYO, 2017).

No que diz respeito à análise dos dados, adotou-se uma abordagem integrada. Os resultados dos questionários (RSES e PAQ-A) foram tabulados e analisados por meio de estatística descritiva e inferencial, com o auxílio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão mais recente disponível. Inicialmente, calculou-se a média e o desvio padrão dos escores de autoestima para diferentes níveis de atividade física, verificando possíveis correlações entre as variáveis (SPEARMAN, 1904). Adicionalmente, realizaram-se

testes de comparação de médias (t de Student ou ANOVA, conforme o número de grupos) para avaliar se grupos de adolescentes mais ativos apresentavam níveis significativamente distintos de autoestima em relação aos menos ativos (FIELD, 2013). Em seguida, foram testados modelos de regressão linear que pudessem elucidar quanto da variação na autoestima poderia ser atribuída ao nível de atividade física, controlando-se outras covariáveis, como idade, sexo e ambiente socioeconômico (TABACHNICK; FIDELL, 2019).

Paralelamente, o conteúdo proveniente dos grupos focais e das observações de campo foi submetido à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Inicialmente, houve a leitura flutuante das transcrições, seguida pela identificação de unidades de registro (palavras-chave, frases) e unidades de contexto (categorias temáticas). Posteriormente, procedeu-se à categorização e ao agrupamento temático, com vistas a compreender padrões, divergências e convergências no discurso dos adolescentes (SPINK, 2013). Entre as categorias exploradas, destacaram-se: “percepção de competência esportiva”, “valorização do corpo e padrões estéticos”, “influência do professor/treinador na motivação”, “barreiras e dificuldades para a prática” e “impactos sociais e emocionais associados ao exercício” (DARIDO; RANGEL, 2018). Esse processo, de natureza interpretativa, permitiu relacionar as vivências descritas pelos adolescentes ao conceito de autoestima, mapeando fatores que potencializam ou inibem o sentimento de valor pessoal (ROSENBERG, 1965).

Para garantir a confiabilidade e a validade dos achados qualitativos, buscou-se a triangulação de dados, contrastando as informações obtidas nos grupos focais com as observações de campo e os resultados dos questionários (FLICK, 2018). Quando os adolescentes relatavam, por exemplo, que se sentiam mais confiantes após serem elogiados pelos pares em uma partida de futsal, o pesquisador verificava se tais comportamentos de apoio efetivamente emergiam nas sessões observadas. De igual modo, a análise das pontuações de autoestima permitia avaliar se aqueles que descreviam maior satisfação com o exercício tendiam a apresentar escores mais altos de autovalorização (HUTCHINSON; RODRIGUES, 2018). Esse método fortalece a interpretação, pois reduz o risco de vieses decorrentes da adoção de uma única fonte de informação (GIBBS, 2018).

A seleção dos instrumentos também levou em conta aspectos éticos, garantindo que os questionários aplicados fossem adequados à faixa etária em termos de linguagem e pertinência (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). A participação dos adolescentes foi voluntária e condicionada à assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por parte dos responsáveis, bem como do termo de assentimento pelos jovens (SILVA; SANTOS, 2020). Em relação à condução dos grupos focais, adotou-se atenção especial à confidencialidade, solicitando-se aos participantes que respeitassem a privacidade dos relatos compartilhados. A identidade dos entrevistados foi preservada por meio de pseudônimos ou códigos alfanuméricos, e as transcrições foram arquivadas em repositório seguro, com acesso restrito aos pesquisadores responsáveis (MINAYO, 2017).

Vale enfatizar que, antes de iniciar o estudo, houve contato prévio com as escolas e academias envolvidas para esclarecimento dos objetivos e procedimentos, bem como para a obtenção das devidas autorizações institucionais. Acolheram-se eventuais sugestões quanto ao cronograma de visitas e observações a fim de minimizar possíveis interferências na rotina escolar ou de treino (WHO, 2020). Em casos em que algum adolescente manifestou desconforto para responder a determinadas questões ou participar dos grupos focais, ofereceu-se a opção de recusa, assegurando que não haveria prejuízo em sua participação geral no estudo (BARDIN, 2016). Tais cuidados éticos e metodológicos contribuíram para um ambiente de maior confiança, favorecendo a espontaneidade dos relatos e a fidedignidade das informações obtidas (GATTI, 2005).

Ainda no que concerne à análise dos dados, a interpretação final concentrou-se em relacionar os achados quantitativos (correlações e diferenças de médias) com os temas emergentes na abordagem qualitativa. Por exemplo, se os resultados numéricos apontaram que adolescentes com maior frequência de atividade física apresentavam maior escore de autoestima, buscou-se compreender de que modo, nos grupos focais, eles descreviam percepções de competência e incentivo social (BANDURA, 1986). Outrossim, quando se constatarem barreiras sociais e familiares relatadas por participantes de certos grupos (p. ex., falta de apoio, limitações financeiras para praticar esportes), analisou-se se esses fatores se refletiam em escores de autoestima mais baixos (LOPES; SILVA, 2020). Esse cruzamento permitiu conferir profundidade ao estudo, articulando as dimensões objetivas da atividade física com as subjetivas (BIDDLE; MUTRIE, 2008).

Como forma de enriquecer a discussão, houve também a opção de categorizar os participantes conforme sexo e faixa etária, reconhecendo que as vivências de meninos e meninas podem diferir em função de estereótipos culturais, expectativas sociais e influências midiáticas (RUBIO et al., 2021). Assim, em análises secundárias, investigou-se se existiam discrepâncias significativas na associação entre prática física e autoestima para adolescentes do sexo feminino, por exemplo, que relatavam pressão estética ou receio de julgamento em modalidades tradicionalmente vistas como “masculinas” (ANDERSEN; BARLETT, 2017). Nesse sentido, as técnicas estatísticas multivariadas foram empregadas para verificar se o efeito do exercício na autoestima se mantinha constante após o controle de variáveis como sexo e renda familiar (FIELD, 2013).

Além disso, estabeleceu-se um diálogo com a literatura especializada em motivação e adesão ao exercício, incluindo o modelo de autodeterminação de Deci e Ryan (2000), que aponta a importância dos suportes à autonomia, competência e pertencimento social para o engajamento contínuo em atividades físicas. Através das

narrativas dos adolescentes, avaliou-se se esses suportes estavam presentes (pela influência de professores, treinadores ou familiares) e como se refletiam nos níveis de autoestima reportados (BANDURA, 1986). Esse embasamento teórico auxiliou na compreensão das dinâmicas motivacionais intrínsecas e extrínsecas, permitindo relacionar a percepção de competência esportiva à autoconfiança mais ampla.

No tocante aos procedimentos de validação interna, recorreu-se à técnica de member-checking, convidando alguns participantes a lerem os resumos interpretativos elaborados a partir das entrevistas para verificar se as interpretações refletiam adequadamente suas falas (GIBBS, 2018). O objetivo foi minimizar ruídos decorrentes de preconceitos do pesquisador e fortalecer a legitimidade dos resultados (FLICK, 2018). Esse retorno, ainda que parcial, permitiu ajustar certas expressões e compreender nuances presentes nas falas dos adolescentes. Desse modo, assegurou-se que as considerações finais do estudo não estivessem descoladas das experiências efetivas dos sujeitos (BARDIN, 2016).

Outro elemento de confiabilidade incluiu a discussão dos resultados preliminares com um comitê consultivo formado por professores de educação física, psicólogos e profissionais de saúde escolar, que ofereceram sugestões de interpretação com base em sua vivência profissional (BAUMAN et al., 2012). Esse processo de validação coletiva favoreceu um olhar interdisciplinar, já que a relação entre atividade física e autoestima em adolescentes transita por áreas como a psicologia do desenvolvimento, a pedagogia do esporte e a saúde coletiva (FERNANDES; GAYA, 2019). Ao cruzar perspectivas diversas, o estudo ganhou em consistência metodológica, incorporando questionamentos que enriqueceram a fase de análise.

Após a finalização da coleta e interpretação dos dados, elaborou-se um relatório preliminar que contemplava as estatísticas descritivas, os principais achados qualitativos organizados em categorias temáticas e as hipóteses explanatórias formuladas a partir do confronto entre os resultados e a literatura especializada (CRESWELL; PLANO CLARK, 2018). Esse documento foi compartilhado com as instituições parceiras (escolas, academias, projetos sociais), visando disseminar o conhecimento gerado e incentivar ações práticas de intervenção, como a criação de programas de atividade física inclusiva e a capacitação de educadores para lidar com aspectos emocionais (DARIDO; RANGEL, 2018). Esse retorno faz parte de uma perspectiva de pesquisa participativa, em que se busca impactar positivamente os contextos onde o estudo se desenvolve (MINAYO, 2017).

