

Anabela de Jesus da Cunha

Dissertação de Mestrado

A Importância das Atividades Extracurriculares
na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2013

Anabela de Jesus da Cunha

A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar

(Anabela de Jesus da Cunha)

Orientador: Prof. Doutor Milton Madeira

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Clínica e da Saúde.

Porto, 2013

Resumo

Este estudo pretende contribuir para a identificação de fatores que permitam melhorar a motivação escolar e o sucesso escolar. Assim, na presente investigação pretende-se avaliar a associação entre a participação em atividades extracurriculares com a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos. Pretende-se igualmente comparar o grupo de praticantes de atividades extracurriculares com o grupo de não praticantes, quanto à motivação escolar e ao sucesso escolar.

Participaram neste estudo 196 alunos, da Escola Secundária de Cinfães, dos quais 129 praticam atividades extracurriculares e 67 não praticam. A faixa etária dos alunos está compreendida entre os 12 e os 19 anos ($M=14,30$; $DP=1,41$); relativamente ao género, 102 alunos são do sexo feminino e 94 são do sexo masculino; e por fim, quanto ao nível de escolaridade, 61 alunos frequentam o 10º ano de escolaridade, 52 pertencem ao 7º ano, 48, pertencem ao 9º ano e 35 são do 8º ano.

A avaliação das dimensões em estudo foi efetuada através da administração dos seguintes instrumentos: o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Atividades Extracurriculares e o Questionário de Motivação Escolar. Além destes instrumentos, fez-se a recolha das classificações finais do 2º período letivo (2011/2012), destes alunos, para poder avaliar o seu sucesso escolar.

Os dados permitiram aferir que a prática de atividades extracurriculares, bem como a frequência com que os alunos praticam estas atividades, está negativamente relacionada com a motivação escolar. Não se verificou qualquer associação entre a prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar. Observou-se ainda que a motivação escolar está positivamente relacionada com o sucesso escolar. Esta relação positiva verifica-se para a amostra total e para o grupo de não praticantes de atividades extracurriculares.

A partir desta investigação é possível verificar que a participação em atividades extracurriculares está relacionada com menor motivação escolar, ao nível dos objetivos intrínsecos dos alunos. A frequência da prática destas atividades também se relaciona de forma inversa com a motivação escolar, ao nível dos objetivos intrínsecos dos alunos. Constata-se igualmente que o maior nível de motivação escolar – no que diz respeito aos objetivos intrínsecos do professor, aos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna e aos objetivos intrínsecos do aluno – se associa a um maior sucesso escolar, para a mostra total. No grupo de não praticantes de atividades extracurriculares, verifica-se que quanto maior a motivação escolar – ao nível das estratégias, dos objetivos intrínsecos e extrínsecos

do professor, dos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna e dos objetivos intrínsecos do aluno – maior o sucesso escolar.

Palavras-chave: Atividades Extracurriculares; Motivação Escolar; Sucesso Escolar

Abstract

The present study aims to contribute to identify factors for improving academic motivation and school success. Therefore, this study aims to assess the association between participation in extracurricular activities with school motivation and academic success of students. It is also intended to compare the group of practitioners in extracurricular activities with the group of non-practicing, as the school motivation and academic success.

196 students participated in this study, the Secondary School Cinfães, including 129 practice extracurricular activities and 67 do not. The age range of students is between 12 and 19 years ($M = 14.30$, $SD = 1.41$), with regard to gender, 102 students are female and 94 are male, and finally, as the educational level, 61 students attend the 10th grade, 52 belong to the 7th grade, 48 belong to the 9th grade and 35 is the 8th year.

The assessment of dimensions in the study was made by the administration of the following instruments: Sociodemographic Questionnaire, Questionnaire Extracurricular Activities and School Motivation Questionnaire. In addition to these instruments, it was the collection of final grades for the 2nd semester (2011/2012), these students, in order to assess their academic success.

The data allowed us to assess the practice of extracurricular activities as well as the frequency with which students practice these activities, is negatively related to school motivation. There was no association between the practice of extracurricular activities and school success. It was also observed that motivation is positively related to academic success in school. This positive relationship holds for the total sample and for the group of non-practicing extracurricular activities.

From this research it can be seen that participation in extracurricular activities is associated with lower academic motivation, the level of students' intrinsic goals. The frequency of these activities practice also relates inversely with the school motivation, the level of students' intrinsic goals. It is also noted that the highest level of academic motivation - with respect to intrinsic goals of the teacher, the student's extrinsic goals, with internal regulation and intrinsic goals of the student - is associated with a greater academic success for all shows . In the group of non-practicing extracurricular activities, it appears that the greater the motivation school - level strategies, intrinsic and extrinsic goals of the teacher, the student's extrinsic goals, with internal regulation and intrinsic goals of the student - the largest school success.

Keywords: Extracurricular Activities; School Motivation; School Success

Agradecimentos

À Universidade Fernando Pessoa, pelos cinco anos de formação exemplar e rigorosa, que me permitiram realizar este trabalho de investigação.

Ao Professor Doutor Milton Madeira, meu orientador, o meu agradecimento pelos ensinamentos, orientação, dedicação, disponibilidade, exigência e compreensão, assim como pelas suas palavras de incentivo e motivação, essenciais à realização deste trabalho.

Aos restantes Professores, em especial à Professora Doutora Isabel Silva, obrigada pelos conselhos, formação, exemplos de vida e disponibilidade.

À entidade colaboradora, Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende de Cinfães, pela disponibilidade incondicional dos dirigentes, professores, técnicos, crianças e jovens, por permitirem a recolha de dados e tornarem exequível a concretização deste trabalho.

À Dra. Vera Teixeira pelo acolhimento, apoio incondicional e por toda a aprendizagem que me proporcionou.

Agradecimentos Especiais

Ao meu companheiro e ao meu filho pela paciência e companheirismo em mais uma etapa que percorremos juntos, apoiando-me sempre nos momentos de maior dificuldade e partilhando comigo os momentos de alegria

Com muito carinho à minha mãe e ao meu irmão pelo apoio e suporte que sempre demonstraram ao longo desta caminhada

Às minhas colegas, pela colaboração

A todos o meu sincero Obrigado!

“Não serve de nada tentar”, disse a Alice,
“Uma pessoa não consegue acreditar em coisas impossíveis.”
“Permito-me afirmar que não tem tido muita prática”, disse-lhe a Rainha. “Quando eu tinha a
sua idade, treinava sempre meia hora por dia. Chegou-me a acontecer ter acreditado em pelo
menos seis coisas impossíveis antes do pequeno-almoço.”

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família, mas em particular, ao meu marido Américo e ao meu filho Rodrigo, que estarão sempre comigo nos momentos mais importantes da minha vida

Índice Geral

	Página
Resumo.....	i
<i>Abstract</i>	iii
Agradecimentos.....	iv
Dedicatória.....	v
Introdução	1
 PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – O Ambiente Escolar e as Atividades Extracurriculares	4
1.1.O Ambiente Escolar.....	4
1.1.1. A Crise Atual na Escola Pública Portuguesa.....	6
1.2. As Atividades Extracurriculares.....	8
1.2.1. Histórico e Enquadramento Conceptual.....	8
1.2.2. Conjuntura Atual e Infraestruturas de Apoio.....	11
Capítulo 2 – A Motivação Escolar	14
2.1. Definições e Principais Modelos Teóricos sobre Motivação.....	14
2.2. A Motivação Escolar à luz da Teoria da Autodeterminação.....	17
2.3. Fatores que Influenciam a Motivação Escolar.....	24
2.4. Estudos sobre a Motivação Escolar, a Aprendizagem e o Sucesso Escolar.....	27
2.5. Estudos sobre a Motivação Escolar e as Atividades Extracurriculares.....	29
Capítulo 3 – O (In)Sucesso Escolar	31
3.1. Definições de Sucesso e Insucesso Escolar.....	31
3.2. Fatores que influenciam o Sucesso e o Insucesso Escolar.....	32
3.3. Estudos sobre o (In)Sucesso Escolar e as Atividades Extracurriculares.....	38
 PARTE II – ENQUADRAMENTO PRÁTICO	
Capítulo 4 – Estudo Exploratório	40
4.1. Justificação do Estudo.....	40

4.2. Plano de Investigação.....	41
4.3. Variáveis.....	41
4.4. Questões de Investigação e Objetivos do Estudo.....	43
4.5. Método.....	45
4.5.1. Participantes.....	45
4.5.2. Material.....	49
4.5.3. Procedimento.....	54
Capítulo 5 – Resultados	56
5.1. Apresentação Estatística e Análise dos Resultados.....	56
Capítulo 6 – Discussão	67
6.1. Interpretação dos Resultados.....	67
6.2. Limitações do Estudo.....	87
6.3. Sugestões.....	88
Conclusão	90
Referências	92
Anexos	

Índice de Quadros

	Página
Quadro 1. Operacionalização das variáveis de investigação.....	42
Quadro 2. Distribuição de alunos pelas dificuldades apresentadas.....	47
Quadro 3. Descrição das 6 dimensões e das 16 escalas do QME e dos seus itens correspondentes.....	52
Quadro 4. Análise da consistência interna do QME.....	53
Quadro 5. Teste t para diferenças entre os grupos de praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares quanto à motivação escolar.....	56
Quadro 6. Correlação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar.....	57
Quadro 7. Correlação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar.....	58
Quadro 8. Teste t para diferenças entre os grupos de praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares quanto ao sucesso escolar.....	58
Quadro 9. Correlações (de Pearson) entre a motivação escolar e o sucesso escolar..	60
Quadro 10. Teste t para diferenças entre os sexos, quanto à motivação escolar: amostra total, grupo de praticantes e de não praticantes.....	61
Quadro 11. Teste t para diferenças entre os sexos, quanto ao sucesso escolar: amostra total, grupo de praticantes e de não praticantes.....	62
Quadro 12. Correlação (de Pearson) entre a idade e a motivação escolar.....	63
Quadro 13. Correlação (de Pearson) entre a idade e o sucesso escolar.....	63
Quadro 14. Correlação (de Spearman) entre o nível de escolaridade e a motivação escolar.....	64
Quadro 15. Análise da motivação escolar atendendo às 16 escalas do QME.....	66

Índice de Figuras

	Página
Figura 1. Sequência motivacional.....	15
Figura 2. Taxonomia da motivação humana.....	18
Figura 3. Relação entre as variáveis em estudo.....	45
Figura 4. Frequência de alunos quanto ao absentismo escolar.....	46
Figura 5. Frequência de alunos quanto ao tipo de atividades extracurriculares praticadas.....	48
Figura 6. Frequência de alunos quanto à assiduidade da prática de atividades extracurriculares.....	48
Figura 7. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis principais.....	84
Figura 8. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, na amostra total.....	85
Figura 9. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, no grupo de praticantes de atividades extracurriculares.....	86
Figura 10. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, no grupo de não praticantes de atividades extracurriculares.....	87

Anexos

Anexo A. Folha de Rosto e Questionário Sociodemográfico (QSD)

Anexo B. Questionário de Atividades Extracurriculares (QAE)

Anexo C. Questionário de Motivação Escolar (QME)

Anexo D. Análise da validade convergente-discriminante

Anexo E. Pedido de autorização ao autor do instrumento

Anexo F. Autorização para a utilização do QME

Anexo G. Pedido de autorização à Escola Secundária de Cinfães

Anexo H. Consentimento Informado

Introdução

Quando um aluno entra na escola passa por um processo de enculturação saindo diferente de como entrou. Apropria uma cultura através de modelos reconhecidos, esclarecimentos, interações e *feedbacks* que lhe dão instruções úteis para a aprendizagem em curso (Davis, Nunes & Nunes, 2005). A escola é, deste modo, fundamental no processo de desenvolvimento, educação, enculturação e formação das crianças e jovens. Mas será apenas o currículo formal que interfere no desenvolvimento dos jovens? Cada vez mais autores defendem a necessidade de implementar atividades de caráter extracurricular, considerando que estas fomentam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e até emocional dos alunos (Barber, Eccles & Stone, 2001; Eccles & Gootman, 2002; Fredricks & Eccles, 2005; Melman, Little e Akin-Little, 2007). O crescimento exponencial da prática destas atividades deve-se sobretudo a interesses económicos e familiares que pretendem que as crianças e jovens permaneçam o maior tempo possível num ambiente propício ao cultivo de valores educativos, morais e de cidadania (Carbinatto, Tsukamoto, Lopes & Nunomura, 2010).

A origem das atividades extracurriculares surgiu envolta em muita polémica, havendo muitos educadores que se opunham à sua prática por considerarem que estas prejudicavam o desempenho dos alunos (Gerber, 1996). Contudo, o interesse por esta temática foi aumentando e estudos recentes provam que a participação em atividades extracurriculares traz benefícios ao nível da autoestima, diminuindo a depressão; há relatos de diminuição de queixas físicas; de melhoria dos relacionamentos com os pares, com os professores e com a família; desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, para além da redução de comportamentos de risco (Eccles & Barber, 1999; Barber, Mahoney & Stattin 2000; Eccles & Stone 2001; Fredricks & Eccles, 2005; Melman *et al.*, 2007).

Há evidências de que os adolescentes que praticam atividades extracurriculares apresentam um maior e mais significativo envolvimento na escola (Marsh, 1992, citado por Simão, 2005; Fredrickes & Eccles, 2005), contribuindo assim para um maior nível de motivação, para um baixo nível de absentismo e para resultados escolares favoráveis (Marques, 2002, citado por Simão, 2005).

Porém, há relatos na literatura que mostram os malefícios que a participação em atividades extracurriculares provoca, salientando a quantidade de tempo que os alunos passam a praticar essas atividades e a quantidade de atividades praticadas (Melman *et al.*, 2007). Estes autores afirmam ainda que as crianças e jovens não têm mais tempo para a vida familiar e social para além da escola e das atividades em que se envolvem.

Há indícios ainda da relação entre o envolvimento atlético e uma maior taxa de abuso de álcool e de violação de normas sociais (Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000).

A motivação escolar é determinante para a qualidade da aprendizagem e do rendimento escolar, pois um aluno motivado mostra-se empenhado no processo de aprendizagem escolar, persistindo rumo aos seus objetivos mesmo perante tarefas exigentes (Guimarães & Boruchovitch, 2004). A Teoria da Autodeterminação defende que o ser humano tem a capacidade natural de procurar desafios e novidades para os conquistar e assim exercitar as suas capacidades e desenvolver novas competências, através da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas apontam um caminho para se alcançar um maior envolvimento dos alunos com a escola e com a própria educação (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Sendo assim, é objetivo deste trabalho perceber se há relação entre as atividades extracurriculares e a motivação intrínseca e extrínseca, para assim ser possível melhorar o sucesso escolar dos estudantes.

O (in)sucesso escolar é outro tema basilar quando se fala em educação, existindo muitos estudos nesta área. O (in)sucesso escolar está associado a diversos fatores e causas, sendo impossível atribuir o (in)sucesso a um aluno devido a um só fator ou motivo. Neste sentido, é útil perceber até que ponto as atividades extracurriculares podem influenciar no rendimento dos estudantes. Vários estudos mostram a existência de relação entre a participação em atividades extracurriculares e a melhoria do nível de aprendizagem (Fredricks & Eccles, 2005; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008). Não obstante, existem outros que comprovam a existência de relação negativa entre o rendimento acadêmico e o tempo dedicado à prática de atividades extracurriculares (Gerber, 1996; Costa, 2007).

Considerando que cada vez mais jovens praticam atividades extracurriculares, nas escolas públicas portuguesas, ora por prazer ou obrigação, ora para beneficiar a saúde, ou até por gosto desportivo ou competitivo, interessa saber quais as consequências dessas práticas no desenvolvimento das crianças e jovens. Será que a prática de atividades extracurriculares é benéfica para os alunos? E será que essas práticas promovem maior motivação escolar e melhor desempenho acadêmico? Ou será que a prática dessas atividades desvia a atenção dos alunos dos objetivos escolares, pondo em causa o sucesso escolar? Sendo assim, dado existirem muitas dúvidas acerca dos benefícios ou malefícios destas atividades, considerou-se pertinente realizar este estudo, o qual tem como objetivo principal perceber a importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar dos alunos.

Para a consecução deste objetivo, propôs-se organizar esta dissertação em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo exploratório. A primeira parte – o enquadramento teórico – apresenta a revisão da literatura científica na área e a bibliografia realizada para esta investigação.

O primeiro capítulo, intitulado O Ambiente Escolar e as Atividades Extracurriculares, é dedicado ao enquadramento do ambiente escolar, fazendo uma breve referência à situação do sistema educativo atual e das mudanças que tem vindo a sofrer; e à contextualização das atividades extracurriculares nesse sistema educativo.

O segundo capítulo, intitulado A Motivação Escolar, debruça-se sobre o conceito de motivação e os principais modelos teóricos neste âmbito, a motivação escolar à luz da teoria da autodeterminação, os fatores que influenciam a motivação escolar e alguns estudos sobre a motivação escolar, a aprendizagem, o sucesso escolar e as atividades extracurriculares.

O terceiro capítulo, intitulado O (In)Sucesso Escolar, tem início com uma breve definição de sucesso e insucesso escolar. Segue-se a descrição dos fatores que influenciam o sucesso e o insucesso escolar, passando para a exposição de alguns estudos sobre o (in)sucesso escolar e as atividades extracurriculares.

A segunda parte da dissertação refere-se ao estudo exploratório, onde se insere a justificação do estudo, o plano e o método adotado para a concretização desta investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados para a avaliação, o procedimento efetuado e, por fim, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos, fazendo uma breve referência às limitações do estudo e às sugestões para estudos futuros.

Uma conclusão geral é proposta no final da dissertação. Propõe-se uma bibliografia e uma hemerografia especializada e conjunta das obras citadas e das obras de referência. Esta dissertação apresenta também a lista de anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Ambiente Escolar e as Atividades Extracurriculares

As “atividades extracurriculares são consideradas como parte integrante da responsabilidade de uma escola, para proporcionar uma educação equilibrada (...)”
(Shulruf, Tumen & Tolley, 2008)

Este primeiro capítulo visa enquadrar a escola enquanto espaço promotor da participação em atividades extracurriculares. Neste sentido é enfatizado o ambiente escolar contemporâneo em Portugal e a importância dedicada às atividades extracurriculares nesse espaço, elucidando para as infraestruturas de apoio disponibilizadas.

Várias são as dificuldades que realçam a complexidade do contexto escolar e existe um grande esforço por parte de investigadores procurando compreender essa realidade de forma contextualizada, no sentido de encontrar soluções imprescindíveis e exequíveis (Oliveira & Alves, 2005). Este estudo procura responder a algumas questões e encontrar soluções especificamente ao nível da motivação e do sucesso escolar, no sentido de estimular e manter o interesse das crianças e adolescentes pela escola.

O interesse pela temática das atividades extracurriculares já não é recente, existindo diversos estudos sobre a gama de atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas e pela relação entre a participação nessas atividades e o desenvolvimento escolar (Barber, Eccles & Stone, 2001; Eccles & Gootman 2002; Fredricks & Eccles, 2005; Shulruf *et al.*, 2008).

1.1. O Ambiente Escolar

A escola para além de ser um espaço físico com o objetivo de educar crianças e adolescentes, é também um espaço de interação humana e uma fonte de socialização, onde se constroem importantes relações e laços de amizade (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Oliveira & Alves, 2005), não raras vezes para o resto da vida, tendo grande impacto na vida das pessoas. Além disso é responsável por um processo de enculturação que permite aos jovens apropriarem uma cultura através da relação com modelos reconhecidos e da informação e *feedbacks* que recebem, o que facilita a aprendizagem (Davis, Nunes & Nunes, 2005). A escola é fundamental no processo de desenvolvimento, educação, enculturação e formação das crianças e jovens.

Oliveira e Alves (2005) mostram que o interesse dos alunos pela escola se relaciona com a sua família, porque muito do que as crianças ouvem em casa vai influenciar as suas percepções e interesse pela mesma; mas também com a relação professor-aluno, que deve ser pautada pela afetividade e profissionalismo. Akey (2006, citado por Rosa & Mata, 2012) revela que as relações interpessoais de apoio e atenção na escola estão relacionadas com atitudes académicas mais positivas e mais satisfação perante a mesma, despoletando mais vontade de aprender e maior envolvimento com o trabalho escolar. Melman *et al.* (2007) provam que os alunos que veem os seus professores como sendo justos, cuidadores e motivados para ensinar e ajudar os alunos, e percebem a utilidade da escola, expressam o desejo de frequentarem a universidade, dando preferência às mais prestigiadas.

Assim, Oliveira e Alves (2005) defendem que um bom professor deve se envolver e dedicar no trabalho, ter habilidade especializada no sentido de compreender cada aluno de forma individual, saber equilibrar a afetividade e a exigência escolar para com os alunos, deve ser responsável, paciente, compreensivo e amoroso. Este estudo permite concluir que apesar de a motivação ser algo interno, que faz a criança ou adolescente querer aprender, pode ser influenciada pela estimulação que é algo que o professor pode fazer para motivar o aluno. Isso é possível através da interação positiva e saudável entre professor-aluno. É necessário que alunos e professores tenham perspetivas semelhantes e as partilhem, discutam e avaliem para as tornarem coerentes, permitindo o aumento do interesse pela escola.

Outro aspeto não menos importante no ambiente escolar tem a ver com a participação dos pais na vida escolar dos filhos, que é extremamente importante, mas também é muito reduzido (Barroso, 2003). Segundo este autor, têm sido desenvolvidos esforços para que os pais e encarregados de educação possam acompanhar mais de perto a educação dos seus filhos e educandos, nomeadamente a justificação de faltas aos pais que trabalham, para que estes possam participar de forma mais ativa nas atividades escolares, reuniões e contribuir para o desenvolvimento de projetos ao nível educativo.

Os ensinos básico e secundário em Portugal têm sofrido largas transformações desde 1974, sobretudo ao nível de novas medidas de reforço de autonomia (Barroso, 2003). O mesmo autor aponta que as escolas e os seus órgãos de gestão têm autonomia para regular uma série de questões internas, como por exemplo a oferta de programas socioeducativos e atividades de ocupação de tempos livres, que permitem complementar o currículo oficial. Salienta também que são desenvolvidas medidas pelas escolas no combate à redução das desigualdades do sucesso escolar e à exclusão, nomeadamente a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.s). Contudo, este autor refere ainda que apesar

destas políticas promoverem de forma positiva a iniciativa das escolas e adaptar as políticas financeiras ao contexto escolar, verifica-se uma escassez de meios e inexistência de uma estratégia global e otimização de meios.

A autonomia do sistema educativo remete para a importância da “educação não-formal”. Alguns autores consideram-na como sendo um sistema paralelo de educação marcado por um conjunto de atividades não escolares de educação e formação apresentando-se como um importante complemento do ensino formal (Coombs, 1968, citado por Palhares, 2009). No entanto, esta educação não formal é encarada por outros, como sendo um conjunto de atividades confusas e sem objetivos bem definidos não adotada por qualquer sistema (Palhares, 2009). Não obstante, apesar destas divergências, as transformações ocorridas no sistema educativo (sobretudo nas culturas ocidentais) vão de encontro à valorização do não escolar como complemento à educação escolar, salvaguardando funções de educação e formação (Palhares, 2009).

1.1.1. A Crise Atual na Escola Pública Portuguesa

Normalmente quando se pensa em ambiente escolar, muitos são os pensamentos que nos surgem, sobretudo aspetos problemáticos relacionados com os alunos, tais como: indisciplina, problemas de aprendizagem, insucesso escolar, problemas de relacionamento entre os pares ou entre alunos e professores, agressividade, violência; fugas da escola, uso de drogas e alunos armados, entre outros (Costa, 1993; Ceccon, Oliveira & Oliveira, 1997).

Na visão de Teles (1992), a escola, como instituição social, vive atualmente em Portugal uma crise profunda, consequência da própria crise em que vive a sociedade contemporânea neste país, e o próprio Homem. Esteve (1999), assegura que esta realidade associada à falta de recursos materiais dos professores, às precárias condições de trabalho, ao acumular de exigências, ao confronto com uma realidade bem distinta dos ideais pedagógicos retidos durante a formação académica, são fatores que interferem negativamente com a ação docente, gerando pressão constante na prática profissional e levando muitas vezes ao esgotamento psicológico. Jesus (2000) afirma que a elevada taxa de desemprego dos professores, as elevadas reduções de salários, aliados à incerteza face ao futuro, provocam um fraco desempenho profissional deste setor.

Ainda de acordo com Jesus (2000), nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e as exigências que recaem sobre os professores, além de que tem ocorrido uma rápida transformação da sociedade, alterando o papel do professor. Merazzi (1983)

acredita que estas mudanças se devam à transformação dos agentes tradicionais de socialização que eram sobretudo a família, o ambiente e determinados grupos sociais onde as crianças se inseriam, que recentemente têm vindo a renunciar às responsabilidades educativas, exigindo que as escolas assumam esse papel. Defende também que o surgimento de novos agentes socializadores (tais como, os meios de comunicação e o consumo cultural de massas, entre outros), veio alterar o papel desempenhado pelas instituições educativas, no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. O mesmo autor destaca ainda os conflitos que existem nas instituições escolares aquando da definição das funções do professor e dos valores que estes devem transmitir e quais questionar.

