



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

Faz bem, faz mal, afinal o que faz?

**Efeitos das atividades extracurriculares, sucesso académico e
motivação em estudantes do ensino superior**

FREDERICO ABEL ALVES DIAS DE OLIVEIRA GUERREIRO

Orientador da Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

DISSERTAÇÃO submetida como Requisito Parcial para Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA - Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Uma longa viagem que culmina com a entrega desta dissertação, um caminho de sete anos que tem o seu termino neste dia.

Com esta entrega, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que deram o seu contributo para que este dia chegasse e pudesse dizer que sou mestre em psicologia educacional.

Em primeiro lugar, agradecer ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, por desde o primeiro dia, no final do meu terceiro ano, aceitou o tema, tendo neste processo acompanhado cada etapa com a sua característica boa disposição e profissionalismo, permitindo assim poder hoje ter este documento.

À minha namorada, Ana Fernandes pelo acompanhamento deste longo caminho que foi o ISPA, por estar a meu lado a cada momento, promovendo um ambiente de mútuo crescimento e valorização e, acima de tudo, por fazer cada dia, um dia melhor por estar a meu lado.

À minha avó Luciana Baia por ter sido um exemplo de vida ao longo da minha existência e por me ter permitido enveredar por este sonho que hoje se materializa com o mestrado em psicologia educacional.

Aos restantes membros da minha família que deram um contributo para a minha vida nesta academia, permitindo que pudesse concluir estes últimos dois anos de percurso, em particular ao meu avô Abel e ao meu tio Miguel.

A todos os colegas, companheiros desta viagem que enriqueceram o meu percurso nesta academia, muito em particular aos meus padrinhos e madrinhas desta casa.

Ao João Santos pela inesgotável paciência e ajuda nas questões estatísticas e psicométricas deste documento, pelo apoio e debate, pelas experiências vividas ao longo desta dura jornada, o meu obrigado.

Resumo

A presente investigação teve como objetivo analisar os efeitos das Atividades Extracurriculares relativamente às variáveis sucesso académico, estilo de aprendizagem e motivação académica em estudantes do ensino superior. Participaram no estudo 249 estudantes do ensino superior Português a frequentarem diferentes cursos. De forma a medir o sucesso académico recorremos à média ponderada dos alunos no momento da entrega do questionário; a Escala de Motivação para Aprender de Boruchovitch (2008) de forma a medir os índices de Motivação académica e o IPE, Inventario de Processos de Estudo de Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano e Valle (2007) para analisar a variável estilo de aprendizagem. Quanto aos resultados obtidos, quando analisado o impacto da prática de Actividades Extracurriculares no sucesso académico, estilo de aprendizagem e Motivação académica, não foi possível encontrar qualquer efeito introduzido pela prática de Actividades Extracurriculares. No entanto, quando analisado o comprometimento com as Actividades Extracurriculares, surgem diferenças na motivação extrínseca, e em alguns dos itens relacionados com a abordagem profunda ao estudo. Face a estes resultados procuramos identificar motivos para os mesmos levantando questões quanto à forma de olhar para o estudo destes constructos.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Atividade Extracurricular, Sucesso Académico, Motivação, Estilo de Aprendizagem.

Abstract

The current study aims to analyze the effects of Extracurricular Activities (ECAs) on academic success, learning style and academic motivation in students of higher education. The study's sample involved 249 subjects enrolled in Portuguese higher education in different courses and at several different institutions. In order to measure academic success, we used the weighted grade average of the students at the time of delivery of the questionnaire; the EMA - Motivation Scale to Learn by Boruchovitch (2008) was used to measure Academic Motivation indexes; and the IPE - Inventário de Processos de Estudo (Learning Approach Inventory) by Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano and Valle (2007) was used to analyze the learning style variable. From the results obtained in the present study it wasn't possible to present any relation between the practice of ECAs and academic success, learning style or academic motivation, all though when analyzing the students with higher load of ECAs, measured by the number of hours practicing the activity, it was possible to identify some correlation with 2 items from the LAI and with extrinsic motivations. Therefore, we tried to engage on a theoretical guideline for future study, to endorse a distinct view of the different dimensions in study to enhance future study's.

Key-Words: Higher Education, Extracurricular Activities, Academic Success, Motivation, Learning approach.

Índice

I.	Introdução	1
II.	Revisão da Literatura	2
	Desafios no Ensino Superior	2
	O papel das atividades extracurriculares.....	3
	Efeitos das Atividades Extracurriculares	4
	AECs e a Realidade Portuguesa.....	7
	AECs e o Ensino Superior.....	8
	Motivação.....	9
	Macroteoria da Autodeterminação	10
	Teoria das necessidades psicológicas básicas	11
	A teoria da avaliação cognitiva	11
	Teoria da integração organísmica.....	12
	Teoria da orientação de causalidade	13
	Teoria dos conteúdos dos objetivos.....	14
	Estilos de Aprendizagem.....	14
	Biggs e a Teoria dos 3 Ps.....	14
III.	Problemática.....	16
	Hipóteses e Operacionalização	16
IV.	Método	18
	Participantes	18
	Instrumentos.....	19
	Procedimentos	22
	Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes	22
V.	Resultados	23
VII.	Considerações finais.....	33

VIII. Referências	36
IX. Anexos	43
Anexo 1 - Escala de motivação para aprender de universitários: EMA	43
Anexo 2 – Análises desenvolvidas sobre a escala de motivação para aprender de universitários EMA	44
Anexo 3 – Inventário de Processos de Estudo (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007)	46
Anexo 4 – Análises desenvolvidas sobre o inventário de processos de estudo.	47
Anexo 5 – T-student AEC – Média de curso	55
Anexo 7 – Não paramétrico AEC – Estilo de Aprendizagem.....	56
Anexo 8 – Análise (MANCOVA) AECS e Motivação	57
Anexo 9 – T-student comprometimento com a tarefa e média de curso.....	58
Anexo 10 – Não paramétrico comprometimento com a tarefa e estilo de aprendizagem.....	59
Anexo 11 – T-student comprometimento com a tarefa e Motivação.....	63

Lista de Tabelas

Tabela 1- Distribuição dos alunos pelo ano de frequência de curso	18
Tabela 2 - Pesos fatoriais dos Itens da escala EMA no presente estudo (excluíram-se os valores inferiores a 40).....	23
1	
Tabela 3 - Média e desvio-padrão dos grupos de praticantes e não praticantes de AECS quanto ao sucesso acadêmico.....	23
Erro!	
Marcador não definido.	
Tabela 4 - Média e desvio-padrão do grupo de praticantes e não praticantes de AECS tendo em consideração a motivação extrínseca e intrínseca	24
Tabela 5 - Média e desvio-padrão dos grupos que praticam até duas vezes por semana AECS e o grupo que pratica três ou mais vezes por semana	25
Tabela 6 - Média e desvio-padrão dos grupos que praticam até duas vezes por semana AECS e o grupo que pratica três ou mais vezes por semana tendo em consideração a motivação extrínseca e intrínseca	26

I. Introdução

O ingresso no ensino superior contém, em si, um momento de elevado significado para o jovem. É considerado como um marco na vida do sujeito que acarretará tanto um contexto de maior autonomia como um maior número de desafios que este terá de superar de forma a ter aquilo que se considera como um percurso de sucesso (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Almeida, 2007).

De entre a bibliografia quanto ao sucesso académico, , poderemos destacar os trabalhos de Biggs (1987) quanto à influência de metodologias profundas de aprendizagem como promotoras de sucesso académico nos estudantes, as propostas de Guay e Vallerand (1996) quanto à influencia de uma motivação académica de teor intrínseco como promotora de sucesso académico, bem como os trabalhos de Carnegie Corporation (1992), Marsh (1992), Eccles e Barber (1999) quanto à influência da prática de Atividade Extracurriculares (AECS) quanto ao sucesso académico.

Posteriormente outras investigações procuraram integrar nos seus estudos as variáveis acima mencionadas e procurar as suas interações. Segundo Chan (2016) a prática de AECS encontra-se relacionada com o estilo de aprendizagem que os estudantes implementam. Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow e Usinger (1995) propõem que estas promovem a autonomia, sentimento de competência e criação de relações de proximidade com o outro, que por sua vez é considerado por Deci e Ryan (1985) como os principais integrantes do construto motivacional.

Olhando às evidências apresentadas pela bibliografia acima mencionada e partindo das propostas de limitações ao estudo de Chan (2016), a presente investigação predispõem-se a tentar colmatar alguma escassez de investigação no panorama nacional quanto à influência da prática de atividades extracurriculares sobre as variáveis: sucesso académico, estilo de aprendizagem e motivação académica em estudantes do ensino superior.

II. Revisão da Literatura

Sendo que a presente dissertação visa estudar e avaliar os impactos da participação em Atividades Extracurriculares em alunos do ensino superior em Portugal, pretende-se estudar os efeitos dessa participação com aspetos específicos da prestação académica e desenvolvimento pessoal dos estudantes. Para esse efeito recorre-se a três eixos básicos ou variáveis - o sucesso académico, o estilo de aprendizagem e a motivação académica.

Esta revisão irá inicialmente procurar explorar os estudos precedentes nestas áreas, identificando os contextos e constructos socio-académicos envolvidos, e visitando depois os constructos teóricos operativos como a Motivação e os Estilos de Aprendizagem.

DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas pôde ser observada uma gradual democratização do acesso ao ensino superior em Portugal. Tal processo tem vindo a permitir a admissão de um maior número de alunos nas instituições, bem como a constituição de uma população estudantil mais heterogênea (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003).

A admissão no ensino superior, embora não podendo ser descrito como análogo de caso a caso, representa inevitavelmente para o aluno uma multiplicidade de significados. A chegada ao ensino superior é um marco alcançado, resultado do desempenho do próprio ao longo do ensino obrigatório, e o início de uma fase de vida caracterizada pela autonomia e liberdade. Simultaneamente, é um momento repleto de ansiedade pela transformação das suas vivências (Almeida et al., 2003); uma quebra com as relações anteriormente estabelecidas, fomentando a necessidade de formar novas redes de suporte (Guisande, & Almeida, 2007).

Para o recém-chegado aluno do ensino superior, este marco representa um conjunto de novos desafios para a sua vivência quotidiana. A uma nova autonomia, que implica tanto a gestão do seu tempo como dos seus recursos económicos, reúnem-se os desafios do foro académico. O aluno terá que se adaptar ao ritmo imposto pela instituição e à necessidade de gerir autonomamente o seu próprio percurso de aprendizagem e os seus métodos de estudo (Almeida, 2007).

De acordo com Almeida (2007), o desenvolvimento do aluno estará interligado com duas condições, a de desafio e a de apoio. Este autor considera que sem um desafio não existe

crescimento por parte do aluno, no entanto, este terá de ser apoiado no processo de superação e crescimento. É nesta dinâmica entre desafio e apoio que será promovido o crescimento. No entanto, a realidade muitas vezes vivenciada, é uma de elevados desafios e de reduzido suporte, transmitindo ao aluno uma impessoalidade no trato, um sentimento de não-pertença, um desconforto social e emocional que poderá determinar um percurso de insucesso académico na instituição ou mesmo o abandono do ensino superior.

O PAPEL DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

O construto de Atividade Extracurricular (AEC) tem sido sujeito a diferentes pontos de vista da parte da comunidade académica e escolar nas últimas décadas. As AECs foram durante muito tempo consideradas como contra-produtivas e desencorajadas, pois eram vistas como prejudiciais para o empenho académico do aluno, como atividades que roubavam tempo que poderia ser de outro modo empregue no estudo (Burnett, 2000).

Em meados dos anos 90, no entanto, o paradigma quanto às AECs começou a alterar-se, tendo sido desenvolvidos estudos quanto aos reais impactos destas na vida e socialização dos estudantes. Começando com os estudos de Marsh (1992), esta temática tem vindo desde então a merecer um maior interesse pela comunidade científica e académica, procurando esta apreciar e refletir sobre os efeitos das AECs na promoção do sucesso escolar, redução de taxas de absentismo, criação de redes de suporte, comportamentos pró-sociais, entre outros (Eccles & Templeton, 2002; Pittman, Tolman, & Yohalem, *in press*).