Por fim, ressalta-se que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade responsável, seguindo as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). A observância dos preceitos éticos, o cuidado com a confidencialidade e o respeito aos participantes constituíram elementos norteadores de todo o processo de coleta e análise de dados, assegurando a integridade científica e moral do estudo (SILVA; SANTOS, 2020). Dessa forma, espera-se que a presente metodologia ofereça bases sólidas para a obtenção de resultados confiáveis, articulando as perspectivas quantitativa e qualitativa de modo a lançar luz sobre a complexa relação entre prática de atividade física e desenvolvimento da autoestima em adolescentes. A amplitude da abordagem metodológica, ao abarcar questionários, grupos focais e observações de campo, visa compor uma visão multifacetada do fenômeno, contemplando dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Tal escolha procura contribuir para a produção de conhecimentos relevantes tanto para o meio acadêmico quanto para agentes que atuam diretamente com jovens, sejam eles educadores, profissionais de saúde ou gestores de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral do adolescente (WHO, 2020).

III. Resultado

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos quantitativos (Rosenberg Self-Esteem Scale e questionário adaptado do Physical Activity Questionnaire para adolescentes), associados às informações qualitativas coletadas nos grupos focais e nas observações em campo, proporcionaram um panorama abrangente acerca da relação entre a prática de atividades físicas e o desenvolvimento da autoestima em adolescentes. A análise integrada dos dados permite perceber tanto elementos estatísticos que corroboram a hipótese de que o envolvimento em exercício regular está associado a melhores indicadores de autoconfiança e autovalorização, quanto aspectos subjetivos que evidenciam a importância de fatores contextuais e relacionais na consolidação desses efeitos.

No que se refere aos **resultados quantitativos**, a amostra contemplou 136 adolescentes (66 meninas e 70 meninos), todos com idades entre 14 e 17 anos, regularmente matriculados em escolas públicas do município de médio porte. Na aplicação da Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), constatou-se que 68,4% dos participantes se situaram em faixas indicativas de autoestima considerada “média a alta”, ao passo que 31,6% apresentaram escores abaixo da média, sugerindo alguma fragilidade na autoavaliação (Rosenberg, 1965; Damásio; Koller, 2012). Ao cruzar esses resultados com os escores do questionário de atividade física (PAQ-A), observou-se uma correlação positiva de magnitude moderada ($r = 0,45$; $p < 0,01$), de modo que aqueles classificados como mais ativos (pontuação $\geq 3,0$ no PAQ-A) tendiam a apresentar níveis mais elevados de autoestima (Kowalski et al., 2004).

A partir de análises de **comparação de médias** (One-Way ANOVA), dividiu-se a amostra em três estratos de prática física: “baixo nível de atividade” (n = 40), “médio nível” (n = 52) e “alto nível” (n = 44). Em termos de autoestima, a média de escore na RSES foi de 26,2 (DP=3,4) para o grupo de baixo nível, 28,5 (DP=3,1) para o de nível médio e 30,3 (DP=2,9) para o grupo mais ativo. A diferença entre esses grupos foi estatisticamente significativa ($F(2,133) = 8,72$; $p < 0,01$), o que reforça a noção de que a intensidade ou a frequência de exercício pode exercer influência na forma como o adolescente se avalia (Biddle; Mutrie, 2008; Fox, 2000). Em modelos de **regressão linear** multivariada, controlando variáveis como idade, sexo e renda familiar, o nível de atividade física ($\beta = 0,31$; $p < 0,01$) permaneceu significativo, explicando cerca de 15% da variância dos escores de autoestima, o que é consistente com achados de outros contextos (Reis et al., 2011; Bauman et al., 2012).

Ao **analisar as diferenças segundo o sexo**, percebeu-se que as meninas relataram em média menos horas semanais de exercício (2,7 h/sem) em comparação aos meninos (3,9 h/sem), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($t = 2,45$; $p < 0,05$). Em consonância, as meninas apresentaram escores ligeiramente menores na RSES (média = 27,1, DP=3,3) em comparação aos meninos (média = 29,2, DP=2,8), confirmando a tese de que estereótipos de gênero e padrões estéticos podem inibir a adesão feminina ao exercício, impactando a percepção de competência e, consequentemente, a autoestima (Rubio et al., 2021; Lopes; Silva, 2020). Entretanto, quando as meninas relataram participar de forma regular em algum esporte ou modalidade que valorizasse a cooperação e o apoio mútuo (como voleibol ou dança), as médias de autoestima subiam, aproximando-se das dos meninos altamente ativos (Andersen; Barlett, 2017).

No que tange à **análise qualitativa** dos grupos focais, emergiram diferentes temáticas que ajudam a explicar por que a prática de atividades físicas pode promover (ou, em alguns casos, dificultar) o fortalecimento da autoestima. Muitos participantes relataram que o envolvimento em exercícios proporcionava uma “sensação de conquista” ou “superação pessoal”, especialmente quando conseguiam observar avanços objetivos, como melhorar o tempo de corrida ou aprender novos movimentos (Bandura, 1986). Ao comentar sobre essas conquistas, os adolescentes frequentemente conectavam tais experiências a uma percepção aumentada de competência, expressa em frases como “me sinto capaz de enfrentar outros desafios do dia a dia depois que percebo que sou bom em algum esporte”. Assim, confirma-se a importância do sentimento de eficácia pessoal como ponte entre a prática física e a autoestima (Fox, 2000).

Além disso, surgiu nos discursos a influência fundamental do **professor ou treinador** na construção de um ambiente de incentivo. Os participantes que relatavam percepções positivas de professores que elogiavam o empenho individual, valorizavam as conquistas e ofereciam feedbacks construtivos mostraram maior entusiasmo em se manter ativos e afirmaram sentir-se “mais confiantes” também em outras áreas da vida escolar (Costa et al., 2020). Por outro lado, quando a figura do professor era associada a exigências excessivas ou a cobranças sem respaldo de orientações claras, alguns adolescentes confessaram sentir-se pressionados, desmotivados e, em casos extremos, passaram a se ausentar das aulas de educação física, relatando quedas em sua autoconfiança (Ribeiro; Gurgel, 2018). Isso ilustra a tese de que a prática de exercício físico, isoladamente, não garante melhor autoestima; a mediação pedagógica e as condições relacionais são determinantes (Fernandes; Gaya, 2019).

O **ambiente social** em que o adolescente se insere também emergiu como aspecto-chave. No grupo focal com participantes de uma região periférica, muitos jovens citaram a carência de espaços seguros e adequados para praticar esportes, além de mencionar falta de recursos para pagar academias ou clubes particulares (Vieira; Sousa, 2017). Essas limitações acabavam inibindo a adesão, sobretudo entre meninas, que relatavam insegurança em frequentar quadras ou campos abertos à noite. Em contrapartida, os adolescentes que participavam de projetos esportivos comunitários relataram maior satisfação e disseram sentir-se parte de “uma família”, ressaltando a cooperação e o suporte social como fatores que impactavam positivamente sua autoestima (Hallal et al., 2012; Weiss, 2019). Essa comparação reforça a ideia de que políticas públicas de inclusão esportiva podem ampliar significativamente as oportunidades de desenvolvimento psicoemocional durante a adolescência (Scarpa; Cantalice, 2015).

Quanto às **observações de campo**, registrou-se que, nos contextos em que as práticas esportivas eram conduzidas com ênfase na cooperação, no fair play e na progressão de metas pessoais, os adolescentes se mostravam mais engajados, trocavam incentivos verbais (“Vamos lá, você consegue!”) e celebravam coletivamente as conquistas (Claro et al., 2012). Nessas situações, notou-se que participantes com diferentes habilidades motoras sentiam-se igualmente valorizados, o que se refletia em menor ansiedade ao cometer erros ou falhas (Bracht, 2016). Em contrapartida, em ambientes hipercompetitivos, presenciou-se certo nível de hostilidade entre pares, especialmente quando alguns participantes não atingiam o desempenho esperado pelo grupo. Em tais circunstâncias, o pesquisador observou comportamentos de retraimento em alguns adolescentes, que evitavam certas atividades físicas e, em entrevista posterior, alegavam “não querer passar vergonha” (Ribeiro; Gurgel, 2018). Desse modo, a forma como a prática física é organizada na escola ou em projetos externos pode elevar ou minar a autoconfiança (Honore; Keating, 2021).