Esteve (1999), avisa para as consequências nos indivíduos quando estes se veem obrigados a uma mudança drástica num curto espaço de tempo. Jesus (2000) sustenta esta ideia ao afirmar que os professores enfrentam uma grave desmotivação pelo trabalho escolar, destacando os professores portugueses que apresentam motivação e satisfação profissional inferior aos restantes países da Comunidade Europeia. Truch (1980, citado por Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006) assinala que o ensino é extremamente rigoroso gerando altos níveis de stresse, sendo por vezes estes níveis superiores aos das outras profissões onde é esperado que assim seja (e.g. controladores aéreos, profissionais da saúde). O ensino, segundo este autor, é já considerado uma profissão de alto risco.

Rudow (1999) refere que as consequências do *burnout*¹ dos professores não se manifestam apenas no campo pessoal e profissional, resvalando para a organização escolar e manifestando-se na relação com os alunos. Refere que os professores nesta situação pensam frequentemente em abandonar a profissão e além disso sentem dificuldades em envolverem-se, falta-lhes determinação, empenho e emoção nas relações que estabelecem com os alunos, o que afeta a aprendizagem, assim como a motivação e o comportamento dos alunos. Consequentemente este problema acarreta transtornos na instituição e no ensino de forma mais abrangente.

Jesus (2000) afirma que é quase impossível que esta desmotivação generalizada não afete os alunos, que ao verem a desmotivação dos professores (que deveriam ser um exemplo de entusiasmo e motivação) esmorecem e deixam de ter esperança no futuro, pois as

¹ De acordo com a perspetiva social-psicológica de Maslach e Jackson (1981), o *burnout* é uma resposta à tensão emocional crónica permanente por lidar de forma excessiva com pessoas no trabalho. É um constructo constituído por três dimensões: esgotamento emocional (falta de energia, entusiasmo; falta de recursos e sentimento de frustração e tensão); despersonalização (insensibilidade emocional que leva o trabalhador a tratar as restantes pessoas de forma desumanizada) e redução da realização pessoal no trabalho (o trabalhador autoavalia-se negativamente, convertendo-se numa pessoa infeliz e insatisfeita com o seu percurso profissional, o que conduz ao decréscimo do sentimento de competência e êxito e da habilidade de se relacionar com os outros, tornando-se num ciclo vicioso).

expectativas que se tendem a formar relativamente ao futuro profissional são goradas. Para agravar ainda mais a situação, encontram-se famílias desempregadas ou em vias de perder o emprego, com graves dificuldades económicas e as crianças e adolescentes ao depararem-se com toda esta crise social e emocional, desanimam. Bzuneck (2001) defende que os problemas de motivação não estão apenas nos alunos, provando assim, que tanto a motivação positiva como a falta de motivação se relacionam com condições ambientais.

1.2.As Atividades Extracurriculares

1.2.1. Histórico e Enquadramento Conceptual

O interesse pela temática das atividades extracurriculares não é recente, existindo relatos de alguns autores antes de 1900 que se opunham ao seu desenvolvimento, considerando que estas eram prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos (Gerber, 1996).

Contudo a opinião dos educadores alterou-se nas primeiras décadas do século XX, passando estes a considerar que as atividades extracurriculares eram cruciais para o desenvolvimento infantil e a tese que sustenta as vantagens da prática destas atividades ganhou adeptos e notoriedade (Gerber, 1996). Em 1920, houve mesmo um grande estímulo para a participação em atividades deste género dentro de clubes e organizações (Gholson, 1985, citado por Gerber, 1996).

O conceito de atividades extracurriculares tem sido considerado por diferentes autores, que procuram perceber se estas atividades contribuem ou não para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e dos adolescentes. Segundo Galli (1989), constituem um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem, informalmente. Assim, as atividades extracurriculares podem ser entendidas como aquelas que são realizadas sem características obrigatórias (Fior & Mercuri, 2003).

De acordo com Valença (1999), as atividades extracurriculares consistem num currículo paralelo ao currículo obrigatório, sendo as atividades escolhidas desenvolvidas em simultâneo com o currículo oficial.

Atualmente este tema é muito investigado, dado os interesses económicos e familiares que estão associados e o crescente interesse das crianças e jovens por esta prática (Carbinatto *et al.*, 2010), destacando-se os vários estudos que apontam para os benefícios da prática de atividades extracurriculares, nomeadamente na área da sociologia, do lazer, do desporto, da psicologia e do desenvolvimento dos adolescentes, que têm demonstrado os

efeitos benéficos do envolvimento em atividades extracurriculares (Fredricks & Eccles, 2005).

Um estudo de Barber, Eccles e Stone (2001) mostrou uma associação entre a prática de atividades extracurriculares e maior ajustamento emocional, nomeadamente maior autoestima e menor depressão. Fredricks e Eccles (2005) reforçam esta ideia mostrando que os alunos que praticam atividades extracurriculares tendem a ter menos depressão.

Eccles e Gootman (2002) defendem que a participação em atividades extracurriculares, tais como desporto, artes, oficinas, entre outras, podem proporcionar oportunidades diversas para o crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Estes autores consideram que os horários regulares, a orientação de um adulto, a ênfase no desenvolvimento de competências, a atenção que requer o envolvimento na atividade, as oportunidades e o *feedback* contribuem para o desenvolvimento positivo dos jovens.

Melman *et al.* (2007) consideram que os alunos que praticam atividades extracurriculares de forma moderada (em tempo e quantidade) não apresentam tantas queixas físicas e defendem que se pode dever ao facto de sentirem dever cumprido por agradar aos pais e por outro lado também têm tempo para fazer outras coisas. Este estudo aponta ainda para as diferenças de género quanto à interação com os outros, revelando que as raparigas são mais bem-sucedidas.

Num estudo sobre a importância das atividades extracurriculares e a relação com os pares, Eccles e Barber (1999) descobriram que os alunos que praticam atividades extracurriculares têm mais amigos com melhores resultados e que pretendem ingressar no ensino superior, do que os alunos que não praticam. Defendem que os jovens muitas vezes participam em atividades extracurriculares porque estão intrinsecamente motivados e isso permite demonstrar esforço, persistência e concentração, e explorar a sua identidade (Eccles & Barber, 1999). Além disso a interação com outros jovens favorece o estabelecimento de comportamentos pró-sociais. Mahoney e Stattin (2000) sugerem que quanto mais tempo os jovens passam a praticar atividades extracurriculares, menos tempo têm para serem aliciados por comportamentos problemáticos. Pois, Mahoney (2000) defende que o facto de conviver com pares que praticam atividades extracurriculares reduz o risco de vir a desenvolver comportamentos antissociais.

Fredricks e Eccles (2005) corroboram esta ideia mostrando que os alunos que praticam atividades extracurriculares têm mais amigos escolares e com comportamentos pró-sociais.

Estes autores defendem também que o tipo de atividades extracurriculares praticadas e os resultados alcançados são importantes. Referem que os adolescentes que praticam desporto apresentam maior envolvimento, e mais significativo, na escola do que os que não praticam atividades desportivas. Mostram ainda que não há uma relação tão significativa para as “artes do espetáculo e clubes académicos” (Fredricks & Eccles, 2005, p. 516). Para Eder e Parker (1987) os atletas, as *cheerleaders* e os membros da associação de estudantes tendem a ter maior *status* na escola, sendo mais reconhecidos pelos seus pares.

Apesar de existirem evidências a favor da prática de atividades extracurriculares, vários são os autores que defendem precisamente o contrário e o efeito prejudicial desta prática. Para Holland e Andre (1987) o número total de atividades em que os estudantes estão envolvidos, bem como o tempo em que eles se comprometem com essas atividades são variáveis que têm sido muitas vezes ignoradas na literatura.

Melman, Little e Akin-Little (2007) mostram que quanto maior a quantidade de tempo que as crianças passam a praticar atividades extracurriculares, maior o relato de ansiedade registado. Contudo não verificaram depressão nem somatização. Verificam um certo efeito prejudicial da prática de atividades extracurriculares, quando estas são excessivas. Além disso defendem que muitos pais começam a queixar-se da ocupação excessiva dos filhos, afirmando que a vida familiar é interrompida. Neste sentido, estes autores relatam algumas iniciativas levadas a cabo por algumas famílias para passar mais tempo com os seus filhos, pondo de parte as atividades extracurriculares.

Ainda os mesmos autores defendem que os alunos relatam que não têm tempo fora do tempo letivo para estudar. Além disso as raparigas são as que consideram ter menos tempo porque sentem ainda pressão para ajudar com as tarefas domésticas. Para alguns estudantes trabalhar e participar em atividades estruturadas contribui para aumentar o stresse. Pois alguns consideram que não têm controlo sobre o seu próprio tempo, visto estarem demasiado ocupados.

Eccles e Barber (1999) mostram uma associação positiva entre o envolvimento atlético e o abuso do álcool.

Outro estudo mostra um efeito negativo sobre os pares, em atividades menos estruturadas, surgindo violação das normas sociais (Mahoney & Stattin, 2000).

Melman *et al.* (2007) fornecem evidências de mudanças significativas nas experiências e no desenvolvimento das crianças e jovens comparativamente com gerações anteriores, onde as crianças tinham muito tempo livre. O tempo irá revelar se há efeitos

nocivos sobre o desenvolvimento social, emocional e comportamental destes indivíduos na idade adulta. Por enquanto alguns estudos mostram que a prática excessiva de atividades extracurriculares é uma área preocupante que deve ser analisada em profundidade.

O que podem fazer nas escolas (psicólogos, professores, administradores...) para ajudar a prevenir os efeitos prejudiciais da prática excessiva? Melman *et al.* (2007) dão algumas dicas, nomeadamente, falar com os pais sobre o stresse nas crianças e adolescentes e explicar que eles precisam todos os dias de algum tempo de descanso, sem qualquer atividade. Além disso, devem destacar a importância de atividades em família, particularmente jantares de família. Também se deve falar com os pais para não iniciarem os filhos muito cedo em muitas atividades e acompanhar os pais na decisão das atividades que os filhos devem participar.

Importa referir ainda que algumas escolas não têm apoio suficiente para patrocinar atividades extracurriculares aos alunos, sendo importante alertar os órgãos competentes para a importância destas práticas.

1.2.2. Conjuntura Atual e Infraestruturas de Apoio

Pouco se sabe acerca deste assunto em Portugal, talvez porque seja um tema pouco desenvolvido ou ao qual se dá pouca importância.

As atividades extracurriculares, ou educação não formal, como alguns autores defendem, surgiram devido à necessidade de manter as crianças e jovens ocupados depois do término do tempo letivo. Como os pais têm cada vez mais necessidade de trabalhar até mais tarde, houve a necessidade de pensar em alternativas para ocupar o tempo das crianças e então surgiram as atividades de complemento curricular ou extracurriculares que além de servirem de *hobby* também têm por objetivo auxiliar no desenvolvimento saudável e na educação e formação das crianças e adolescentes.

Uma das medidas educativas, em Portugal, que vai de encontro a esta temática está relacionada com a implementação de atividades de enriquecimento curricular ao nível do 1º ciclo do ensino básico (Despachos n.ºs 16 795/2005, de 3 de Agosto – alargamento do horário das escolas do 1º ciclo – e 17 385/2005, de 12 de Agosto – ocupação dos tempos escolares), promulgando-se as primeiras orientações constitutivas do projeto político da escola a tempo inteiro. Nomeadamente o ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e outras expressões artísticas e atividades organizadas pela escola. Estas atividades funcionam como complemento educativo e têm por objetivo obter avanços significativos ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos. Não

obstante convém salientar que algumas destas atividades, nomeadamente o ensino do inglês e a atividade física, se revestem de carácter obrigatório, perdendo o sentido de extracurricular. As restantes atividades não sendo obrigatórias, são extracurriculares.

Outra medida do Ministério da Educação consiste na definição de um programa para o desporto escolar, no qual são atribuídos créditos de tempos letivos para os alunos participarem nesta atividade, podendo trocar o tempo das aulas pela participação nesta atividade. Contudo, esta participação obedece a determinadas regras: é necessário apresentar um projeto de desporto escolar; os tempos letivos cedidos são atribuídos mediante a região onde a escola se encontra (e.g., as escolas da Direção Geral de Educação do Norte são cedidos até um crédito máximo de 7596 tempos letivos, enquanto para as escolas da Direção Geral de Educação do Centro, são cedidos até um crédito máximo de 5380 tempos letivos); os alunos que participam têm que ter um historial de participações a nível regional, nacional ou internacional; entre outras condições para poderem continuar a beneficiar destes créditos (Despacho n.º 6 916/2011).

Relativamente ao ensino básico e secundário, como foi referido anteriormente (ver 1.1.), as escolas têm uma certa autonomia para desenvolver programas socioeducativos e atividades de ocupação de tempos livres, como forma de complementar o currículo oficial (Barroso, 2003). Estas atividades extracurriculares ficam assim ao encargo das escolas e das autarquias locais (e.g., câmaras municipais, juntas de freguesia, associações particulares, empresas, etc.). Contudo, Barroso (2003) refere as dificuldades económicas que muitas escolas enfrentam para poderem implementar determinados projetos, visto não terem apoios nem do Estado, nem das autarquias locais. Não obstante, cabe às escolas perseverarem face a um melhor desenvolvimento dos alunos, tentando adequar estratégias e consolidando esforços, contando com a participação de toda a comunidade escolar e educativa que têm como função refletir sobre o melhor para os seus alunos.

Em suma,

Conclui-se este capítulo com a ideia de que a escola é uma importante fonte de socialização e um espaço de interação, onde se constroem laços fortes entre os vários agentes que a compõem (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Oliveira & Alves, 2005) Além disso, os alunos adquirem uma cultura nessa interação que facilita a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A escola e o sistema educativo português atravessam grandes mudanças, sustentadas pela grave crise económica e social que o país atravessa. Esta realidade afeta os alunos e toda

a população escolar, constatando-se pelo baixo nível de motivação e pelo insucesso escolar que se faz sentir nas escolas (Jesus, 2000).

As atividades extracurriculares surgem como forma de colmatar a necessidade sentida pelos pais de deixar os filhos o maior tempo possível, num ambiente favorável ao seu desenvolvimento, enquanto trabalham para sustentar a família (Carbinatto, Tsukamoto, Lopes & Nunomura, 2010). Como a sociedade tem sofrido largas transformações, esta necessidade tem aumentado exponencialmente e o interesse dos jovens por estas atividades também tem crescido. Neste sentido, vários são os estudos encontrados na literatura que apontam para os benefícios e malefícios da participação em atividades extracurriculares. Não obstante, sentem-se algumas lacunas em relação à implementação e realização prática destas atividades nas escolas portuguesas, sendo que existem poucos apoios de nível financeiro.

Capítulo 2 – A Motivação Escolar

“A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.”

(Guimarães & Boruchovitch, 2004)

2.1. Definições e Principais Modelos Teóricos sobre a Motivação

A definição de motivação não é simples visto que diferentes autores têm opiniões divergentes, sendo importante aqui sublinhar a dificuldade em conseguir uma única definição de motivação.

A motivação está intimamente relacionada com as Ciências Humanas e no contexto da Psicologia surge associada às mais diversas áreas: Psicologia Experimental, Psicologia do Comportamento, Psicologia Escolar, Psicopatologia, entre outras. Deste modo várias são as definições que foram surgindo acerca deste tema, pois todas as escolas do pensamento procuraram explicar as razões da ação humana, fundamentar e compreender as escolhas do ser humano com o intuito de talvez as prever e controlar (Michel, s/data).

Neste trabalho este tema não será estudado até à exaustão, sendo que o objetivo passa por enquadrar a motivação na Psicologia Escolar. Parece, no entanto, pertinente fazer um pequeno enquadramento geral do termo motivação, aludindo à sua origem.

O termo motivação vem do latim e significa “movimentar-se”, estando o seu estudo associado ao estudo da ação humana. Vernon (1973, citado por Todorov & Moreira, 2005, p.120) afirma que “A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.” Outros autores partilham desta ideia ao defender que a motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos, ou seja, fatores internos (necessidades, desejos e interesses) e externos (estímulos) do indivíduo, que desencadeiam, sustentam e orientam o comportamento rumo a um determinado objetivo, permitindo controlar a intensidade e persistência dessa ação, ou seja, quanto mais motivado se está, mais intensa e persistente é a ação (Lieury & Fenouillet 1997; Davidoff, 2001; Huffman, Vernoy & Vernoy, 2003; Oliveira & Alves, 2005). Para Oliveira e Alves (2005), os estímulos podem ser de natureza económica, social, moral ou política.

Os seres humanos guiam-se por motivos elementares que os aproximam de outros animais. Esses motivos, que segundo Magill (2001), são uma força interna, um impulso ou intenção, que geram determinado comportamento, podem ser inatos, tais como a fome, a sede, o desejo de segurança e a necessidade de descanso. Contudo existem outros motivos

aprendidos socialmente, como por exemplo as ansiedades adquiridas pela aprendizagem: necessidade de realização, de conseguir prestígio ou acumular bens (Gleitman, 1993). Este autor considera que as ações humanas são sempre dirigidas em direção a determinado objeto.

Huffman *et al.* (2003, p. 415) consideram ainda que a motivação está intimamente ligada à emoção e, enquanto a motivação é responsável por orientar um comportamento/ação, a emoção é responsável pela resposta afetiva, já que esta “diz respeito aos sentimentos ou respostas afetivas que resultam de ativação fisiológica, pensamentos e crenças, avaliação subjetiva e expressões corporais”.

Há autores que defendem a existência de uma sequência motivacional (Figura 1), sobretudo para impulsos fisiológicos (e.g., fome, sede, sono) (Kendler, 1974).

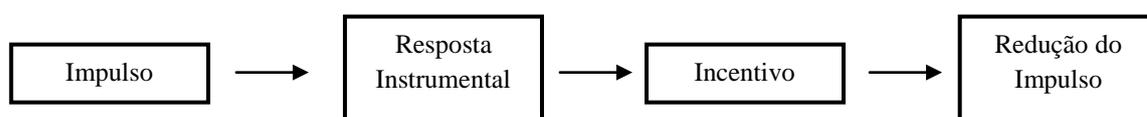


Figura 1. Sequência Motivacional (adaptado de Kendler, 1974)

O mesmo autor considera que o **impulso** é uma circunstância/desejo/estado, que despoleta a ativação do comportamento, enquanto o **incentivo** ou **meta** é a condição que permite reduzir ou eliminar o impulso. Defende, contudo, que para alcançar a meta é necessário que haja uma **resposta instrumental** que no fundo é o comportamento/ação que nos leva a reduzir o impulso. Por exemplo para satisfazer o impulso da fome temos que desencadear uma ação, como preparar a refeição e comer. Assim, o impulso é a fome, a resposta instrumental é preparar a refeição e o incentivo ou meta é comer, o que permite reduzir a fome. Não obstante, é importante referir que este autor defende que apesar de este modelo explicar grande parte do comportamento humano e da motivação humana, não permite por si só explicar todo o comportamento e nem mesmo todos os fenómenos psicológicos.

Aplicando este modelo à motivação escolar constata-se que existem muitos incentivos relacionados com a aprendizagem e a vida escolar que podem gerar uma sequência motivacional semelhante, tal como o prestígio perante os colegas, que pode levar a que o aluno estude mais para alcançar melhores notas e assim satisfazer o seu desejo de prestígio. Neste caso o indivíduo para além dos impulsos internos vai sofrer influências ambientais, porque o seu impulso ou desejo passa a depender das expectativas dos outros e do ambiente que o rodeia. Se o indivíduo fizer parte de um ambiente escolar pouco estimulante e com fraco rendimento, não se esforçará tanto para alcançar o seu objetivo. Isto mostra que os

estímulos externos podem aumentar a intensidade do impulso (Kendler, 2000). Frazer-Robinson (2000) revê-se nesta perspectiva ao afirmar que a motivação é algo que sentimos e está relacionada com o livre arbítrio de cada um, mas também com as expectativas dos outros. Assim, segundo o mesmo autor a motivação pode-se atingir formalmente – quando conseguimos atingir as nossas metas pessoais; ou ambientalmente – quando o ambiente que nos rodeia é positivo e favorável à realização dos nossos desejos. Isto possibilita o aumento da motivação e remete-nos para o campo da motivação intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é tida como o desejo de levar a cabo um comportamento por si só, enquanto a motivação extrínseca se relaciona com o desejo de levar a cabo um comportamento para obter recompensas externas (tais como aumento de salário; jogos ou brinquedos, no caso das crianças, etc.) ou evitar punições (Deci & Ryan, 2000; Huffman et al, 2003; Guimarães & Boruchovitch, 2004)

Alguns estudos provam que a motivação extrínseca pode anular ou reduzir a motivação intrínseca (Deci, 1971; Vroom, 1997, cit. in Ferreira, Vilas-Boas & Esteves, s/data). Estes autores mostram que ao introduzir recompensas externas, tais como aumento de salário ou ameaças e castigos, num trabalho que já foi feito com satisfação, com prazer pelo trabalho em si, normalmente tende a diminuir a motivação. Deci (1971) acrescenta que a motivação aumenta quando se utiliza o reforço verbal e *feedback* positivo.

Esta variedade de significações remete-nos para um sem fim de teorias que se preocupam em desmistificar a motivação. De entre as quais se destacam as teorias biológicas; teorias da redução do impulso; teorias psicossociais (teoria do incentivo e teorias cognitivas); teoria da autodeterminação, teoria dos objetivos de realização, a perspectiva de temporalidade futura, entre muitas outras (Deci & Ryan, 2000; Huffman *et al.*, 2003). Este trabalho pretende abordar a motivação escolar sobretudo de acordo com a teoria da autodeterminação, a teoria dos objetivos de realização

Huffman *et al.* (2003) defendem que as teorias psicossociais permitem explicar alguns dos comportamentos humanos que as teorias biológicas ou da redução do impulso não conseguem (e.g., porque é que um indivíduo trabalha para além do seu horário de trabalho quando o seu salário já é suficiente para compensar as suas necessidades básicas?)

Defendem também que a teoria do incentivo difere da teoria do impulso na medida em que defende que há estímulos externos que atraem os indivíduos para determinadas direções para além dos impulsos internos (e.g., um aluno que goste de estudar, normalmente fá-lo por prazer, mas se os pais oferecerem uma recompensa, esse aluno vai estudar ainda mais para obter melhores resultados).

Estes autores consideram ainda que as teorias cognitivas defendem que há uma interação dos pensamentos na ação humana dirigida para determinados objetivos (e.g., um aluno que atribua o seu sucesso escolar à sua aptidão ou esforço pessoal tende a esforçar-se mais para alcançar os seus objetivos, enquanto um aluno que atribua os seus resultados à “sorte” não se esforçará acabando por ter baixo rendimento). Isto vai de encontro às expectativas, pois um aluno que antecipe a sua nota no teste vai sofrer influência na forma de estudar.

Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) sugerem que quando o objetivo passa por estudar a adolescência e a relação com a escolaridade, a motivação aparece numa vertente mais cognitivista considerando esta variável em função da perspectiva do tempo futuro, isto é, dos objetivos de vida que o adolescente se propõe alcançar). Brickman e Miller (2001) defendem que a perspectiva de tempo futuro se traduz na definição de metas de vida ou tarefas de vida, projetos pessoais ou ainda “*possible selves*”.

Lens, Simons & Dewitte, (2002, citados por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007) referem que a adolescência é uma fase marcada por inúmeras transformações que marcam a transição entre a infância e a idade adulta e o indivíduo já é capaz de definir de forma realista um projeto de vida. De acordo com Locatelli, Bzuneck & Guimarães (2007) esta maturidade é socioculturalmente esperada, pois prevê-se que os indivíduos nesta idade já sejam capazes de decidir e opinar sobre o seu próprio futuro. Assim, uma forma de motivar os adolescentes passa por incentivá-los a desenvolver o seu projeto de vida, estabelecendo objetivos realistas a curto e a longo prazo.

2.2. A Motivação Escolar à luz da Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Deci e Ryan, em 1985, com o objetivo de perceber os componentes da motivação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Esta teoria defende que um indivíduo pode ser motivado intrínseca e extrinsecamente, ou ainda, ser *amotivado*, durante o exercício de qualquer atividade (Balbinotti & Capozzoli, 2008). Concebe o Homem como um ser ativo, na busca do crescimento e desenvolvimento (mais concretamente do *self*), procurando integrar-se socialmente (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Estes últimos autores defendem que para alcançar a evolução, o ser humano busca experiências através de atividades agradáveis no sentido de aumentar as suas aptidões e desenvolver novas competências; procura relacionar-se socialmente, estabelecendo vínculos e procura obter uma visão holística do *self* através da assimilação de vivências intrapsíquicas e interpessoais.

Atualmente são identificados diferentes tipos de motivação, a saber, a regulação intencional, a autodeterminação e o controlo externo, sendo que cada um interfere de forma diferente na aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A motivação intrínseca é a propensão natural dos indivíduos para procurar novos desafios, a fim de desenvolver as suas capacidades (Guimarães & Boruchovitch, 2004). O envolvimento nas atividades acontece por estas serem agradáveis e prazerosas e representa o potencial positivo da natureza humana, visto que é considerada o alicerce de um bom desenvolvimento, integridade psicológica e união social (Deci & Ryan, 2000). Estas atividades autodeterminadas têm caráter voluntário e é a própria pessoa que regula o comportamento (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A motivação extrínseca está relacionada com fatores externos ao indivíduo e por vezes pressões interpessoais ou intrapsíquicas, sendo o processo de regulação do comportamento controlado por terceiros (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

A *amotivação*, de acordo com Ryan e Deci (2000), está associada à falta de motivos para realizar determinada atividade. A atividade não trará benefícios ou os indivíduos não a realizarão com satisfação (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995). Para melhor compreender a relação entre estes conceitos sugere-se a observação da Figura 2, que mostra a taxonomia da motivação humana, organizada por Ryan e Deci (2000).