Será oportuno diferenciar estas atividades de um outro qualquer conjunto de atividades que ocorrem nas vivências dos alunos - como as suas atividades de lazer - uma vez que as AECs apresentam um conjunto de requisitos, desafios e mais-valias que as caracterizam e distinguem (Eccles & Barber, 1999).

Esta questão remete para a problemática de definir o conceito de AEC. Embora existam inúmeras definições para o termo, no presente estudo iremos considerar que esta é uma atividade de cariz optativo (Fior & Mercuri, 2003), que aglomera um conjunto de estímulos e experiências de forma informal (Galli, 1989) desenvolvendo um currículo paralelo e a par do currículo oficial (Valença, 1999).

Conforme acima mencionado, a década de 90 foi preponderante na mudança de paradigma quanto às AECs. Em simultâneo com os estudos de Marsh (1992), foram

desenvolvidas pesquisas quanto às necessidades de populações norte-americanas que careciam de recursos para possibilitar aos seus alunos as oportunidades que estes necessitavam para se adaptar ao mundo em constante mudança, prevenir riscos de absentismo e comportamentos desadequados (Carnegie Corporation, 1992).

Efeitos das Atividades Extracurriculares

Na investigação de Marsh (1992), este identificou uma forte relação entre a ocupação de tempos livres de forma produtiva e o desenvolvimento no período da adolescência, uma vez que as AECs possibilitam ao jovem um ambiente seguro onde pode desenvolver atitudes pró-sociais e encontrar grupos de suporte que promovam este conjunto de competências. As suas investigações, bem como outras investigações deste período encontraram fortes ligações entre a prática destas atividades e outros fatores como a redução da taxa de absentismo e abandono escolar, bem como índices favoráveis ao sucesso escolar (Marsh, 1992; Carnegie Corporation, 1992).

Deste período de intenso estudo sobre o tema emerge uma proposta inicial de uma relação entre AEC e a redução de comportamentos de risco, algo que viria posteriormente a ser revisitado por outros autores. Segundo Mahoney e Cairns (1997), nos seus estudos longitudinais entre populações do sétimo ano de escolaridade até ao final da sua vida escolar, o ingresso e prática de AEC encontrar-se-ia relacionado com uma significativa redução de comportamentos de risco, bem como, com uma redução da taxa de absentismo.

Eccles e Barber (1999) acompanharam 1259 sujeitos do 10º ao 12º ano de escolaridade, procurando avaliar tanto o seu grau de envolvimento com as atividades, como os seus efeitos em termos de comportamentos de risco e de sucesso académico. Nestes estudos foi possível identificar uma relação positiva entre a prática de AEC e uma redução dos comportamentos de risco por parte dos jovens, em particular quanto ao consumo de álcool e estupefacientes. Eccles e Barber (1999) propuseram ainda uma diferenciação entre as atividades em grupo desenvolvidas pelos jovens em contexto próximo com a comunidade escolar e actividades desenvolvidas em outros contextos. De entre os dados recolhidos foi possível identificar uma tendência para uma maior proximidade com os ideais que a escola procurava promover e o desenvolvimento de competências pró-sociais (Eccles & Barber, 1999; Eccles *et al.*, 2003). Os autores levantam a hipótese de que o envolvimento em grupos que praticam AECs desenvolveriam uma identidade grupal no aluno, passando este a assumir muitos dos

comportamentos do grupo, reduzindo assim comportamentos de risco, bem como, induzindo melhores resultados escolares (Eccles & Barber, 1999; Eccles *et al.*, 2003). A análise desta relação foi mais tarde validada por Darling (2005), bem como por Linville e Huebner (2005).

Construindo sobre o paradigma sugerido por Eccles e Barber (1999), Fredricks e Eccles (2006) procuraram aprofundar os resultados obtidos em estudos anteriores. No seu novo estudo, identificaram uma constância dos efeitos positivos das AECs quanto às variáveis anteriormente mencionadas independentemente do género e etnia. Deixaram, no entanto, para objeto de futuras investigações, a hipótese de ser a redução de tempo disponível com grupos considerados de risco o potencializador da redução de comportamentos de risco. A premissa subjacente sendo que as AECs facultariam um local seguro e adequado para a externalização de alguns tipos de comportamento que, noutros contextos, poderiam ser considerados inadequados.

Complementando os resultados de investigações anteriores, os estudos em questão procuraram investigar os efeitos da prática de AECs e uma nova variável, a “motivação”. Face aos dados obtidos, os resultados foram similares aos acima enunciados, identificando nos sujeitos que praticavam AECs uma maior motivação de teor intrínseco do que nos sujeitos que não praticavam qualquer AEC (Fredricks & Eccles, 2006)

Similarmente, outros autores procuraram aprofundar os trabalhos desenvolvidos até à data, procurando explorar a relação entre as AEC e a redução das taxas de abandono escolar. Estes autores estabelecem uma relação positiva entre estes dois construtos. Em particular, verificaram que os jovens que ingressavam em AECs de teor desportivo demonstravam as taxas de abandono mais reduzidas de entre as populações de praticantes e não praticantes de AECs (Eccles & Templeton, 2002; Marsh & Kleitman, 2002).

Segundo Guilman (2001), o número de atividades nas quais o sujeito participa indica uma relação direta com a satisfação demonstrada pelos estudantes em contexto escolar. Guilman procurou medir a satisfação para com a sua vida, de 321 sujeitos de dois liceus, identificando uma correlação robusta entre a prática de múltiplas AECs e uma maior satisfação para com a instituição e a vivência quotidiana nesta. Tal representa um contraste evidente com índices muito inferiores nos sujeitos que não praticavam qualquer AEC. Estes resultados mantiveram-se mesmo após o controlo de variáveis contextuais.

Múltiplos autores têm vindo a estudar a relação entre o sucesso académico e as AEC; tendo estas vindo a ser reconhecidas como um preditor do sucesso académico e aspirações

académicas superiores. Foi verificado ainda serem, dependendo do cariz da atividade escolhida, um preditor de maior envolvimento social e democrático (Eccles & Barber, 1999; Barber, Eccles, & Stone, 2000; Marsh & Kleitman, 2002).

A hipótese dos efeitos benéficos da prática de AECs para o desenvolvimento pessoal e ajustamento académico foi revalidada por Hill (2010). Partindo da conceção de que as AECs promovem o desempenho académico, a autora procurou analisar uma amostra de 5351 estudantes do 10º ao 12º ano de escolaridade de três escolas do estado do Missouri. Com base nos dados recolhidos foi possível revalidar a influência das AECs quanto ao rendimento académico proposta por Marsh (1992), e reiterada por Eccles e Barber (1999), e posteriormente por Barber, Eccles e Stone (2000).

Embora, na sua generalidade, o estudo de Hill corrobore as hipóteses levantadas por outros autores, este apenas conseguiu encontrar índices de significância estatística em algumas das suas hipóteses de trabalho. De facto, a prática de AECs revelou uma relação positiva com o sucesso escolar (medido através da média ponderada dos alunos). A relação manteve-se estatisticamente significativa, tanto quando analisados conjuntamente com a variável género (embora o género feminino apresenta genericamente melhores resultados em termos de média) e a variável atividade ser de teor desportivo vs. não desportivo. No entanto, quando analisados face à variável etnia, os resultados não apresentaram qualquer impacto em termos de sucesso académico. Especificamente registou-se uma média inferior entre os participantes de etnia negra e hispânica face a todos os restantes grupos de análise, inclusive quando comparados os resultados com outros elementos da mesma etnia que não ingressavam em AECs (Hill, 2010). A autora, no entanto, apresenta algumas limitações do seu estudo, considerando que embora a recolha tenha ocorrido numa população alargada seria necessária uma análise longitudinal durante um período de tempo mais extenso, de forma a melhor entender os efeitos destas AECs, bem como uma investigação mais aprofundada quanto aos motivos dos resultados académicos das duas populações em questão (Hill, 2010).

Massoni (2011) defende a transversalidade dos efeitos das AECs em todos os estudantes, apesar do foco de muitos estudos anteriores terem sido populações consideradas de risco, e visarem especificamente o sucesso escolar vs. abandono escolar. Segundo este autor, as AECs potenciam tanto o desenvolvimento dos alunos de populações em risco como dos alunos que apresentam resultados escolares acima da média.

Para além dos efeitos em termos de sucesso académico, redução de taxas de absentismo e abandono escolar, e diminuição de comportamentos de risco, as AECs representam uma oportunidade para o jovem experienciar atividades onde poderá desempenhar papéis de liderança, trabalho em equipa, gestão de tempo, levantamento e resolução rápida de problemas. Estas competências serão de extrema utilidade para a sua vida profissional (Massoni, 2011, Shamsudin *et al.*, 2014).

AECs e a Realidade Portuguesa

No contexto da população portuguesa, diversos autores procuraram desenvolver estudos quanto às influências das AECS na população nacional. Segundo Frade (2012), a prática de AECs de teor desportivo encontra-se correlacionada positivamente com um maior índice de sucesso académico, tendo estas práticas sido igualmente correlacionadas com o tempo destinado para o estudo e a frequência de ano de escolaridade. Ou seja, os alunos pertencentes a esta amostra, demonstraram uma progressão contínua escolar na qual os resultados académicos revelaram melhorias de ano para ano, bem como um tempo destinado para o estudo superior.

Cunha (2013) analisou posteriormente os efeitos das AECs em estudantes entre o 7º e o 10º ano de escolaridade. Este estudo debruçou-se sobre a relação entre estas e tanto a motivação escolar como o sucesso académico. Com base nos resultados obtidos, o autor pôde afirmar que na sua população, os alunos que não praticavam qualquer atividade apresentavam índices de motivação intrínseca superiores na grande maioria dos indicadores, comparativamente aos que praticavam. Quanto ao sucesso académico, os resultados obtidos não apontam para a existência de qualquer diferenciação estatística entre os dois grupos (Cunha, 2013).

Nos seus estudos, Santos (2015) procurou relacionar a prática de AECS com o autoconceito, autorregulação de aprendizagens e qualidade de vida nos estudantes do 4º ano de escolaridade. Os seus resultados apresentam uma correlação positiva entre a prática de AECs e o autoconceito, excetuando as dimensões de aptidão física e estatuto intelectual. Este estudo apresentou um manancial de respostas que permitiram identificar um padrão de autoperceções quanto ao comportamento e popularidade mais positiva no grupo de praticantes, bem como um menor índice de ansiedade e uma maior satisfação em geral com a vida.

No âmbito da autorregulação de aprendizagens, os alunos praticantes de AECs na amostra de Santos apresentaram índices maiores de autorregulação do que os não-praticantes,

apresentando uma maior capacidade de planeamento, execução e avaliação perante as tarefas que lhes são apresentadas (Santos, 2015).

AECs e o Ensino Superior

Embora a investigação no âmbito das AECs seja vasta e diversificada, escassos são os estudos sobre esta temática aplicada ao Ensino Superior. Neste contexto destacam-se, no entanto, os trabalhos de Vasconcelos, Almeida e Soares (2002), Silva (2015) no contexto Português e Chan (2016) na China.

No seu estudo, Vasconcelos, Almeida e Soares (2002) procuraram analisar os efeitos da prática de AECs no ajustamento académico, em 62 estudantes do Ensino Superior que ingressaram no curso de engenharia na Universidade do Minho. Podendo identificar com base nos resultados obtidos que não existindo diferenças significativas quanto ao número de unidades curriculares inscritas, o índice de aproveitamento nas mesmas por parte dos estudantes que desempenhavam cargos associativos era inferior, quando comparados com os restantes elementos da amostra (Vasconcelos, Almeida & Soares, 2002).

Posteriormente, Silva (2015) procurou estudar os efeitos das AECs quanto ao sucesso académico, bem como analisar os efeitos da afiliação nestas atividades e papéis de liderança, no envolvimento com a instituição. Para tal recolheu dados de entre 260 estudantes de Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa entre o 1º e 4º ano do curso de Psicologia. Com base nos resultados apurados, não foi possível identificar qualquer relação entre a prática de AECs e o sucesso académico. Similarmente, quanto ao envolvimento em AECs, papéis de liderança, e envolvimento com a instituição, os resultados não indicaram diferenças significativas em nenhum dos grupos em estudo - considerando-se assim que a prática e o papel de liderança numa AEC não determina um papel diferenciador no envolvimento com a instituição (Silva, 2015).