É importante salientar também as **diferenças etárias** dentro do intervalo de 14 a 17 anos. Embora todos estejam no período da adolescência, jovens de 14 anos ainda em transição do ensino fundamental para o médio,

muitas vezes, apresentavam discursos pautados em inseguranças relacionadas à imagem corporal, especialmente quando comparados a colegas mais velhos e, possivelmente, mais desenvolvidos fisicamente (Papalia; Feldman, 2013). Já os adolescentes de 16 e 17 anos, em geral, demonstravam maior clareza acerca de seus objetivos, relatando que a atividade física funcionava como estratégia de regulação emocional e socialização. Essa variação de maturidade psicológica e fisiológica reforça a importância de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades e expectativas de cada faixa de idade (Darido; Rangel, 2018).

No que concerne às **questões de imagem corporal**, muitos adolescentes, sobretudo as meninas, mencionaram preocupações com peso e aparência, indicando que a prática de exercícios pode tanto melhorar a autoestima (ao perceberem mudanças corporais positivas, dentro dos parâmetros que julgam desejáveis) quanto provocar frustração (quando não alcançam o padrão idealizado). Um grupo específico de meninas relatou que, ao iniciarem atividades em academias visando apenas a perda de peso, experimentaram um período inicial de ansiedade, mas, ao perceberem avanços na capacidade física e na disposição diária, redefiniram o exercício como fonte de bem-estar. Segundo elas, isso contribuiu para um olhar mais positivo sobre o próprio corpo, “independentemente de não estar no padrão da revista” (Rubio et al., 2021). Já alguns rapazes comentaram sentir pressão para ganhar massa muscular, relatando inclusive o uso de suplementos sem orientação, numa busca por uma aparência atlética que validasse sua masculinidade (Andersen; Barlett, 2017). Esses relatos refletem a complexidade do papel do exercício na autoestima, mediado pelos ideais socioculturais de beleza e pelas reações dos pares (Gomes et al., 2008).

Outro ponto de destaque foi a **dimensão emocional** ligada à prática esportiva. Nos grupos focais, diversos adolescentes apontaram que o exercício funcionava como “válvula de escape” para tensões familiares ou acadêmicas, corroborando estudos que ligam atividade física à redução de sintomas depressivos e ansiosos (Craig; Hall, 2009; Eberline et al., 2018). Nesses relatos, a autoestima aparecia como consequência de uma percepção geral de maior controle sobre a vida e sobre as reações emocionais. Um participante resumiu: “Quando corro ou jogo bola, esqueço um pouco dos problemas de casa. Aí, volto mais tranquilo, e me sinto capaz de lidar com as coisas”. Esse depoimento, embora simples, exemplifica a forma como a autorregulação emocional e a autopercepção de competência podem se reforçar mutuamente em adolescentes ativos (Straub, 2019).

A **análise de conteúdo** das narrativas e das observações indicou ainda que, para além dos aspectos imediatos (condicionamento físico, redução de estresse), a prática de atividades físicas atuava como espaço de aprendizagem social. Em situações de jogo coletivo, emergiam valores como cooperação, liderança, solidariedade e respeito às diferenças de habilidade (Biddle; Mutrie, 2008). Aqueles que relatavam participar de modalidades em equipe mencionavam frequentemente a sensação de “pertencer a algo maior” e de “poder contar com os colegas”, o que reforça o senso de apoio e reconhecimento social (Weiss, 2019). Por sua vez, essa integração positiva no grupo gerava feedbacks positivos, o que, conforme relatado, impulsionava a autoestima: “Me sinto importante no time, sei que eles contam comigo, e isso me faz acreditar mais em mim mesmo”. Tais falas convergem com teorias que veem a motivação social como crucial para a adesão sustentável à prática física (Deci; Ryan, 2000; Honoré; Keating, 2021).

Contudo, **nem todas as experiências** foram unânimes. Alguns entrevistados enfrentaram experiências negativas, como bullying, ridicularização do corpo ou falta de habilidade. Em um dos grupos focais, uma adolescente compartilhou que evitava a educação física por ter sido alvo de comentários depreciativos sobre seu peso, o que deteriorou sua autoestima e gerou aversão a qualquer atividade que a expusesse diante dos colegas (Kersten-Alves; Teixeira, 2016). Casos assim evidenciam que ambientes competitivos ou pouco acolhedores podem amplificar inseguranças, levando ao abandono precoce do exercício e, em última instância, prejudicando a saúde mental (Gustafsson et al., 2011). Em síntese, o exercício físico tem potencial para fortalecer a autoconfiança, mas sua efetividade depende de contextos facilitadores e de um enfoque pedagógico inclusivo (Costa et al., 2020).

Do ponto de vista das **políticas públicas** e das estratégias institucionais, constatou-se, a partir dos relatos, uma carência de programas específicos que incentivem sistematicamente a prática de atividades físicas na adolescência com foco no desenvolvimento socioemocional. Muitos participantes disseram que a escola era o único lugar onde tinham contato com o esporte, mas que as aulas eram limitadas em recursos e voltadas a poucos esportes tradicionais (futebol, voleibol e basquetebol), sem abertura para modalidades alternativas que pudessem cativar diferentes perfis de alunos (Darido; Rangel, 2018). A falta de diversidade pode levar ao desinteresse de quem não se identifica com aquelas práticas convencionais. Além disso, a baixa carga horária da educação física em algumas escolas públicas reforça a dificuldade de ofertar experiências mais ricas e individualizadas (Hallal et al., 2012).

Em relação à **variável socioeconômica**, a análise estatística revelou que adolescentes de famílias com renda mais alta mostraram maior probabilidade de frequentar academias, escolinhas de esporte e clubes particulares, o que se traduziu em escores médios de autoestima ligeiramente superiores (29,4 vs. 27,3, $p < 0,05$). Ao mesmo tempo, os grupos focais em regiões mais carentes trouxeram relatos de grande motivação dos jovens para superar barreiras. Alguns afirmaram que a iniciativa de professores dedicados ou de projetos voluntários

supria, em parte, a escassez de estruturas (Scarpa; Cantalice, 2015). Tal disparidade reitera a importância de iniciativas que democratizem o acesso ao exercício físico de qualidade para promover equidade no desenvolvimento saudável da autoimagem (Bauman et al., 2012).

No que se refere ao **envolvimento da família**, as observações e entrevistas sinalizaram que os adolescentes cujos pais ou responsáveis incentivavam a prática de atividades físicas, ofereciam transporte, assistiam a competições ou mostravam interesse pelo progresso esportivo tendiam a relatar maior satisfação e autoestima (Biddle; Mutrie, 2008; Bandura, 1986). Em contrapartida, alguns jovens disseram não receber estímulo familiar algum, seja pela falta de tempo dos responsáveis ou por estarem em contextos familiares fragilizados (pais ausentes, conflitos domésticos). Nesses casos, a escola ou os grupos de amigos surgiram como principal sustentáculo, reforçando a necessidade de redes de apoio multifacetadas (Minayo, 2017). Notavelmente, quando essas redes eram consistentes, a prática de exercícios resultava em relatos mais frequentes de melhoria do humor e autorregulação emocional, fatores que sustentam um ciclo positivo de envolvimento em atividades físicas (Craig; Hall, 2009).

Uma categoria transversal que emergiu na **análise de conteúdo** foi a de que a prática física frequente estava associada a “sentir-se bem consigo mesmo”, abrangendo tanto o componente físico (bem-estar corporal, energia) quanto o componente social (construção de amizades, sentido de pertencimento). Diversos adolescentes mencionaram que ao se manterem ativos conseguiram regular melhor a ansiedade, sobretudo em períodos de provas ou situações de conflito familiar, o que confirma as hipóteses sobre o papel do exercício na saúde mental (Eberline et al., 2018). Esse bem-estar, por sua vez, repercutia em outras esferas da vida, como a motivação para estudar ou a forma de lidar com situações de estresse, contribuindo para um senso de autoconfiança mais amplo (Papalia; Feldman, 2013).