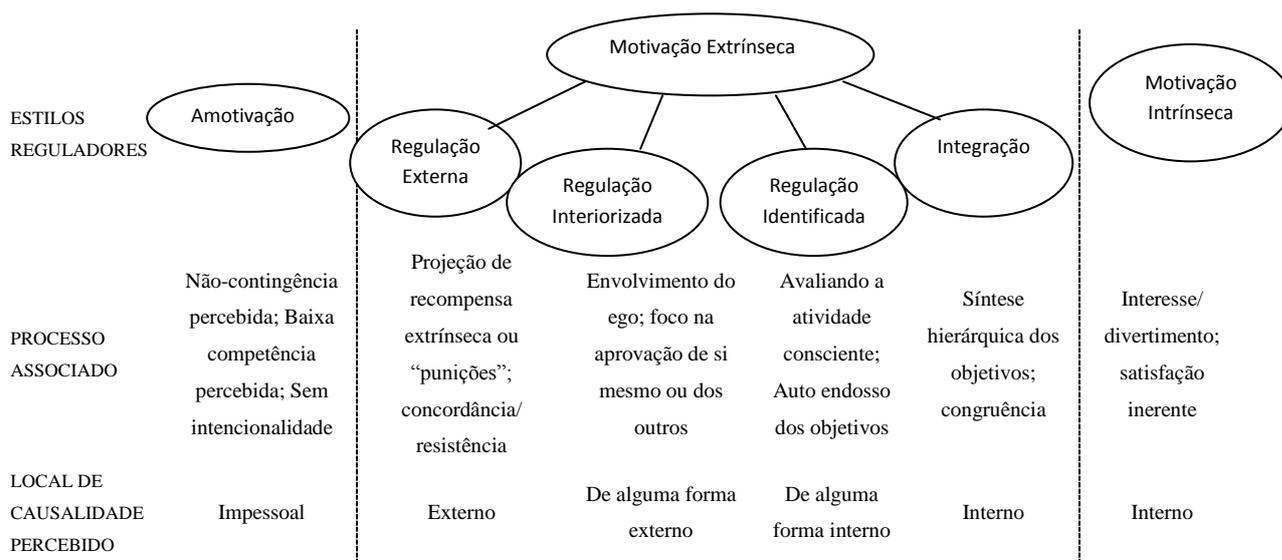


Figura 2. Taxonomia da motivação humana (adaptado de Ryan & Deci, 2000).

Deci e Ryan (2000) consideram que para os indivíduos serem intrinsecamente motivados, têm necessidade de se sentirem competentes e autodeterminados. Para isso abordaram a personalidade e a motivação humanas, evidenciando a tendência para a evolução, as necessidades psicológicas inatas e o contexto. Segundo estes autores, quando as necessidades psicológicas básicas são satisfeitas geram uma sensação de bem-estar e levam a um harmonioso funcionamento do organismo e são essenciais para um bom desenvolvimento e saúde psicológica (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 1985, 2000). São três as necessidades psicológicas inatas propostas pela Teoria da Autodeterminação, que estão subjacentes à motivação intrínseca: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertença ou criação de vínculos.

A autonomia significa a capacidade de se governar por si mesmo, de se guiar conforme as próprias leis e segundo a Teoria da Autodeterminação, a autonomia indica “o desejo ou a vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self*” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p.145). As atividades autodeterminadas são atividades executadas espontaneamente pelos indivíduos que se sentem livres para seguir os seus interesses internos (Deci & Ryan, 2000). Heider (1958, citado por Deci & Ryan, 2000) introduziu o conceito de *locus* de causalidade interno para se referir a estes indivíduos que percebem as mudanças que ocorrem no ambiente ao seu redor como resultado das suas ações. Contrariamente, indivíduos com *locus* de causalidade externo sentem-se controlados por terceiros, surgindo sentimentos negativos e inutilidade, percebendo-se com fraco desempenho (Deci & Ryan, 2000). Assim a atenção destes indivíduos centra-se em fatores externos e a motivação intrínseca sai prejudicada (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

White (1975, citado por Deci & Ryan, 2000) sustentam que a necessidade de competência está associada à habilidade do ser humano se relacionar de forma satisfatória com o meio que o rodeia, através da satisfação obtida nas relações e no sentimento de eficácia resultante do domínio de tarefas desafiantes. Deci & Ryan (2000) referem ainda que o *feedback* positivo é importante para a motivação intrínseca, mas para o sentimento de competência atuar sobre a motivação intrínseca deve estar associado à noção de autonomia.

A literatura aponta para a existência de uma terceira necessidade básica, a necessidade de pertença ou de estabelecer vínculos. Apesar de não ser considerada tão importante como as necessidades de autonomia e competência para o acréscimo da motivação, a necessidade de pertença permite dar alguma segurança aos indivíduos, pois o ser humano necessita sentir-se amado e relacionar-se com os outros para ter um desenvolvimento

adequado (Harlow, 1950, citado por Reeve & Sickenius, 1994). Esta é uma necessidade de constituir laços emocionais com pessoas significativas. Baumeister e Leary (1995) salientam que é uma necessidade comum que se aplica às mais diversas conjunturas, estando relacionada a padrões emocionais e cognitivos. Se esta necessidade for afetada, o equilíbrio emocional e o bem-estar da pessoa são lesados.

Estas três necessidades psicológicas básicas, de autonomia, de competência e de pertença são complementares e interdependentes, sendo que a satisfação de cada uma delas consolida as restantes (Deci & Ryan, 2000).

As descobertas sobre a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca têm-se mostrado fundamentais no incentivo ao envolvimento dos estudantes com a escola (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). A Teoria da Autodeterminação procura promover o interesse dos alunos pela aprendizagem e a firmeza nas competências e qualidades inerentes, porque ao conhecer as carências socio-emocionais dos estudantes é possível desenvolver um meio educativo promotor de motivação, essencialmente recorrendo à ajuda de professores e educadores (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Os professores são determinantes na promoção de um clima de sala de aula propício (ou não) ao desenvolvimento da motivação. Para que ocorram a motivação intrínseca ou as formas autodeterminadas de motivação extrínseca, é necessário que as necessidades psicológicas básicas sejam satisfeitas (Guimarães & Boruchovitch, 2004) e os professores são as pessoas mais indicadas para estimular o sentimento de autonomia, competência e promover os vínculos interpessoais nos alunos. Vários estudos sobre a interação professores e alunos mostram a importância da promoção de uma relação segura em contexto de sala de aula, no qual o professor deve mostrar-se disponível para responder às necessidades e expectativas dos alunos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Osterman (2000) mostra que existe uma relação entre a percepção de segurança dos alunos na relação com pais, professores e colegas e a autonomia, controlo interno, bom relacionamento com figuras de autoridade e níveis apropriados de ansiedade.

Não obstante, Osterman (2000) constatou ainda, que sentimentos de insegurança nos relacionamentos professor-aluno estão associados ao baixo autoconceito, forma de agir demasiado dependente e dificuldade em se ajustarem às normas. Este estudo evidencia ainda que os alunos mais seguros quanto aos pais e professores tendem a aceitar positivamente os insucessos escolares, são mais autónomos, envolvem-se mais com a aprendizagem e apresentam um autoconceito mais elevado. Apesar do apoio dos pais e colegas ser indispensável, este autor considera que são os professores os responsáveis pelo envolvimento

dos alunos com a escola e que estes deveriam procurar compreender de forma profunda as razões da falta de motivação dos alunos e atitudes menos positivas em relação à escola. Normalmente a falta de motivação deve-se a causas internas do sujeito, ou relacionadas com a família ou com os colegas. Se o professor estabelecer uma relação mais estreita com os alunos, gerando confiança e um ambiente de sala de aula favorável à criação de vínculos, este irá proporcionar aos alunos mais segurança propiciando um maior interesse pelas atividades escolares.

Guimarães e Boruchovitch (2004) salientam que o estilo motivacional dos professores influencia claramente a relação destes com o aluno e que isso vai determinar a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos alunos. O estilo motivacional, segundo Reeve (1998), é a convicção do professor relativamente às estratégias de ensino e de motivação utilizadas.

Apesar da motivação intrínseca dos alunos não estar dependente de ensinamento, o envolvimento dos mesmos com as atividades escolares pode sofrer interferências pela forma como o professor atua em sala de aula (Ames, 1992; Guthrie & Alao, 1997; Givvin, Stipek, Salmon & Macgyvers, 2001).

Estudos sobre os estilos motivacionais dos professores apontam para a existência de estilos que variam entre extremamente controlador e extremamente promotor de autonomia (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Estes autores evidenciam que os alunos que se relacionam com professores promotores de autonomia são intrinsecamente mais motivados e têm maior autoestima do que os alunos que se relacionam com professores com estilo motivacional controlador. Pierro, Presaghi, Higgins e Kruglanski (2009), defendem também que os estilos motivacionais dos professores estão relacionados com a sua forma de regulação e que estes determinam o nível de satisfação dos alunos em relação à aprendizagem, deste modo a autonomia dos professores está positivamente relacionada com uma maior satisfação dos alunos com a aprendizagem.

Outros estudos revelam ainda que os alunos de professores facilitadores da autonomia se percebem como mais competentes ao nível escolar; perseveram mais nas atividades escolares; apresentam melhor desempenho; têm maior grau de compreensão e mais criatividade; procuram desafios; são mais categóricos; são menos ansiosos e mais motivados intrinsecamente (Deci & cols, 1981; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Flink, Boggiano & Barret, 1990; Skinner & Belmont, 1993; Williams & Deci, 1996; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Cai, Reeve, & Robinson, 2002; Pelletier, Sèguin-Levesque & Legault, 2002).

Deci e cols. (1981) e Reeve (1998) defendem que os professores com estilo motivacional facilitador da autonomia satisfazem as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertença porque tendem a olhar pela perspectiva do aluno, reconhecem os seus sentimentos e necessidades, apoiam os seus interesses e fornecem-lhes informação suficiente para os capacitar a fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas próprias decisões, ou seja, reforçam a sua autorregulação. Isto vai permitir uma identificação dos alunos com os objetivos de aprendizagem e maior valorização da sua própria educação, promovendo maior envolvimento com a mesma.

Em contrapartida, os professores com estilo controlador definem o tipo de comportamento esperado para os seus alunos, oferecendo recompensas externas e consequências quando os alunos se aproximam do padrão determinado (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Reeve (1998) defende que algumas destas características fazem parte da personalidade dos professores e outras desenvolvem-se nas interações sociais, além disso todo o ambiente que rodeia a sala de aula, nomeadamente as relações com a restante comunidade escolar, com os pais e o estilo de trabalho adotado pela escola vão afetar os estilos motivacionais dos professores.

Alguns autores defendem a associação entre alguns modelos teóricos mais relevantes em contexto escolar no sentido de compreender as orientações motivacionais dos alunos. Para além da Teoria da Autodeterminação descrita anteriormente, é de destacar ainda a Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls, 1984; Ames, 1992; Shaalvik, 1997), e a Perspetiva da Temporalidade Futura (De Volder & Lens, 1982; Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007).

A Teoria dos Objetivos de Realização defende que a orientação para objetivos de aprendizagem ou para a tarefa têm efeitos positivos e adaptativos para a aprendizagem, para a persistência e para o rendimento académico (Shaalvik, 1997), enquanto os objetivos orientados para o evitamento ou para o desempenho (ou para o ego) têm efeitos negativos e invalidantes no que diz respeito à motivação, à aprendizagem e ao rendimento escolar (Nicholls, 1984).

Os objetivos orientados para a aprendizagem/tarefa centram-se na tarefa propriamente dita e na satisfação da sua realização, levando a um melhor desempenho e esforço por parte dos alunos (Nicholls, 1983, citado por Skaalvik, 1997; Skaalvik, 1997). Dweek e Bempechet (1983, citados por Skaalvik, 1997) referem que estes alunos preferem tarefas mais difíceis e desafiadoras.

Por outro lado, os objetivos orientados para o ego centram-se nos julgamentos e na comparação social, levando a que os alunos julguem as suas capacidades como traços estáveis (Dweek & Leggett, 1988, Nicholls & Miller, 1984, citados por Skaalvik, 1997).

As mesmas previsões mantêm-se quando analisadas as perceções das estruturas de objetivos dos alunos, em sala de aula (Printich, 2000). Estudos empíricos provam que a perceção dos alunos de estruturas de sala de aula orientadas para a aprendizagem está associada a maior nível de motivação e de rendimento escolar (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), e que a perceção de estruturas de sala de aula orientadas para o desempenho está associada a menores níveis de motivação e de rendimento escolar (Ames & Archer, 1988). Estes últimos autores consideram que a orientação para objetivos de desempenho (e, conseqüentemente, qualquer tipo de objetivos futuros) distrai os alunos da tarefa, prejudicando a motivação intrínseca e o rendimento escolar.

Vrugt, Oort e Zeeberg (2002) efetuaram um estudo na tentativa de diferenciar alunos com objetivos orientados para a aprendizagem e para o desempenho e constataram que tanto para os alunos mais novos como para os mais velhos, a autoeficácia percebida contribui para a definição de objetivos pessoais e que estes objetivos contribuem para a realização escolar. Além disso objetivos orientados para a tarefa contribuem para a perceção de autoeficácia nos alunos mais velhos e tanto nos alunos mais novos como nos mais velhos, a orientação para o ego não contribui para perseguir objetivos.

Atualmente, alguns autores sugerem que um indivíduo possa ter múltiplos objetivos. Pintrich e Garcia (1991, citados por Saleiro, 2004) indicam que os alunos podem ter simultaneamente objetivos de mestria (ou orientados para a aprendizagem) e de orientação ao ego ou de desempenho (intrínseca ou extrinsecamente orientados).

Os defensores da Perspetiva da Temporalidade Futura, criticaram esta postura extrema da Teoria dos Objetivos de Realização e defendem que a intensidade da motivação para determinada tarefa aumenta quanto maior for a perceção do valor de utilidade dessa tarefa para atingir objetivos futuros (De Volder & Lens, 1982; Simons, Dewitte & Lens, 2003). A literatura mostra a importância da orientação para o futuro na obtenção de melhores resultados escolares, seja em termos de motivação, envolvimento, aprendizagem, satisfação ou rendimento escolar (Harber, Zimbardo & Boyd, 2003).

Se combinarmos simultaneamente objetivos centrados na tarefa com a perceção da sua instrumentalidade para alcançar objetivos futuros, decorre um efeito motivacional complementar, positivo e adaptativo. Assim a Teoria da Autodeterminação permite conciliar estas duas posições salientando que a motivação dos alunos se divide em motivação

controlada *versus* motivação autônoma, sendo que a motivação autônoma para a aprendizagem está associada a menores taxas de abandono escolar, maior nível de aprendizagem e de criatividade, a um processamento de informação menos superficial, maior sucesso escolar e maior bem-estar (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008; Cordeiro, Figueira, Silva & Matos, 2010). No entanto para isto ocorrer é necessário que o ambiente de aprendizagem promova essa autonomia.

Dada a importância atribuída à percepção de instrumentalidade no âmbito da motivação escolar, várias são as pesquisas que cruzam a orientação dos objetivos dos alunos para a tarefa atual e os objetivos de futuro percebidos como instrumentais, com os diferentes tipos de regulação ou autodeterminação (extrínseca, interiorizada, identificada e integrada) (Cordeiro, *et al.*, 2010).

Husman & Lens (1999) distinguem dois tipos de motivação instrumental: endógena *versus* exógena, consoante a tarefa de aprendizagem e os objetivos de futuro estejam ou não na mesma categoria motivacional. Estes autores distinguem também dois tipos de regulação: autônoma *versus* controlada, em função da percepção do aluno, da existência de controlo interno ou externo, nas razões que levam à definição dos objetivos instrumentais seguidos.

Simons, Dewitte & Lens (2003) diferenciam três tipos de instrumentalidade, de acordo com a natureza interna ou externa da regulação comportamental: *endogenous-internal*, onde a tarefa e os objetivos de futuro para os quais essa tarefa é percebida como instrumental, exigem as mesmas habilidades; *exogenous-internal* (atividade regulada internamente) e *exogenous-external* (atividade regulada externamente), onde a tarefa e os objetivos de futuro para os quais essa tarefa é percebida como instrumental, exigem capacidades bem distintas. Os mesmos autores salientam ainda que a motivação instrumental endógena, com regulação interna e, de forma menos evidente, a motivação instrumental exógena, com regulação interna (reguladas autonomamente), são as que contribuem de forma mais significativa e positiva para a motivação intrínseca dos alunos, maior orientação para a tarefa, mais satisfação e interesse e melhor desempenho escolar, comparativamente à motivação exógena, com regulação externa.

2.3. Fatores que Influenciam a Motivação Escolar

Um aluno motivado envolve-se mais no processo de aprendizagem, persevera em tarefas difíceis, mesmo tendo que fazer esforço, procurando desenvolver novas capacidades e mostra-se encorajado e orgulhoso com os seus resultados (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Não obstante, diversos são os fatores e variáveis que influenciam a motivação escolar das crianças e adolescentes.

Motivar os adolescentes para os estudos é uma tarefa considerada particularmente desafiadora para professores e educadores, quer devido a condições contextuais, quer devido às próprias características particulares dos alunos desta faixa etária (Zusho & Pintrich, 2001). Sendo assim, a adolescência constitui um dos fatores mais influentes no que concerne à motivação escolar. A pré-adolescência e a adolescência são fases de grandes transformações físicas, psicológicas, sócio afetivas e educacionais, resultantes das transições escolares e das mudanças que ocorrem nas relações familiares e com os amigos (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Nesta fase, a aparência dos jovens altera-se graças a eventos hormonais da puberdade, tornando-se os corpos adultos (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Segundo os mesmos autores, os pensamentos também mudam; tornam-se capazes de pensar de modo abstrato e hipotético (estádio das *operações formais* defendido por *Piaget*) e os seus sentimentos mudam acerca de quase tudo; todas as áreas convergem de modo a formar uma identidade (incluindo a identidade sexual), que será transportada para a vida adulta. Ainda de acordo com os mesmos autores, esta fase da vida dos jovens é designada como “rebeldia adolescente”, sendo marcada por agitação emocional, conflitos com a família, alienação relativamente à sociedade adulta e hostilidade quanto aos valores dos adultos. Cabe à família e à escola trabalharem de forma articulada para colmatar as necessidades dos jovens de modo a contribuírem para o desenvolvimento saudável e para o bem-estar dos jovens.

Neste sentido a motivação para os estudos é afetada por estes fatores físicos e psicológicos que se verificam nesta faixa etária. A literatura aponta efetivamente para um declínio da motivação na adolescência e, conseqüentemente um decréscimo do desempenho académico (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Estes autores consideram que os alunos adolescentes têm melhores resultados e sentem-se mais motivados e melhor, de uma forma geral, na escola quando se sentem amparados pela família, comunidade e amigos. Se este apoio não se verifica, os alunos que vão subindo no nível de escolaridade vão se sentindo mais desamparados, perdendo o interesse pela escola e pelas atividades desenvolvidas na escola, acabando por reprovar ou abandonar a escola (Stipek, 1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Há uma tendência para a desmotivação se agravar nos níveis de escolaridade mais elevados porque os problemas que existem nos níveis de escolaridade inferiores tendem a agravar-se tornando-se mais complexos com o aumento do nível de exigência da aprendizagem e com as características evolutivas dos alunos.

Carvalho (2012) contraria esta opinião ao afirmar que a motivação para os estudos está positivamente relacionada com o nível de escolaridade, ou seja, a motivação para os estudos aumenta com o nível de escolaridade. Acrescenta ainda que os alunos que ultrapassam o 9º ano de escolaridade apresentam maior motivação para os estudos porque planeiam frequentar o ensino superior e a sua motivação é mais elevada.

Isakson & Jarvis (1999) defendem que o envolvimento parental, sobretudo no que toca ao fornecimento de recursos e apoio na autonomia, funcionam como reforço positivo na realização das atividades escolares e no sentimento de competência. Apontam para o facto da motivação geral dos alunos, principalmente o empenhamento na tarefa e na perceção de competência, ser mais elevada nos alunos com autoconceito familiar mais elevado, com especial destaque para o apoio dos pais, mas relaciona-se também com a amizade dos irmãos.

As perceções de clima de sala de aula estão relacionadas com a forma como o aluno se percebe a si mesmo e ao seu trabalho escolar, influenciando na motivação escolar do aluno e conseqüentemente no desempenho e no sucesso escolar (Rosa & Mata, 2012). Relacionado com este aspeto está o suporte social prestado pelos professores e pelos colegas em contexto de sala de aula, que vão influenciar a motivação dos alunos.

No contexto de sala de aula, a motivação do aluno explica-se pelo grau de investimento e atenção, assim como pelos esforços que os alunos fazem para resolver determinadas tarefas (Rosa & Mata, 2012). Brophy (1998) defende que a motivação se refere às experiências subjetivas dos alunos sobretudo na vontade e razões de se envolverem nas aulas. Esta vontade vai ser influenciada pelo tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula, pelas relações com os professores e pares, pelas relações de suporte que existem dentro e fora da escola, entre outros fatores.

O rendimento escolar também influencia a motivação dos alunos. Estudos muito recentes (Rodríguez, 2011; Rosa & Mata, 2012) mostram que os alunos que apresentam notas escolares mais elevadas, também apresentam maiores níveis de motivação para a aprendizagem. Para Lemos (2005) e Monteiro (2010) a motivação e o rendimento escolar influenciam-se mutuamente, pois um aluno com bons resultados vai sentir maior interesse pela escola e, conseqüentemente um aluno motivado vai persistir em direção aos seus objetivos académicos.

A crença de que a inteligência é um traço fixo do ser humano também influencia a motivação dos alunos, porque ao se perceberem como pouco inteligentes não vão despende esforço nas tarefas que consideram mais difíceis ou desafiadoras (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Estes autores defendem que este aspeto está relacionado com as crenças

motivacionais em relação à autoeficácia e à valorização. Um aluno que acredita nas suas capacidades e persiste nas tarefas conseguirá alcançar melhores resultados académicos, tal como um aluno que valoriza a importância das atividades realizadas e a orientação das metas de realização, sabendo para onde quer ir.

Outro fator especialmente importante para a motivação escolar é o género, pois há estudos que provam que as raparigas apresentam maior nível de motivação para a leitura do que os rapazes (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). O mesmo estudo aponta para níveis motivacionais mais elevados por parte dos alunos mais novos, sugerindo que o nível de escolaridade também se relaciona com a motivação escolar.

Carvalho (2012) refere a importância dos hábitos de estudo e a sua influência na motivação para os estudos e a relação com o género, salientando que as meninas têm mais hábitos de estudo e maior motivação do que os rapazes.

Um estudo de Araújo, Mesquita, Araújo e Bastos (2008) mostra que os rapazes apresentam maior motivação intrínseca e extrínseca do que as raparigas, para a participação nas aulas de educação física.

Outro estudo de Bouffard, Boisvert, Vezeau e Larouche (1995) evidencia que os objetivos de desempenho se relacionam com o desempenho escolar e que as raparigas estão mais fortemente orientadas para os objetivos de aprendizagem e para os objetivos de desempenho do que os rapazes.

2.4. Estudos sobre a Motivação Escolar, a Aprendizagem e o Sucesso Escolar

A motivação é tida como responsável pelo processo ensino/aprendizagem, pois os alunos que encontram satisfação e interesse nos estudos vão mais facilmente alcançar o êxito (Simão, 2005). Além disso os fatores motivacionais são capazes de movimentar o ser humano em prol de determinados objetivos, estando intimamente relacionados com o sucesso ou insucesso escolar, dependendo do tipo de orientação de cada um (Dias & Nunes, 1998). Para Oliveira (1999), a motivação deve ser vista como uma forma de alcançar o sucesso escolar e para tal é necessário que os alunos sintam em casa e na escola um ambiente favorável aos seus interesses pessoais. Magill (1984) vai mais longe e acrescenta que a relação entre a motivação e a aprendizagem é recíproca, sendo que um aluno pode aprender como resultado da sua motivação ou ficar motivado por aprender mais.

O comportamento do aluno no âmbito escolar é marcado por inúmeros fatores que o orientam, tais como: fatores situacionais (do processo ensino-aprendizagem, pertencentes ao

professor, os próprios conteúdos letivos, o tipo de interação, o sistema de avaliação, entre outros); e fatores individuais do aluno (representações mentais, objetivos, crenças, competências, autoconceito, fatores sociais e culturais e as próprias diferenças individuais) (Rodríguez, 2011).