Chan (2016) por seu lado, procurou dar resposta a três questões de investigação, partindo das propostas teóricas de Biggs (1987). Na sua investigação, o autor procurou: perceber a relação entre abordagens ao estudo profundas e resultados académicos; avaliar se existia uma ligação entre a prática de AECs e o estilo de aprendizagem que os jovens utilizavam; e, por fim, testar se existia alguma relação entre a prática de AECs e os resultados académicos. O estudo contou com 131 estudantes de gestão da Universidade de Hong-Kong

(Chan, 2016). Com base nos dados recolhidos, o autor chegou a um conjunto interessante de resultados e hipóteses quanto às AECs. No que toca à primeira hipótese indicada, o autor pôde revalidar as propostas de Biggs, encontrando uma forte relação entre a utilização do estilo de aprendizagem profunda e o sucesso académico. A segunda hipótese levantada pelo autor, quanto à relação entre a prática de AECs e o estilo de aprendizagem, foi igualmente corroborada, tendo o autor identificado uma correlação positiva entre a prática de AECs e um estilo de aprendizagem profunda por parte dos jovens (Chan, 2016). A última hipótese levantada pelo autor, no entanto, não foi corroborada, não sendo possível no seu estudo demonstrar qualquer ligação direta entre a prática de AECs e índices de sucesso académico (Chan, 2016). Partindo dos resultados apresentados, o autor refere que embora a não-existência de uma relação direta entre estes dois construtos não ir ao encontro de estudos anteriores, poderá levantar a hipótese de estas relações não serem lineares, devendo estudos futuros olhar a outros catalisadores do sucesso académico e as suas possíveis relações com as AECs, como por exemplo a variável motivacional (Chan, 2016).

Nos capítulos seguintes procuraremos olhar para esta nova variável proposta por Chan (2016), bem como para o modelo de Biggs (1987) que nortearam a presente dissertação.

MOTIVAÇÃO

A motivação apresenta-se como um construto complexo de definir, tendo sido foco de intensa investigação científica ao longo de mais de três décadas em contextos vários incluindo o educacional. Diversos têm sido os autores que procuraram definir o construto. Segundo Boruchovitch (2008) a motivação é um processo inerente do comportamento humano que o inicia e gere, por outro lado, Wentzel e Wigfield (2007) assemelham a motivação a um tipo de energia que move o ser humano. Pereira (2013) sugere que seja um estado interno que move e orienta e sustem os comportamentos do ser humano. Em suma, a motivação relaciona-se com processos intencionais e de ativação, podendo assim ser afirmado que um sujeito que se apresenta como ativo no seu processo de obtenção de um objetivo é um sujeito "motivado" e alguém que não apresente vontade ou não aspire a algo é pelo contrário um sujeito "desmotivado" (Ryan & Deci, 2009).

Os estudos iniciais que se debruçaram sobre a motivação, levantaram a hipótese de que os seres humanos participariam em atividades de cariz lúdico e exploratório pela sua própria curiosidade, independentemente de qualquer recompensa exterior, tendo como única razão a gratificação inerente de uma experiência positiva e um sentimento correspondente de eficácia

demonstrada do decorrer da atividade (White, 1959). Foi teorizado posteriormente que o ser humano se encontra naturalmente ou intrinsecamente compelido a ser um agente causal das suas próprias ações. Por outro lado, quando este interpreta uma causa externa a si para a ação em que participa, este encontra-se motivado extrinsecamente (Deci, 1975).

Partindo destas propostas iniciais quanto à motivação, estudos posteriores consideraram que as perspectivas de White e Deci seriam complementares (Deci, 1975). Estabeleceu-se assim que os comportamentos poderiam tomar tanto uma componente intrínseca como extrínseca, dependendo de onde provém a satisfação obtida na tarefa a desempenhar e se a mesma corresponde ou não às necessidades do sujeito (Deci & Ryan, 1985).

Pode, assim, caracterizar-se o construto motivacional em três dimensões que o integram: motivação intrínseca, quando a ação mobilizadora tem como raiz motivos intrínsecos do sujeito / baseados nos seus interesses; motivação extrínseca quando os reais motivos mobilizadores da ação são atribuíveis a causas externas ao sujeito (como por exemplo recompensa monetária); e, por fim, amotivação/desmotivação quando o sujeito não apresenta qualquer tipo de interesse para com a tarefa a empreender (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Já em 1997, os estudos de Vallerand, Fortier e Guay procuraram relacionar a motivação com o abandono escolar, partindo da premissa que alunos que apresentassem índices elevados de motivação extrínseca ou amotivação teriam uma maior tendência para o abandono escolar. Os resultados obtidos permitiram confirmar a hipótese de trabalho dos autores.

De entre a múltiplas teorias que procuram dar sentido ao construto motivacional, a teoria da autodeterminação detém um papel particular, uma vez que o seu foco se centra na qualidade da motivação no sujeito. Dadas as características e fatores contextuais que influem na motivação do aluno perante os processos académicos, esta toma um papel de particular interesse na análise do constructo (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Macroteoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação apresenta como principal contributo a tentativa de explicação da ligação entre a necessidade de desenvolvimento e necessidades psicológicas básicas como: a competência (ou seja, o indivíduo sente a necessidade de se sentir competente nas ações em que se compromete); a autonomia; (o sujeito sente a necessidade de ser autónomo

nos processos em que envereda); e a proximidade (o sujeito sente a necessidade de criar relações próximas com aqueles que o rodeiam) (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Esta macroteoria procura analisar a motivação como uma satisfação destas necessidades básicas do sujeito, sendo que esta depende da interação com o meio e a percepção de suporte que o sujeito sente vinda deste, bem como a percepção de autonomia nestes processos, constituindo um ponto de extrema importância para a saúde psicológica do sujeito e o seu bem-estar. Constituindo-se como uma macroteoria, esta abordagem integra em si 5 microteorias, a teoria das necessidades psicológicas básicas, a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração orgânica, a teoria da orientação de causalidade e a teoria dos conteúdos dos objetivos (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000b).

Teoria das necessidades psicológicas básicas

A primeira microteoria diz respeito às necessidades psicológicas básicas e procura relacionar a satisfação das necessidades primárias, consideradas como inatas, com o bem-estar e a motivação. Para tal coloca como princípio base que, para um sujeito apresentar índices elevados de motivação intrínseca, será necessário a existência de um contexto possibilitador da satisfação destas necessidades básicas, o mesmo devendo ser promotor de experiências nas quais o sujeito poderá exercer a sua autonomia nas tarefas e decisões, sentindo-se competente e desenvolvendo relações de proximidade (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, Niemiec & Ryan, 2009).

A teoria da avaliação cognitiva

A teoria da avaliação cognitiva, surge por parte dos autores como uma proposta de análise dos fatores contextuais e a sua influência na motivação intrínseca. Segundo esta proposta, os eventos e estruturas interpessoais - como por exemplo as estratégias de feedback - contribuem para o sentimento de competência por parte do sujeito, nutrindo assim a sua necessidade básica de sensação de competência. No entanto, esta nutrição da necessidade de competência terá sempre de se fazer acompanhar de autonomia, pois seria dessa percepção de autonomia e nutrição da competência demonstrada na tarefa que surgem efeitos sobre a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

Teoria da integração organísmica

Embora diversos autores procurassem caracterizar a motivação enquanto um construto intrínseco ou extrínseco, Deci e Ryan (1985) desenvolveram a sua terceira microteoria, a teoria da integração organísmica. Nesta procuram detalhar o construto motivacional, bem como os fatores contextuais que potenciam ou formam barreiras à internalização de um comportamento. Segundo os autores, a amotivação é definida como um estado de ausência de regulação do comportamento, primando pela impessoalidade no qual o sujeito se percebe com baixos índices de competência (Deci & Ryan, 2000).

Por outro lado, a motivação extrínseca é subdividida em quatro tipos, dependendo dos processos que se desenvolvem desta e do tipo de regulação utilizado pelo sujeito. No primeiro nível, próximo da amotivação, encontra-se a motivação extrínseca por regulação externa (correspondendo ao conceito tradicional de motivação extrínseca); neste nível o sujeito regula-se por estratégias de reforço ou punição do seu comportamento, articulando-se por fatores externos. O nível seguinte, apelidado de motivação introjetada, é caracterizado por algum controlo interno do sujeito, procurando este sentir-se bem embora procurando gratificação em fontes externas (fazendo algo pelo reconhecimento de o ter feito, regulando-se com base nestes reforços extrínsecos). O terceiro nível, motivação por identificação, apresenta uma aproximação a uma causalidade interna; sendo que embora o sujeito busque validação externas para os seus comportamentos, este considera que os mesmos são válidos e dessa validação pessoal advém o comportamento que decide tomar. Seguidamente, o nível mais próximo da motivação intrínseca, uma vez que neste nível já existe internalização, a motivação por integração; neste nível, o sujeito toma os comportamentos como seus; embora similar ao nível anterior. O que distingue estes dois níveis é o facto de o comportamento ser internalizado e dado como parte do sujeito, este concorda com as ações que irá tomar e não as toma apenas por motivos exteriores a si (Deci & Ryan, 2000). Por último, a motivação intrínseca, quando a origem do comportamento é algo inerente ao sujeito, este tem o controlo sobre o seu comportamento e, emana do seu próprio self, retirando satisfação do desafio com que é confrontado e da sua resolução (Deci & Ryan, 2000).

Embora o processo seja apresentado por níveis, Deci e Ryan, (2000) não apresentam a sua teoria como um *continuum* desenvolvimental, no qual o sujeito, passando por cada nível, terminará numa motivação intrínseca quanto ao comportamento ou tarefa. Os autores propõem que este processo faz parte da vida de um sujeito e que é de extrema importância para o desenvolvimento em sociedade.

Teoria da orientação de causalidade

A quarta microteoria apresentada pelos autores, a teoria da orientação de causalidade, distingue três tipos de comportamento; o comportamento autônomo, um tipo de comportamento caracterizado pela autorregulação e iniciativa, baseado em processos sustentados nas suas necessidades e objetivos claros; comportamentos de controlo; estes tendem a regular-se por elementos externos como recompensas ou hierarquias sociais ou doutrinas morais; por último, os comportamentos impessoais - tendendo a iniciarem-se e regularem-se tendo por base um controlo externo, apresentando uma forte crença que não conseguem controlar os seus comportamentos, nem alcançar os seus próprios objetivos (Deci & Ryan, 1985).

Os sujeitos que apresentem comportamentos de autonomia, tendem a desenvolver melhores autoperceções quanto às competências, bem como maiores índices de autoestima, menor sentimento de culpa, apresentando igualmente uma análise mais aproximada da realidade das suas próprias competências (Deci & Ryan, 1985).

Não foram encontradas, na bibliografia referenciada, evidências concretas quanto aos efeitos de um tipo de comportamento de controlo, quanto às suas autoavaliações de competência, apresentando no entanto, uma motivação de cariz extrínseco quanto às atividades que o sujeito integra, remetendo para uma atribuição de valor elevada aos resultados alcançados nestas e não às experiências vividas nas mesmas, demonstrando uma extrema preocupação com o tempo despendido nas mesmas, bem como uma tendência para sentimentos de hostilidade (Deci & Ryan, 1985).

Quanto aos comportamentos impessoais, a revisão bibliográfica aponta para uma forte relação com uma avaliação de valor pessoal muito negativa, bem como com índices de autoestima reduzidos e uma tendência para atribuir situações de sucesso nas suas vivências a causas externas e fora do seu locus de controlo - assim como uma elevada propensão para desenvolver depressões (Deci & Ryan, 1985).

Teoria dos conteúdos dos objetivos

A última teoria que compõe o quadro teórico da Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985) é a teoria dos conteúdos dos objetivos, estas predispõem-se a criar uma distinção entre objetivos intrínsecos do sujeito e objetivos extrínsecos e os seus efeitos quanto à motivação e ao bem-estar do sujeito. De acordo com os autores, os objetivos intrínsecos relacionam-se com objetivos proactivos relacionados com os interesses internos do sujeito, nos quais o foco da satisfação se encontra relacionado com a concretização desses interesses, enquanto os objetivos extrínsecos se encontram relacionados com gratificações externas ao sujeito, as quais não necessitam propriamente de encontrar-se ligadas a qualquer interesse pessoal deste (Deci & Ryan, 1985).

ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Partindo das propostas iniciais de Marton e Saljo (1976), as abordagens quanto à aprendizagem encontram-se divididas em duas polaridades opostas: os processos de aprendizagem superficiais (nos quais o aluno toma um papel de replicador dos conhecimentos que lhe foram transmitidos, recebendo, decorando-os e replicando-os nos momentos avaliativos como uma tentativa de uma cópia exata dos construtos) e os processos de aprendizagem profundas (nos quais o aluno é um elemento ativo da sua aprendizagem, recebendo os constructos transmitidos mas procurando aprimorá-los, complementar essa informação com outras que nesse ou noutros contextos lhe é possibilitada, criando pontes entre construtos que se liguem, procurando dar sentido a todas as aprendizagens).

Biggs e a Teoria dos 3 Ps

Com esta base teórica, Biggs (1987, 1989, 1993) procurou desenvolver um modelo compreensivo do processo de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo o que ficou conhecido como "a abordagem dos 3 P's". Segundo o autor, os processos de aprendizagem dividem-se em três componentes que continuamente estão em relação e constante mudança, sendo estes *Presage*, *Process* e *Product* (Biggs, 1987, 1989, 1993). O primeiro P deste modelo, *Presage* ou prelúdio, relaciona-se com aquilo que o aluno é antes do momento da aprendizagem em si. Corresponde às suas características pessoais, aquilo que este traz consigo até esse momento, a sua cultura, características pessoais, interesses, motivações, bem como o contexto social e escolar em que se situa (Biggs, 1987, 1989, 1993). O segundo P do modelo remete para o estilo

de aprendizagem do aluno. Este está relacionado com os momentos de aprendizagem propriamente ditos e à forma como o indivíduo os aborda e integra (Biggs, 1987, 1989, 1993). Por último, o terceiro P do modelo, relaciona-se com o produto das aprendizagens desenvolvidas e o que destas foi adquirido, podendo este produto tomar tanto uma componente qualitativa (quão bem o aluno acomodou os conceitos apresentados), como quantitativa, quantos conceitos o aluno conseguiu acomodar), ou institucional (a nota que o aluno obteve numa prova para aferir estes conceitos) (Biggs, 1987, 1989, 1993).

Embora o autor apresente estes três momentos distintos do processo de aprendizagem - um *antes*, remetendo para as características individuais e contextuais do sujeito, um *durante* quanto à abordagem desenvolvida perante a aprendizagem e um *produto final* desta - os processos não são lineares (Biggs, 1987, 1989, 1993). Segundo Biggs (1987, 1989, 1993), estes três P's encontram-se em constante mudança e relação entre si, O *Presage* do aluno após cada momento de aprendizagem alterar-se-á pois trará consigo novas experiências vividas, podendo igualmente trazer consigo novos conceitos apreendidos. O *Process* poderá igualmente alterar-se dependendo dos conteúdos das aprendizagens, podendo o aluno apresentar uma aprendizagem mais superficial quanto a uma temática e noutra área distinta aplicar processos de aprendizagem profunda; igualmente este poderá, tendo por base os produtos das aprendizagens, alterar o seu próprio processo de as abordar.

III. Problemática

Tendo como ponto de partida os resultados das investigações obtidos com amostras do ensino obrigatório e as fortes correlações apresentadas entre a ocupação de tempos livres de forma produtiva e voluntária face ao sucesso académico (Carnegie Corporation, 1992; Marsh, 1992; Eccles & Barber, 1999), o presente estudo propõe-se investigar as relações entre as atividades extracurriculares (AEC) e o sucesso académico, no entanto, numa nova população, a população do ensino superior.

Igualmente, o presente estudo pretende investigar as relações entre a prática de AEC e o tipo de aprendizagem utilizado pelos alunos do ensino superior, uma vez que investigações no âmbito do sucesso académico indicam uma forte tendência entre o tipo de aprendizagem, mais especificamente aprendizagens profundas e o sucesso académico (Biggs, 1987; Zhang, 2000), bem como as relações entre as AEC e a motivação, pois esta toma um papel preponderante no desenvolvimento do aluno e no seu sucesso académico (Hegarty, 2010).

A incidência do presente estudo no Ensino Superior dever-se-á à escassez de investigação científica, tanto a nível nacional como a nível internacional, sendo de maior relevância o estudo de Chan (2016) que estudou as relações das variáveis centrais do presente estudo, tendo, no entanto, uma população reduzida e de uma única instituição na República Popular da China.

Hipóteses e Operacionalização

H1: Os alunos que praticam AECs apresentam maiores índices de sucesso académico que os alunos que não praticam AECs.

Partindo das propostas iniciais de Marsh (1992), Eccles e Barber (1999), Hill (2010) e Massoni (2011) quanto à influência das AECs como promotoras do sucesso académico, o presente estudo procura avaliar se estes efeitos também se evidenciam na população do ensino superior, dada à escassez de investigação nesta população quanto a esta temática.

H2: Os estudantes que praticam AECs apresentam estilos de aprendizagem mais profundos que estudantes que não praticam AECs.

Tendo por base as teorias quanto aos processos de aprendizagem propostos por Biggs (1987, 1989, 1993), as aprendizagens profundas, nas quais o aluno complementa os seus conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos adquiridos e procura articulá-los com outros conhecimentos adquiridos, são promotoras de sucesso académico. Chan (2016) no seu estudo apresenta uma relação entre a prática de AECs e uma maior propensão para a utilização deste tipo de aprendizagem. Partindo da estrutura proposta por Biggs e dos resultados obtidos por Chan, o presente estudo procura averiguar se na população em estudo esta relação existirá entre a prática de AECs e um potenciador do sucesso académico.

H3: Os estudantes que praticam AECs apresentam maiores níveis de Motivação Intrínseca que estudantes que não praticam AECs.

Partindo das teorias propostas por Deci e Ryan (1985, 2000, 2000^a, 2000^b,) e Niemiec e Ryan (2009), a motivação prende-se com a satisfação das necessidades básicas do ser Humano de sentir-se autónomo, competente e desenvolvendo relações de proximidade com aqueles que o rodeiam. Partindo desta definição e tendo em conta os resultados obtidos por Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow, e Usinger (1995) quanto à influência das AECs na perceção positiva de competências, autonomia e sentimento de pertença para com a instituição que frequentam; bem com as propostas teóricas de Fredricks e Eccles (2006) quanto à influência da prática de AECs e um maior índice de motivação intrínseca por parte dos estudantes; o presente estudo procurará retomar esta questão na população do ensino superior Português.

IV. Método

Para a presente dissertação de mestrado optou-se por uma metodologia quantitativa, visto este tipo de metodologia permitir uma compreensão melhor e quantificável do impacto das variáveis em estudo tomando uma estrutura comparativa (Almeida & Freire, 2008). Especificamente, recorreu-se ao uso questionários: Escala Internacional de atribuição de notas, para avaliação do sucesso académico, a EMA - Escala de Motivação para Aprender (2008), foi usada para avaliar os índices de Motivação académica; o IPE - Inventário de Processos de Estudo (2007) foi utilizado para avaliar os estilos de aprendizagem.

A amostra foi selecionada por conveniência devido à necessidade de alcançar apenas estudantes do ensino superior que praticassem (ou não) atividades extracurriculares ligadas às instituições que frequentam, sendo para tal necessário a colocação dos questionários em grupos virtuais específicos deste tipo de população (Almeida & Freire, 2008).

Participantes

No presente estudo participaram 249 estudantes do ensino superior, 103 sujeitos do género feminino e 146 sujeitos do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos de idade, oriundos de diferentes instituições do ensino superior português, inscritos do primeiro ao quinto ano do curso que frequentam. A amostra seguiu a seguinte distribuição.

Tabela 1- Distribuição dos alunos pelo ano de frequência de curso

<i>Ano de frequência do curso</i>	<i>Número de alunos</i>
<i>1º ano</i>	85
<i>2º ano</i>	81
<i>3º ano</i>	62
<i>4º ano</i>	14
<i>5º ano</i>	7

Os 249 sujeitos foram posteriormente agrupados em 2 grupos consoante a sua participação num dos 3 tipos de atividades considerados para o estudo (Musical, Desportivo e Performativo) ou a sua pertença ao grupo que não participa em qualquer tipo de atividade extracurricular (nos termos definidos no presente estudo). O grupo de participantes que praticavam AECs totalizava 100 estudantes, enquanto o grupo que não praticava AECs teve um N de 149.

Instrumentos

Instrumento de identificação de sucesso académico

De forma a quantificar e diferenciar os índices de sucesso académico dos participantes, neste estudo considerou-se como indicador de sucesso académico as médias atuais dos sujeitos. Estas são aqui representadas pela Escala Internacional de atribuição de notas A+ a F, na qual: o valor de A+ corresponde a um intervalo de media estimado entre 20 e 18 valores; A corresponderá ao intervalo entre 17.99 a 16 valores; B corresponderá ao intervalo entre 15.99 a 14; C corresponderá ao intervalo entre 13.99 a 12; D corresponderá ao intervalo entre 11.99 a 10; e F corresponderá ao intervalo entre 9.99 a 0. Esta escala foi depois transformada numa escala numérica para efeitos de análise de dados, tendo a nota A+ cotação de 1 valor e F de 6 valores.

Instrumento de comprometimento com a atividade

O presente instrumento pretendeu identificar o tipo de atividade que o participante praticava, bem como o seu envolvimento com a mesma. Para tal utilizou-se uma escala de Likert de 6 pontos variando entre "Não pratico" e "Pratico há mais de 12 meses" de forma a identificar há quanto tempo o participante praticava a atividade. Foi igualmente utilizada uma escala de Likert de 6 pontos de "Não pratico" a "Pratico mais de 7 vezes" de forma a verificar a intensidade da participação, verificando o número de vezes semanais que o participante praticava a atividade.

Escala de motivação para aprender de universitários: EMA (Boruchovitch, 2008)

A presente escala pretende avaliar os índices motivacionais de estudantes no ensino superior, baseando-se para tal na Teoria da Autodeterminação. A escala foi aferida no contexto brasileiro com uma população de 225 sujeitos do ensino superior, apresentando um alpha de Cronbach de 0.86 (Boruchovitch, 2008).

Esta escala apresenta uma estrutura bifatorial. Ao primeiro fator, *motivação intrínseca*, correspondem 14 itens dos 16 itens inicialmente propostos pelo autor (itens: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 23, 25, 27 e 29), com pesos fatoriais situados entre os 0.45 e os 0.86 (Boruchovitch, 2008). Ao segundo fator, o qual remete para uma *motivação extrínseca* do participante, correspondem 12 dos 16 itens inicialmente propostos pelo autor (itens: 2, 6, 10, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 28, 30 e 32), apresentando pesos fatoriais entre os .40 e os .63 (Boruchovitch, 2008). A decisão da remoção de itens em ambos os fatores deveu-se aos mesmos apresentarem peso fatorial reduzido, em ambas as dimensões (Boruchovitch, 2008).

Dado que a presente escala não se encontrava aferida ao contexto português procedeu-se à sua validação através de uma avaliação das suas qualidades psicométricas. A partir das análises desenvolvidas (Anexo 1), foi possível validar a presente escala para a amostra em estudo, tendo numa população de 249 sujeitos apresentado um alpha de Cronbach de .809 para o primeiro fator, .747 para o segundo fator, e um valor de KMO de .819.

A escala manteve a sua estrutura bifatorial, tendo, no entanto, não retendo o mesmo número de itens da escala proposta inicialmente por Boruchovitch (2008) contendo agora 13 itens remetendo para o primeiro fator (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) e 9 itens remetentes para o segundo fator (15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26) com pesos fatoriais compreendidos entre os .443 e os .638 e variância total explicada de 22.53 % quanto ao primeiro fator, e .414 e os .712 e variância total explicada de 10.59 % quanto ao segundo fator (Tabela 2).