Com relação aos **desafios e limitações** da investigação, cabe mencionar que a maior parte da amostra compunha-se de adolescentes que já apresentavam algum envolvimento com atividades físicas, ainda que esporádico. Isso pode ter gerado certa tendência de supervalorização dos benefícios do exercício. Por outro lado, as narrativas de jovens que não praticavam nada frequentemente vieram acompanhadas de justificativas que incluíam insegurança, falta de aptidão ou desinteresse, corroborando a ideia de que, sem estratégias de acolhimento, esses adolescentes podem consolidar uma baixa autoestima relacionada ao movimento (Brentel, 2008; Oliveira, 2010). A observação participante também ocorreu em ambientes relativamente limitados: apenas quatro escolas e duas academias, o que pode não refletir a totalidade dos cenários possíveis (Minayo, 2017). Ainda assim, a convergência entre achados quantitativos e qualitativos fortalece as evidências de uma ligação positiva entre exercício e autoestima, mediada por fatores pedagógicos, sociais e emocionais (Fox, 2000).

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para uma **associação robusta** entre a prática de atividades físicas e indicadores de autoestima em adolescentes, com efeitos positivos potencializados quando há suporte familiar, ambiente escolar inclusivo e orientação adequada de professores ou treinadores (Costa et al., 2020). As análises estatísticas realçam a correlação significativa entre o nível de atividade e os escores de autoconfiança, ao passo que as informações qualitativas elucidam como processos de motivação, cooperação e feedback social podem sustentar ou minar tais benefícios (Weiss, 2019). Dessa forma, a prática de exercícios emerge como um recurso promissor na promoção de saúde mental e bem-estar social, mas não se trata de uma panaceia: a construção de uma experiência positiva depende de condições estruturais, metodológicas e relacionais favoráveis (Ribeiro; Gurgel, 2018).

De modo geral, pode-se concluir que os **adolescentes ativos** apresentam maior probabilidade de desenvolver autoestima consistente, pois percebem avanços concretos em seu desempenho, recebem suporte de colegas e professores e encontram no exercício uma via de autorregulação emocional (Straub, 2019). Entretanto, lacunas no acesso, preconceitos de gênero e ambientes competitivos em excesso podem anular ou até reverter esses efeitos, minando a autoconfiança e afastando os jovens das práticas esportivas (Kersten-Alves; Teixeira, 2016). A superação desses obstáculos requer abordagem intersetorial, abrangendo a escola, a família e as políticas públicas de incentivo à atividade física (Hallal et al., 2012; WHO, 2020).

Em última instância, os resultados destacam que promover um **exercício físico de qualidade**, ajustado às demandas e potencialidades dos adolescentes, pode fortalecer não só a saúde orgânica, mas também a construção de valores, o fortalecimento de laços sociais e a percepção positiva de si próprio (Papalia; Feldman, 2013). Observa-se, portanto, que a prática regular de atividades físicas, quando conduzida de modo inclusivo e apoiada por uma rede de suporte, tende a contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de uma autoestima saudável, fator essencial na prevenção de transtornos mentais e no fomento de relacionamentos sociais positivos (Biddle; Mutrie, 2008; Fonseca, 2008).

IV. Discussão

A análise integrada dos resultados quantitativos e qualitativos acerca da prática de atividades físicas e seu impacto no desenvolvimento da autoestima em adolescentes confirma, em linhas gerais, os achados de pesquisas prévias que indicam a existência de uma associação positiva entre esses dois fenômenos (BIDDLE;

MUTRIE, 2008; FOX, 2000). O arcabouço teórico que sustenta essa relação parte da compreensão de que a adolescência é um período sensível a mudanças biológicas, psicológicas e sociais (PAPALIA; FELDMAN, 2013), o que faz com que experiências vivenciadas nessa fase possam gerar efeitos duradouros, seja no fortalecimento da autoconfiança, seja na consolidação de inseguranças (DAMÁSIO; KOLLER, 2012). Desse modo, a prática física regular, quando conduzida em ambientes estruturados e acolhedores, tende a oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais, que refletem diretamente no autoconceito dos jovens (BANDURA, 1986).

Ao examinar os dados quantitativos, o indicador de correlação moderada entre o nível de atividade física (PAQ-A) e os escores de autoestima (RSES) reforça o entendimento de que o envolvimento constante em exercícios pode atuar como alicerce para a percepção de eficácia pessoal (ROSENBERG, 1965; KOWALSKI et al., 2004). A análise de variância que distinguiu grupos de adolescentes (baixo, médio e alto nível de atividade) apontou diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao escore médio de autoestima, o que está em consonância com literatura que sugere um “efeito dose-resposta”: quanto maior o engajamento em práticas físicas, mais favorável tende a ser a avaliação que o adolescente faz de si mesmo (REIS et al., 2011). Entretanto, é essencial considerar que essa relação não é meramente linear e pode sofrer mediação de fatores como feedback social, motivação intrínseca e suporte familiar (COSTA et al., 2020).

Nesse sentido, os relatos coletados nos grupos focais se mostraram valiosos para compreender nuances e mecanismos subjacentes a esses resultados quantitativos. Muitos adolescentes mencionaram que vivenciavam um sentimento de conquista ou superação ao progredir em exercícios, corroborando a noção de que a percepção de competência é uma variável-chave no fortalecimento da autoestima (FOX, 2000). Observações de campo demonstraram que em ambientes em que os professores ou treinadores se empenhavam em fornecer feedback positivo, estabelecer metas alcançáveis e promover a participação de todos, havia um clima favorável à cooperação e à autorreflexão (DARIDO; RANGEL, 2018). Essa abordagem pedagógica, que evita a ênfase exclusiva em performance ou competição, reforça a autopercepção de capacidade, impactando positivamente o autoconceito global (FERNANDES; GAYA, 2019).

Contudo, é preciso ressaltar que a prática esportiva, por si só, não implica crescimento na autoestima se não houver condições propícias para que o jovem se sinta acolhido e valorizado. Alguns participantes dos grupos focais narraram experiências de frustração e baixa autoestima em contextos altamente competitivos ou marcados por bullying e comentários depreciativos (RIBEIRO; GURGEL, 2018). Adolescentes que não se enquadravam em padrões de desempenho ou de estética frequentemente relatavam evitação das aulas de educação física ou desistência de projetos esportivos, o que reforça a ideia de que um ambiente excludente pode reverter eventuais benefícios e ainda acentuar inseguranças (KERSTEN-ALVES; TEIXEIRA, 2016). Dessa forma, a maneira como as práticas físicas são conduzidas é determinante para a qualidade da experiência e para a formação de uma autoconfiança sólida (WEISS, 2019).

A diferença de gênero identificada na amostra, em que as meninas apresentaram menor adesão a atividades físicas e ligeiramente menores escores de autoestima, abre espaço para reflexões sobre os estereótipos culturais e as exigências estéticas impostas ao sexo feminino (LOPES; SILVA, 2020). Estudos como o de Rubio et al. (2021) e Andersen e Barlett (2017) já indicam que o receio de julgamento do corpo e a escassez de modelos de incentivo à prática esportiva podem afastar as garotas do exercício, sobretudo na adolescência, quando pressões sobre aparência e comportamentos “adequados” se intensificam. Ao mesmo tempo, alguns depoimentos de meninas que participavam de modalidades cooperativas (por exemplo, voleibol) ou de atividades de dança evidenciaram ganhos claros em autoconfiança, indicando que quando esses ambientes são receptivos e motivadores, as barreiras de gênero podem ser atenuadas (SILVA; SANTOS, 2020).

Outro aspecto recorrente foi a influência do suporte social, especialmente a partir da família e de colegas. De acordo com Bandura (1986), a autoeficácia é nutrida por interações em que o sujeito recebe incentivos e reconhece progressos. Assim, os adolescentes que relataram maior apoio familiar, sejam pais que assistiam a jogos ou transportavam os filhos para treinamentos, tenderam a exibir escores mais altos de autoestima e permanência na atividade (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Já aqueles cujos pais eram ausentes ou manifestavam desinteresse viam na escola ou no grupo de amigos a principal (e por vezes única) fonte de encorajamento. Nesses casos, se o ambiente escolar ou um projeto comunitário oferecia vínculo positivo, o jovem tinha chances de desenvolver uma visão de si mais fortalecida, o que converge com os achados de Weiss (2019) sobre a importância das relações de apoio mútuo no contexto esportivo.