O clima de sala de aula está intimamente relacionado com a motivação ou desmotivação dos alunos, pois está relacionado com um conjunto de variáveis que se relacionam entre si: o ambiente físico, as características organizacionais e institucionais, as características dos professores e as características dos alunos (Cagran & Schmidt, 2006). Estas interações, associadas às atitudes, às respostas afetivas e às percepções das partes envolvidas compõem o clima de sala de aula (Abrami & Chambers, 1994). A satisfação do aluno, a sua autoimagem, a motivação e o processo de aprendizagem, nomeadamente o desempenho, são influenciados pela qualidade e quantidade das relações entre professor-aluno, entre pares, pelo comportamento dos professores, pelo estilo de comunicação do professor e pela forma como a sala de aula é gerida (Cagran & Schmidt, 2006; Allodi, 2010).

Arends (1995) salienta a dificuldade em motivar os alunos a perseverarem nas tarefas de aprendizagem, uma vez que há alunos mais persistentes do que outros e há tarefas mais interessantes do que outras. Ames (1992), assegura que é necessário moldar as tarefas aos próprios alunos no sentido de estimular a execução das mesmas e defende ainda que a forma como os professores dão a tarefa também influencia o envolvimento dos alunos. Stipek (2002) partilha desta opinião ao afirmar que os alunos ficam mais intrinsecamente motivados quando as tarefas escolares são desafiantes, inovadoras e úteis para a vida do aluno. Defende ainda que tarefas muito fáceis ou muito difíceis, repetitivas ou irrelevantes para a vida dos alunos não são estimulantes nem motivadoras.

Assim, o sucesso pode ser alcançado em função de uma tendência ou objetivo intrínseco (e.g., a realização pessoal), no entanto, o receio do fracasso, por vezes, pode despoletar sentimentos de incapacidade ou comportamento de fuga, o que se nota nos indivíduos pouco motivados, que se tornam desanimados e com baixa autoestima, atribuindo os insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, desviando-os da sua responsabilidade (Lemos, 1993, cit. in Jesus, 2000).

Um estudo de Carvalho (2012) mostra uma relação direta e muito significativa entre a motivação e os resultados escolares, sugerindo que os alunos que apresentam maior motivação para os estudos, conseguem obter melhores resultados escolares. Este resultado via de encontro à perspetiva de Monteiro (2010) que defende que a motivação é considerada um fator essencial no contexto escolar, sobretudo para o sucesso da aprendizagem.

2.5. Estudos sobre a Motivação Escolar e as Atividades Extracurriculares

Alguns autores defendem que o tempo dedicado às atividades extracurriculares faz com que os alunos se desviem dos seus objetivos escolares (Camp, 1990, citado por Gerber, 1996).

Outros autores porém consideram que a participação em atividades extracurriculares contribuem para uma maior autoestima, autoeficácia, elevado nível de motivação, baixo nível de absentismo e resultados escolares favoráveis (Marques, 2002, citado por Simão, 2005).

Marsh (1992, citado por Simão, 2005) acrescenta que as atividades extracurriculares contribuem para o aumento do interesse do aluno pela escola e pelos valores da escola, aumentando o nível de envolvimento.

Weiss (1996, citado por Roldão, 2003) fala da relação entre a motivação e a autoestima com a participação em atividades extracurriculares, salientado que a percepção de habilidade motora influencia a motivação e a autoestima.

A literatura sugere que os alunos com objetivos orientados para a tarefa têm como finalidade melhorar o seu nível de competência, não esperando recompensas extrínsecas mas focam-se essencialmente na satisfação da realização da tarefa (Simão, 2005). Segundo esta autora, estes alunos apresentam assim menor nível de evitamento porque ao aumentar a sua percepção de competência também aumentam as suas expectativas de desempenho e investem um pouco mais de esforço. Num estudo conduzido por esta autora, pretendeu-se verificar se os alunos que participam em atividades extracurriculares estão mais orientados para a tarefa e apresentam valores mais baixos de evitamento. Contudo não se verificou qualquer relação entre estas variáveis, sendo que a autora aponta para a interferência do autoconceito destes alunos que está associado à motivação.

Um estudo conduzido por Carbinatto et al. (2010) mostra os principais motivos intrínsecos e extrínsecos que levam as crianças e jovens a praticarem atividades físicas. Destacam-se a influência social, a influência mediática do desporto, a influência da família, a influência do ambiente físico, a influência dos aspetos biológicos e da saúde, a influência do professor e a influência do treino de alto nível, como motivações extrínsecas; e a influência da competência desportiva, influência do prazer pela prática, a influência da autossuperação e a influências dos aspetos lúdicos, como principais motivações intrínsecas. Os autores referem ainda que é importante que os professores ou profissionais que lidam com estas atividades, compreendem qual o tipo de motivação que estimula os jovens a permanecerem nela, para os conseguirem motivar intrinsecamente, tornando-se benéfico para a aprendizagem e

desempenho escolar. Estes autores vão mais longe e dão algumas sugestões para elevar o nível de motivação intrínseca destes jovens: proporcionar experiências de sucesso; utilizar elogios verbais e não-verbais; alternar o conteúdo das atividades e a sequência de exercícios; partilhar as experiências com o grupo; estabelecer metas realistas e ajustadas à realidade e às capacidades de cada indivíduo.

De Charms (1976, citado por Fior & Mercuri, 2009) já defendia que participar em atividades não obrigatórias e sobretudo projetos onde o indivíduo se sente autónomo, contribui para a autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento de orientações motivacionais intrínsecas. Sendo assim, a liberdade de escolha possibilita aos estudantes vivenciarem um papel mais ativo na sua formação, facilitando alterações nas expectativas e crenças, o que contribui para o aluno se sentir intrinsecamente motivado no seu percurso escolar e, por outro lado, um aluno intrinsecamente motivado, tem mais autonomia na sua aprendizagem, sendo esta uma característica fundamental no envolvimento das atividades extracurriculares (Amabile, Hill, Hennessey, Tighe, 1994; Neves & Boruchovitch, 2004; Fior & Mercuri, 2009).

Em suma,

É inegável a importância da motivação ao longo do percurso escolar dos alunos. Esta é determinante para o aluno se relacionar de forma mais positiva com a escola, estabelecendo objetivos e metas a alcançar e além disso faz com que o aluno se sinta melhor em sala de aula.

A motivação permite ao indivíduo despende esforços rumo ao sucesso escolar e isso faz com que este se sinta melhor consigo mesmo, ao nível da autoestima e da autoeficácia.

A prática de atividades extracurriculares tem sido relacionada com a motivação escolar, salientando a divergência de opiniões de diversos autores.

Capítulo 3 – O (In)Sucesso Escolar

O (in)sucesso escolar é a capacidade ou “incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Eurydice, 1995, p. 47).

3.1. Definições de Sucesso e Insucesso Escolar

O (in)sucesso escolar está associado a uma multiplicidade de fatores, sendo difícil encontrar uma definição clara e consensual. É necessário clarificar este conceito e perceber o sistema educativo na íntegra, nomeadamente todos os intervenientes (Sil, 2004; Mendonça, 2009).

Perrenoud (2003) refere que o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, obtendo êxito os que satisfazem as normas académicas de excelência e prosseguem nos estudos; e ao êxito das escolas que é conhecido através das listas de classificação das escolas onde é possível verificar quais os estabelecimentos que têm maior sucesso.

Formosinho (1991, citado por Dias, 2010) acrescenta que o sucesso escolar é entendido como a certificação do êxito do aluno pela escola, sugerindo que o insucesso escolar está vinculado à não certificação escolar.

Mendonça (2009) refere que com a implementação da escolaridade obrigatória a definição de (in)sucesso escolar emerge associada à organização das escolas em currículos estruturados, sendo necessário delinear os objetivos e metas de aprendizagem com o intuito de alcançar a escolaridade obrigatória. De acordo com esta autora o sucesso escolar pode medir-se através de exames, número de retenções, abandono escolar, assiduidade, entre outros indicadores, não obstante, refere também que as normas diferem de país para país. Enquanto em alguns países nórdicos o insucesso escolar é visto apenas como a desigualdade entre as reais capacidades do aluno e o benefício que este retira do ensino, juntamente com o abandono escolar, na Europa, o sucesso ou insucesso escolar estão associados ao abandono escolar, ao número de retenções, à dificuldade ou incapacidade de atingir os objetivos propostos pela escola, entre outros.

Spozati (2000) sugere que sucesso escolar não é o contrário de insucesso escolar, apontando que existe o “não-fracasso” que não é propriamente sucesso mas, segundo esta autora trata-se de inclusão social (p. 23). Vamos imaginar que temos dois alunos com 12 valores de média no final de ano letivo: um pertence a uma família carenciada, com baixas perspetivas de futuro, inserido num ambiente sociocultural desfavorecido e a frequentar uma

escola com muitas carências e lacunas em torno das infraestruturas disponibilizadas aos alunos; o outro aluno, pelo contrário pertence a uma família de classe média alta, com elevadas expectativas em relação ao futuro académico e profissional do aluno, vive num meio sociocultural estimulante e frequenta uma escola com ótimas infraestruturas de apoio, que diversas atividades para os alunos poderem desenvolver as suas capacidades intelectuais. Talvez se possa considerar que o aluno que pertence à família carenciada tenha sucesso escolar e o aluno que pertence à família de classe média alta tem insucesso escolar, ou simplesmente, “não-fracasso” porque, enquanto o primeiro tem que se esforçar para alcançar essa média, o segundo teria todas as condições para obter uma média superior. Isto serve para refletir sobre o conceito de (in)sucesso escolar, sendo necessário atender a todos os fatores que interferem com a vida escolar dos alunos para identificar se o aluno apresenta sucesso ou insucesso escolar.

Os estudos de PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvidos pelos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) mostram um elevado insucesso escolar em Portugal, notando-se porém um progresso desde o início do programa, em 2000. De salientar que dos três domínios que este estudo avalia (literacia da leitura, da matemática e das ciências) Portugal é um dos países que mais progrediu desde o início do estudo, ocupando o quarto lugar dos países mais desenvolvidos na literacia da leitura entre 2000 e 2009; entre 2003 e 2009 também ocupa o quarto lugar relativamente ao domínio da literacia para a matemática e ocupa o segundo lugar no domínio da literacia para as ciências desde o *ranking* de 2006 (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010). Hoje em dia, os mesmos autores consideram que Portugal apresenta resultados mais positivos em termos de sucesso escolar, sendo menor a percentagem de alunos com resultados negativos.

3.2. Fatores que influenciam o Sucesso e o Insucesso Escolar

São inúmeros os fatores, circunstâncias e variáveis que afetam o sucesso e o insucesso escolar, nomeadamente fatores sociais ou externos (Formosinho, 1987; Marchesi & Gil, 2004); fatores de contexto escolar (Roazzi & Almeida, 1988) e ainda fatores pessoais dos alunos (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, *et al.*, 2005).

Os fatores externos vão desde o próprio processo de socialização do aluno no seio da família, assim como a linguagem adotada pelos cuidadores, o apoio prestado pelos mesmos (ou a falta dele), os bens materiais a que tem acesso (ou as falta deles), os hábitos, as atitudes quanto à escola, os projetos de vida (se existirem) e as interações culturais a que a criança se

submete nas relações com amigos, com conhecidos e até mesmo a própria zona onde reside, influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes (Formosinho, 1987; Marchesi & Gil, 2004).

Quanto aos fatores do contexto escolar pode-se salientar que a dinâmica escolar e as políticas educativas, designadamente a organização do currículo, os métodos de avaliação, a existência de espaços escolares com qualidade, o próprio corpo docente, no que concerne à sua formação e solidez e, não menos importante a dimensão das turmas, são alguns dos aspetos que interferem com o rendimento escolar dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988).

Relativamente aos fatores pessoais, Almeida *et al.* (2005) salientam que a motivação, as competências, a própria postura dos alunos face à escola e à aprendizagem vão interferir com o desempenho escolar. Almeida, Miranda e Guisande (2008) consideram também que o esforço é determinante para o sucesso ou insucesso escolar. Salientam que esta característica reflete a intensidade e energia que o aluno dispõe para conduzir determinada tarefa.

Estes fatores aliados aos fatores pessoais dos professores, particularmente ao nível da competência e da personalidade vão resultar numa interação professor-aluno que, juntamente com o meio relacional da escola, influenciará os resultados dos alunos.

No que concerne aos fatores sociais, são inúmeros os estudos a respeito. Alguns estudos apontam para a diferença de resultados escolares no que concerne às diferentes classes sociais, sugerindo que as classes mais desfavorecidas quanto ao nível socioeconómico apresentam maior fracasso escolar (Gomes, 1987).

No sentido de enfatizar o impacto dos fatores sociais no sucesso e no insucesso escolar surgiu a teoria da “socialização deficiente das classes populares” que defende que o insucesso escolar se deve a uma socialização familiar desajustada, pautada pelas baixas expectativas em relação ao sucesso escolar (Almeida *et al.*, 2005).

Outra teoria desenvolvida por Gomes (1987) revela a importância das relações entre professores e alunos, destacando a importância de uma correta comunicação das expectativas por parte dos professores em relação aos alunos, não fazendo distinção em relação aos níveis socioculturais, para que os alunos não criem “rótulos” internos, uma vez que se os alunos interiorizarem que são “maus alunos” isso irá certamente afetar o rendimento escolar.

O inquérito internacional de TALIS (Teaching and Learning International Survey), desenvolvido em 2008 pela OCDE, vem corroborar esta teoria apontando como fatores importantes para uma aprendizagem mais eficaz, o desenvolvimento profissional dos professores, bem como as suas crenças, atitudes, práticas educativas e a avaliação e o

feedback do trabalho destes profissionais (OCDE, 2009). Este estudo mostra que os professores que se desenvolvem mais profissionalmente e que recebem *feedback* do seu trabalho apresentam maior domínio dos métodos e estratégias educativos e demonstram maior nível de autoeficácia. Além disso defendem que os professores que se preocupam em manter um bom ambiente de sala de aula obtém melhores resultados no que diz respeito aos alunos. Este estudo permitiu concluir ainda que as características pessoais dos professores influenciam diretamente o (in)sucesso escolar dos alunos havendo necessidade de intervir de forma individualizada para ser possível obter melhores resultados sobretudo junto das escolas com maior nível de insucesso escolar.

Rosa & Mata (2012), num estudo levado a cabo sobre o clima de sala de aula e a influência no desempenho escolar, apontam que um suporte indiferenciado por parte do professor a todos os alunos da mesma turma mostra-se benéfico porque, como refere Stipek (2002), a relação positiva de alunos e professores serve para que os alunos queiram agradar os professores e se esforcem para obter um desempenho ajustado às expectativas dos professores.

De salientar ainda a teoria da reprodução social e cultural (ou teoria do *handicap* sociocultural), que refere que o sucesso ou insucesso escolar dos alunos está relacionado com a classe social a que pertencem e que a escola reproduz essa estrutura social, pois os alunos que pertencem a famílias onde a cultura é semelhante à implementada na escola vão ter mais facilidade e probabilidade de ter sucesso escolar (Araújo, 1987; Benavente, 1990). Este último autor refere ainda que seria importante manter no currículo saberes e culturas populares de modo a facilitar a identificação dos alunos com a escola.

A inteligência (ou os “dotes” psicológicos dos indivíduos), durante muito tempo foi considerada um fator decisivo para o sucesso ou insucesso escolar, acreditando-se que era algo estável e que os alunos com maior inteligência eram os que tinham maior sucesso escolar, sem que a escola pudesse interferir nesse fator (Benavente, 1990; Ceci, 1991; Ribeiro, 1998). Contudo atualmente, apesar da inteligência continuar a ser um fator preponderante no rendimento escolar, considera-se que não é possível obter uma relação de causalidade entre o (in)sucesso escolar e a inteligência visto que nem todos os alunos com sucesso escolar têm boas competências intelectuais, assim como nem todos os alunos que têm insucesso possuem dificuldades cognitivas (Roazzi, Spinillo & Almeida, 1991).

Para além da inteligência, os estudos no âmbito da Psicologia sugerem que a motivação, os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem interferem ao nível do desempenho escolar dos alunos (Almeida & Campos, 1986; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000; Carvalho, 2012).

A aprendizagem está relacionada com a inteligência e esta depende da memória, pois só é possível aprender se houver aquisição, conservação e aplicação dos conhecimentos (Oliveira, 2005). Este autor considera que ser inteligente é saber aplicar esses conhecimentos adquiridos. Zimmerman, Kitsantas & Campillo (2005) consideram que a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade de adaptação são a chave para uma aprendizagem autorregulada. Conseqüentemente se os alunos souberem como aprender irão ter sucesso escolar. Além disso os alunos que autorregulam o seu estudo sabem que aquilo que construírem vai afetar o seu rendimento escolar e o seu futuro (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994, citados por Melim & Veiga, 2007).

Os alunos devem assimilar as estratégias de aprendizagem na escola, já que esta tem como função implementar programas de métodos de estudo e técnicas cognitivas para ensinar os alunos a pensar (Almeida, 1998; Hamers & Overtoom, 1998). As estratégias de aprendizagem são processos que os estudantes utilizam para obter, guardar e usar a informação (Dembo, 2000, citado por Boruchovitch, 2001). Estas estratégias podem servir para auxiliar apenas na organização, elaboração e integração da informação ou servir para a autorregulação dos alunos (Boruchovitch, 2001). Não obstante a ideia da aprendizagem autorregulada é que o aluno seja capaz de gerir a sua aprendizagem de forma o mais autónoma possível (Rosário & Almeida, 1999). A gestão do próprio processo de estudar é fundamental para o sucesso escolar (Boruchovitch, 2001).

Assim, o papel da escola é estimular a aprendizagem autorregulada, o que pode ser feito através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, para que o aluno tenha consciência dos seus processos mentais e do seu nível de conhecimento (Holt, 1982, citado por Boruchovitch, 1999) tornando-se num aluno com sucesso escolar. Neste sentido a autorregulação envolve a metacognição, a motivação e a iniciativa e a autonomia dos estudantes (Boruchovitch, 2001).

As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas a todos os alunos, quer tenham sucesso ou insucesso escolar (Weinstein & Mayer, 1985, citados por Boruchovitch, 2001). Contudo não chega aos estudantes saberem as estratégias, é necessário compreender para que servem e saber quando e como utilizá-las (Boruchovitch, 2001), para que sejam capazes de perceber se estão a progredir no sentido dos objetivos propostos.

A motivação é extremamente importante para os alunos persistirem face a determinado objetivo, tal como Zimmerman e Bandura (1994, p. 846) salientam que "uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra coisa é conseguir aplicá-las persistentemente em face de dificuldades, fatores estressantes ou interesses paralelos".

Costa e Boruchovitch (2000) defendem o uso das estratégias de aprendizagem e mostram que este depende de alguns fatores, nomeadamente fatores motivacionais, tais como as crenças sobre a inteligência, a autoeficácia, a idade e o nível de escolaridade que os alunos frequentam. O ensino das estratégias de aprendizagem está mais indicado no caso de crianças mais pequenas e de níveis de escolaridade inferiores, visto que esta população apresenta maior dificuldade em avaliar e monitorizar o seu comportamento e o seu estudo (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, citados por Ribeiro, 2002). Estes autores consideram portanto, que o treino de estratégias de aprendizagem permitirá à criança adquirir novos hábitos e métodos de estudo e de autoavaliação das suas aprendizagens, permitindo a regulação da própria conduta na escola.

Num estudo sobre a relação entre as estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar, Davies, Rutledge e Davies (1997, citados por Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005) constataram que os alunos que conheciam melhor os seus métodos de estudo, eram os que apresentavam melhores resultados escolares. Por outro lado, os alunos que utilizavam como estratégia a compreensão dos materiais, em vez da memorização também obtinham maior rendimento escolar.

A autoeficácia também influencia o sucesso escolar, na medida em que se refere ao que o aluno acredita ser capaz de fazer, numa variedade de situações e, sendo assim, pode afetar a motivação dos alunos para realizar as tarefas ou evitá-las (Souza, 2010). Um estudo conduzido por Dobarro (2007), a respeito da resolução de problemas na matemática e as crenças de autoeficácia, mostrou que os alunos que acreditavam nas suas capacidades eram os que apresentavam maior sucesso escolar. As perceções positivas do aluno quanto às suas capacidades afetam a persistência e o uso de estratégias que tornam a aprendizagem mais eficaz (Souza, 2010).

Um estudo muito recente de Carvalho (2012) mostra que os hábitos de estudo dos alunos e as estratégias de aprendizagem utilizadas contribuem para o sucesso escolar, pois os alunos com melhores hábitos de estudo apresentam maior sucesso escolar. Além disto, o mesmo estudo salienta que as meninas têm mais hábitos de estudo do que os rapazes.

Melman *et al.* (2007) verificaram que os alunos com notas mais elevadas preferem ir para faculdades de prestígio, têm uma visão mais positiva da escola, veem os professores como sendo justos e motivados para ajudarem os alunos. Estes alunos tendem a perseverar nas tarefas escolares, percecionam-se como alunos de sucesso e acreditam que podem controlar o sucesso ou fracasso. Além disso o mesmo estudo mostra ainda que os alunos com maior

sucesso escolar sentem-se como um membro importante da família e são menos propensos a se envolverem em comportamentos de risco.

A motivação interfere na quantidade de tempo que os alunos estão dispostos a despender nos estudos, pois alunos motivados interessam-se mais pela aprendizagem e conseqüentemente têm maior sucesso escolar (Brandsford, Brown & Cocking, 2007). Quando o aluno percebe que tem bons resultados, isso contribuiu para o aumento da sua autoestima e sentimento de autoeficácia, ajudando igualmente no sucesso escolar. Contrariamente, um aluno desmotivado não tem qualquer interesse em estudar e ao deparar-se com o baixo rendimento, percebe-se como incapaz, diminuindo o sentimento de autoeficácia perante a escola o que conduz ao insucesso escolar.

Segundo Dal' Igna (2007), outro fator muito importante que também está relacionado com o (in)sucesso escolar é o género. Esta autora defende que as meninas apresentam maior rendimento escolar do que os meninos, justificando que o sexo feminino apresenta maior interesse, atenção e esforço e desde cedo aprendem a comportar-se, a serem organizadas, disciplinadas e obedientes e os meninos têm maior dificuldade de adaptação porque são mais agitados, indisciplinados e desorganizados. Silva, Halpern e Silva (1999) complementam esta ideia ao afirmar que os meninos são mais indisciplinados mas também mais inteligentes, enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas são menos inteligentes.

Um estudo de Saavedra (2001) evidencia maior sucesso escolar das raparigas, na maioria das disciplinas, excetuando a disciplina de educação física, onde constata que os rapazes apresentam maior sucesso escolar.

Alguns autores consideram ainda como causas do fracasso escolar a imaturidade, a subnutrição, os problemas emocionais, o abandono dos pais, falta de condições económicas, a desorganização familiar, entre outras (Mello, 1983 e Leite, 1988, citados por Boruchovitch, 1999).

A idade e o ano de escolaridade, ambos fatores interrelacionados, são preponderantes na perceção de sucesso ou insucesso escolar dos alunos, pois alguns autores defendem que os alunos mais novos valorizam os métodos utilizados pelos professores e por si próprios e que os alunos mais velhos tendem a valorizar mais as causas internas (Faria, 1998; Ramirez & Àvila, 2002; Gonzaga, Morais, Santos & Jesus, 2006). Além disso os alunos mais velhos sentem-se mais desamparados e vão perdendo o interesse pela escola acarretando maus resultados escolares e por vezes o abandono escolar (Stipek, 1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). É por volta do 8º e 9º ano que se verifica maior taxa de abandono escolar porque os problemas que existem nos alunos mais novos tendem a agravar-se com a idade

como já foi referido anteriormente (ver capítulo 2 – Fatores que Influenciam a Motivação Escolar) e ao chegarem a uma etapa de decisão quanto ao futuro os jovens acabam por desistir. Leal (2007, p. 45) refere que é no primeiro ano de cada ciclo de estudos que se observa maior número de reprovações, remetendo este resultado para o “currículo que provoca ruturas entre ciclos extremamente violentas, não tendo em conta a sequência das matérias e a evolução natural e gradual dos mecanismos psicológicos dos alunos”.

3.3. Estudos sobre o (In)Sucesso Escolar e as Atividades Extracurriculares

Um estudo levado a cabo por Shulruf *et al.* (2008) mostra a existência de relação entre a participação em atividades extracurriculares, mais concretamente ao nível dos desportos em equipa, e a melhoria do nível de aprendizagem.

Marivoet (2001) defende que o futebol é das atividades desportivas mais praticadas em Portugal. Matos, Carvalhosa e Dinis (2001) corroboram esta ideia e apontam que os rapazes mais novos praticam mais atividades desportivas que os mais velhos e do que as raparigas no geral. O mesmo estudo defende que os rapazes praticam atividades desportivas com maior frequência. Os jovens que praticam atividades também se definem mais felizes, satisfeitos com o seu corpo e assumem uma relação mais positiva com os colegas. Além disto, os adolescentes, sobretudo os rapazes veem nas atividades desportivas e, mais concretamente no futebol, uma possibilidade de carreira profissional (Costa, 2013).

No âmbito da tese que defende que os jovens hoje em dia estão sobrecarregados com atividades extracurriculares, um estudo recente conduzido por Fredricks (2012), prova que a participação intensiva em atividades extracurriculares provoca um declínio ao nível do desenvolvimento escolar.