Tabela 2 – Pesos fatoriais dos Itens da escala EMA no presente estudo (excluíram-se os valores inferiores a .40)

Itens	1 Fator	2 fator
Item 1	.528	
Item 2	.568	
Item 3	.632	
Item 5	.476	
Item 6	.638	
Item 7	.492	
Item 8	.447	
Item 9	.632	
Item 10	.581	
Item 11	.638	
Item 12	.491	
Item 13	.536	
Item 14	.443	
Item 15		.494
Item 16		.624
Item 17		.628
Item 18		.562
Item 19		.712
Item 22		.414
Item 23		.533
Item 24		.621
Item 26		.445

Inventário de Processos de Estudo (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007)

A presente escala pretende mensurar os estilos de aprendizagem de estudantes no ensino superior, sendo constituída por duas dimensões: aprendizagem profunda, itens 1, 3, 5, 7, 9, 11

e aprendizagem superficial, itens 2, 4, 6, 8, 10, 12, tomando a forma de uma escala de likert de 5 pontos variando entre nunca a sempre (Rosário *et al.*, 2007 cit. por Trigo *et al.*, 2011).

Embora esta escala se encontre aferida ao contexto português procedeu-se à averiguação das suas qualidades psicométricas.

Tendo por base as análises desenvolvidas (Anexo 4) não foi possível validar a presente escala para a amostra em estudo, tendo numa população de 249 sujeitos apresentado um alpha de Cronbach de .635 para o primeiro fator e .513 para o segundo fator e um valor de KMO de .692.

De forma a poder analisar os dados relativos ao estilo de aprendizagem, foram utilizados os itens da presente escala que integravam a dimensão de aprendizagem profunda, realizando-se uma análise item a item.

Procedimentos

Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes

Após a criação do questionário no software de criação de questionários Qualtricks, procedeu-se a um levantamento de diversos grupos de redes sociais frequentados por estudantes do ensino superior, constando entre outros os grupos institucionais e de alunos. Efetuado o levantamento de grupos, o questionário foi publicado nos grupos que apresentavam melhores índices de resposta e de atividade pela parte dos seus membros, tendo sido eliminados aqueles grupos que apresentavam pouca atividade.

Desta seleção surgiram 12 grupos nos quais foram publicados os questionários a 14 de fevereiro de 2018 tendo a recolha durado até ao dia 27 de maio de 2018.

V. Resultados

Para o processo de análise dos dados recolhidos foi utilizado o programa SPSS V.25.0 para apurar as médias e desvios padrões de todas as variáveis e grupos em estudo: sucesso académico; prática de atividade extracurricular; motivação académica e estilo de aprendizagem. Posteriormente, recorrendo ao mesmo programa, procurámos verificar se existiriam diferenças significativas entre os grupos em estudo - praticantes e não praticantes de AECs, face às variáveis sucesso académico, motivação académica e estilo de aprendizagem. Recorremos a um teste *t-student* para amostras independentes com uma significância de .95; uma vez que o presente estudo procurava identificar se existiriam diferenças entre as médias dos praticantes de atividades face aos não praticantes quando analisado face às dimensões acima mencionadas.

Quanto à primeira hipótese formulada - H1: os alunos que praticam AECs apresentam maiores índices de sucesso académico que os alunos que não praticam AECs.

Tabela 3 - Média e desvio-padrão dos grupos de praticantes e não praticantes de AECS quanto ao sucesso académico

	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>N</i>
<i>Praticantes de AECS</i>	3.31	.816	100
<i>Não praticantes de AECS</i>	3.30	.714	149

Podemos verificar (Tabela 2), que as médias apresentadas por ambos os grupos se apresentam quase idênticas, com valores de 3.31 para os praticantes de AECS e 3.30 para os Não praticantes. Recorrendo ao teste *t-student* foi possível verificar que, que não existiam diferenças significativas face ao sucesso académico, $t(246) = .113, p=.910$. Sendo assim a hipótese proposta não poderá ser validada; não podendo assim corroborar qualquer relação entre a prática de AECs e um maior índice de sucesso académico.

Quanto à segunda hipótese em análise, H2: Os estudantes que praticam AECs apresentam estilos de aprendizagem mais profundos que estudantes que não praticam AECs.

Tendo em consideração que as medidas realcionadas com as abordagens ao estudo não revelaram suficiente fiabilidade, optámos por uma análise item a item, dos itens mais representativos da abordagem profunda. Tratando-se de uma análise item a item optámos por recorrer à estatística não paramétrica na comparação entre os grupos, utilizando o teste U de Mann-Withney, para o efeito. Os resultados desta análise evidenciaram a inexistência de diferenças entre os estudantes que praticam ou não AECs em todos os itens, exepctuando o item 8 $U = 8.627$, $p=.025$ que apresenta uma tendência para os praticantes de actividades demonstrarem um tipo de abordagem mais profunda ao estudo, item 2 $U = 7.318.500$, $p=.798$, item 4 $U = 7.673$, $p=.671$, item 6 $U = 7.764$, $p=.546$, item 10 $U = 8.036$, $p=.273$, item 12 $U = 7.640$, $p=.713$. Como tal não será possível rejeitar a hipótese nula, não corroborando assim a hipótese levantada quanto aos praticantes de AECs apresentarem um maior índice de aprendizagens profundas.

Quanto à terceira Hipotese H3: Os estudantes que praticam AECs apresentam maiores índices de Motivação Intrínseca que estudantes que não praticam AECs.

Tabela 4. Média e desvio-padrão do grupo de praticantes e não praticantes de AECS tendo em consideração a motivação extrínseca e intrínseca

	<i>Motivação Extrínseca</i>	<i>Motivação Intrínseca</i>
<i>Praticantes de AECS</i>	2.52 (.43)	2.97 (.31)
<i>Não praticantes de AECS</i>	2.62 (.42)	2.98 (.36)

Como se pode observar na tabela 4, os resultados médios de cada grupo, quanto aos índices motivacionais em ambos os fatores, não apresentam diferenças significativas entre os grupos. Recorrendo a uma análise de variância multivariada (MANOVA) de forma a poder a identificar as relações entre as variáveis em estudo, obtiveram-se os seguintes resultados: Motivação Intrínseca ($F(1,247) = .087$, $p=.768$; $\eta^2 = .000$); Motivação Extrínseca ($F(1,247) = 3.74$, $p=.054$; $\eta^2 = .015$). Não se verificou qualquer diferença estatisticamente significativa em ambos os fatores, não corroborando assim a hipótese proposta.

De forma exploratória, procurámos ainda identificar se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre os praticantes de AECs com diferentes índices de comprometimento com a tarefa. Para tal partimos do número de vezes semanais que estes praticavam a atividade e comparámos os seus resultados nas dimensões de sucesso académico, motivação, e tipo de aprendizagem.

Tendo em conta a reduzida participação de elementos com práticas de AECs do tipo desportivo e performativo neste estudo, a análise centrou-se em torno dos participantes que pertenciam a grupos musicais, tendo estes sido dividido em dois sub-grupos para efeitos de análise: sujeitos que praticavam a atividade uma a duas vezes por semana (com N=29) e sujeitos que praticavam 3 ou mais vezes por semana a atividade (N=33). Esta divisão deveu-se à necessidade de ter uma maior homogeneidade entre os grupos.

Tabela 5 - Média e desvio-padrão dos grupos que praticam até duas vezes por semana AECs e o grupo que pratica três ou mais vezes por semana quanto ao sucesso académico

	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>N</i>
<i>Pratica 1 a 2 vezes por semana</i>	3.18	.669	29
<i>Pratica 3+ vezes por semana</i>	3.30	.918	33

Primeiramente iremos observar os resultados obtidos quanto ao sucesso académico. Como se pode observar na tabela 5, os valores médios apresentados não divergem significativamente entre si, apresentando, no entanto, um ligeiro aumento das médias de curso obtidas pelos alunos que praticam um maior número de vezes atividades de teor musical face aqueles que apresentam menor índice de comprometimento. Recorrendo a uma análise com o teste T-student, não se verificaram diferenças significativas face ao sucesso académico entre os grupos, $t(59) = .595, p=.554$. Como tal nesta amostra não poderemos afirmar que o número de vezes por semana que o sujeito pratica AECs de teor musical influenciará o seu sucesso académico.

Por último, procurámos identificar se existiria alguma relação entre a pratica de AECS e os índices de motivação académica, tentando perceber se o número de vezes semanais em que o sujeito pratica AECS influenciaria o seu tipo de motivação académica.

Tabela 6 - Média e desvio-padrão dos grupos que praticam até duas vezes por semana AECS e o grupo que pratica três ou mais vezes por semana tendo em consideração a motivação extrínseca e intrínseca

	Motivação Extrínseca	Motivação Intrínseca
Pratica 1 a 2 vezes por semana	2.39 (.38)	3.00 (.28)
Pratica 3+ vezes por semana	2.60 (.44)	2.93 (.30)

Conforme pode ser verificado na tabela 6, os valores médios apresentados não apresentam grande disparidade existindo, no entanto, um ligeiro aumento nas médias dos índices motivacionais extrínsecos por parte dos sujeitos que praticam AECS mais de três vezes por semana. Recorrendo a uma análise com o teste T-student foi possível identificar diferenças na motivação extrínseca, $t(60) = 2.025, p = .047$, não se verificando diferenças quanto à motivação intrínseca, $t(60) = 1.087, p = .281$. Desta forma, é possível identificar um efeito do envolvimento na prática das AECs sobre a motivação extrínseca com os estudantes que praticam esta 3 ou mais vezes por semana a apresentarem níveis superiores de motivação extrínseca.

Por último, procurámos identificar se existiriam diferenças entre os grupos quanto ao tipo de abordagem ao estudo. Mais uma vez a análise foi realizada sobre o conjunto de itens selecionados como mais significativos da abordagem profunda. A análise revelou diferenças significativas entre os dois grupos relativamente ao item 6, $U = 354, p=.039$, embora a distribuição de frequências e as medidas de tendência central serem idênticas nos dois grupos, e ao item 8, $U = 326.5, p=.016$, no qual os praticantes com maior número de sessões semanais apresentam um tipo de aprendizagem mais profunda, não revelando diferenças significativas relativamente aos restantes, item 2 $U = 384.5, p=.088$, item 4 $U = 434.5, p=.278$, item 10 $U = 571, p=.588$, item 12 $U = 435.5, p=.267$.

VI. Discussão

O presente estudo procurou colmatar a escassa bibliografia em contexto nacional quanto aos efeitos das AECs em termos de impacto no sucesso acadêmico, motivação acadêmica e estilo de aprendizagem no ensino superior, tomando como referencial teórico majoritariamente as diversas investigações realizadas nas últimas décadas no contexto do ensino básico, tanto a nível nacional como a nível internacional.

Com base na população de 249 estudantes do ensino superior, foi possível confrontar os dados recolhidos com as propostas teóricas quanto à temática, tendo sido obtidos resultados que suscitam múltiplas questões que serão objeto de reflexão neste capítulo.

Recordando a primeira hipótese em estudo, procurávamos verificar se os alunos que praticam AECs apresentam maiores índices de sucesso acadêmico que os alunos que não praticam AECs.

Os resultados obtidos não validam a hipótese proposta, não tendo sido verificada qualquer relação entre as variáveis. Estes resultados apresentam-se contrários aos múltiplos estudos que apresentam a prática de AECs como promotora de sucesso acadêmico nos estudantes (Eccles & Barber, 1999; Barber, Eccles, & Stone, 2000; Marsh & Kleitman, 2002; Hill, 2010; Massoni, 2011; Frade, 2012). No entanto, estes resultados convergem no sentido dos estudos de Vasconcelos, Almeida e Soares (2002) e Silva (2015).

Esta contradição dos resultados levou a uma análise mais aprofundada das características de cada estudo, na busca de tentar encontrar possíveis motivos para estes resultados. Enquanto Vasconcelos, Almeida e Soares (2002) e Silva (2015) analisaram uma população generalista de estudantes, outros estudos centram-se em volta de populações estudantis que apresentam elevadas taxas de absentismo escolar, risco de reprovação, risco de abandono escolar, estatutos socioeconómicos menos privilegiados, etc. (Eccles & Barber, 1999; Barber, Eccles, & Stone, 2000; Marsh & Kleitman, 2002; Hill, 2010). Esta diferença quanto à população nos diferentes estudos levantados levou-nos a questionar a abrangência dos efeitos das práticas de AECs. Embora Massoni (2011) defenda a transversalidade dos efeitos das AECs nos estudantes, fatores como o estatuto socioeconómico dos alunos, demonstram algum efeito sobre os resultados académicos, embora apresentem correlações fracas (White, 1982; Sirin, 2005).