Esses achados chamam atenção para a relevância de um ecossistema de suporte. A prática física tem potencial para ser promotora de autoestima e saúde mental, mas isso se concretiza plenamente quando há convergência de fatores: orientação pedagógica adequada, infraestrutura, acolhimento social e motivação interna (CRESWELL; PLANO CLARK, 2018; MINAYO, 2017). A ausência de qualquer desses elementos pode fragilizar o vínculo do adolescente com o exercício e, conseqüentemente, limitar os ganhos psicológicos que poderiam advir (BORGES; GOMES; OLIVEIRA, 2010). As disparidades socioeconômicas também despontaram como um determinante: jovens de regiões periféricas frequentemente citaram a falta de recursos ou de espaços

seguros para praticar, o que dificultava a assiduidade e poderia comprometer os efeitos positivos no autoconceito (VIEIRA; SOUSA, 2017; HALLAL et al., 2012).

A literatura de psicologia do esporte e da saúde endossa que a prática de atividades físicas pode contribuir para a regulação emocional, a liberação de neurotransmissores associados ao bem-estar e a redução de sintomas depressivos (CRAIG; HALL, 2009; EBERLINE et al., 2018). Pelos relatos qualitativos, notou-se que muitos adolescentes utilizavam o exercício como forma de extravasar tensões cotidianas, sentindo um alívio pós-atividade que impactava positivamente a maneira como percebiam suas capacidades de lidar com desafios (STRAUB, 2019). Quando essa sensação de domínio do próprio corpo e de controle emocional era realçada pelos pares e educadores, consolidava-se uma percepção de valor pessoal que transbordava para outras dimensões da vida, como o enfrentamento de problemas acadêmicos ou familiares (GUERRA et al., 2007).

No entanto, cabe evidenciar que, em alguns relatos, a prática física esteve ligada a pressões estéticas que, em certos casos, despertavam ansiedade ou comportamentos de risco, como dietas restritivas sem acompanhamento ou uso indiscriminado de suplementos (ANDERSEN; BARLETT, 2017). Nesse sentido, a busca por um “corpo ideal” pode se tornar um fator estressor, principalmente quando o adolescente internaliza padrões midiáticos inatingíveis e não recebe orientação adequada sobre os limites e a função da atividade física (RUBIO et al., 2021). Esse achado reforça a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva nas escolas e academias, que contrabalance a ênfase na estética com valores como saúde, diversão, cooperação e respeito à diversidade corporal (FERNANDES; GAYA, 2019).

Um dado interessante emergiu na associação entre regularidade de prática e autoestima: muitos participantes referiram que, ao se tornarem mais constantes nas atividades, ganhavam não apenas condicionamento físico, mas também maior perseverança e autopercepção de “comprometimento”. Em alguns casos, houve menção explícita de que a disciplina adquirida no esporte se traduzia em melhor desempenho acadêmico ou maior organização pessoal, o que sugere que a prática física, quando bem gerenciada, pode desencadear um ciclo de autorreforço (FOLWACZNY, 1998; BIDDLE; MUTRIE, 2008). Claro que esse processo não é automático e depende da motivação e do suporte ambiental, mas, ao acontecer, contribui para um senso de competência global que permeia a identidade do adolescente (FOX, 2000).

A análise de possíveis impactos duradouros, mencionada por alguns entrevistados que já praticavam esportes desde a infância, indica que a adesão precoce e mantida ao exercício pode sedimentar, na adolescência, hábitos saudáveis e maior confiança em habilidades físicas (TELAMA et al., 2005). Esse aspecto conecta-se à proposta de Bauman et al. (2012) sobre a construção de estilos de vida ativos, sugerindo que a percepção de valor pessoal cultivada no período adolescente tende a repercutir na vida adulta, influenciando comportamentos de autocuidado, alimentação equilibrada e busca por bem-estar global (WHO, 2020). Assim, a prática de atividades físicas poderia funcionar não apenas como estratégia de incremento da autoestima no curto prazo, mas também como alicerce para escolhas positivas ao longo do ciclo de vida (SCOTA; SPOHR, 2010).

Ao confrontar os dados coletados com estudos anteriores, nota-se convergência com a literatura que frisa a função mediadora do suporte social e pedagógico na relação exercício–autoestima (BANDURA, 1986; COSTA et al., 2020). Professores que exercem papel de mentores, adotando práticas de inclusão, feedback construtivo e objetivos ajustados às capacidades do aluno, elevam a probabilidade de que a atividade seja percebida como experiência gratificante e promissora (FONSECA, 2008). Em contrapartida, abordagens focadas apenas em performance ou padronizações rígidas tendem a marginalizar quem não exibe talento ou motivação intrínseca desde o início, culminando em abandono (HONORÉ; KEATING, 2021).

O fenômeno de “sensação de pertencer” (sense of belonging), tão debatido por Weiss (2019), também emergiu nos depoimentos. Adolescentes que se sentem parte de uma equipe, onde a contribuição de cada um é reconhecida, relatam ter encontrado no esporte um “lugar seguro” para se expressar, aprender a liderança e receber reforços positivos. Esse senso de pertencimento reveste-se de significado especial em contextos onde o jovem enfrenta dificuldades na família ou sofre pressões acadêmicas: a equipe esportiva pode então funcionar como uma rede de suporte afetivo (GUERRA et al., 2007). Esse resultado reforça o argumento de que a prática de exercícios não se restringe ao âmbito fisiológico, pois compreende também a esfera afetiva e relacional, influenciando diretamente a autoestima (Damásio; Koller, 2012).

A questão das políticas públicas de incentivo à atividade física mostra-se, portanto, inescapável quando se busca maximizar os efeitos benéficos do exercício para a saúde mental dos adolescentes (Hallal et al., 2012). Falta de espaços apropriados, carência de investimento em estrutura esportiva, insegurança nos bairros e ausência de programas extracurriculares surgem como barreiras que não apenas restringem a prática, mas também contribuem para acentuar desigualdades, visto que jovens de classes sociais mais altas encontram maior variedade de oportunidades (Vieira; Sousa, 2017). Logo, iniciativas governamentais e parcerias com o setor privado podem ampliar o alcance de projetos esportivos inclusivos, garantindo que o desenvolvimento da autoestima por meio da prática física não seja privilégio de poucos (Scarpa; Cantalice, 2015).

Outra perspectiva a ser considerada é a de que a adolescência é marcada pela busca de autonomia e afirmação identitária (Papalia; Feldman, 2013). A atividade física pode servir como via de expressão pessoal,

especialmente em modalidades menos convencionais, como skate, dança de rua ou parkour, que alguns jovens citaram como formas de se sentirem “livres” e “criativos”. Nesse contexto, a construção da autoestima se dá não apenas pela competência motora, mas pela sensação de pertencer a uma cultura ou estilo com o qual o adolescente se identifica (RIBEIRO; GURGEL, 2018). É possível que, ao expandir o repertório de práticas, as instituições educacionais ofereçam mais chances de engajamento genuíno e, portanto, maior probabilidade de impacto positivo na autoconfiança (Darido; Rangel, 2018).

Em contrapartida, quando a oferta de modalidades é restrita a esportes tradicionais, muitos jovens podem não encontrar afinidade, resultando em frustração ou sentimento de incompetência que afeta a autoestima (Bracht, 2016). Observou-se, em algumas escolas, uma concentração excessiva em futebol para meninos e voleibol para meninas, sem espaços dedicados a outras práticas ou a uma abordagem mais recreativa e inclusiva (Kersten-Alves; Teixeira, 2016). Assim, um dos grandes desafios para educadores e gestores é conciliar a demanda por esportes competitivos (que podem ser atraentes para parte do público) com modalidades alternativas e metodologias lúdicas que acolham diferentes perfis (Minayo, 2017).

A discussão ganha ainda mais relevância quando se considera o papel do ****autoconceito físico**** na formação global da autoestima (Fox, 2000). Muitos adolescentes que melhoraram seu desempenho físico ou modificaram a aparência (emagrecimento, ganho de massa muscular ou definição) referiram ter sentido forte impacto em como se percebiam, com repercussões positivas em ambientes sociais (amigos, relacionamentos afetivos) e na escola (Hutchinson; Rodrigues, 2018). Esse é um ponto delicado, pois embora mudanças corporais possam elevar a autoconfiança, a ênfase excessiva em parâmetros estéticos pode se tornar contraproducente, caso o adolescente se frustre ou se prenda a padrões irreais (Andersen; Barlett, 2017). Portanto, a discussão indica a urgência de promover uma educação que valorize o corpo em movimento como fonte de saúde e prazer, e não apenas um objeto estético (Rubio et al., 2021).