Costa (2007), num estudo com estudantes do ensino secundário, mostra a existência de relação negativa entre o rendimento escolar e o tempo dedicado à prática de atividades desportivas, sugerindo que quanto maior o tempo dedicado à prática de atividade desportiva, menor o rendimento escolar. Não verificou contudo relação entre a quantidade de atividades e o rendimento escolar. Este estudo aponta ainda para uma diferença significativa entre a prática de atividade desportiva e a variável sexo, havendo mais rapazes praticantes.

Fisher, Juszczak e Friedman (1995) defendem que o tempo despendido na prática de atividades desportivas não desvia os alunos das tarefas e objetivos escolares.

Em suma,

Podemos tirar algumas ilações desta jornada exploratória em torno do (in)sucesso escolar. O (in)sucesso escolar está associado a diversas causas e fatores que interferem com a capacidade do indivíduo aprender e se dedicar à escola, nomeadamente fatores sociais e do ambiente, fatores educacionais e fatores pessoais, sendo que cada um interfere de forma diferente no empenho do aluno. Contudo, o (in)sucesso escolar não depende de um único fator, estando sempre associado a diversas causas.

Perante a revisão da literatura, a participação em atividades extracurriculares, surge, de forma contraditória, associada ao sucesso escolar, havendo diversos autores que afirmam que a participação em atividades extracurriculares permite aumentar o sucesso escolar dos alunos (Fisher, Juszczak e Friedman, 1995; Shulruf *et al.*, 2008) e outros autores que asseguram que o efeito destas práticas no sucesso escolar é negativo (Costa, 2007; Fredricks; 2012).

PARTE II – ENQUADRAMENTO PRÁTICO

Capítulo 4 – Estudo Exploratório

Este ponto assenta na descrição metodológica do estudo. Assim justifica-se a pertinência do estudo, é delineado o plano da investigação, são descritas e operacionalizadas as variáveis e são enunciados os objetivos e as questões de investigação, permitindo guiar e planificar a investigação para um método apropriado, de forma a atingir os objetivos propostos (Fortin, 2009). Neste seguimento é definida a população e a amostra e são expostos os métodos de recolha de dados. Por fim apresenta-se o tratamento e a análise estatística dos dados.

4.1. Justificação do Estudo

O interesse pelo estudo desta temática surgiu no decorrer do estágio curricular realizado na Escola Secundária de Cinfães, ao contatar o interesse dos alunos pela prática de atividades extracurriculares. Além disso um dos objetivos da psicóloga local, para esse ano letivo (2011/2012), foi desenvolver um Clube Juvenil com o intuito de incentivar os alunos a participarem em atividades extracurriculares, no sentido de os tornar mais autónomos e pró-ativos nas tarefas escolares e na vida profissional futura. Não obstante foi possível constatar que nessa escola existe elevada desmotivação e insucesso escolar, pelo que o presente estudo pretende contribuir para a identificação de uma possível associação entre a prática de atividades extracurriculares e o aumento, tanto da motivação escolar como do sucesso escolar.

A literatura sugere um interesse crescente dos jovens pela prática de atividades extracurriculares e a existência de relação entre a prática de atividades extracurriculares, a motivação escolar e o sucesso escolar (Gerber, 1996; Barber, Eccles & Stone, 2001; Eccles & Gootman, 2002; Fredricks & Eccles, 2005; Simão, 2005; Costa, 2007; Shulruf *et al.*, 2008; Fredricks, 2012).

Adicionalmente procura-se estudar o papel de algumas variáveis sociodemográficas juntamente com a prática de atividades extracurriculares, com a motivação escolar e com o sucesso escolar, no sentido de caracterizar a amostra em estudo.

Outro motivo da realização deste estudo centra-se em fornecer informação fundamentada para a população em pauta porque tratando-se de uma escola com elevada desmotivação pelas tarefas escolares e acentuado insucesso escolar, ao se comprovar que estas

variáveis estão relacionadas podem ser tomadas medidas no sentido de promover a motivação escolar e o sucesso escolar destes alunos.

Neste sentido, parece relevante conduzir este estudo exploratório de forma a adquirir maior conhecimento sobre esta temática. Perseguir este objetivo permitirá recolher e fornecer informação detalhada da realidade atual acerca deste tema e, quem sabe, traçar objetivos de prevenção e intervenção junto dessa população.

No sentido de orientar este estudo formulou-se uma questão geral de pesquisa: Será que os alunos que praticam atividades extracurriculares apresentam maior motivação escolar e maior sucesso escolar?

4.2. Plano de Investigação

Trata-se de um estudo observacional exploratório procurando descrever a realidade num determinado momento do tempo (transversal), sem que haja intervenção do investigador (Ribeiro, 1999).

É um desenho quantitativo, visto que se trabalha com dados estruturados e tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre factos, fenómenos ou comportamentos. Por ser um estudo de carácter exploratório, verificando-se ausência de evidências empíricas, não permite a formulação de hipóteses dedutivas (Almeida & Freire, 2008). Pretende-se desta forma, perceber se existe relação entre determinadas variáveis (sem que se manipulem as variáveis do estudo e sem que se obtenha relações de causalidade entre as variáveis) e diferenciar grupos (Ribeiro, 1999; Fortin, 2009), tratando-se de um estudo de carácter correlacional e diferencial (comparativo), na sua maioria. Para Vergara (1998) as hipóteses podem surgir durante a pesquisa ou no final.

4.3. Variáveis

As variáveis principais (gerais) do presente estudo são a prática de atividades extracurriculares, a motivação escolar e o sucesso escolar. Existem ainda duas variáveis principais mais específicas, a saber: a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a frequência da prática de atividades extracurriculares. Por sua vez são consideradas variáveis secundárias, as variáveis sociodemográficas (nível de escolaridade, o sexo e a idade) (ver Quadro 1).

Quadro 1.

Operacionalização das variáveis de investigação

Variáveis		Tipo de Escala de Medida	Operacionalização
Gerais	Prática de Atividades Extracurriculares	Nominal	Sim Não
	Motivação Escolar	Intervalo	Totalmente Falsa Falsa Mais Verdadeira que Falsa Verdadeira Totalmente Verdadeira
	Sucesso Escolar	Intervalo	Escala de 0 a 20 valores
Principais	Quantidade de Atividades Extracurriculares Praticadas	Ordinal	Uma Atividade Duas Atividades Três ou mais Atividades
	Frequência da Prática de Atividades Extracurriculares	Ordinal	1 vez por mês; 2 vezes por mês; 4 vezes por mês; 6 vezes por mês; 8 vezes por mês; 12 vezes por mês; 16 vezes por mês; 20 vezes por mês; 24 vezes por mês ou 30 vezes ou mais por mês
Secundárias	Nível de Escolaridade	Ordinal	7º ano; 8º ano; 9º ano; 10º ano
	Sexo	Nominal	Feminino Masculino
	Idade	Rácio	Idade_____

Quanto à variável principal, a motivação escolar, esta é medida globalmente numa escala de 1 a 5 valores, sendo que 1 significa pouco motivado(a) e 5 significa muito motivado(a). Neste estudo esta variável é definida em seis dimensões: estratégias; objetivos extrínsecos do professor; objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa; objetivos intrínsecos do professor; objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna e objetivos intrínsecos do aluno. Esta descrição de motivação escolar vai de encontro ao estudo efetuado por Cordeiro, em 2010, autor do questionário que será utilizado nesta investigação. Neste sentido parece pertinente analisar os objetivos deste estudo em função destas dimensões encontrados por este autor.

Relativamente ao sucesso escolar, neste estudo, é medido através da média das classificações finais do 2º período dos alunos. Entende-se como critério nesta investigação, que um aluno tem sucesso escolar quando a média é igual ou superior a 12 valores, considerando uma escala padronizada de 0 a 20 valores. Este critério de 12 valores aqui

utilizado leva em conta o contexto sociocultural onde a escola e os seus alunos estão inseridos, assim como o facto de esta escola pertencer a um “Território Educativo de Intervenção Prioritária”. Tal como sugere Spozati (2000), o sucesso e o insucesso escolar dependem de inúmeros fatores. Deste modo, 12 valores parece suficientemente rigoroso, tendo em conta o nível socioeconómico e cultural precário da maioria da população onde esta amostra se insere. Neste sentido, utilizar-se-á o conceito de sucesso escolar sempre que os alunos possuam média de classificações final igual ou superior a 12 valores. Por insucesso escolar entende-se os alunos com média final inferior a 12 valores.

4.4. Questões de Investigação e Objetivos de Estudo

Apresentam-se de seguida as questões de investigação que se pretendem verificar com a realização deste estudo.

- Em que medida o grupo dos alunos que praticam atividades extracurriculares e o grupo composto por alunos que não praticam atividades extracurriculares se diferenciam em função da motivação escolar?
- Qual a relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar?
- Qual a relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar?
- Em que medida o grupo de alunos que praticam atividades extracurriculares e o grupo composto por alunos que não praticam atividades extracurriculares se diferenciam em função do sucesso escolar?
- Qual a relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar?
- Qual a relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar?
- Qual a relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar?
- Em que medida o nível de escolaridade, o sexo e a idade estabelecem ligação com a motivação escolar?
- Em que medida o nível de escolaridade, o sexo e a idade estabelecem ligação com o sucesso escolar?
- De que forma a motivação escolar se revela atendendo às 16 escalas do instrumento utilizado?

No sentido de precisar a direção que se pretende dar a este trabalho, descrevem-se de seguida os objetivos da investigação. Estes objetivos têm por base as questões de investigação delineadas anteriormente. Como objetivos principais² tem-se:

1. Pretende-se analisar se existem diferenças³ entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto à motivação escolar.
 - 1.1. Pretende-se verificar se existe relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar.
 - 1.2. Pretende-se verificar se existe relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar.
2. Pretende-se analisar se existem diferenças entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto ao sucesso escolar.
 - 2.1. Pretende-se verificar se existe relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar.
 - 2.2. Pretende-se verificar se existe relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar.
3. Pretende-se verificar se existe relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos (na amostra total e no grupo de praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares).

Esta investigação conta ainda com objetivos secundários que têm por base o total da amostra e os dois grupos definidos anteriormente (os que praticam e os que não praticam atividades extracurriculares):

4. Pretende-se analisar se existem diferenças entre os sexos quanto à motivação escolar.
5. Pretende-se analisar se existem diferenças entre os sexos quanto ao sucesso escolar.
6. Pretende-se verificar se existe relação entre a idade e a motivação escolar.
7. Pretende-se verificar se existe relação entre a idade e o sucesso escolar.
8. Pretende-se verificar se existe relação entre o nível de escolaridade e a motivação escolar.
9. Pretende-se verificar se existe relação entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar.
10. Pretende-se analisar a motivação escolar dos alunos atendendo às 16 escalas do instrumento utilizado (QME).

² Estes objetivos encontram-se divididos em objetivos gerais e específicos.

³ Assume-se que todas as diferenças estudadas sejam diferenças estatisticamente significativas.

Assim, esta investigação apresenta diversas questões e objetivos, levando ao aprofundamento detalhado e sistemático da problemática em estudo.

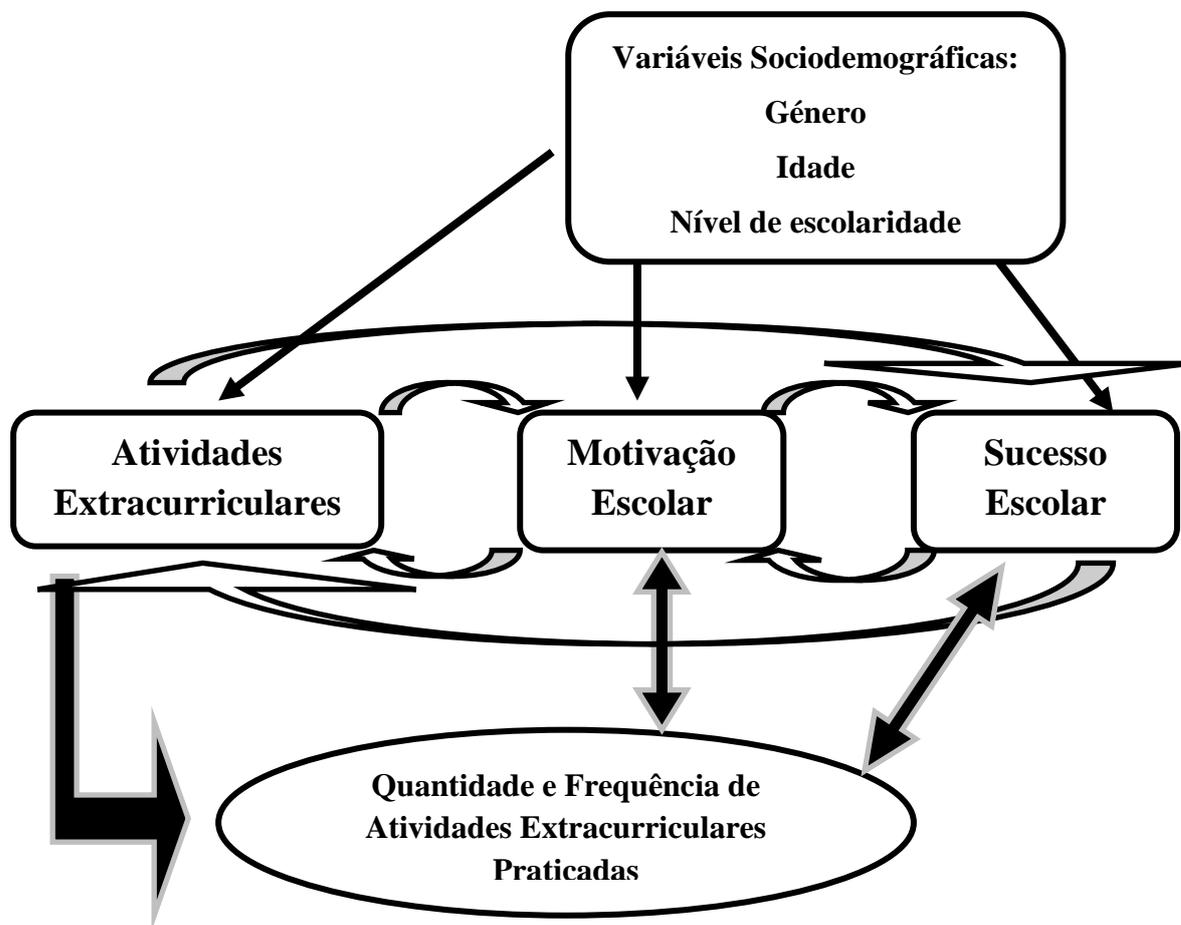


Figura 3. Relação entre as variáveis em estudo

4.5. Método

4.5.1. Participantes

Os participantes que compõem este estudo constituem uma amostra não aleatória, de conveniência. Pretendeu-se analisar uma amostra de alunos da Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende de Cinfães, de ambos os sexos, de diferentes idades e níveis de escolaridade, com as seguintes condições: 1) frequentarem o ensino regular; 2) pertencerem a uma turma do 7º ao 10º ano de escolaridade⁴; 3) aceitarem participar no estudo e assinarem o Consentimento Informado.

⁴ Neste estudo optamos por evitar os alunos dos 11º e 12º anos, porque estão sujeitos à pressão dos exames nacionais que lhes confere acesso ao ensino superior e a sua motivação escolar certamente será afetada por este facto.

Sendo assim, fizeram parte deste estudo 196 participantes, dos quais 102(52%) são do sexo feminino e 94(48%) são do sexo masculino. A faixa etária está compreendida entre os 12 e os 19 anos ($M=14,30$; $DP=1,41$). No que diz respeito ao nível de escolaridade, 61(31,1%) alunos pertencem ao 10º ano; 52(26,5%) são do 7º ano; 48(24,5%) frequentam o 9º ano e 35(17,9%) pertencem ao 8ºano de escolaridade, verificando-se um certo equilíbrio da amostra para esta variável. Nesta amostra, 160(81,6%) participantes não apresentam nenhuma retenção; 29(14,8%) já tiveram uma retenção; 6(3,1%) tiveram duas retenções e apenas 1(0,5%) aluno assume três retenções.

No que concerne às necessidades educativas especiais, verifica-se que 194(99%) alunos não apresentam qualquer necessidade e apenas 2(1%) necessitam de adaptações curriculares. Relativamente ao apoio educativo, verifica-se um desequilíbrio a favor dos alunos que não têm qualquer tipo de apoio, sendo 147(75%) alunos. Dos 49(25%) que têm apoio, 32(16, 3%) carecem de tutoria/assessoria; 9(4,6%) necessitam de apoio pedagógico acrescido e de tutoria/assessoria e 8(4,1%), apenas têm apoio pedagógico acrescido.

Quanto ao absentismo escolar verifica-se uma elevada discrepância a favor dos alunos que nunca faltam às aulas (62,8%), representando mais de metade da amostra. Cinquenta e oito (30%) alunos assumem faltar raramente e os restantes valores podem ser negligenciados (Figura 4).

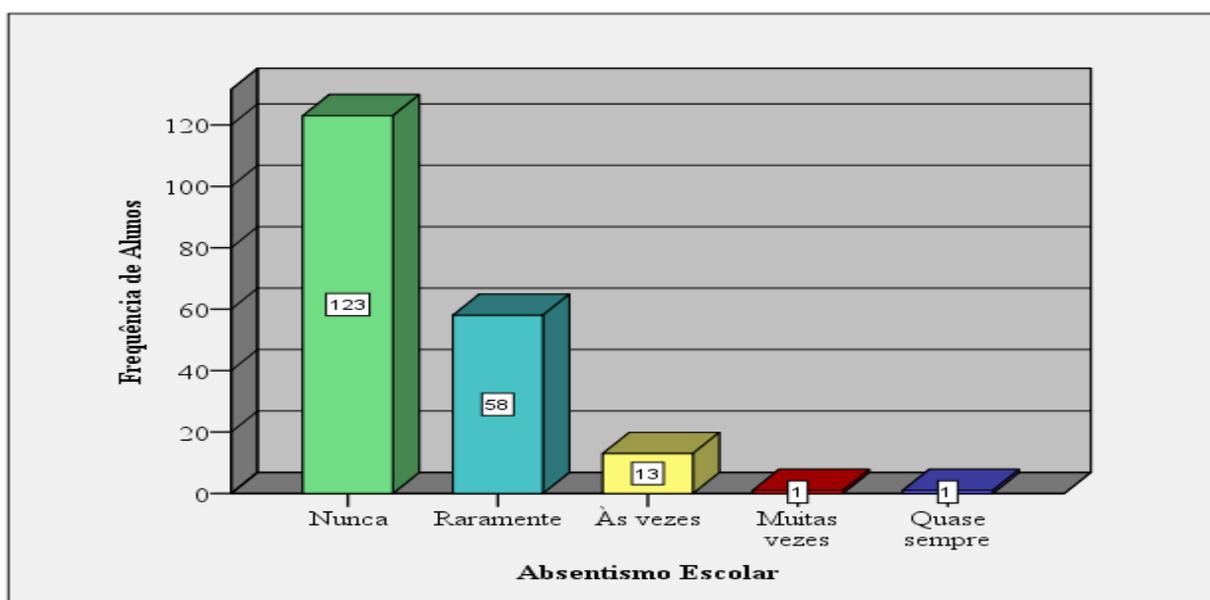


Figura 4. Frequência de alunos quanto ao absentismo escolar (n=196).

Verifica-se ainda, através do Quadro 2, que 174(88,8%) alunos têm boa visão e 191(97,4%) apresentam boa audição, sendo possível negligenciar as restantes dificuldades sentidas pelos alunos, atendendo às baixas percentagens verificadas.

Quadro 2.

Distribuição de alunos pelas dificuldades apresentadas (n=196)

		Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Acumulada
Boa Visão	Sim	174	88,8	88,8
	Não	22	11,2	100,0
	Total	196	100,0	—
Boa Audição	Sim	191	97,4	97,4
	Não	5	2,6	100,0
	Total	196	100,0	—
Outras Dificuldades	Nenhuma	193	98,5	98,5
	Língua Portuguesa	1	0,5	99,0
	Asma	1	0,5	99,5
	Problemas de Bexiga	1	0,5	100,0
	Total	196	100,0	—

Dos 196 participantes que compõem este estudo, 129(65,8%) praticam atividades extracurriculares e 67(34,2%) não praticam. Dos 129 alunos que praticam, 55(42,6%) são do sexo feminino e 74(57,4%) são do sexo masculino; além disso desses 129 que praticam, 52(26,5%) praticam uma atividade; 45(23%) praticam três ou mais atividades e 32(16,3%) praticam duas atividades. Essas atividades agrupam-se em atividades desportivas (coletivas e individuais) e atividades culturais (coletivas e individuais). Pode-se observar, através da Figura 5, que apesar de haver participantes que praticam atividades desportivas e culturais, a maior percentagem recai sobre os que praticam atividades desportivas, existindo 35(17,9%) alunos que preferem apenas atividades desportivas coletivas e 31(15,8%) que se dedicam às atividades desportivas coletivas e individuais. A menor percentagem incide no aluno (0,5%) que pratica atividades culturais (coletivas e individuais) e no aluno (0,5%) que pratica atividades desportivas e atividades culturais individuais.

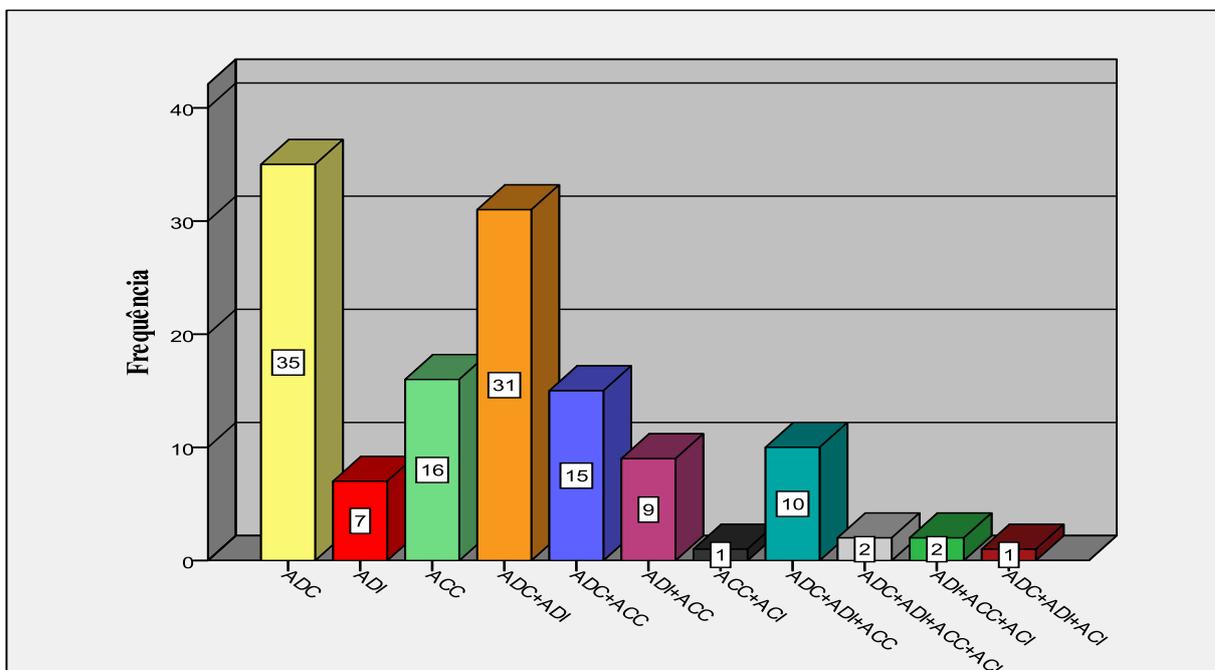


Figura 5. Frequência de alunos quanto ao tipo de atividades extracurriculares praticadas.

Legenda: ADC – Atividades Desportivas Coletivas; ADI – Atividades Desportivas Individuais; ACC – Atividades Culturais Coletivas; ACI – Atividades Culturais Individuais.

Por fim, é de salientar a frequência da prática de atividades extracurriculares, mostrando que 31(15,8%) alunos praticam atividades extracurriculares 12 vezes por mês e 22(11,2%) praticam 30 ou mais vezes por mês, sendo estas as frequências mais elevadas (Figura 6).