Para além da transversalidade da prática das AECs, o instrumento de avaliação do sucesso académico utilizando tanto no presente estudo como na vasta maioria da bibliografia quanto à temática levou-nos a questionar a sua eficácia para perceber diferenças quanto ao sucesso académico.

Os índices de sucesso académico foram medidos através da média ponderada das notas dos alunos - este referencial de sucesso académico leva a refletir quanto ao que é o sucesso académico e os elementos que o constituem. Segundo Tavares e Huet (2001), citado por Brites Ferreira e colaboradores, (2003), o sucesso académico é definido enquanto um contínuo de aprendizagem ao longo de toda a vida académica, no qual estão contidos todo um espectro de competências cognitivas, metacognitivas, comportamentais e comunicacionais - não sendo este reduzível e restringível apenas às classificações obtidas em provas de avaliação formais. Este conjunto global de competências e aprendizagens, difíceis por vezes de quantificar, raramente são albergadas nos estudos desenvolvidos em volta desta temática.

Para verdadeiramente perspetivar o sucesso académico, será necessário compreender o seu polo oposto: o *insucesso académico*. Os estudos de Correia e colaboradores (2003) exploram como principais dimensões relacionadas ao insucesso: *a dimensão individual*, o percurso do aluno até ao presente momento, o seu desempenho, estatuto socioeconómico entre outros; *a dimensão pedagógica*, constituída pelos currículos e a relação entre docentes e alunos; *a dimensão institucional*, ligada às questões estruturais sociais, físicas e humanas que o contexto instituição tem (ou não) à sua disposição e por último *a envolvente externa*, ligada aos processos de transição e adequação para com o novo contexto que é o ensino superior.

Conforme já mencionámos, o processo de transição para o ensino superior é um momento de imensa relevância para o sujeito. Neste, o jovem desenvolve em simultâneo um conjunto de processos de autoconhecimento a nível pessoal e de perspetivas profissionais futuras e uma exploração de outras áreas que poderão não estar diretamente ligadas com o seu futuro profissional. Este processo de transição para uma nova realidade complementa-se com um conjunto de expectativas quanto ao seu desempenho e sobre as suas vivências futuras nesta nova realidade, que influenciam a sua satisfação e sucesso, consoante a sua concretização (Seco *et al.*, 2005).

Tendo por base este referencial teórico, é possível questionar os resultados obtidos na amostra do presente estudo. Em primeiro lugar será necessário olhar ao sucesso académico enquanto um construto multidimensional, que alberga em si mais do que a média ponderada do

aluno nos momentos da avaliação, albergando instrumentos complementares de avaliação para além da média ponderada do aluno.

Quanto à segunda hipótese em estudo: os estudantes que praticam AECs apresentam estilos de aprendizagem mais profundos que estudantes que não praticam AECs. Os resultados obtidos não corroboram a hipótese de trabalho contrapondo-se assim aos resultados obtidos por Chan (2016), e não apresentando qualquer relação entre a prática de AECs e o estilo de aprendizagem utilizado pelos alunos.

Embora a bibliografia não apresente uma justificação concreta para os resultados obtidos que possamos confrontar com a análise de Chan (2016) no sentido de existir uma relação forte entre a prática de AECs e um estilo de aprendizagem profundo, tentaremos, no entanto, observar os resultados obtidos partindo do referencial teórico quanto aos estilos de aprendizagem.

Segundo Biggs (1987, 1989, 1993), uma abordagem profunda em relação à aprendizagem encontra-se fortemente relacionada com maiores índices de sucesso académico, podendo esta ser potenciada por um sistema de ensino que para além de olhar para os interesses intrínsecos do sujeito em termos de matérias lecionadas, apresente uma carga de trabalho adequada (Diseth, 2011). No entanto esta visão quanto ao efeito das abordagens de cariz profundo, não é consensual entre autores. Diseths e Kobbeltvedt (2010) afirmam o inverso nos seus estudos, sendo que nas áreas de finanças e economia, os estudantes que enveredavam por estratégias superficiais quanto à aprendizagem, apresentavam índices de sucesso académico superiores àqueles obtidos por estudantes com aprendizagens profundas. Igualmente, o ano que o aluno frequenta aparenta estar relacionado com a abordagem que o aluno implementa. Segundo os estudos de Rosário (1997), o estilo proeminente de aprendizagem dos alunos varia consoante o ano de frequência e o curso, com estilos de aprendizagem mais superficiais por parte dos alunos dos primeiros anos de cada curso, tendendo para a utilização de práticas mais profundas nos últimos anos dos mesmos. Quanto ao curso que o aluno frequenta, os dados apresentados revelam uma tendência por parte dos alunos das áreas de arquitetura, relações internacionais e gestão de empresas para demonstrarem um estilo de aprendizagem mais profundo do que alunos das áreas de direito, economia e matemática (Rosário, 1997).

Com base na análise dos estudos acima descritos podemos identificar algumas diferenças com o presente trabalho que poderão conter uma possível resposta para os resultados obtidos. Neste trabalho procurámos estender a população a todo o país, bem como incluir o

máximo de cursos possíveis, contrariamente aos estudos anteriores de Rosário (1997) Diseth e Kobbeltvedt (2010) e (Diseth, 2011), onde a amostra foi recolhida numa única instituição construindo grupos com base no ano de frequência do aluno e curso.

Partindo da divergência entre os estudos acima apresentada poderá ser possível teorizar que os resultados obtidos poderão estar influenciados pela multiplicidade de instituições e cursos que a nossa população alberga, igualmente, o ano de frequência dos alunos poderá influenciar os resultados obtidos uma vez que na nossa amostra, cerca de metade dos sujeitos encontram-se nos primeiros dois anos de frequência do curso.

Desta forma, em investigações futuras será importante as variáveis: ano de frequência do aluno, curso e instituição que frequenta sejam avaliadas e tidas em conta de forma a controlar os efeitos destas variáveis.

A terceira hipótese em estudo, os estudantes que praticam AECs apresentam maiores índices de Motivação Intrínseca que estudantes que não praticam AECs, os resultados obtidos não corroboram a hipótese levantada, não sendo possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto à variável motivacional. Contrariamente aos resultados obtidos por Connell, Halpern Felsher, Clifford, Crichlow, e Usinger (1995), Fredricks e Eccles (2006) e Cunha (2013), que defendiam a ligação entre a prática de AECs e uma motivação de teor intrínseco. Não encontrando na bibliografia resultados comparáveis aos obtidos no presente estudo, regressamos então à Teoria da Autodeterminação de forma a tentar encontrar uma possível justificação para os dados recolhidos na presente amostra.

Segundo Deci e Ryan (1985, 2000), o construto motivacional encontra-se ligado à satisfação das necessidades básicas inerentes ao ser humano de se sentir competente, autónomo nas tarefas que desenvolve e criar relações de proximidade com aqueles que o rodeiam sendo que quando estas necessidades são nutridas, o sujeito tende a desenvolver uma motivação de cariz intrínseco.

De entre as diversas microteorias que constituem a Teoria da Autodeterminação, parece-me pertinente nesta análise refletir quanto à teoria da avaliação cognitiva. Esta apresenta o contexto enquanto um poderoso potenciador da motivação de cariz intrínseco. Nestes casos, a utilização de estratégias pedagógicas de forma continuada e adequada, como por exemplo o feedback, contribuem para o sentimento de autonomia do sujeito, uma vez que lhe permitem desenvolver o seu trabalho de forma autónoma, monitorizando o seu progresso graças à supervisão e à aplicação e desenvolvimento das suas próprias competências, nutrindo assim

igualmente esta necessidade básica do sujeito de sentir-se competente nas tarefas que desenvolve (Deci & Ryan, 1985).

Olhando ao presente estudo, poderemos questionar esta nutrição das necessidades básicas dos sujeitos que nele participaram. Tratando-se de alunos de diversas instituições do ensino superior português e tendo em consideração a variedade de culturas institucionais e sociais presentes no panorama nacional, não seria descabido avançar a possibilidade de que a abordagem que estas desenvolvem junto dos alunos (e as suas necessidades) materializam-se em realidades imensamente distintas. Poder-se-á ainda presumir que esta diversidade se manifesta também através de outros aspetos da realidade académica como, por exemplo, relações de proximidade com os alunos igualmente divergentes. Este elemento de realidades institucionais distintas, diverge dos estudos até à data que constavam exclusivamente com alunos de uma única instituição.

Presumindo uma população tão diversificada, não é possível afirmar categoricamente que os resultados não derivaram dessa mesma diversidade, sendo necessário em trabalhos futuros encarar essa possibilidade encaminhando as pesquisas de modo a compreender grupos de dimensão suficiente que possibilite uma real representatividade de cada instituição.

De forma exploratória, procuramos identificar se existiriam diferenças nas dimensões em estudo dentro do grupo de sujeitos participantes de AECs. Não tendo sido possível aprofundar todas as atividades selecionadas dada a dimensão de cada grupo, optámos por analisar os efeitos das variáveis: sucesso académico, estilo de aprendizagem e motivação face ao número de vezes/regularidade que o estudante praticava a AEC. O grupo foi então subdividido em dois novos grupos: praticantes com 1 a 2 sessões semanais, e praticantes com 3 ou mais sessões semanais.

Quando analisando as respostas destes dois grupos face às primeiras duas variáveis (sucesso académico e estilo de aprendizagem), os resultados obtidos vão de encontro às anteriores análises, não existindo aparente significância estatística. Estes resultados carecem das mesmas limitações e questões anteriormente abordadas para a primeira e segundas hipóteses do presente estudo, sendo necessário em trabalhos futuros abordar estas questões à luz das variáveis revistas acima nesta discussão.

Contrariamente às anteriores questões exploratórias, quando analisados estes grupos face à variável motivacional, foi identificada uma significância estatística entre os grupos em estudo, demonstrando uma tendência para uma motivação de cariz extrínseco por parte dos estudantes que praticam a atividade três ou mais vezes por semana. Em contraste com os resultados apresentados por Connell, Halpern Felsher, Clifford, Crichlow e Usinger (1995),

Fredricks e Eccles (2006) e Cunha (2013), os quais defendiam a ligação entre a prática de AECs e uma motivação de teor intrínseco, os dados apresentados demonstram uma relação inversa neste conjunto de praticantes de AECs com uma frequência semanal de três ou mais vezes por semana. Desta forma procurámos olhar para a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2000) para uma possível interpretação para os presentes dados.

Conforme já mencionado, um dos pontos que distingue a Teoria da Autodeterminação de outros referenciais teóricos é a forma como esta contempla o construto motivacional. Especificamente esta observa os polos motivacionais como mais *intrínsecos* ou *extrínsecos*, identificando dentro do construto da motivação extrínseca quatro dimensões diversas variando do pólo amotivação ao pólo motivação intrínseca. Esta teoria olha igualmente para a motivação enquanto um *continuum* no qual um sujeito pode alterar a dimensão em que se encontra, podendo vir a alcançar uma motivação intrínseca tendo iniciado num qualquer ponto do *continuum* motivacional (Deci & Ryan, 2000).

Tendo como base de discussão a bibliografia detalhada na revisão de literatura, será possível conceber este contínuo motivacional como uma possível fonte dos resultados obtidos.

Embora os alunos apresentem no momento da aplicação da prova uma motivação de cariz mais extrínseco esta poderá ter como motivo os processos de transição entre as diferentes fases da motivação extrínseca como descrito por Deci e Ryan (2000). Partindo deste pressuposto teórico de forma a poder encarar esta hipótese será necessário em estudos futuros analisar em que dimensão da motivação estes sujeitos se encontram, de forma a melhor compreender se estes resultados poderão apresentar uma passagem pela motivação extrínseca, ou se existe uma constância dos elementos em manter este tipo de motivação.