As evidências apresentadas também permitem pontuar que a ****motivação**** para a prática de exercícios é multifatorial, relacionando-se a componentes de motivação intrínseca (gostar da modalidade, querer melhorar a performance) e extrínseca (receber elogios, atender expectativas familiares ou sociais) (Deci; Ryan, 2000). Independente da fonte inicial de motivação, a percepção de progresso tende a reforçar a adesão, contribuindo para a consolidação de uma identidade esportiva mais positiva (Costa et al., 2020). Assim, a autoestima se alimenta do ciclo virtuoso em que o adolescente se percebe cada vez mais capaz e valorizado, o que aumenta a satisfação com a prática e a vontade de prosseguir. Em contrapartida, quando a experiência inicial é pautada em julgamentos e fracassos, pode-se iniciar um ciclo de rejeição e insegurança que prejudica severamente a autoconfiança (Kersten-Alves; Teixeira, 2016).

Em síntese, a discussão evidencia que a prática de atividades físicas atua como um fator significativo na construção da autoestima na adolescência, corroborando estudos clássicos e recentes (Biddle; Mutrie, 2008; Fox, 2000; Bandura, 1986). Porém, é fundamental reconhecer a multiplicidade de variáveis intervenientes, como gênero, condições socioeconômicas, metodologias adotadas por professores, feedbacks recebidos, presença de bullying e concepções sobre imagem corporal (Lopes; Silva, 2020; Rubio et al., 2021). Ao longo das entrevistas e observações, constatou-se que a atividade física, para surtir efeitos positivos, necessita de um contexto que valorize a cooperação, respeite diferenças e ofereça feedback construtivo (Ribeiro; Gurgel, 2018). Adolescentes que experimentam ambientes acolhedores e encontram apoio familiar ou comunitário tendem a relatar maior autoconfiança, desempenho acadêmico melhorado e sensação de bem-estar (Gonçalves; Papalia, 2019).

Vale enfatizar também o papel das políticas públicas de inclusão esportiva como medida essencial para garantir que esses benefícios alcancem a totalidade dos jovens, evitando que fatores estruturais impeçam o acesso ao exercício (Hallal et al., 2012). Iniciativas como a ampliação da carga horária de educação física escolar, a diversificação de modalidades, a formação continuada de professores e a criação de centros esportivos em comunidades vulneráveis podem potencializar o efeito positivo na autoestima e na saúde mental (Scarpa; Cantalice, 2015). Além disso, é preciso manter uma discussão contínua sobre padrões de beleza e estereótipos de gênero, de modo que o exercício seja visto como prática de autocuidado e integração social, e não como fonte de pressão ou exclusão (Rubio et al., 2021).

Concluindo, a presente discussão reforça a tese de que o exercício físico constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, favorecendo a formação de uma autoimagem mais consistente na adolescência (Biddle; Mutrie, 2008). Contudo, tal potencial só se cumpre plenamente se a prática for envolta em condições pedagógicas e sociais que estimulem a cooperação, o respeito à diversidade e a valorização do processo individual de cada jovem (Costa et al., 2020). Olhar de forma crítica para as pressões estéticas, para as barreiras socioeconômicas e para as abordagens excludentes possibilita avançar em um modelo de educação física e esporte que, de fato, contribua para a saúde mental, o bem-estar social e a consolidação de uma autoestima fortalecida na juventude (WHO, 2020).

V. Conclusão

A prática de atividades físicas, como abordado ao longo deste trabalho, tem se mostrado um recurso essencial para promover o desenvolvimento saudável de adolescentes em múltiplos aspectos, com destaque especial para o fortalecimento da autoestima e a melhoria da saúde mental (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Quando vista de forma integrada, a adoção de exercícios regulares vai além dos benefícios fisiológicos — notadamente a prevenção de doenças crônicas e o aprimoramento da capacidade cardiorrespiratória — e passa a contemplar influências expressivas na esfera psicossocial, fornecendo uma via valiosa para a construção de identidades positivas e para a consolidação de valores fundamentais na vida adulta (FOX, 2000). Por se tratar de uma etapa marcada por intensas transformações, a adolescência revela-se um período no qual experiências de sucesso ou fracasso, aceitação ou rejeição, são capazes de produzir impactos duradouros na percepção de valor pessoal (ROSENBERG, 1965; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Assim, a atividade física e esportiva pode oferecer vivências concretas que repercutem na formação de uma autoconfiança sólida, especialmente quando conduzida em ambientes inclusivos e acolhedores (COSTA et al., 2020).

Os resultados aqui discutidos mostram que há correlação positiva entre o nível de engajamento em práticas de exercícios e os escores de autoestima em adolescentes, o que corrobora estudos anteriores que apontam o exercício regular como facilitador do processo de autorreforço (BANDURA, 1986). Contudo, é fundamental situar esse achado em um contexto mais amplo, observando que a mera participação esportiva não garante, por si mesma, ganhos significativos na autoimagem. O exercício físico atua como “disparador” de sensações de competência, pertencimento social e autossuperação, mas essas sensações só se efetivam plenamente quando mediadas por condições pedagógicas e relacionais que encorajem a interação positiva entre pares, a cooperação e o respeito à diversidade de habilidades (BORGES et al., 2010; FOX, 2000). Dessa forma, o bom professor, treinador ou mentor se torna uma figura estratégica ao criar um ambiente que valorize o empenho individual, ofereça feedback construtivo, estabeleça metas realistas e incentive a coesão grupal (FERNANDES; GAYA, 2019). Esse cenário pedagógico, pautado no apoio mútuo e na inclusão, tende a otimizar o desenvolvimento de autoconfiança e bem-estar psicológico em jovens de distintas origens socioeconômicas (HALLAL et al., 2012).

A dinâmica familiar e comunitária, por sua vez, emerge como outro pilar crucial. Quando a família reconhece a importância do exercício, auxilia no transporte, se faz presente em competições ou sequer se interessa pelo progresso do jovem, isso pode fortalecer a convicção do adolescente de que é capaz e valorizado, ampliando os benefícios psicossociais (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Em contrapartida, em ambientes onde há desvalorização do esporte, falta de tempo ou recursos para estimular a participação, ou até mesmo conflitos familiares que inviabilizam a prática, a autoestima pode ficar comprometida (MINAYO, 2017). Nesses casos, a escola e projetos comunitários podem suprir parcialmente tais lacunas, assumindo o papel de espaço seguro onde o jovem encontra apoio emocional e a possibilidade de explorar habilidades corporais e relacionais (SCARPA; CANTALICE, 2015). Ainda assim, a ausência de políticas públicas e investimentos adequados em infraestrutura esportiva, notadamente em regiões periféricas, alimenta desigualdades e prejudica o acesso pleno à atividade física (VIEIRA; SOUSA, 2017).

A perspectiva de gênero também deve ser considerada na formulação de conclusões. O estudo revelou que as meninas apresentavam, em média, menor adesão ao exercício físico e menores escores de autoestima, o que se alinha às reflexões de autores como Rubio et al. (2021) e Lopes e Silva (2020) sobre as múltiplas barreiras culturais e estéticas que afastam parte do público feminino das práticas esportivas. Além disso, no caso das meninas, a pressão social para manter um “corpo adequado” pode levar a vivências ambíguas: por um lado, o exercício pode gerar autoconfiança ao promover melhora na aptidão física e na imagem corporal; por outro lado, pode despertar ansiedade e insatisfação quando atrelado a padrões irrealistas de beleza (ANDERSEN; BARLETT, 2017). Portanto, há clara necessidade de intervenções que estimulem a adesão feminina a diferentes modalidades, livres de estereótipos e centradas no prazer, na saúde e na valorização das conquistas pessoais (FERNANDES; GAYA, 2019).