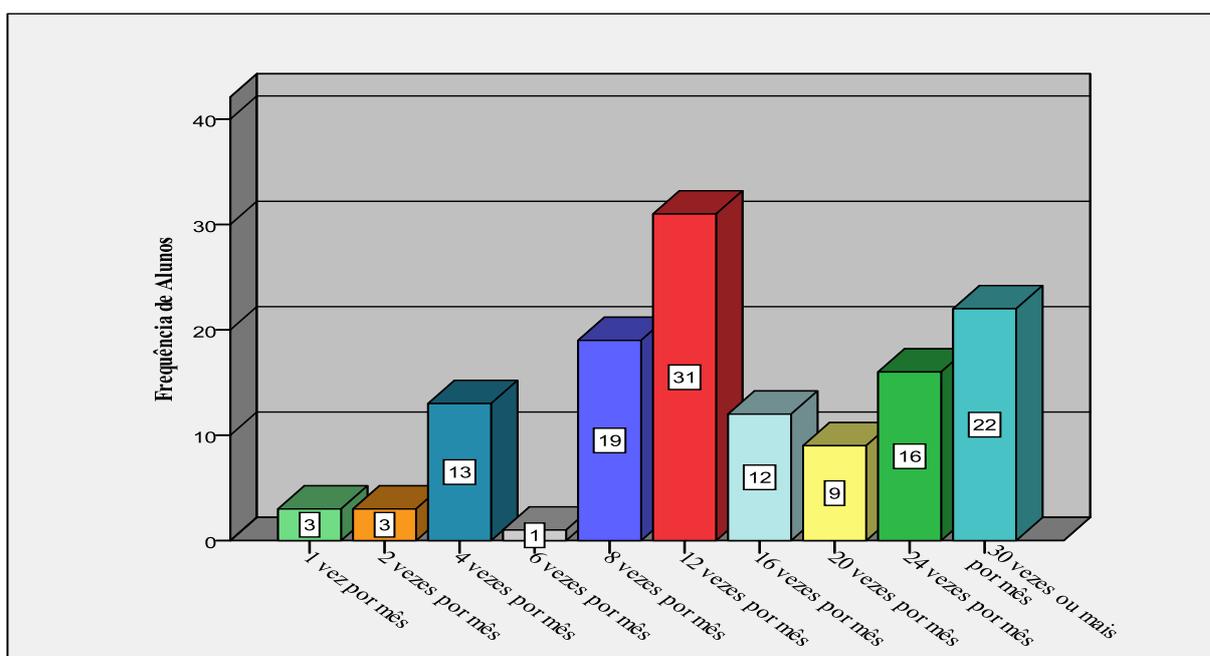


Figura 6. Frequência de alunos quanto à assiduidade da prática de atividades extracurriculares (n=129).

É possível ainda caracterizar esta amostra quanto ao sucesso escolar apresentado pelos alunos, sendo que dos 196 participantes, 134(68,4%) apresentam sucesso escolar, ou seja, nota global igual ou superior a 12 valores e 62(31,6%) não apresentam sucesso escolar. A média de sucesso escolar dos alunos ronda os 14,0 (DP=1,82) valores.

Em suma, pode-se considerar que os participantes, na sua maioria, são do sexo feminino, com idades a rondar os 15 anos, não apresentam retenções, nem necessidades educativas especiais e poucos necessitam de apoio educativo, têm por hábito não faltar às aulas e no geral não apresentam outras dificuldades que possam colocar em causa o desempenho escolar. De salientar ainda que a maioria dos participantes pratica uma atividade extracurricular, de caráter desportivo, com alguma frequência e também apresenta sucesso escolar, apesar de a média não ser muito elevada.

Esta amostra insere-se num meio rural, pouco desenvolvido e com muitas carências socioeconómicas e culturais. É de salientar o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos; o baixo nível sociocultural das famílias; o facto de o concelho ser disperso geograficamente; a falta de meios de transporte e infraestruturas de apoio ao desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Na escola verifica-se também que os alunos apresentam reduzidas competências sociais, comportamentos disruptivos, indisciplina e reduzidas expectativas pessoais e parentais.

Para colmatar a descrição dos participantes convém salientar que, na tentativa de melhorar todos os aspetos descritos anteriormente, a referida escola se encontra inserida no Projeto T.E.I.P. (Território Educativo de Intervenção Prioritária), o que permite ter uma noção mais clara do ambiente escolar de que se fala.

4.5.2. Material

Neste estudo foram administrados três questionários. São eles o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Atividades Extracurriculares e o Questionário de Motivação Escolar (QME), descritos e analisados de seguida.

Questionário Sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico (QSD) (cf., anexo A) foi desenvolvido especificamente para este estudo, com base na revisão da literatura e noutros questionários construídos em estudos anteriores. Tem como objetivo auxiliar na caracterização da amostra, sendo constituído por questões que abordam características importantes acerca dos

participantes. Procurou-se recolher informação que permita caracterizar a amostra em termos pessoais e escolares, no sentido de cruzar essa informação com as variáveis principais do estudo. As variáveis sociodemográficas podem dividir-se em:

a) variáveis de caracterização dos participantes: o sexo e a idade;

b) variáveis de caracterização da trajetória escolar: o nível de escolaridade; o percurso escolar; as necessidades educativas especiais (que se subdividem em currículo específico/individual, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação e outra(s)); o apoio educativo (que se subdivide em apoio pedagógico acrescido e tutoria/assessoria); o absentismo escolar e as dificuldades do aluno. Houve necessidade de subdividir a variável “necessidades educativas especiais” devido à variedade de conceitos que essa variável abarca. O mesmo se verifica com o apoio educativo que pode ser lícito de variadas formas.

Questionário de Atividades Extracurriculares

O Questionário de Atividades Extracurriculares (QAE) (cf., anexo B) foi igualmente construído para esta investigação, tendo por objetivo caracterizar a amostra quanto à participação dos alunos em atividades extracurriculares. Possui três questões de resposta rápida, que pretendem dar informação quanto à prática de atividades extracurriculares; quanto à quantidade de atividades extracurriculares praticadas e quanto à frequência dessas práticas. Este questionário teve ainda como objetivo inicial recolher o tipo de atividades extracurriculares praticadas, contudo, por se tratar de uma lista muito extensa e que não iria acrescentar grande informação tendo em conta os objetivos da investigação, esta informação não foi considerada para o estudo. No entanto é possível perceber quais os principais grupos de atividades desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos neste estudo.

Questionário de Motivação Escolar

O Questionário de Motivação Escolar (QME) (cf., anexo C) foi construído e validado para a população portuguesa por Cordeiro, em 2010. É um questionário de autorrelato, constituído inicialmente por 101 questões fechadas, distribuídas por dezasseis escalas, organizadas em seis dimensões e “que avaliam sob o ponto de vista do aluno, três domínios nucleares: a dinâmica motivacional do contexto de aprendizagem, os próprios processos motivacionais e as estratégias de aprendizagem” (Cordeiro, Figueira, Silva & Matos, s/data, p.1). Quatro escalas e vinte e um itens complementares do questionário foram desenvolvidos de raiz por Cordeiro, em 2010 e doze escalas foram traduzidas e adaptadas da *Perceptions of Instrumentality*, de Husman, Derryberry, Crowson e Lomax (2004), do *Questionário a*

Estudantes, de Matos (2005) e do *Learning Climate Questionnaire*, de Williams e Deci (1996).

O QME tem como objetivos avaliar a dinâmica motivacional do contexto de aprendizagem, os próprios processos motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos alunos do ensino básico e secundário. As respostas são dadas segundo uma escala de tipo Likert, de 5 opções, entre «Totalmente Falsa», «Falsa», «Mais Verdadeira que Falsa», «Verdadeira» e «Totalmente Verdadeira». Apresenta inicialmente um pequeno conjunto de questões de caráter sociodemográfico, procurando identificar e caracterizar o inquirido, a saber: idade, sexo, repetências, tipo de escola frequentada e tipo de ensino assistido (Item 1 – *Dados mais pessoais*); a disciplina sobre a qual o aluno vai orientar as suas respostas (Item 2 – *Disciplina sobre a qual está a responder ao questionário*) e os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos no período letivo anterior (Itens 100 e 101 – *A nota que tive a esta disciplina no período letivo anterior foi de*). Estas variáveis podem ser consideradas independentes a este estudo. Os restantes 97 itens, iniciais, distribuem-se da seguinte forma: 87 itens “positivos”, cotados em sentido direto (cotados com 5, quando a opção escolhida é Totalmente Verdadeira e 1, quando a resposta é Totalmente Falsa); e 10 itens “negativos”, cotados em sentido inverso (cotados com 5, para a opção Totalmente Falsa, e 1, Totalmente Verdadeira).

As pontuações, mínima e máxima, variam consoante o número de itens de cada escala ou fator, sendo o total de cada escala ou fator obtido através da soma dos respetivos itens. As pontuações mais elevadas em cada escala/fator refletem níveis mais elevados na variável que essa escala/fator deseja medir. Deste modo, quando o valor da pontuação, de cada escala, for superior à média dos valores das pontuações possíveis de obter nessa escala, considera-se importante esse atributo no sujeito. Cada escala é pontuada de forma independente obtendo-se scores parciais e não um resultado global (Cordeiro *et al*, s/data).

Relativamente às qualidades psicométricas, apresenta medidas de fidelidade e de validade aceitáveis. Os resultados da análise dos coeficientes de fidelidade revelam coeficientes de *Alfa de Cronbach* Bons e Muito Bons (acima de 0,85) (ver Quadro 4), mostrando boa consistência interna (Ribeiro, 1999). Quanto à validade convergente-discriminante também se verificam resultados aceitáveis, visto que os itens, no geral, se correlacionam com a escala a que pertencem (Cordeiro *et al*, 2010). A análise da validade de constructo, realizada através da análise fatorial exploratória dos dados, aponta para a multidimensionalidade do questionário, revelando a existência de seis fatores (ver Quadro 3):

- F1 – Estratégias
- F2 – Objetivos Extrínsecos do Professor
- F3 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa
- F4 – Objetivos Intrínsecos do Professor
- F5 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna
- F6 – Objetivos Intrínsecos do Aluno

Quadro 3.

Descrição das 6 dimensões e das 16 escalas do QME e dos seus itens correspondentes

F	Escalas	Itens	Total	Itens Invert
	F1 – Utilização de estratégias de repetição	21, 23, 49, 92	4	—
	F2 – Utilização de estratégias de elaboração	75, 83, 86, 89	4	—
F1	F3 – Mobilização de estratégias de organização	15, 35, 44, 52	4	—
	F4 – Pensamento crítico	46, 95	2	—
	F5 – Utilização de estratégias metacognitivas	04, 11, 13, 27, 30, 48, 54, 58, 68, 81	10	—
	A2 - Perceção, pelo aluno, de uma estrutura de objetivos de sala de aula orientada para o desempenho	16	1	—
F2	B1 - Perceção da instrumentalidade exógena com regulação externa	18, 88, 94	3	88
	B2 - Perceção de instrumentalidade exógena com regulação interna	34, 45, 51, 66, 74	5	—
	B3 - Perceção da instrumentalidade endógena com regulação interna	29, 32, 43	3	—
F3	D2 - Orientação para objetivos de desempenho	12, 14, 19, 26, 31, 53, 63, 67	8	—
	E1 - Instrumentalidade exógena, com regulação externa	62, 65, 72	3	—
F4	A1 - Perceção, pelo aluno, de uma estrutura de objetivos de sala de aula orientada para a aprendizagem	07, 37, 57, 70	4	—
	C1 - Perceção da forma como o professor é percebido como promotor da autonomia (versus controlador) em sala de aula	24, 39, 42, 59, 76, 80	6	—
F5	E2 - Instrumentalidade exógena, com regulação interna	47, 91, 93	3	—
	E3 - Instrumentalidade endógena, com regulação interna	40, 69, 84, 90	4	—
F6	D1 - Orientação para objetivos de aprendizagem	03, 25, 28, 33, 36	5	—

Nota. Os itens correspondentes a cada escala refletem a correção feita por Cordeiro, em 2010, na sua análise psicométrica da validação deste questionário.

Legenda: F – Fatores; Itens Invert – Itens Invertidos.

De salientar que após a análise psicométrica o autor do questionário constatou que se deveriam eliminar 26 itens do questionário porque não saturavam, a pelo menos 0,40, com o respetivo fator (itens nº 5, 6, 8, 9, 10, 17, 22, 38, 50, 55, 56, 60, 61, 64, 71, 73, 77, 78, 82, 85, 87, 93, 96, 97, 98 e 99). Assim, em vez dos 97 itens iniciais, passam a ser válidos 71 itens⁵ (ver Quadro 3).

Nesta investigação também foram testadas algumas destas qualidades psicométricas, a saber, a fidelidade através da análise da consistência interna, recorrendo ao *Alpha* de *Cronbach* e a validade convergente-discriminante. Esta análise aponta para uma boa consistência interna dos itens apresentando coeficientes *Alpha* acima de 0,87 (Pestana & Gageiro, 2008) (Quadro 4). E a análise da validade convergente-discriminante mostra que, no geral, os itens medem o mesmo constructo do fator a que pertencem (Ribeiro, 1999), havendo contudo alguns itens que se correlacionam também com outros fatores (cf., anexo D).

Quadro4.

Análise da consistência interna do QME

Fatores	Coeficientes <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>	
	Estudo atual	Estudo original (Cordeiro, 2010)
F1	0,962	0,953
F2	0,874	0,904
F3	0,879	0,904
F4	0,911	0,921
F5	0,923	0,863
F6	0,876	0,858

Analisando os resultados originais com os do presente estudo verifica-se que são muito semelhantes, apresentando boa consistência interna e boa validade de constructo, o que permite utilizar este questionário com segurança, atendendo aos resultados por ele evidenciados.

⁵ Neste estudo foram analisados apenas estes itens, apesar de ter sido aplicado o questionário na íntegra. A autora da presente dissertação apenas aplicou o questionário inicial porque foi este que foi fornecido pelo autor do mesmo, mas foi tido o cuidado de atender ao resultado da análise das qualidades psicométricas do questionário.

4.5.3. Procedimento

Para a realização deste projeto de investigação começou-se por definir o objeto de estudo. Com a preocupação em fundamentar a temática em causa, definiu-se um modelo teórico acerca da motivação escolar, do sucesso escolar e das atividades extracurriculares. De seguida procedeu-se ao levantamento dos instrumentos de medida que melhor avaliassem a motivação escolar e foram construídos de raiz mais dois questionários (o QSD e o QAE), para recolha de informação sobre os participantes.

Relativamente aos pedidos de autorização para a realização deste estudo, foi dirigido um primeiro pedido ao autor do instrumento selecionado (cf., anexo E), o qual autorizou a sua utilização e disponibilizou o questionário (cf., anexo F). De seguida foi feito um contato formal com a Direção da Escola Secundária de Cinfães para obter a autorização para aplicar os questionários e recolher as classificações finais do 2º período dos participantes (cf., anexo G).

A seleção dos participantes foi feita por conveniência, esgotando quase a população total da escola. A administração dos questionários foi feita em grupo em sala de aula, durante o horário letivo normal, onde cada aluno respondeu aos questionários de forma independente e individual. Os questionários foram administrados pela investigadora (na presença do professor da disciplina) de forma a reduzir os riscos de enviesamento inerentes a possíveis dificuldades na interpretação das questões, esclarecendo todas as dúvidas que fossem surgindo. Foram escolhidas sobretudo as disciplinas de Formação Cívica.

Antes de se proceder à administração dos questionários, a investigadora começou por dar algumas instruções verbais aos alunos, no sentido de obter uma boa qualidade nos dados obtidos, alertando-os para a importância e seriedade do estudo, no sentido de motivar os alunos a preencher os questionários de forma cautelosa e sincera. Apelou-se à participação dos alunos, destacando a participação voluntária, o caráter pessoal e confidencial das respostas; Isto serviu para afastar dúvidas e confirmar a colaboração dos mesmos, evitando efeitos de desejabilidade social e outras consequências que poderiam afetar o estudo. Foram igualmente informados de que eram livres para aceitar ou recusar participar no estudo, sem que daí resultasse qualquer consequência para si, bem como poderiam desistir a qualquer momento, mesmo após o início do preenchimento dos questionários.

Fortin (2003) defende que toda a investigação deve ser conduzida respeitando o princípio da autonomia e a dignidade de qualquer ser humano. Refere ainda cinco princípios do Código de Ética que devem ser aplicados aquando da investigação: o direito à autodeterminação; o direito à intimidade; o direito ao anonimato e confidencialidade; o direito

à proteção contra o desconforto e o dano e o direito a um tratamento imparcial. No sentido de salvaguardar os princípios supramencionados foi pedido aos alunos para assinarem o Consentimento Informado (cf., anexo H), elaborado com base no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Foi tido ainda o cuidado de codificar os dados para que não fosse possível a identificação dos participantes.

Mais tarde foram recolhidas as classificações finais dos alunos que participaram no estudo, relativas ao 2º período letivo, na secretaria da escola, para cruzar essa informação com a informação recolhida nos questionários.

Os dados obtidos através dos instrumentos utilizados foram posteriormente analisados estatisticamente no *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 18.0).

Capítulo 5 – Resultados

5.1. Apresentação Estatística e Análise dos Resultados

Este ponto é dedicado à apresentação e análise estatística dos resultados obtidos no presente estudo, à luz dos objetivos propostos.

Objetivo 1 - Análise das diferenças entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto à motivação escolar.

Como é possível verificar através do Quadro 5 existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e não praticam atividades extracurriculares em relação à motivação escolar, mais precisamente em relação ao fator 6 (OIA). Pode-se observar que o grupo dos não praticantes apresenta maior motivação escolar no que diz respeito aos objetivos intrínsecos do aluno. Observa-se ainda que as médias de motivação escolar são sempre superiores no grupo de não praticantes, exceto para o fator 3 (OEA-RE), onde a média é superior e o sentido da comparação inverte.

Quadro5.

Teste t para diferenças entre os grupos de praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares quanto à motivação escolar

	Grupo Praticantes (n=129)		Grupo Não Praticantes (n=67)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
F1 – Estrat	84,6	20,53	89,8	16,57	-1,80	194	0,074
F2 – OEP	45,0	8,83	46,5	6,60	-1,32	170	0,189
F3 – OEA-RE	35,1	9,77	33,5	8,96	1,09	194	0,276
F4 – OIP	37,4	7,99	39,4	6,46	-1,80	194	0,073
F5 – OEA-RI	27,7	6,16	28,8	4,75	-1,40	166	0,165
F6 – OIA	20,5	4,33	21,6	3,20	-1,98	171	0,050

Legenda: Estrat – Estratégias; OEP – Objetivos Extrínsecos do Professor; OEA-RE – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa; OIP – Objetivos Intrínsecos do Professor; OEA-RI – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna; OIA – Objetivos Intrínsecos do Aluno.

Objetivo 1.1 – Análise da relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar.

Esta análise sugere que não existe uma associação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar nesta amostra. Os valores (Quadro 6) apontam para a existência de correlações estatisticamente não significativas, muito baixas e, na maioria dos fatores negativas (fatores 2, 4, 5 e 6).

Quadro 6.

Correlação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar (n=129)

	Quantidade de Atividades Extracurriculares Praticadas	
	ρ de Spearman	p
F1 - Estratégias	0,06	0,513
F 2 – Objetivos Extrínsecos do Professor	-0,07	0,456
F 3 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa	0,11	0,201
F 4 – Objetivos Intrínsecos do Professor	-0,09	0,288
F 5 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna	-0,04	0,678
F 6 – Objetivos Intrínsecos do Aluno	-0,09	0,332

Objetivo 1.2 – Análise da relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar.

Perante este objetivo, é possível verificar através do Quadro 7, uma correlação estatisticamente significativa, baixa e negativa entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o fator 6. Este resultado indica que quanto mais elevada a frequência da prática de atividades extracurriculares, menor será a motivação escolar, ao nível dos objetivos intrínsecos do aluno. Relativamente aos outros fatores que definem a motivação escolar, verifica-se uma correlação estatisticamente não significativa com a frequência da prática de atividades extracurriculares.

Quadro 7.

Correlação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar (n=129)

	Frequência da Prática de Atividades Extracurriculares	
	ρ de Spearman	p
Fator 1 - Estratégias	-0,09	0,335
Fator 2 – Objetivos Extrínsecos do Professor	-0,16	0,063
Fator 3 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa	0,15	0,081
Fator 4 – Objetivos Intrínsecos do Professor	-0,13	0,131
Fator 5 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna	-0,16	0,066
Fator 6 – Objetivos Intrínsecos do Aluno	-0,21*	0,017

Objetivo 2 – Análise das diferenças entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto ao sucesso escolar.

Os resultados obtidos neste objetivo apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e os que não praticam atividades extracurriculares quanto ao sucesso escolar, como se pode constatar no Quadro 8.

Quadro 8.

Teste t para diferenças entre os grupos de praticantes e não praticantes de atividades extracurriculares quanto ao sucesso escolar

	Grupo Praticantes (n=88)		Grupo Não Praticantes (n=46)		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
Sucesso Escolar	14,0	1,85	14,0	1,79	-0,002	132	0,998

Nota: Perante este objetivo, o n=88 no grupo 1 e n=46 no grupo 2, porque se refere apenas aos alunos que apresentam sucesso escolar (Nota Global ≥ 12 valores), não refletindo a amostra total.

Objetivo 2.1 – Análise da relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar.

Para a análise deste objetivo foi utilizada a Correlação de Spearman. Os resultados apontam para a não existência de associação estatisticamente significativa entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar ($\rho = 0,083$; $p = 0,443$).

Objetivo 2.2 – Análise da relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar.

Na análise deste objetivo foi igualmente utilizada a Correlação de *Spearman*, revelando a não existência de associação estatisticamente significativa entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar ($\rho = 0,147$; $p = 0,171$).

Objetivo 3 – Análise da relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos.

É possível verificar, no Quadro 9, a partir da amostra total a existência de uma correlação estatisticamente significativa, positiva e baixa entre os fatores 4, 5 e 6 da motivação escolar e o sucesso escolar. Este resultado sugere que quanto maior a motivação escolar, no que respeita aos fatores supracitados, maior o sucesso escolar.

Os resultados relativos ao grupo de praticantes de atividades extracurriculares indicam a não existência de uma correlação estatisticamente significativa entre os fatores da motivação escolar com o sucesso escolar.

No grupo de não praticantes de atividades extracurriculares, os resultados sugerem correlações estatisticamente significativas, positivas e moderadas entre a motivação escolar, no que concerne aos fatores 1, 2, 4, 5 e 6 e o sucesso escolar. Isto indica que quanto maior a motivação escolar, no que diz respeito aos fatores supracitados, maior o sucesso escolar, no que diz respeito aos alunos que não praticam atividades extracurriculares.

Observa-se ainda que os resultados significativos da amostra total dependem dos resultados significativos do grupo de não praticantes, apesar da amostra ser maior no grupo de praticantes. Para além disto observa-se ainda que o fator 3 apresenta valores de r (de Pearson) negativos, os quais apesar de não serem significativos, vão na direção oposta dos restantes fatores.

Quadro 9.

Correlações (de Pearson) entre a motivação escolar e o sucesso escolar

	Sucesso Escolar		
	Amostra Total (n=134)	Grupo Praticantes (n=88)	Grupo Não Praticantes (n=46)
F1- Estratégias	0,13	0,07	0,30*
F2- Objetivos Extrínsecos do Professor	0,16	0,10	0,37*
F3- Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa	-0,13	-0,18	-0,03
F4- Objetivos Intrínsecos do Professor	0,21*	0,14	0,42**
F5- Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna	0,22**	0,19	0,32*
F6- Objetivos Intrínsecos do Aluno	0,24**	0,20	0,42**

**p<0,01

*p<0,05

Nota. Neste objetivo a amostra total é composta por 134 participantes e não 196 porque se refere apenas aos alunos que apresentam sucesso escolar (Nota Global ≥ 12 valores). O mesmo se verifica para o grupo de praticantes e não praticantes.

Objetivo 4 – Análise das diferenças entre os sexos quanto à motivação escolar.

Como se pode ver no Quadro 10, os resultados obtidos neste quarto objetivo apontam, na amostra total, para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a motivação escolar, no que concerne aos fatores 1, 2, 5 e 6, quanto ao sexo, a favor do sexo feminino. Pode-se observar que o sexo feminino apresenta maior motivação escolar, do que o sexo masculino, no que diz respeito aos fatores acima descritos.

Relativamente ao grupo de praticantes, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, quanto à motivação escolar, no que concerne aos fatores 2, 5 e 6. É possível verificar que o sexo feminino apresenta motivação escolar mais elevada do que o sexo masculino, no que respeita aos fatores enumerados.

No grupo de não praticantes, é possível averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, quanto à motivação escolar, apenas no fator 6 (OIA). Pode-se observar que o sexo feminino também apresenta maior motivação escolar do que o sexo masculino.

Quadro 10.

Teste t para diferenças entre os sexos, quanto à motivação escolar: amostra total, grupo de praticantes e de não praticantes

		Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Amostra Total (n F=102) (n M=94)	F1 – Estrat	89,8	16,57	82,7	21,51	2,604	175	0,010
	F2 – OEP	47,0	7,44	43,9	8,61	2,725	194	0,007
	F3 – OEA-RE	33,3	9,47	35,9	9,42	-1,909	194	0,058
	F4 - OIP	39,0	6,71	37,1	8,29	1,698	194	0,091
	F5 – OEA-RI	29,3	5,03	26,7	6,15	3,240	194	0,001
	F6 - OIA	21,9	3,05	19,8	4,60	3,769	160	0,000
Grupo Praticantes (n F=55) (n M=74)	F1 – Estrat	88,5	16,68	81,7	22,66	1,872	127	0,064
	F2 – OEP	46,8	8,17	43,7	9,12	2,022	127	0,045
	F3 – OEA-RE	33,7	9,87	36,1	9,64	-1,389	127	0,167
	F4 – OIP	38,0	7,02	36,9	8,65	0,782	127	0,436
	F5 – OEA-RI	29,2	5,15	26,5	6,62	2,492	127	0,014
	F6 - OIA	21,7	3,24	19,6	4,81	2,954	126	0,004
Grupo Não Praticantes (n F=47) (n M=20)	F1 – Estrat	91,4	16,47	86,1	16,63	1,203	65	0,233
	F2 – OEP	47,3	6,57	44,7	6,50	1,462	65	0,149
	F3 – OEA-RE	32,8	9,06	35,1	8,72	-0,928	65	0,357
	F4 – OIP	40,0	6,24	38,0	6,89	1,217	65	0,228
	F5 – OEA-RI	29,4	4,94	27,4	4,04	1,639	65	0,106
	F6 - OIA	22,1	2,82	20,4	3,75	2,084	65	0,041

Legenda: Estrat – Estratégias; OEP – Objetivos Extrínsecos do Professor; OEA-RE – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa; OIP – Objetivos Intrínsecos do Professor; OEA-RI – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna; OIA – Objetivos Intrínsecos do Aluno; F – Feminino; M – Masculino.