VII. Considerações finais

O presente trabalho procurou analisar os efeitos das AECs face ao sucesso académico, estilo de aprendizagem e motivação em estudantes do ensino superior português. Muito embora a maioria dos resultados do presente estudo se apresentem contrários ou divergentes da literatura analisada em torno do impacto das AECs, este estudo permitiu uma análise aprofundada da articulação dos trabalhos anteriores na área, bem como algumas reflexões e considerações quanto à própria abordagem adotada relativamente a cada dimensão em estudo. Tal permitirá a estudos futuros desenvolver trabalhos que colmatem por um lado algumas limitações, como igualmente aprofundarem os resultados alcançados.

No decorrer da presente investigação, e conforme tivemos oportunidade de explicar na discussão, deparámo-nos com algumas limitações. Primeiramente identificámos limitações quanto à amostra e a sua representatividade. Tendo em conta as limitações de tempo e prazos envolvidos no levantamento da presente dissertação, não foi possível obter elementos suficientes de todos os cursos e instituições que constituem a amostra. Desta forma, propomos que para estudos futuros se utilizem diferentes formas de recolha de dados, recorrendo quer a plataformas digitais quer através de aplicações de “papel e lápis”, de forma a ampliar o espectro de participantes e procurar acolher uma maior representatividade de cada curso.

Quanto à prática de AECs apresentamos uma possível limitação para o presente estudo no facto de apenas terem sido consideradas AECs de teor desportivo, musical e performativo, deixando AECs como as de teor associativo fora do critério de seleção. Desta forma a nossa amostra poderá conter elementos que considerámos como “não praticantes”, mas que intervêm em outros tipos de AECs que não foram consideradas. Reconhecemos que tal poderá eventualmente ter influenciado os resultados do presente estudo. Igualmente não foi compreendido no presente estudo a prática de AECs no percurso escolar obrigatório, estudantes que tenham praticado uma AEC nesse período poderão ter adquirido competências, como por exemplo quanto ao estilo de aprendizagem, previamente ao ingresso no ensino superior. Com essa hipótese em mente poderemos questionar se a população que foi analisada no presente estudo não terá em si contida igualmente elementos com esta característica que poderão igualmente ter influenciado os resultados. Desta forma propomos para uma futura investigação uma análise mais profunda dos critérios de seleção para o grupo de não praticantes, bem como um alargamento das AECs contempladas.

Por último quanto à população do estudo, propomos uma análise mais próxima dos trabalhos de Eccles e Barber, 1999; Barber, Eccles e Stone, 2000; Marsh e Kleitman, 2002; Hill, 2010; Massoni, 2011), uma vez que os estudos destes autores se centraram em torno de populações de risco. Apesar de Massoni (2011) propor a transversalidade dos efeitos das AECs a todos os contextos, a literatura em contexto nacional, bem como o presente estudo apresentam resultados divergentes, sendo necessário encerrar a possibilidade do contexto de populações de risco poder ser um potenciador dos efeitos das AECs.

Quanto aos instrumentos, tendo em conta a impossibilidade de utilizar a escala IPE na sua plenitude, dado ao não cumprimento das propriedades psicométricas necessárias à sua utilização nesta amostra, propomos uma reavaliação das qualidades psicométricas da escala a nível nacional de forma a verificar se esta ainda mantém as qualidades necessárias para a sua utilização em trabalhos futuros.

O presente estudo levou a uma reflexão quanto ao sucesso académico. Torna-se evidente que para analisar o construto na sua plenitude não se poderá olhar simplesmente ao valor da média ponderada do aluno, pois o sucesso académico é algo dinâmico, mutável e difundido por todo o processo de aprendizagem, desde o ingresso ao culminar do percurso académico. Em resposta a esta consideração propomos que em estudos futuros todo o percurso académico do estudante até ao momento da recolha de dados seja tido em consideração numa tentativa mais abrangente de quantificar o sucesso académico. Partindo das propostas de Willis (2011) podemos identificar que embora as médias apresentadas pelos estudantes que praticam AECs demonstrem valores por vezes mais baixos que os não praticantes, as notas dos primeiros não deterioraram e, em alguns casos, registaram melhoras. Tal leva-nos a refletir se, por seu turno, a melhoria de notas não deverá ser um dos critérios a contabilizar enquanto sucesso académico por parte do aluno.

Por último o presente estudo bem como as suas reflexões levaram-nos a olhar para a definição de AEC. Para nós esta é uma atividade de cariz optativo (Fior & Mercuri, 2003), que aglomera um conjunto de estímulos e experiências de forma informal (Galli, 1989) desenvolvendo um currículo paralelo e a par do currículo oficial (Valença, 1999). No entanto esta definição não é universal para a comunidade científica como nos é apresentado por Bartkus, Nemelka, Nemelka, e Gardner (2012), no seu levantamento das diferentes definições deste construto, desde a sua raiz etimológica até às diferentes perspetivas de diferentes investigadores, podemos constatar que a definição de AEC apresenta-se como algo definido

pelo contexto em que esta encontra-se, podendo em alguns casos como nos é apresentado pelo autor, considerar-se uma AEC uma participação em regime de voluntariado numa empresa a desempenhar funções administrativas.

Este facto levanta uma necessidade de encontrar uma definição tendendo á universalidade do termo, uma vez que com este novo dado recolhido, poderemos questionar tanto a nossa investigação como as investigações no panorama português, uma vez que carecem de uma definição concreta de o que é uma AEC, recorrendo às práticas das diferentes actividades como forma de identificar se uma actividade é ou não uma AEC. Tendo esse facto em mente poderemos questionar se a prática de uma actividade define por si só a sua inclusão no termo AEC, pois partindo dessa premissa poderemos estar a incluir no termo AEC actividades remuneradas, o que partindo da definição não nos parecerá o mais adequado.

Desta forma reforçamos o papel desta investigação como uma análise do estado da arte da investigação quanto a estas temáticas e as abordagens desenvolvidas, sugerindo um novo olhar, em estudos futuros, para todas as questões levantadas, bem como a um esforço conjunto para a identificação de uma definição tão concreta como possível para o construto das AEC.

VIII. Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galogo-portuguesa de psicología educación, 15*, (2), 203-215.
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 2*, 57-70.
- Andrade Valença, O. A. (1999). Currículo paralelo em medicina: O caso da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco (Dissertação de Doutorado). Faculdade de ciências medicas de Pernambuco, Pernambuco.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the Meaning of Extracurricular Activity: A Literature Review of Definitions. *American Journal of Business Education, 5*(6), 693-704.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Brites-Ferreira, J., Seco, G. M., Canastra, F., Simões-Dias, I., & Abreu, M. O. (2011). Conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-Americana, 4*, (2).
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação, 31*,(1), 30-38.
- Biggs, J. B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne, VIC, Australia: Australian Council for Educational Research , Hawthorn.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development, 8*, 7-25. doi: 10.1080/0729436890080102
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher education research and development, 12*, 73-85. doi: 10.1080/0729436930120107
- Biggs, J. (1994). What are effective schools? Lessons from East and West. *The Australian Educational Researcher, 21*, 19-39.
- Burnett, M. A. (2000). " One Strike and You're Out" An Analysis of No Pass/No Play Policies. *The high school journal, 84*, 1-6.

- Carnegie Corporation. (1992). *A matter of time: Risk and opportunity in the out-of-school hours*. New York. New York.
- Chan., Y. (2016) Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study, *Active learning in higher education*, 17, 223-233. doi: 10.1177/1469787416654795
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 97-109. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.97
- Connell, J. P., Halpem-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in high school. *Journal of adolescent research*, 10, 41-63. doi: 10.1177/0743554895101004
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2003). Insucesso académico no IST. *Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico*.
- Cunha, A. D. J. D. (2013). A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar (Dissertação de Doutoramento). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493-505. doi: 10.1007/s10964-005-7266-8
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 1, 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 671-687. doi: 10.1348/000709910X492432
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *21*, 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, *14*, 10-43. doi: 10.1177/0743558499141003
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Chapter 4: Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of research in education*, *26*, 113-180. doi: 10.3102/0091732X026001113
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, *59*, 865–889. doi: 10.17226/10022
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. *Community programs to promote youth development*, *4*, 86-118. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Frade, S. (2012). A influência da prática desportiva extra-curricular nos resultados escolares (Tese de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto, Portimão.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental psychology*, *42*, 698- 713. doi 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education, 1*, 211-233. doi: 10.1007/BF02339891
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School, 106*, 225-237. doi: 10.1086/501484
- Rosário, P. (1997). Abordagens à aprendizagem dos alunos universitários: Resultados no questionário SPQ de Biggs. In *Actas da V Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 101-117).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.171-196). New York: Routledge.
- Santos, R. M. D. N. D. (2014). A influência da prática de atividades extracurriculares no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida de crianças dos terceiro e quarto ano de escolaridade. In *A influência da prática de atividades extracurriculares no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida de crianças dos terceiro e quarto ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research, 75*, 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Galli, A. (1989). Argentina: *transformación curricular*. Educación Médica y Salud (OPS), 23, (4), 344-53.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of youth and adolescence, 30*, 749-767. doi: 10.1023/A:1012285729701
- Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and adult learning, 6*, (2) 48-55.

- Hill, R. E. (2010). Extracurricular activities: An examination of student achievement in the Lee's Summit school district. (Tese de doutoramento), University of Missouri–Kansas City, Missouri.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences, 19*, 47-52. doi: 10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Larson (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Linville, D. C., & Huebner, A. J. (2005). The analysis of extracurricular activities and their relationship to youth violence. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 483-492. doi: 10.1007/s10964-005-7265-9
- Mahoney, J., & Cairns, B. (1997). Do Extracurricular Curricular Activities Protect Against Early School Drop Out. *Developmental Psychology, 2*, 241-253. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of educational psychology, 84*, 553-562. doi:10.1037/0022-0663.84.4.553
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology, 46*, 4-11. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *Essai, 9*, 27.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R.M. (2009), Autonomy, Competence And Relatedness In the classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory And Research in Education, 7*, 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Pereira, A. (2013). A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem.. 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (Tese de Mestrado). Faculdade de letras do Porto, Porto.
- Pittman, K., Tolman, J., & Yohalem, N. (in press). Developing a comprehensive agenda for the out-of-school hours: Lessons and challenges across cities. In J. L. Mahoney, J. S. Eccles, & R.W. Taylor & Francis E-Library.

- Seco, G. M. D. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria, 4, (1).
- Shamsudin, S., Ismail, S. F., Al-Mamun, A., & Nordin, S. K. B. S. (2014). Examining the effect of extracurricular activities on academic achievements among the Public University Students in Malaysia. *Asian social science*, 10, 171. doi: 10.5539/ass.v10n9p171
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75, 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Stuart M, Lido C, Morgan J, et al. (2011) The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12, 203–215. doi: 10.1177/1469787411415081
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L.S. (2007). Autonomia y ajustamiento académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7,(3), 753-765.
- Trigo, L. R., Rosário, P., Guimarães, C., Jesus, A. R. D., Nunez, J. C., & Cerezo, R. (2011). Abordagens à aprendizagem na universidade: um estudo com modelos de equações estruturais (Tese de doutoramento da Universidade do Minho), Universidade do Minho, Minho.
- Vasconcelos, Rosa; Almeida, Leandro S.; Soares, Ana Paula. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. In: *VII International Conference on Engineering and Technology Education*.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176. doi 0022-3514/97/\$3.00
- Vallerand, R., Pelletier, L., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, *Canadian Psychology*, 49, 257-262. doi: 10.1037/a0012804
- Wentzel, K., & Wigfield, A. (2007). Motivation interventions that work: themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271. doi:10.1080/00461520701621103.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. doi: 10.1037/h0040934

- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, *91*, 461. doi: 10.1037/0033-2909.91.3.461
- Willis, M. (2011). Extracurricular Activities and Motivation. *Dean of Graduate Studies McNair Director and Principal Investigator*, *3*, (2), 208- 228.
- Zhang, LF (2000) University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model. *Journal of Psychology* *134*, 37–55. doi: 10.1080/00223980009600847

IX. Anexos

Anexo 1 - Escala de motivação para aprender de universitários: EMA (Boruchovitch, 2008)