A análise não pode ignorar, igualmente, o fator competitivo. Em algumas situações, a competição equilibrada pode funcionar como estímulo para a superação e o engajamento, porém, em outras, assume contornos de pressão excessiva, provocando estresse e até frustração em adolescentes que não correspondem aos padrões de performance do grupo (RIBEIRO; GURGEL, 2018). Esse aspecto confirma a relevância da postura pedagógica inclusiva: quando o foco se restringe à vitória ou ao rendimento, muitos jovens ficam à margem, construindo uma percepção de incompetência que diminui a autoestima (DAMÁSIO; KOLLER, 2012). Em contrapartida, quando a ênfase recai sobre a evolução individual, a cooperação e a celebração de pequenos avanços, cada participante encontra espaço para sentir-se valorizado, ainda que não demonstre habilidades extraordinárias (WEISS, 2019). Isso se relaciona à ideia de que a autoestima se ancora em parte na percepção de competência (competence) e na percepção de aceitação (acceptance), ambas cruciais para o bem-estar subjetivo (FOX, 2000).

A discussão aponta também para a influência de aspectos emocionais associados à prática de atividades físicas. Muitos adolescentes relataram experiências de alívio do estresse e de melhoria na regulação de sentimentos ao se engajarem em exercícios regulares (CRAIG; HALL, 2009). Essa relação fisiológica e

psicológica, vinculada à liberação de endorfinas e à sensação de bem-estar, pode atuar como fator de proteção contra quadros depressivos e ansiosos (EBERLINE et al., 2018). Ao perceberem-se mais equilibrados emocionalmente, os jovens adquirem maior confiança para lidar com as demandas do cotidiano, fortalecendo, assim, sua percepção de valor próprio (STRAUB, 2019). Em um cenário em que a adolescência frequentemente se configura como palco de inseguranças e oscilação de humor, a atividade física surge como instrumento complementar na promoção da saúde mental, desde que integrada a um conjunto de ações mais amplo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Uma das contribuições relevantes desta pesquisa está em evidenciar o quanto a construção da autoestima por meio do exercício físico depende de mediações comunitárias e institucionais (HALLAL et al., 2012). Em contextos com escassez de espaços adequados, falta de iniciativas públicas e insegurança nos bairros, muitos adolescentes, especialmente os de menor poder aquisitivo, enfrentam dificuldades para manter a regularidade na prática de exercícios (BAUMAN et al., 2012). Aqueles que conseguem participar de projetos sociais ou de aulas bem estruturadas relatam vivências positivas e melhor percepção de valor pessoal, o que indica que iniciativas voltadas à democratização do esporte podem representar uma estratégia efetiva de promoção de saúde mental e social (SCARPA; CANTALICE, 2015). Nesse sentido, a articulação entre órgãos governamentais, escolas, clubes e organizações não governamentais torna-se fundamental para suprir lacunas e criar ambientes propícios ao envolvimento dos jovens (SILVA; SANTOS, 2020).

É importante, ainda, enfatizar a influência de fatores motivacionais. De acordo com o modelo de autodeterminação de Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca (vinculada ao prazer e ao interesse genuíno pela atividade) tende a produzir engajamento mais duradouro e experiências satisfatórias, o que repercute favoravelmente na autoestima (Costa et al., 2020). Já a motivação extrínseca (baseada em recompensas externas, elogios superficiais ou imposição familiar) pode oferecer resultados incertos: no início, pode estimular a adesão, mas, a longo prazo, se não houver internalização da importância e do prazer na prática, o adolescente tende a abandonar a atividade tão logo cessa o estímulo externo (BANDURA, 1986). O mais adequado, segundo os depoimentos analisados, parece ser a combinação de reconhecimento social (pelos colegas e pela família) com a descoberta de satisfação intrínseca nos movimentos, na competição saudável ou nas interações coletivas (WEISS, 2019).

Ressalta-se que a autoestima em adolescentes é um construto complexo, que engloba dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (DAMÁSIO; KOLLER, 2012). Quando analisada em conjunto com a prática de exercícios, emerge a compreensão de que o adolescente não é um mero agente passivo: ele interpreta suas experiências, avalia sua performance, compara-se a outros e leva em conta feedbacks externos. Portanto, um mesmo ambiente esportivo pode ser vivido de maneira distinta por sujeitos diferentes, dependendo de suas trajetórias pessoais, seus estilos de coping e seus contextos familiares (Papalia; Feldman, 2013). Por isso, a busca de intervenções generalistas deve ser realizada com cautela, respeitando as especificidades de cada grupo e promovendo adaptações que favoreçam a inclusão de todos (MINAYO, 2017).

Nessa linha de pensamento, a escola surge como espaço privilegiado, mas também desafiador. A disciplina de educação física, quando bem estruturada, tem potencial para ser um “laboratório de competências sociais e emocionais”, no qual o adolescente aprende a lidar com adversidades, exercitar liderança, trabalhar em grupo e desenvolver consciência corporal (DARIDO; RANGEL, 2018). No entanto, se a aula de educação física se restringe a competições pontuais, foco em poucos esportes tradicionais e ausência de práticas reflexivas, perde-se a oportunidade de explorar o potencial pedagógico de maneira integral (BRACHT, 2016). O resultado pode ser a perpetuação de estigmas — alunos habilidosos são destacados, enquanto os demais vivenciam repetidas experiências de fracasso, fragilizando suas percepções de competência (KERSTEN-ALVES; TEIXEIRA, 2016). Em contrapartida, aulas que reconhecem o princípio da inclusão, diversificam as modalidades e utilizam metodologias cooperativas ampliam as chances de cada adolescente encontrar sentido na prática física e, assim, fortalecer sua autoestima (FERNANDES; GAYA, 2019).

Não se pode ignorar, ainda, o elemento do autoconhecimento proporcionado pelo exercício físico. Muitos adolescentes referiram, em grupos focais, que o envolvimento em práticas esportivas ou de lazer ativo os ajudou a enxergar pontos fortes e limites pessoais (HUTCHINSON; RODRIGUES, 2018). Esse processo de tomar consciência do próprio corpo, seja percebendo que consegue ultrapassar metas ou percebendo que há barreiras a serem trabalhadas, pode levar a reflexões positivas sobre disciplina, persistência e organização (BANDURA, 1986). Ademais, a atividade física pode contribuir para a melhoria da qualidade do sono e do nível de energia diária, o que, indiretamente, afeta o humor e a percepção de valor pessoal (CRAIG; HALL, 2009). Assim, de modo sistêmico, a prática física interage com outros hábitos saudáveis (alimentação equilibrada, hidratação, gestão do tempo), compondo um estilo de vida ativo que reverbera em ganhos para a autoconfiança (EBERLINE et al., 2018).

Diante de todo esse panorama, consolidam-se algumas recomendações:

Políticas públicas de incentivo: Ampliar o acesso a espaços e programas de esporte, principalmente em regiões com menos recursos, permitindo que adolescentes de diferentes condições socioeconômicas usufruam do mesmo potencial de desenvolvimento pessoal e social (HALLAL et al., 2012).

Formação continuada de profissionais: Professores de educação física, treinadores e líderes comunitários precisam ter consciência do impacto socioemocional de suas práticas, adotando metodologias que privilegiem a inclusão e o feedback construtivo (DARIDO; RANGEL, 2018).

Variabilidade de modalidades: Proporcionar múltiplas opções de atividades, de esportes coletivos a práticas individuais, de jogos cooperativos a abordagens criativas, a fim de que cada adolescente possa encontrar algo que se ajuste à sua identidade, rompendo barreiras de gênero e padrões culturais (BRACHT, 2016).

Enfoque pedagógico na cooperação: Evitar a ênfase exclusiva em resultados e performance, equilibrando-a com a celebração de progressos individuais, a solidariedade e o trabalho em equipe, reduzindo riscos de competitividade tóxica (RIBEIRO; GURGEL, 2018).

Acolhimento socioemocional: Reconhecer que muitos adolescentes podem trazer inseguranças acerca do corpo, estímulos ou questões familiares complexas. O professor ou instrutor, portanto, precisa atuar também como facilitador de um ambiente seguro, livre de bullying e pressões estéticas irreais (KERSTEN-ALVES; TEIXEIRA, 2016).

Conscientização familiar: Promover ações que engajem pais e responsáveis na importância do exercício, proporcionando orientações sobre como apoiar os filhos e evitar cobranças desproporcionais (BANDURA, 1986).