Objetivo 5 – Análise das diferenças entre os sexos quanto ao sucesso escolar.

Pode-se observar no Quadro 11, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto ao sucesso escolar, quer seja na amostra total, quer seja no grupo de praticantes ou no grupo de não praticantes. Pode-se observar que o sexo feminino apresenta maior sucesso escolar do que o sexo masculino, para

a amostra total e para os distintos grupos. Observa-se ainda que esta diferença é ainda mais significativa no grupo de não praticantes.

Quadro 11.

Teste t para diferenças entre os sexos, quanto ao sucesso escolar: amostra total, grupo de praticantes e de não praticantes

		Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Amostra Total (n F=76) (n M=58)		14,4	1,89	13,5	1,58	3,140	132	0,002
Sucesso Escolar	Grupo Praticantes (n F=43) (n M=45)	14,4	1,92	13,6	1,71	2,066	86	0,042
	Grupo Não Praticantes (n F=33) (n M=13)	14,4	1,88	12,9	0,89	3,712	42	0,001

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Objetivo 6 - Análise da relação entre a idade e a motivação escolar.

É possível verificar, no Quadro 12, a partir da amostra total a existência de uma correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre a idade e a motivação escolar, no que respeita aos fatores 3, 4 e 5, sugerindo que quanto mais elevada a idade, menor a motivação escolar, no que concerne aos fatores apresentados.

Os resultados relativos ao grupo de praticantes indicam uma correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre a idade e a motivação escolar, mas no que diz respeito aos fatores 1, 3, 4, 5 e 6. Desta forma, quanto mais velhos forem os alunos, menor a motivação escolar, em todos os fatores, exceto no fator 2.

Relativamente ao grupo de não praticantes, é possível observar a não existência de correlações estatisticamente significativas entre a idade e a motivação escolar, sugerindo que no grupo de alunos que não praticam atividades extracurriculares, a idade e a motivação escolar não se relacionam.

Quadro 12.

Correlação (de Pearson) entre a idade e a motivação escolar

	Idade		
	Amostra Total (n=196)	Grupo Praticantes (n=129)	Grupo Não Praticantes (n=67)
F1 – Estratégias	-0,12	-0,20*	0,01
F2 – Objetivos Extrínsecos do Professor	-0,05	-0,08	-0,01
F3 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa	-0,20**	-0,32**	0,01
F4 – Objetivos Intrínsecos do Professor	-0,18*	-0,23**	-0,10
F5 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna	-0,14*	-0,19*	-0,06
F6 – Objetivos Intrínsecos do Aluno	-0,13	-0,17*	-0,05

Objetivo 7 – Análise da relação entre a idade e o sucesso escolar.

Os resultados obtidos neste sétimo objetivo, como se pode verificar no Quadro 13, apontam para a existência de uma correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre a idade e o sucesso escolar, para a amostra total e para o grupo de praticantes de atividades extracurriculares, sugerindo que quanto mais elevada for a idade, menor é o sucesso escolar. Verifica-se ainda a não existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e o sucesso escolar no grupo dos alunos que não praticam atividades extracurriculares.

Quadro 13.

Correlação (de Pearson) entre a idade e o sucesso escolar

	Idade		
	Amostra Total (n=134)	Grupo Praticantes (n=88)	Grupo Não Praticantes (n=46)
Sucesso Escolar	-0,25**	-0,27*	-0,20

Objetivo 8 – Análise da relação entre o nível de escolaridade e a motivação escolar.

Como podemos verificar no Quadro 14, existe uma correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre o nível de escolaridade e os fatores 1, 3 e 4 da motivação escolar. Este resultado é válido para a amostra total e para o grupo de praticantes, sugerindo que quanto mais elevado for o nível de escolaridade, menor é a motivação escolar, ao nível dos 3 fatores referidos. Relativamente ao grupo de não praticantes observa-se a não existência

de correlações estatisticamente significativas entre o nível de escolaridade e a motivação escolar.

Quadro 14.

Correlação (de Spearman) entre o nível de escolaridade e a motivação escolar

	Nível de Escolaridade		
	Amostra Total (n=196)	Grupo Praticantes (n=129)	Grupo Não Praticantes (n=67)
F1 – Estratégias	-0,17*	-0,26**	-0,02
F2 – Objetivos Extrínsecos do Professor	-0,01	-0,05	0,06
F3 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Externa	-0,30**	-0,40**	-0,11
F4 – Objetivos Intrínsecos do Professor	-0,19**	-0,27**	-0,05
F5 – Objetivos Extrínsecos do Aluno, com Regulação Interna	-0,12	-0,15	-0,06
F6 – Objetivos Intrínsecos do Aluno	-0,12	-0,14	-0,08

Objetivo 9 – Análise da relação entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar.

Os resultados obtidos neste nono objetivo, através da correlação de *Spearman* apontam para a não existência de associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar, quer ao nível da amostra total ($\rho = -0,07$; $p = 0,40$), quer para o grupo de praticantes ($\rho = -0,09$; $p = 0,40$) e nem mesmo no grupo de não praticantes ($\rho = -0,04$; $p = 0,79$).

Objetivo 10 - Análise da motivação escolar dos alunos atendendo às 16 escalas do instrumento utilizado (QME).

Perante este objetivo, é possível verificar (a partir de uma análise descritiva), através do Quadro 15, a existência de médias bastante díspares entre as diferentes escalas. Contudo este resultado deve-se ao número de itens que cada uma possui, uma vez que também diferem muito e, conseqüentemente as pontuações obtidas em cada uma também variam. Sendo assim, para analisar as médias de cada escala é necessário atender ao número de itens, já que as pontuações são calculadas somando o número de itens. Por exemplo, para a amostra total, na escala A1 (M=15,9; DP= 3,13) considera-se que a média de motivação escolar apresentada é boa visto que a pontuação máxima que se poderia obter nesta escala é 20 e a pontuação mínima é 4. A mesma análise deve ser feita para as restantes escalas.

Não obstante para facilitar a análise e para ser possível comparar os resultados entre as escalas, nos diferentes grupos, optou-se por calcular as percentagens que estas médias representam nas respetivas escalas. Assim, no exemplo dado anteriormente da escala A1, para a amostra total, verifica-se que a média é 15,9, a que corresponde a percentagem de 79,5 (i.e., $\% = 15,9/20 \times 100$). A escala F5, para a amostra total, apresenta média de 36,2 e a percentagem correspondente é 72,4 (i.e., $\% = 36,2/50 \times 100$).

Pode-se observar que a motivação escolar é mais elevada no grupo de não praticantes de atividades extracurriculares (pois as percentagens são maiores na maioria das escalas), exceto para a escala A2 e D2. Na escala B1, a motivação escolar é semelhante para a amostra total e para os dois grupos apresentados. Além disso verifica-se ainda que o grupo de praticantes é o que apresenta, no geral, menor motivação escolar, exceto na escala D2, em que supera a amostra total e o grupo de não praticantes.

Importa referir ainda que em todas as escalas a percentagem é superior a 58%, indicando que motivação escolar varia de razoável a boa para esta amostra. Para além disso pode-se observar que existem escalas em que a média de motivação escolar é semelhante, como por exemplo as escalas B1 e E1 que correspondem à perceção da instrumentalidade exógena com regulação externa e à instrumentalidade exógena com regulação externa, respetivamente.

Quadro 15.

Análise da motivação escolar atendendo às 16 escalas do QME (n=196)

Escalas	Nº de Itens	Amostra Total (n=196)			Grupo Praticantes (n=129)			Grupo Não Praticantes (n=67)		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	%
A1	4	15,9	3,13	79,5	15,5	3,22	77,5	16,6	2,85	83,0
A2	1	3,9	1,05	78,0	3,9	1,05	78,0	3,8	1,04	76,0
B1	3	10,1	1,30	67,3	10,0	1,36	66,7	10,1	1,18	67,3
B2	5	19,4	4,29	77,6	19,2	4,61	76,8	20,0	3,56	80,0
B3	3	12,2	2,70	81,3	12,0	2,89	80,0	12,5	2,52	83,3
C1	6	22,2	4,78	74,0	21,8	5,07	72,7	22,8	4,13	76,0
D1	5	20,9	4,00	83,6	20,5	4,33	82,0	21,6	3,20	86,4
D2	8	24,5	7,41	61,3	25,1	7,47	62,8	23,3	7,22	58,3
E1	3	10,1	2,85	67,3	10,0	3,04	66,7	10,2	2,44	68,0
E2	3	12,1	2,58	80,7	11,9	2,82	79,3	12,4	2,03	82,7
E3	4	16,0	3,39	80,0	15,8	3,54	79,0	16,4	3,05	82,0
F1	4	14,0	3,65	70,0	13,6	3,86	68,0	14,8	3,10	74,0
F2	4	14,8	3,69	74,0	14,3	3,82	71,5	15,6	3,28	78,0
F3	4	14,1	3,70	70,5	13,7	3,86	68,5	15,0	3,23	75,0
F4	2	7,3	1,74	73,0	7,2	1,80	72,0	7,5	1,59	75,0
F5	10	36,2	8,02	72,4	35,8	8,62	71,6	36,9	6,71	73,8

Nota: Para calcular os valores mínimos e máximos que se poderiam obter, e assim ser possível comparar as médias, basta ter em conta a escala de motivação que varia de 1 a 5 e multiplicar estes valores pelo número de itens de cada escala. Por exemplo, na escala B1, com 3 itens, o mínimo que se pode obter é 3 ($3 \times 1 = 3$) e o máximo é 15 ($3 \times 5 = 15$).

Capítulo 6 – Discussão

Este capítulo é reservado à discussão dos resultados obtidos na investigação de caráter exploratório apresentada anteriormente. Assim, para cada um dos objetivos de estudo definidos e analisados anteriormente, faz-se a respetiva apreciação crítica e interpretação dos resultados obtidos, tendo em conta a revisão teórica feita sobre as atividades extracurriculares, sobre a motivação escolar e sobre o sucesso escolar. Apresentam-se também as limitações do presente estudo e as sugestões de novos estudos.

6.1. Interpretação dos Resultados

Primeiramente importa referir que se trata de uma amostra constituída por 196 alunos do 3º ciclo e do secundário, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos e na fase da adolescência, salientando-se que se trata de uma amostra da população portuguesa pertencente a um nível socioeconómico e cultural desfavorecido, na sua grande maioria, sendo que a escola está inserida no projeto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – T.E.I.P.”.

Note-se ainda que o instrumento utilizado para avaliar a motivação escolar dos alunos apenas permite obter escalas parciais e não um resultado global, logo os resultados serão analisados de acordo com cada escala/fator.

De seguida faz-se então a interpretação e apreciação crítica dos resultados, à luz da revisão teórica, para cada um dos objetivos.

Objetivo 1 – As diferenças entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto à motivação escolar.

Os resultados relativos a este objetivo apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e os que não praticam atividades extracurriculares em relação à motivação escolar, mais precisamente quanto aos objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA), tendo observado que o grupo dos não praticantes apresenta maior motivação escolar no que concerne a esse fator.

Este dado vai de encontro à literatura que sustenta que o tempo dedicado às atividades extracurriculares faz com que os alunos se desviem dos seus objetivos escolares (Camp, 1990, citado por Gerber, 1996). Sendo assim, os alunos que não praticam atividades extracurriculares apresentam maior motivação escolar no que diz respeito aos objetivos intrínsecos, pois, segundo este autor, têm bem definidas as metas escolares.

Gerber (1996) refere que vários autores, já antes de 1900, se opunham ao desenvolvimento destas atividades, porque consideravam que estas lesavam o desenvolvimento dos alunos.

Melman, Little e Akin-Little (2007) defendem que os alunos que participam em atividades extracurriculares relatam que não têm tempo suficiente para estudar, o que pode prejudicar na realização dos seus objetivos intrínsecos, relativamente à escola.

Não obstante, alguns autores consideram que as atividades extracurriculares contribuem para o aumento do interesse do aluno pela escola e pelos valores da escola, aumentando o nível de envolvimento (Marsh, 1992, citado por Simão, 2005). De Charms (1976, citado por Fior & Mercuri, 2009) já defendia que participar em atividades não obrigatórias, onde o indivíduo se sente autónomo, contribui para a autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento de orientações motivacionais intrínsecas.

Outros autores sugerem que o facto de um aluno obter sucesso em atividades extracurriculares faz com que este se percecionem como mais competente e capaz, impedindo que se sintam fracassados, e tenha vontade de criar objetivos escolares (Simão, 2005). Esta mesma autora refere ainda que a participação em quaisquer atividades pressupõe o estabelecimento de metas individuais e a tentativa de as alcançar.

Deci e Ryan (2000) referem ainda que as atividades autodeterminadas são atividades executadas de forma espontânea pelos indivíduos e que isso os faz sentirem-se livres para seguirem os seus interesses internos, ou seja, contribui para a motivação intrínseca. Neste caso resta saber se a participação destes alunos nestas atividades extracurriculares é espontânea e se estes realmente sentem satisfação com a sua realização.

No entanto os resultados deste estudo podem dever-se a inúmeros fatores, apresentados de seguida. Estes resultados podem dever-se ao facto dos alunos que não praticam atividades extracurriculares estarem mais concentrados em objetivos orientados para a tarefa (Shalvik, 1997), ou seja, centram-se nas tarefas escolares e a sua realização traz-lhes satisfação, gerando maior interesse destes alunos pela escola. Os alunos que praticam atividades extracurriculares, por outro lado, podem sentir-se mais envolvidos com estas atividades do que com as atividades escolares em geral, sendo que os seus objetivos académicos passam a ser orientados para o próprio ego/desempenho. Estes objetivos centram-se nos julgamentos e na comparação social, levando a que os alunos julguem as suas competências como traços estáveis e não se esforcem para alcançar melhores resultados (Dweek & Leggett, 1988, Nicholls & Miller, 1984, citados por Skaalvik, 1997).

Os objetivos intrínsecos do aluno, normalmente surgem associados à perspectiva da temporalidade futura, ou seja, traduzem-se nos objetivos de vida ou projetos pessoais que o adolescente se propõe alcançar (Brickman & Miller, 2001; Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007).

A Teoria dos Objetivos de Realização defende que a orientação para objetivos de aprendizagem ou para a tarefa têm efeitos positivos e adaptativos para a aprendizagem e para a persistência face a determinados objetivos (Shaalvik, 1997), enquanto os objetivos orientados para o evitamento do desempenho têm efeitos negativos e invalidantes no que diz respeito à motivação e à aprendizagem (Nicholls, 1984). Neste caso, os alunos que dão mais importância à prática de atividades extracurriculares não ter objetivos escolares orientados para o desempenho, reduzindo a motivação ao nível dos objetivos intrínsecos.

Além disso, os autores da Perspectiva da Temporalidade Futura, defendem que a intensidade da motivação para determinada tarefa aumenta quanto maior for a percepção do valor de utilidade dessa tarefa para atingir objetivos futuros (De Volder & Lens, 1982; Simons, Dewitte & Lens, 2003). A literatura mostra a importância da orientação para o futuro na obtenção de melhores resultados escolares, seja em termos de motivação, envolvimento, aprendizagem, satisfação ou rendimento escolar (Harber, Zimbardo & Boyd, 2003). A percepção dos alunos de estruturas de sala de aula orientadas para a aprendizagem está associada a maior nível de motivação (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), e que a percepção de estruturas de sala de aula orientadas para o desempenho está associada a menores níveis de motivação (Ames & Archer, 1988). Estes últimos autores consideram que a orientação para objetivos de desempenho distrai os alunos da tarefa, prejudicando a motivação intrínseca.

Contudo, como já foi referido, se os alunos se sentem desmotivados com toda a crise atual e sem esperança face ao futuro, não vão perceber as tarefas escolares como sendo úteis para atingir os objetivos futuros, o que afeta a motivação dos alunos ao nível dos objetivos intrínsecos, pois vão perceber as estruturas de sala de aula como estando apenas voltadas para o desempenho. Assim, os alunos deixam de ter esperança no futuro e as suas metas pessoais deixam de fazer sentido....

Esta situação aliada à faixa etária em que os alunos se encontram – a adolescência – e à prática de atividades extracurriculares, origina a desmotivação para as tarefas escolares. Apesar de nestas idades os indivíduos já serem capazes de definir os seus objetivos futuros e metas pessoais, é também uma fase de mudanças profundas a nível físico, psicológico e moral (Lens, Simons & Dewitte, 2002, citados por Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007) e essa descoberta de uma nova identidade pode despoletar em desmotivação. A prática de atividades

extracurriculares pode ser uma “fuga” dos alunos para evitarem toda esta situação e acabam por dar mais atenção a essas atividades do que às atividades escolares.

A participação em atividades extracurriculares é considerada por alguns autores como um complemento à educação escolar formal (Coombs, 1968, citado por Palhares, 2009). Contudo, outros autores consideram esta educação não formal como sendo um conjunto de atividades confusas e sem objetivos bem definidos (Palhares, 2009). Ora, importa ressaltar que a maioria das atividades extracurriculares praticadas pela amostra que representa este estudo, são atividades desportivas não estruturadas (futebol de rua), o que pode explicar os resultados encontrados nesta investigação. Pois alguns autores mencionam a importância dos horários regulares, da orientação de um adulto, da ênfase no desenvolvimento de competências, da atenção que requer o envolvimento na atividade, das oportunidades e do *feedback*, na prática das atividades extracurriculares, para o desenvolvimento positivo dos jovens (Eccles e Gootman, 2002). Neste caso, se os alunos não têm uma rotina, nem o *feedback* de alguém experiente, que lhes permita sentirem-se mais seguros e confiantes face ao seu desempenho, estas práticas servem apenas para ocupar o tempo, interferindo nos objetivos intrínsecos dos alunos, que se sentem desamparados e sem rumo. Além disso, muitas crianças e adolescentes, sobretudo os rapazes, veem nas atividades desportivas e, mais concretamente no futebol, uma possibilidade de carreira profissional (Costa, 2013). Pois veem nos jogadores de futebol ídolos com carreiras de sucesso e a sua motivação está voltada para essa área, pondo em causa a motivação escolar e as tarefas escolares.

Relativamente aos restantes fatores da variável motivação escolar, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, quando comparado o grupo dos praticantes com o grupo de não praticantes de atividades extracurriculares, sugerindo que neste estudo não existe relação entre estas variáveis, destacando-se parcialmente dois fatores que se aproximam da significância – F1 (Estratégias) e F4 (Objetivos Intrínsecos do Professor).

A literatura sustenta que as Estratégias (F1 – Estrat) de aprendizagem permitem ao aluno adquirir maior autonomia no seu estudo (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, citados por Ribeiro, 2002). Por seu lado há autores que defendem que a participação em atividades extracurriculares também proporciona maior autonomia aos alunos, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem (De Charms (1976, citado por Fior & Mercuri, 2009).

No que concerne aos Objetivos Intrínsecos do Professor (F4 – OIP), a literatura defende que os professores com estilo motivacional facilitador da autonomia satisfazem as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de pertença porque

olham pela perspectiva dos alunos, reconhecendo as suas necessidades, o que permite apoiar os seus interesses e facilitar a autorregulação dos mesmos. Isto permite uma identificação dos alunos com os objetivos de aprendizagem e maior valorização da sua própria educação, promovendo maior envolvimento com a mesma (Deci e cols., 1981; Reeve 1998).

Os alunos de professores facilitadores da autonomia veem-se como mais competentes ao nível escolar; perseveram mais nas atividades escolares; apresentam melhor desempenho; têm maior grau de compreensão e mais criatividade; procuram desafios; são mais categóricos; são menos ansiosos e mais motivados intrinsecamente (Deci & cols, 1981; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Flink, Boggiano & Barret, 1990; Skinner & Belmont, 1993; Williams & Deci, 1996; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Cai, Reeve, & Robinson, 2002; Pelletier, Sèguin-Levesque & Legault, 2002).

Neste estudo, como são os alunos que não praticam atividades extracurriculares que apresentam maior motivação escolar ao nível dos objetivos intrínsecos do aluno e como estes objetivos estão relacionados, na literatura, com as estratégias de aprendizagem e com os objetivos intrínsecos do professor, talvez por isso, se verifique esta proximidade da significância, pois os alunos com maior motivação escolar ao nível dos objetivos intrínsecos, também vão ter maior motivação ao nível dos objetivos intrínsecos do professor e vão ser capazes de definir estratégias mais eficazes.

Como os resultados encontrados neste objetivo mostram uma diminuição da motivação ao nível dos objetivos intrínsecos, nos alunos que praticam atividades extracurriculares, seria esperado um aumento da motivação, ao nível dos objetivos extrínsecos dos alunos. Alguns autores sugerem que a participação em atividades não obrigatórias contribui para desviar os estudantes dos seus objetivos escolares e, assim os alunos passam a guiar-se por objetivos extrínsecos ou objetivos orientados para o desempenho. De facto é possível observar no Quadro 5 – relativamente aos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa (F3 – OEA, RE) – uma tendência inversa aos restantes fatores, apesar de este resultado não ser significativo. A revisão teórica efetuada nesta área refere que os objetivos orientados para o desempenho têm efeitos negativos e invalidantes no que diz respeito à motivação e à aprendizagem (Nicholls, 1984).

Objetivo 1.1 – Relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e a motivação escolar.

Os resultados obtidos, relativamente a este objetivo, apontam para a não existência de associação estatisticamente significativa entre a quantidade de atividades extracurriculares

praticadas e a motivação escolar. Nota-se que em nenhum dos 6 fatores relativos à motivação escolar, há significância, nem sequer uma tendência.

Não obstante, a literatura aponta para a importância da quantidade de atividades extracurriculares praticadas pelos estudantes defendendo que a participação excessiva pode ser prejudicial, gerando elevados níveis de ansiedade e interrupção da vida familiar (Holland & Andre, 1987; Melman *et al.*, 2007).

Melman *et al.* (2007) defendem que esta falta de tempo acaba por prejudicar a dedicação dos alunos perante a escola e perante os seus objetivos escolares, sobretudo as raparigas que são as que consideram ter menos tempo porque sentem também pressão para ajudar com as tarefas domésticas.

Objetivo 1.2 – Relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e a motivação escolar.

A análise deste objetivo mostra que quanto mais elevada a frequência da prática de atividades extracurriculares, menor é a motivação escolar, ao nível dos objetivos intrínsecos do aluno (F6-OIA).

Este resultado é corroborado pela revisão teórica que mostra que quanto mais tempo os alunos dedicam à prática de atividades extracurriculares, menos tempo têm para se dedicar à vida escolar (Holland & Andre, 1987; Melman *et al.*, 2007). Contudo, Fisher, Juszczak e Friedman (1995), contrariam esta opinião ao defenderem que o tempo despendido na prática de atividades desportivas não desvia os alunos das tarefas e objetivos escolares.

Verifica-se ainda que os fatores F2 (OEP) F3 (OEA – RE) e F5 (OEA – RI) se aproximam da significância. Ora, este resultado pode estar associado à relação que existe entre os objetivos intrínsecos do alunos e os objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna, pois ambos são regulados internamente. A participação em atividades extracurriculares, pode desviar a atenção dos alunos dos objetivos escolares o que põe em causa a perceção de instrumentalidade das tarefas escolares, afetando tanto os objetivos intrínsecos como os objetivos extrínsecos. Neste sentido, a motivação ao nível dos objetivos extrínsecos do professor também diminui.

Tal como aconteceu no objetivo 1 (geral), aqui também se verifica uma inversão no sentido da correlação no fator 3 (F3 – OEA, RE). Apesar de esta não ser significativa, sugere que há alguma tendência para a motivação dos alunos que praticam atividades

extracurriculares com mais frequência, aumentar, no que diz respeito aos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa.

Objetivo 2 – As diferenças entre os alunos que praticam atividades extracurriculares e os que não praticam, quanto ao sucesso escolar.

Neste objetivo os resultados apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e os que não praticam atividades extracurriculares em relação ao sucesso escolar.

Alguns estudos publicados evidenciam que os alunos que praticam atividades extracurriculares apresentam melhoria ao nível da aprendizagem (Shulruf *et al.*, 2008). Assim, Shulruf *et al.* (2008) mostram a existência de relação entre a participação em atividades extracurriculares, mais concretamente ao nível dos desportos em equipa, e a melhoria do nível de aprendizagem.

Por seu lado, Costa (2007) e Fredricks (2012) mostram que a participação intensiva em atividades extracurriculares provoca um declínio ao nível do desenvolvimento académico.