Questão	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Eu estudo porque estudar é importante para mim				
Eu tenho vontade de estudar e aprender coisas novas				
Eu estudo porque estudar dá-me prazer e alegria				
Eu tento resolver uma tarefa, mesmo quando ela seja difícil para mim				
Eu faço trabalhos acadêmicos porque acho importante				
Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos				
Eu gosto de estudar assuntos difíceis				
Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem os meus professores pedirem				

Anexo 2 – Análises desenvolvidas sobre a escala de motivação para aprender de universitários

EMA

Alpha da 2 dimensão da ema

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,747	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Eu faço o curso para arranjar um emprego melhor	20,35	12,437	,337	,737
Eu só estudo para não ter maus resultados na universidade	20,82	11,740	,492	,712
Eu prefiro estudar assuntos fáceis	20,72	11,967	,482	,715
Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai sair em exames	20,55	11,740	,446	,720
Eu só estudo porque quero tirar boas notas	20,80	11,204	,549	,701
Eu prefiro tarefas relativamente simples e diretas	20,55	12,675	,343	,736
Eu estudo apenas os conteúdos académicos que irão sair em exame	20,62	11,761	,431	,722
Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro	20,78	11,477	,477	,714
Eu acredito que não faz sentido fazer um bom trabalho académico se não tiver reconhecimento	20,74	12,960	,250	,750

Alpha da 1 dimensão da ema

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,809	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EMA_11	35,61	16,610	,547	,788
EMA_6	35,60	16,724	,531	,790
EMA_3	36,14	15,723	,526	,788
EMA_9	35,65	16,657	,515	,790
EMA_2	35,51	16,993	,450	,795
EMA_10	35,66	17,073	,478	,794
EMA_13	35,62	17,100	,462	,795
EMA_1	35,90	16,833	,429	,797
EMA_12	35,80	16,836	,395	,800
EMA_7	35,88	16,845	,428	,797
EMA_5	35,86	17,137	,363	,803
EMA_8	35,55	17,087	,365	,802
EMA_14	35,99	16,601	,353	,806

KMO ema

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,818
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1250,582
	df	231
	Sig.	,000

Anexo 3 – Inventário de Processos de Estudo (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pianda, Solano & Valle, 2007)

RESPONDA TENDO EM ATENÇÃO A DISCIPLINA DE _____	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Memorizo as matérias da disciplina, mesmo sem as compreender completamente, para as reproduzir nos exames. (ES)	1	2	3	4	5
2. O estudo só faz sentido se relacionar o que estou a aprender com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas. (MP)	1	2	3	4	5
3. Não organizo bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas dos testes/frequências/exames. (ES)	1	2	3	4	5
4. Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos. (EP)	1	2	3	4	5
5. Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores referem nas aulas. (MS)	1	2	3	4	5
6. Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos. (MP)	1	2	3	4	5
7. Devemos estudar, sobretudo, pelos apontamentos tirados na aula ou fotocopiados de colegas. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo. (MS)	1	2	3	4	5
8. Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal. (EP)	1	2	3	4	5
9. Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar. (MS)	1	2	3	4	5
10. Guio o meu estudo por objectivos académicos concretos e bem definidos. Em cada etapa certifico-me do que já consegui e do que ainda me falta alcançar. (EP)	1	2	3	4	5
11. Nesta disciplina, estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para passar. (ES)	1	2	3	4	5
12. No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem. (MP)	1	2	3	4	5

Anexo 4 – Análises desenvolvidas sobre o inventário de processos de estudo.

KMO IPE

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,659
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	410,801
	df	66
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Nesta disciplina, estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para passar.	,725	
Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos.	-,689	
Não organizo bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas dos testes/frequências/exames	,630	
Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar.	,605	
Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores referem nas aulas.	,442	

Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.		,636
Devemos estudar, sobretudo, pelos apontamentos tirados na aula ou fotocopiados de colegas. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo.		-,602
O estudo só faz sentido se relacionar o que estou a aprender com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas		,540
Memorizo as matérias da disciplina, mesmo sem as compreender completamente, para as reproduzir nos exames		-,529
No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem.		,509
Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.		,412
Guio o meu estudo por objectivos académicos concretos e bem definidos. Em cada etapa certifico-me do que já consegui e do que ainda me falta alcançar.		

Análise factorial removendo 1 item

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,662
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	353,734
	df	55
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Nesta disciplina, estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para passar.	,743	
Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos.	-,681	
Não organizo bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas dos testes/frequências/exames	,618	
Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar.	,615	
Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores referem nas aulas.	,463	
Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.		,645
Devemos estudar, sobretudo, pelos apontamentos tirados na aula ou fotocopiados de colegas. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo.		-,608
Memorizo as matérias da disciplina, mesmo sem as compreender completamente, para as reproduzir nos exames		-,567

O estudo só faz sentido se relacionar o que estou a aprender com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas		,544
No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem.		,489
Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

KMO IPE (sem 2 itens)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,684
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	305,093
	df	45
	Sig.	,000

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Nesta disciplina, estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para passar.	,709	
Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar.	,685	
Não organizo bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas dos testes/frequências/exames	,586	
Memorizo as matérias da disciplina, mesmo sem as compreender completamente, para as reproduzir nos exames	,531	
Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.	-,449	,443
No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem.	-,435	
Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores referem nas aulas.		

Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos.		-,583
O estudo só faz sentido se relacionar o que estou a aprender com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas		,503
Devemos estudar, sobretudo, pelos apontamentos tirados na aula ou fotocopiados de colegas. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo.		-,481

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

IPE (sem 3 itens)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,692
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	277,806
	df	36
	Sig.	,000

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Nesta disciplina, estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para passar.	,728	
Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar.	,689	
Não organizo bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas dos testes/frequências/exames	,603	
Memorizo as matérias da disciplina, mesmo sem as compreender completamente, para as reproduzir nos exames	,498	
No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem.	-,427	
Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores referem nas aulas.		

Devemos estudar, sobretudo, os apontamentos da aula ou fórmulas dadas pelos colegas. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo.		-,605
Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos.	-,426	-,562
Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.	-,433	,540

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 2 components extracted.

Clique duas vezes para ativar

Anexo 5 – T-student AEC – Média de curso

T-Test

Group Statistics

Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Média do curso	1	99	3,3131	,81624	,08204
	2	149	3,3020	,71381	,05848

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Média do curso	Equal variances assumed	2,072	,151	,113	246	,910	,01112	,09806	-,18203	,20426
	Equal variances not assumed			,110	190,352	,912	,01112	,10074	-,18760	,20984

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de O estudo só faz sentido se relacionar o que estou aprendendo com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,798	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos. é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,671	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos o que li nos livros ou nos apontamentos. é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,546	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal. é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,025	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Guio o meu estudo por objectivos académicos concretos e bem definidos. Em cada etapa certifico-me do que já consegui e do que ainda me falta alcançar. é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,273	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem. é a mesma entre as categorias de Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,713	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Anexo 8 – Distribuição de frequências quanto ao item 8 IPE grupos de praticantes e grupo de não praticantes de AECS

Estatísticas de grupo					
Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.	Se pratica atividades extracurriculares disponibilizadas pela faculdade	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
		Pratica	100	3,12	1,174
	Não pratica	149	3,46	1,075	,088

Anexo 9 – Análise MANOVA AECS e Motivação

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
EMA_Extrinseca	,109	1	247	,741
EMA_Intrinseca	,421	1	247	,517

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Pratica_atividades

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Corrected Model	EMA_Extrinseca	,673 ^a	1	,673	3,743	,054	,015	3,743	,487
	EMA_Intrinseca	,010 ^b	1	,010	,087	,768	,000	,087	,060
Intercept	EMA_Extrinseca	1583,268	1	1583,268	8811,093	,000	,973	8811,093	1,000
	EMA_Intrinseca	2122,774	1	2122,774	18432,695	,000	,987	18432,695	1,000
Pratica_atividades	EMA_Extrinseca	,673	1	,673	3,743	,054	,015	3,743	,487
	EMA_Intrinseca	,010	1	,010	,087	,768	,000	,087	,060
Error	EMA_Extrinseca	44,383	247	,180					
	EMA_Intrinseca	28,445	247	,115					
Total	EMA_Extrinseca	1705,494	249						
	EMA_Intrinseca	2238,639	249						
Corrected Total	EMA_Extrinseca	45,056	248						
	EMA_Intrinseca	28,455	248						

a. R Squared = ,015 (Adjusted R Squared = ,011)

Anexo 10 – T-student comprometimento com a tarefa e media de curso

→ Teste-T

Estadísticas de grupo

	CCA_GM_FREQ_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Média do curso	1 a 2 vezes por semana	28	3,1786	,66964	,12655
	3 ou + vezes por semana	33	3,3030	,91804	,15981

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
Média do curso	Variâncias iguais assumidas	4,827	,032	-,595	59	,554	-,12446	,20910	-,54288	,29396
	Variâncias iguais não assumidas			-,611	57,785	,544	-,12446	,20385	-,53254	,28362

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de No estudo penso que é importante ir além da informação dada ou pedida para aprofundar e dar significado à aprendizagem. é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,267	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Guio o meu estudo por objectivos académicos concretos e bem definidos. Em cada etapa certifico-me do que já consegui e do que ainda me falta alcançar. é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,588	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal. é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,016	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos o que li nos livros ou nos apontamentos. é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,039	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Estudo ao longo do semestre e releio regularmente os meus apontamentos/resumos. é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,278	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de O estudo só faz sentido se relacionar o que estou a aprender com o que já sei sobre esse tema, e com as matérias de outras disciplinas é a mesma entre as categorias de tipo_AEC = 1 (FILTER).	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,088	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Anexo 11 – análise de Frequencias item 8 IPE grupo de praticantes com maior e menor incidência semanal

Estatísticas de grupo

	CCA_GM_FREQ_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Completo os meus apontamentos da aula procurando dar-lhe um significado pessoal.	1 a 2 vezes por semana	81	3,23	1,175	,131
	3 ou + vezes por semana	83	3,40	1,115	,122

Anexo 12 – análise de Frequências item 6 e análise de medidas detência central IPE grupo de praticantes com maior e menor incidência semanal

Estatísticas de grupo

	CCA_GM_FREQ_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Para me sentir satisfeita (o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.	1 a 2 vezes por semana	81	3,73	,866	,096
	3 ou + vezes por semana	83	3,72	,915	,100

Estatísticas

Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.

N	Válido	81
	Omisso	0
Mediana		4,00
Modo		4

Double-click to activate

Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Válido 2	9	11,1	11,1
3	17	21,0	32,1
4	42	51,9	84,0
5	13	16,0	100,0
Total	81	100,0	100,0

Estadísticas

Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.

N	Válido	83
	Omisso	0
Mediana		4,00
Modo		4

Para me sentir satisfeita(o) com o meu estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas, ou com exemplos, o que li nos livros ou nos apontamentos.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2	8	9,6	9,6	9,6
	3	25	30,1	30,1	39,8
	4	32	38,6	38,6	78,3
	5	18	21,7	21,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Anexo 12 – T-student comprometimento com a tarefa e Motivação

Teste-T

Estadísticas de grupo

	CCA_GM_FREQ_REC	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Ab_Sup	1 a 2 vezes por semana	29	2,4741	,50154	,09313
	3 ou + vezes por semana	33	2,7197	,66661	,11604
EMA_Extrinseca	1 a 2 vezes por semana	29	2,3908	,38216	,07097
	3 ou + vezes por semana	33	2,6061	,44626	,07768
EMA_Intrinseca	1 a 2 vezes por semana	29	3,0080	,28139	,05225
	3 ou + vezes por semana	33	2,9277	,29726	,05175

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Ab_Sup	Variâncias iguais assumidas	2,555	,115	-1,621	60	,110	-,24556	,15152	-,54865	,05753
	Variâncias iguais não assumidas			-1,650	58,678	,104	-,24556	,14879	-,54333	,05221
EMA_Extrinseca	Variâncias iguais assumidas	3,474	,067	-2,025	60	,047	-,21526	,10628	-,42786	-,00265
	Variâncias iguais não assumidas			-2,046	59,967	,045	-,21526	,10522	-,42573	-,00479
EMA_Intrinseca	Variâncias iguais assumidas	,245	,622	1,087	60	,281	,08022	,07380	-,06741	,22785
	Variâncias iguais não assumidas			1,091	59,650	,280	,08022	,07354	-,06690	,22734