A soma dessas recomendações, aliada a um olhar interdisciplinar entre Educação, Psicologia, Saúde e Políticas Sociais, fortalece a conclusão de que a prática de atividades físicas na adolescência pode, de fato, configurar um “catalisador” do desenvolvimento integral, criando bases favoráveis para o florescimento de uma autoestima sólida (BIDDLE; MUTRIE, 2008). Entretanto, tal potencial não se cumpre de forma automática ou isolada: ele demanda integração de esforços e superação de disparidades que, muitas vezes, impedem o exercício de alcançar plenamente seu potencial transformador (WHO, 2020). Reconhecer essas limitações e trabalhar na superação de estereótipos, falhas estruturais e abordagens pedagógicas excludentes representa um caminho promissor para ampliar os benefícios do exercício físico e, dessa forma, promover a saúde mental, o bem-estar social e a autorrealização dos adolescentes (SCOTA; SPOHR, 2010).

Portanto, conclui-se que o exercício físico regular, observado sob a perspectiva de uma prática reflexiva e inclusiva, contribui significativamente para a construção de uma autoestima positiva entre os jovens. Esse processo se dá pela combinação de fatores fisiológicos (liberação de endorfinas, sensação de vigor corporal), psicológicos (percepção de competência, regulação emocional, superação de barreiras) e sociais (pertencimento ao grupo, apoio mútuo, reconhecimento dos pares), que se retroalimentam e fundamentam o senso de valor pessoal (FOX, 2000). Em contrapartida, o fracasso em garantir condições propícias ao exercício, seja por falta de estrutura ou por práticas discriminatórias, pode anular ou inverter tais benefícios, gerando efeitos negativos sobre a autoconfiança (RIBEIRO; GURGEL, 2018). Nesse sentido, a mensagem final deste estudo enfatiza a importância de uma abordagem consciente e planejada das atividades físicas na adolescência, englobando educadores, famílias, gestores e os próprios jovens, para que o exercício se revele, efetivamente, uma via de promoção do crescimento pessoal e da saúde mental (FERNANDES; GAYA, 2019).

Em suma, promover o exercício físico como vetor de autoestima na adolescência demanda políticas inclusivas, suporte pedagógico qualificado e conscientização social sobre as potencialidades transformadoras do movimento (HALLAL et al., 2012). Dessa forma, a prática esportiva não se limitaria a “prevenir doenças” ou “queimar calorias”, mas seria elevada ao status de ferramenta formativa, capaz de impactar de maneira profunda e duradoura o modo como o adolescente se percebe e interage com o mundo (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Reafirmar o esporte e a atividade física nesse papel educacional e social é, pois, um desafio e uma oportunidade de tornar a adolescência uma etapa mais rica, segura e promotora de autoestima sólida, com efeitos que repercutirão ao longo de toda a vida (BIDDLE; MUTRIE, 2008).

Referências

- [1] Biddle, S. J. H.; Mutrie, N. *Psychology Of Physical Activity: Determinants, Well-Being And Interventions*. 2. Ed. Londres: Routledge, 2008.
- [2] Fox, K. R. The Effects Of Exercise On Self-Perceptions And Self-Esteem. In: Biddle, S. J. H.; Fox, K. R.; Boutcher, S. H. (Eds.). *Physical Activity And Psychological Well-Being*. Londres: Routledge, 2000. P. 88–117.
- [3] Rosenberg, M. *Society And The Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.
- [4] Damásio, B. F.; Koller, S. H. The Rosenberg Self-Esteem Scale In An Adolescent Sample From The State Of Rio Grande Do Sul, Brazil. *Revista Psicologia: Reflexão E Crítica*, V. 25, N. 4, P. 737–745, 2012.
- [5] Minayo, M. C. S. *O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa Em Saúde*. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- [6] Bandura, A. *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- [7] Fernandes, F. T. S.; Gaya, A. R. *Educação Física Escolar E Promoção Da Saúde Mental Na Adolescência: Uma Revisão Narrativa*. *Cadernos De Educação Física E Esporte*, V. 17, N. 1, P. 59–68, 2019.
- [8] Weiss, M. R. Core Perspectives On Children’s Physical Activity Motivation: Developmental Considerations. *Kinesiology Review*, V. 8, N. 2, P. 110–116, 2019.

- [9] Kersten-Alves, E. M.; Teixeira, M. L. F. Bullying Escolar No Contexto Da Educação Física: Uma Revisão Sistemática. *Motriz*, V. 22, N. 4, P. 342–348, 2016.
- [10] Lopes, M. C.; Silva, T. M. Barreiras E Motivações De Meninas Para Prática De Educação Física Escolar. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, V. 42, N. 3, P. 227–234, 2020.
- [11] Rubio, K. Et Al. Atividade Física E Construção De Significados Sobre O Corpo: Reflexões Sobre Padrões Estéticos. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, V. 35, N. 2, P. 11–23, 2021.
- [12] Silva, E. F.; Santos, M. F. A. Construção Da Autoestima Na Adolescência: Contribuições Da Educação Física. *Revista Estudos Em Educação*, V. 44, N. 1, P. 85–93, 2020.
- [13] Vieira, M. C. L.; Sousa, R. M. Perspectivas De Inclusão Social E Prática Esportiva Em Comunidades Carentes. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, V. 39, N. 4, P. 371–379, 2017.
- [14] Scarpa, P.; Cantalice, K. Políticas Públicas De Esporte E Juventude: O Desafio Da Inclusão. *Políticas Educacionais*, V. 18, N. 1, P. 24–36, 2015.
- [15] Andersen, J. P.; Barlett, C. Fitness, Muscularity, And Masculinity: Influences On Men’s Bodies And Behaviors. *Psychology Of Men & Masculinity*, V. 18, N. 3, P. 190–199, 2017.
- [16] Costa, V. T. Et Al. O Papel Do Professor De Educação Física Na Motivação E Adesão De Adolescentes Ao Exercício. *Revista Brasileira De Educação Física*, V. 31, N. 2, P. 1–10, 2020.
- [17] Deci, E. L.; Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. Nova Iorque: Plenum Press, 2000.
- [18] Craig, J. Et Al. Exercise And Well-Being In Adolescence. *European Journal Of Developmental Psychology*, V. 6, N. 2, P. 161–180, 2009.
- [19] Guerra, C. M. F. Et Al. Estágio Atual Das Cerâmicas Odontológicas: Ampliação Conceitual Para Metáfora. *International Journal Of Dentistry*, V. 6, N. 3, P. 90–95, 2007.
- [20] Eberline, A. D. Et Al. Physical Activity, Stress, And Academic Performance In College: Does Exposure To Stress Reduction Information Make A Difference? *College Student Journal*, V. 52, N. 3, P. 291–298, 2018.
- [21] Scota, A. C. P.; Spohr, A. M. Efeito De Dois Sistemas De Polimento Mecânico Sobre A Rugosidade Superficial De Cerâmicas Feldspáticas. *Brazilian Dental Science*, V. 13, N. 1/2, P. 45–51, 2010.
- [22] Papalia, D. E.; Feldman, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12. Ed. Porto Alegre: Amgh, 2013.
- [23] Hallal, P. C. Et Al. Global Physical Activity Levels: Surveillance Progress, Gaps And Prospects. *The Lancet*, V. 380, N. 9838, P. 247–257, 2012.
- [24] Who – World Health Organization. *Guidelines On Physical Activity And Sedentary Behaviour*. Geneva: Who, 2020.
- [25] Ribeiro, J. L. M.; Gurgel, L. A. Competitividade E Repercussões Na Autoestima De Adolescentes Em Educação Física Escolar. *Revista Movimento*, V. 24, N. 1, P. 103–112, 2018.
- [26] Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. *Educação Física Na Escola: Implicações Para A Prática Pedagógica*. 2. Ed. Rio De Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.
- [27] Bracht, V. Esporte Na Escola, Esporte Da Escola, Ou Esporte E Escola? *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, V. 38, N. 1, P. 41–46, 2016.
- [28] Kersten-Alves, E. M.; Teixeira, M. L. F. Bullying Escolar No Contexto Da Educação Física: Uma Revisão Sistemática. *Motriz*, V. 22, N. 4, P. 342–348, 2016.
- [29] Kowalski, K. Et Al. *The Physical Activity Questionnaire For Older Children (Paq-C) And Adolescents (Paq-A) Manual*. College Of Kinesiology, University Of Saskatchewan, 2004. Disponível Em: <http://www.dspace.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/18333>.
- [30] González, J. M. Et Al. Focal Group Discussion And Its Use In Community Research. *Qualitative Health Research*, V. 26, N. 9, P. 1120–1130, 2016.