Objetivo 2.1 - Relação entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar.

A análise dos resultados apontam para a não existência de associação estatisticamente significativa entre a quantidade de atividades extracurriculares praticadas e o sucesso escolar.

Este resultado vai ao encontro de um estudo efetuado por Costa (2007), que também não encontrou relação entre a quantidade de atividades praticadas e o rendimento escolar.

Objetivo 2.2 – Relação entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar.

Perante este objetivo, a análise dos resultados revela a não existência de associação estatisticamente significativa entre a frequência da prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar.

A literatura mostra que o tempo despendido na prática de atividades desportivas não desvia os alunos das tarefas e objetivos escolares, não afetando o seu rendimento escolar (Fisher, Juszczak e Friedman, 1995)

Opinião diferente expõe Costa (2007) que sugere que quanto maior o tempo dedicado à prática de atividade desportiva, menor o rendimento escolar.

Objetivo 3 – Relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos.

Os resultados deste estudo relativos à amostra total permitiram concluir que quanto maior a motivação escolar – no que respeita aos objetivos intrínsecos do professor (F4 – OIP), aos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e aos objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA) – maior o sucesso escolar.

No grupo de praticantes de atividades extracurriculares não se verifica existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a motivação escolar e o sucesso escolar.

No grupo de não praticantes, os resultados sugerem que quanto maior a motivação escolar – ao nível das estratégias (F1 – Estrat), dos objetivos extrínsecos do professor (F2 – OEP), dos objetivos intrínsecos do professor (F4 – OIP), dos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e dos objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA) – maior é o sucesso escolar. Verifica-se que a motivação e o sucesso escolar não se relacionam apenas no fator 3, ao nível dos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa (F3 – OEA, RE). De salientar ainda que há uma tendência, apesar de não ser estatisticamente significativa, para estas variáveis se relacionarem no sentido inverso, ou seja, quanto maior a motivação ao nível dos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa, menor o sucesso escolar. Efetivamente há relatos que mostram que os objetivos extrínsecos ou orientados para o desempenho têm efeitos negativos sobre a motivação e a aprendizagem (Nicholls, 1984).

A relação positiva entre a motivação escolar e o sucesso escolar encontrada neste estudo, corrobora a revisão teórica, que mostra que a motivação é fundamental no contexto escolar sobretudo para o sucesso da aprendizagem (Monteiro, 2010). A motivação influencia a intensidade, a direção e a persistência do comportamento de um aluno (Lemos, 2005). Assim, alunos mais motivados despendem mais esforços, durante mais tempo face a determinadas atividades importantes necessárias para alcançarem melhores resultados escolares.

A motivação é fundamental no processo da aprendizagem, pois os alunos que encontram satisfação e interesse nos estudos vão mais facilmente alcançar o êxito (Simão, 2005). Além disso os fatores motivacionais são capazes de movimentar o ser humano em prol

de determinados objetivos, estando intimamente relacionados com o sucesso ou insucesso escolar, dependendo do tipo de orientação de cada um (Dias & Nunes, 1998).

Um estudo de Carvalho (2012) mostra uma relação direta e muito significativa entre a motivação e os resultados escolares. Monteiro (2010) defende que a motivação é considerada um fator essencial no contexto escolar, sobretudo para o sucesso da aprendizagem.

O facto de este resultado se verificar nos alunos que não praticam atividades extracurriculares também é apoiado por alguns estudos encontrados na revisão da literatura e que sugerem que a prática de atividades extracurriculares prejudica a motivação e o sucesso escolar dos alunos. Assim, os alunos que não praticam atividades extracurriculares vão possuir maior motivação escolar e maior sucesso escolar. Resultado este que é corroborado neste objetivo.

As estratégias (F1 – Estrat) de aprendizagem são processos que os estudantes utilizam para obter, guardar e usar a informação (Dembo, 2000, citado por Boruchovitch, 2001), servindo para a autorregulação dos alunos (Boruchovitch, 2001). Os alunos passam então a ser capazes de gerir a sua aprendizagem de forma o mais autónoma possível (Rosário & Almeida, 1999). Essa gestão do próprio processo de estudar influencia a motivação intrínseca do aluno, tornando-se fundamental para o sucesso escolar (Boruchovitch, 2001).

Davies, Rutledge e Davies (1997, citados por Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005) constataram que os alunos que conhecem melhor os seus métodos de estudo são os que apresentam melhores resultados escolares.

Relativamente aos restantes fatores, que se inserem na categoria dos objetivos, verifica-se que à medida que a motivação escolar aumenta, o sucesso escolar também aumenta. Vários estudos mostram a importância de objetivos orientados para o futuro na obtenção de melhores resultados escolares, seja em termos de motivação, envolvimento, aprendizagem, satisfação ou rendimento escolar (Harber, Zimbardo & Boyd, 2003).

Não obstante, existem outros estudos que relacionam positivamente a motivação escolar e o sucesso escolar com a participação em atividades extracurriculares. (Marques, 2002, citado por Simão, 2005), defendem que a participação em atividades extracurriculares contribui para um elevado nível de motivação, um baixo nível de absentismo e para resultados escolares favoráveis. Marsh (1992, citado por Simão, 2005) acrescenta que as atividades extracurriculares contribuem para o aumento do interesse do aluno pela escola e pelos valores da escola, aumentando o nível de envolvimento.

Weiss (1996, citado por Roldão, 2003) fala da relação entre a motivação e a autoestima com a participação em atividades extracurriculares, salientado que a percepção de habilidade motora influencia a motivação e a autoestima.

De Charms (1976, citado por Fior & Mercuri, 2009) refere também que participar em atividades não obrigatórias, onde o indivíduo se sente livre, contribui para a autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento de orientações motivacionais intrínsecas. Um aluno intrinsecamente motivado tem mais autonomia na sua aprendizagem e esta autonomia permite-lhe seguir na direção das suas metas escolares, alcançando sucesso.

O resultado desta investigação pode, no entanto, dever-se ao facto da maioria das atividades extracurriculares praticadas não serem estruturadas.

Objetivo 4 – Diferenças entre os sexos em função da motivação escolar.

Os resultados deste estudo, quanto à amostra total, permitiram encontrar diferenças estatisticamente significativas entre a motivação escolar – no que concerne às estratégias (F1 - Estrat), objetivos extrínsecos do professor (F2 – OEP), objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA) – em relação ao sexo, o que indica que o sexo feminino apresenta maior motivação escolar, do que o sexo masculino, no que diz respeito aos fatores acima descritos.

Relativamente ao grupo de praticantes, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a motivação escolar – quanto aos objetivos extrínsecos do professor (F2 – OEP), objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA) – em relação ao sexo, indicando que o sexo feminino apresenta motivação escolar mais elevada do que o sexo masculino, no que respeita aos fatores enumerados.

O grupo de não praticantes apresenta diferenças estatisticamente significativas entre a motivação escolar em relação ao sexo, apenas em prol dos objetivos intrínsecos do aluno (F6 - OIA), podendo afirmar-se que o sexo feminino também apresenta maior motivação escolar do que o sexo masculino.

A literatura apresenta algumas contradições relativamente a estas variáveis, havendo estudos que provam que as raparigas apresentam maior nível de motivação para a leitura do que os rapazes (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009) e outros que mostram que os rapazes apresentam maior motivação intrínseca e extrínseca do que as raparigas, para a participação nas aulas de educação física (Araújo, Mesquita, Araújo e Bastos, 2008). Ora, esta informação

corroborar os resultados deste estudo que evidenciam que os rapazes praticam mais atividades extracurriculares e estas são na maioria atividades desportivas.

Além disso, verifica-se que a prática de atividades extracurriculares influencia a motivação escolar do sexo feminino, pois as alunas que praticam estas atividades têm maior motivação do que as que não praticam. Este resultado revela que a participação em atividades extracurriculares é benéfica para o sexo feminino e não tanto para o sexo masculino, talvez porque as atividades praticadas pelas meninas sejam mais estruturadas, contribuindo para que estas se sintam mais confiantes, seguras e autónomas relativamente à sua aprendizagem. Sendo assim pode-se supor que o facto de haver maior motivação escolar no grupo de não praticantes está relacionado com a motivação dos rapazes, visto que há mais rapazes a praticar atividades extracurriculares do que raparigas (ver item 6.3 - Sugestões). Ora, como os rapazes estão mais voltados para as atividades extracurriculares desportivas, isso transparece no nível de motivação escolar.

As meninas que não praticam atividades extracurriculares têm objetivos intrínsecos (F6 – OIA) mais definidos do que os rapazes. Este resultado vai ao encontro da opinião de Silva, Halpern e Silva (1999) e Dal’Igna (2007) que defendem que as meninas apresentam maior interesse pelas atividades escolares, no geral, enquanto os meninos são mais desorganizados.

Já as meninas que praticam atividades extracurriculares, para além de se guiarem por objetivos intrínsecos, também se guiam pelos objetivos extrínsecos do professor (F2 – OEP). A literatura defende que o estilo motivacional dos professores influencia claramente a relação destes com o aluno e que isso vai determinar a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos alunos (Guimarães e Boruchovitch (2004), ou seja, o envolvimento dos alunos com as atividades escolares pode sofrer interferências pela forma como o professor atua em sala de aula (Ames, 1992; Guthrie & Alao, 1997; Givvin, Stipek, Salmon & Macgyvers, 2001). Os professores que têm um estilo motivacional controlador, ou seja, com orientações extrínsecas, definem o tipo de comportamento esperado para os seus alunos, oferecendo recompensas externas e consequências quando os alunos se aproximam do padrão determinado (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Assim, os alunos irão definir os seus objetivos em função do próprio desempenho e a sua motivação intrínseca tem tendência a diminuir.

Contudo, a participação em atividades extracurriculares estruturadas, onde o aluno se sente autónomo pode contribuir para os alunos desenvolverem a sua autonomia, para a autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento de orientações

motivacionais intrínsecas (De Charms, 1976, citado por Fior & Mercuri, 2009). Pois, a liberdade de escolha faz com que os alunos tenham um papel mais ativo na sua formação, facilitando alterações nas suas expectativas e crenças, contribuindo para que o estudante se sinta intrinsecamente motivado no seu percurso escolar (Amabile, Hill, Hennessey, Tighe, 1994; Neves & Boruchovitch, 2004; Fior & Mercuri, 2009).

Verifica-se ainda que as meninas que praticam atividades extracurriculares também sofrem um aumento de motivação escolar ao nível dos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI). Estes objetivos relacionam-se com a instrumentalidade que um indivíduo atribui a determinada tarefa no que concerne à sua utilidade futura, pois isso permite motivar o aluno face a essa tarefa (Cordeiro *et al.*, 2010). Ora, se essa instrumentalidade for interna, ou seja, pertencer à mesma categoria dos objetivos que o indivíduo pretende alcançar, isso contribui para um aumento da motivação do aluno. Neste sentido, a participação em atividades extracurriculares contribui para o aumento dos objetivos orientados para o desempenho (extrínsecos), mas que se relacionam com os objetivos intrínsecos. Quando um aluno se sente motivado, é normal que isso se reflita no desempenho e daí resultarem outros objetivos voltados para o desempenho. Este resultado é confirmado também pelo estudo de Bouffard, *et al.* (1995) que evidencia que as raparigas estão mais fortemente orientadas para os objetivos de aprendizagem e para os objetivos de desempenho do que os rapazes. Pintrich e Garcia (1991, citados por Saleiro, 2004) acrescentam que os alunos podem ter simultaneamente objetivos orientados para a aprendizagem e para o desempenho (intrínseca ou extrinsecamente orientados).

Observando a amostra total, constata-se ainda que a motivação escolar das meninas, para além dos fatores já mencionados, aumenta ainda ao nível das estratégias (F1 – Estrat). É possível verificar, no Quadro 10, que no grupo de praticantes já existe alguma tendência para as meninas apresentarem maior motivação escolar ao nível das estratégias, e esta tendência é confirmada na amostra total, pois como a amostra é maior, há significância.

Como já foi referido as estratégias de aprendizagem permitem ao aluno adquirir maior autonomia no seu estudo (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, citados por Ribeiro, 2002). Os resultados deste estudo corroboram esta afirmação, uma vez que as meninas têm elevada motivação escolar ao nível dos objetivos intrínsecos e extrínsecos com regulação interna, assim como ao nível dos objetivos extrínsecos do professor, o que mostra a capacidade de autodeterminação e de regulação da própria aprendizagem. Além disso, este resultado também está relacionado com a convicção de que as meninas são mais organizadas e aplicadas (Silva, Halpern & Silva, 1999; Dal'Igna, 2007) e daí a clara definição de

estratégias de aprendizagem, fazendo aumentar a motivação escolar. Carvalho (2012) defende também que os hábitos de estudo são fundamentais na motivação escolar e que são as meninas que possuem mais hábitos de estudo quando comparadas com os rapazes.

Objetivo 5 - Diferenças entre os sexos em função do sucesso escolar.

A análise dos resultados permite verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino em relação ao sucesso escolar, quer seja na amostra total, quer seja no grupo de praticantes ou no grupo de não praticantes, o que indica que o sexo feminino apresenta maior sucesso escolar do que o sexo masculino, para os distintos grupos e para a amostra total.

Estes resultados vão de encontro aos estudos publicados na literatura, que evidenciam que as meninas apresentam maior rendimento escolar do que os meninos, destacando o maior interesse, atenção, esforço, organização, disciplina e obediência do sexo feminino, contra a indisciplina, agitação e desorganização do sexo masculino (Dal'Igna, 2007). Alguns autores consideram contudo que os meninos são mais inteligentes do que as meninas mas também mais indisciplinados e daí o menor rendimento escolar; por outro lado, as meninas são mais atentas e aplicadas (Silva, Halpern e Silva 1999).

Um estudo de Saavedra (2001) corrobora estas opiniões, salientando que as raparigas apresentam maior sucesso escolar do que os rapazes, na maioria das disciplinas, excetuando a disciplina de educação física. Outro estudo de Carvalho (2012) mostra que os hábitos de estudo dos alunos e as estratégias de aprendizagem utilizadas contribuem para o sucesso escolar, pois os alunos com melhores hábitos de estudo apresentam maior sucesso escolar. Além disto, o mesmo estudo salienta que as meninas têm mais hábitos de estudo do que os rapazes, o que contribui para um maior nível de sucesso escolar nas meninas.

Observa-se ainda, no Quadro 11, que a diferença entre rapazes e raparigas, no que concerne ao sucesso escolar, é maior no grupo de não praticantes, pois verifica-se que no grupo de praticantes, o sucesso escolar dos rapazes se aproxima do sucesso escolar das raparigas e as diferenças diminuem. Ora, isto leva a crer que o facto de os rapazes praticarem atividades extracurriculares influencia o sucesso escolar dos mesmos. Contudo, para chegar a esta conclusão seria necessário efetuar este estudo numa amostra mais homogénea (ver item 6.3 – Sugestões).

Objetivo 6 – Relação entre a idade e a motivação escolar.

Na amostra total, a análise dos resultados permite averiguar a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a motivação escolar – no que respeita aos fatores objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa (F3 – OEA, RE), objetivos intrínsecos do professor (F4 - OIP) e objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) – indicando que quanto mais elevada a idade, menor a motivação escolar, no que concerne aos fatores apresentados.

No grupo de praticantes os resultados indicam que quanto mais elevada a idade dos alunos, menor a motivação escolar – no que concerne às estratégias (F1 – Estrat), objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa (F3 – OEA, RE), objetivos intrínsecos do professor (F4 – OIP), objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA). Apenas no que concerne aos objetivos extrínsecos do professor (F2 – OEP) não se verificaram diferenças significativas.

No grupo de não praticantes, não se verificam correlações estatisticamente significativas entre a idade e a motivação escolar.

Alguns estudos efetuados nesta área evidenciam que os alunos mais novos valorizam mais os métodos utilizados pelos professores e por si próprios (motivação extrínseca), e que os alunos mais velhos tendem a valorizar mais as causas internas (motivação intrínseca) (Faria, 1998; Ramirez & Àvila, 2002; Gonzaga, Morais, Santos & Jesus, 2006). Ora este aspeto vai de encontro aos resultados deste estudo relativamente ao fator 3 (OEA, RE), pois quanto maior a idade, menor a motivação ao nível dos objetivos extrínsecos do aluno. Vrugt, Oort e Zeeberg (2002) defendem ainda que os objetivos orientados para a tarefa contribuem para maior perceção de autoeficácia nos alunos mais velhos. Deste modo, como os alunos mais velhos apresentam menor motivação extrínseca, seria de esperar um maior nível de motivação intrínseca.

Contudo outros autores evidenciam efetivamente um declínio da motivação na adolescência (Cavenaghi & Bzuneck, 2009), devido à “rebeldia adolescente” que se faz sentir nesta faixa etária (Papalia, Olds & Feldman, 2007). De acordo com estes últimos autores, é uma fase marcada por agitação emocional, conflitos com a família, alienação relativamente à sociedade adulta e hostilidade quanto aos valores dos adultos. Neste sentido a motivação para os estudos é afetada por estes fatores físicos e psicológicos que se verificam nesta faixa etária.

Mata, Monteiro e Peixoto (2009) apoiam esta ideia apontando para níveis motivacionais mais elevados por parte dos alunos mais novos.

Ora, relativamente aos alunos que praticam atividades extracurriculares, de facto verifica-se um decréscimo da motivação escolar nos alunos mais velhos, exceto para o fator 2 (OEP), onde não se verifica qualquer associação com a idade.

Quanto às estratégias (F1 – Estrat), a revisão teórica evidencia que os alunos mais novos têm mais dificuldade em avaliar e monitorizar o seu estudo (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, citados por Ribeiro, 2002) e daí não terem bem definidas as estratégias de aprendizagem, refletindo-se num nível de motivação escolar inferior, o que contraria o resultado deste estudo, que mostra que são os alunos mais velhos que têm menor motivação escolar no que concerne às estratégias. Este resultado pode dever-se à participação destes alunos em atividades extracurriculares que, estando numa fase mais avançada da adolescência deparam-se com maiores problemas pessoais, com dificuldades de aprendizagem, com os próprios dramas inerentes a esta faixa etária, com a falta de perspetivas relativamente ao futuro devido à crise económica e social e, todos esses fatores aliados a um maior interesse pelas atividades extracurriculares, despoleta no decréscimo da motivação escolar.

O mesmo se pode verificar quanto aos objetivos intrínsecos do professor (F4 – OIP), quanto aos objetivos extrínsecos do aluno, com regulação interna (F5 – OEA, RI) e quanto aos objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA), pois se os alunos mais velhos estão mais desmotivados para as atividades escolares, não se vão guiar por este tipo de objetivos orientados para a tarefa.

Objetivo 7 – Relação entre a idade e o sucesso escolar.

Os resultados neste objetivo mostram a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e o sucesso escolar, para a amostra total e para o grupo de praticantes de atividades extracurriculares, sugerindo que quanto mais elevada é a idade, menor é o sucesso escolar.

No grupo de não praticantes verifica-se a não existência de correlação estatisticamente significativa entre a idade e o sucesso escolar.

Este resultado vai ao encontro da revisão teórica visto que os alunos com mais idade sentem-se mais desamparados e vão perdendo o interesse pela escola acarretando maus resultados escolares e por vezes o abandono escolar (Stipek, 1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Leal (2007) refere que os alunos mais velhos têm maior nível de insucesso, constatando-se pelo número de retenções e pelo abandono escolar. Os problemas que existem nos alunos mais novos tendem a agravar-se com a idade, como já foi referido anteriormente, e

ao chegarem a uma etapa de decisão quanto ao futuro os jovens acabam por desistir. Ora, este desinteresse pela escola, mais uma vez pode estar relacionado com a conjuntura atual que o país atravessa, onde os alunos têm cada vez menos expectativas de futuro e dedicam maior interesse às atividades extracurriculares, pondo de lado as atividades escolares.

Objetivo 8 – Relação entre o nível de escolaridade e a motivação escolar.

Verifica-se que existe uma correlação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade e três fatores da motivação escolar – as estratégias (F1 – Estrat), os objetivos extrínsecos do aluno, com regulação externa (F3 – OEA, RE) e os objetivos intrínsecos do professor (F4 – OIP) – o que indica que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, menor é a motivação escolar, ao nível dos fatores referidos. Este resultado é observado na amostra total e no grupo de praticantes. Relativamente ao grupo de não praticantes observa-se a não existência de correlações estatisticamente significativas.

Estes resultados são apoiados pela literatura que defende que há uma propensão para a desmotivação se agravar nos alunos de níveis de escolaridade mais elevados, graças aos problemas que vão aumentando com o avanço dos níveis de escolaridade (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Esses problemas que podem ser de várias ordens tendem a aumentar com a entrada na adolescência, o aumento do nível de exigência na aprendizagem e com o sentimento de abandono que os alunos sentem em idades superiores, perdendo o interesse pela escola (Stipek, 1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Além disso, o nível de escolaridade está relacionado com a idade, logo seria esperado este resultado.

Carvalho (2012) contraria esta opinião ao afirmar que a motivação para os estudos aumenta com o nível de escolaridade, salientando que os alunos que ultrapassam o 9º ano de escolaridade apresentam maior motivação para os estudos porque planeiam frequentar o ensino superior, o que afeta de forma positiva a sua motivação escolar. Ora, o nível de escolaridade mais elevado neste estudo é o 10º ano, talvez se fossem analisados também os 11º e 12º anos de escolaridade, os resultados fossem de encontro a este estudo de Carvalho.

Objetivo 9 – Relação entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar.

Os resultados indicaram a não existência de associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar, quer ao nível da amostra total, quer ao nível dos diferentes grupos.

A revisão teórica sustenta que os alunos de níveis de escolaridade mais elevados tendem a perder o interesse pela escola e pelas tarefas escolares, acabando por reprovar ou abandonar a escola (Stipek, 1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Cavenaghi e Bzuneck (2009) apoiam esta ideia, apontando para um decréscimo do desempenho académico nos alunos mais velhos e, conseqüentemente, com maior nível de escolaridade.

Leal (2007, p. 45) refere que é no primeiro ano de cada ciclo de estudos que se observa maior número de reprovações, remetendo este resultado para o “currículo que provoca ruturas entre ciclos extremamente violentas, não tendo em conta a sequência das matérias e a evolução natural e gradual dos mecanismos psicológicos dos alunos”.

Objetivo 10 – A motivação escolar dos alunos atendendo às 16 escalas do instrumento utilizado (QME)⁶.

Os resultados deste estudo apontam para a existência de motivação escolar superior no grupo de não praticantes, exceto para a escala A2 – percepção, pelo aluno, de uma estrutura de objetivos de sala de aula orientada para o desempenho e para a escala D2 – orientação para objetivos de desempenho. Verifica-se que o grupo que pratica atividades extracurriculares apresenta motivação escolar inferior, exceto na escala D2. Na escala B1 – percepção da instrumentalidade exógena, com regulação externa – a motivação escolar é semelhante para a amostra total e para o grupo de não praticantes.

Estes resultados vão de encontro à revisão teórica, no sentido em que esta aponta para a diminuição da motivação escolar dos alunos que praticam atividades extracurriculares (Camp, 1990, citado por Gerber, 1996). Contudo contraria os estudos de Ames e Archer (1988) e Matos, Lens e Vansteenkiste (2007) que defendem que a percepção dos alunos de estruturas de sala de aula orientadas para a aprendizagem está associada a maior nível de motivação e a que a percepção de estruturas de sala de aula orientadas para o desempenho está associada a menores níveis de motivação, respetivamente. Matos, Lens e Vansteenkiste (2007) consideram ainda que a orientação para objetivos de desempenho distrai os alunos da tarefa, prejudicando a motivação intrínseca. Além disso, este resultado também contraria a conceção de que a prática de atividades extracurriculares ajuda na criação de objetivos orientados para a tarefa, pois aqui verifica-se que os alunos praticantes regulam-se por objetivos de desempenho.

⁶ Houve a necessidade de criar este 10º objetivo e analisar a motivação escolar dos alunos no que concerne às 16 escalas do QME, no sentido de detalhar os fatores deste instrumento, de forma a perceber melhor a que se refere cada um dos 6 fatores apresentados. Além disso, as 16 escalas consistem na organização inicial do instrumento, sendo importante perceber qual a influência dessas 16 dimensões da motivação escolar dos alunos, no que diz respeito aos alunos que praticam e aos que não praticam atividades extracurriculares.

Neste estudo observa-se ainda que existem escalas em que a média de motivação escolar é semelhante, como por exemplo a escala B1 e E1 que correspondem à percepção da instrumentalidade exógena com regulação externa e à instrumentalidade exógena com regulação externa, respetivamente. Este resultado era esperado porque estas escalas avaliam ambas a utilidade que se atribui a determinada tarefa em função dos objetivos futuros, com a diferença que a escala B1 avalia a percepção dessa utilidade e a escala E1 avalia a utilidade propriamente dita. Com se trata de percepção e instrumentalidade exógena com regulação externa, essa utilidade é exterior ao indivíduo.

Em suma,

de forma geral, pode-se verificar, através da Figura 7, que os alunos que praticam atividades extracurriculares têm menor motivação escolar, no que concerne aos objetivos intrínsecos do aluno (F6 – OIA) e este resultado mantém-se com o aumento da frequência destas práticas.

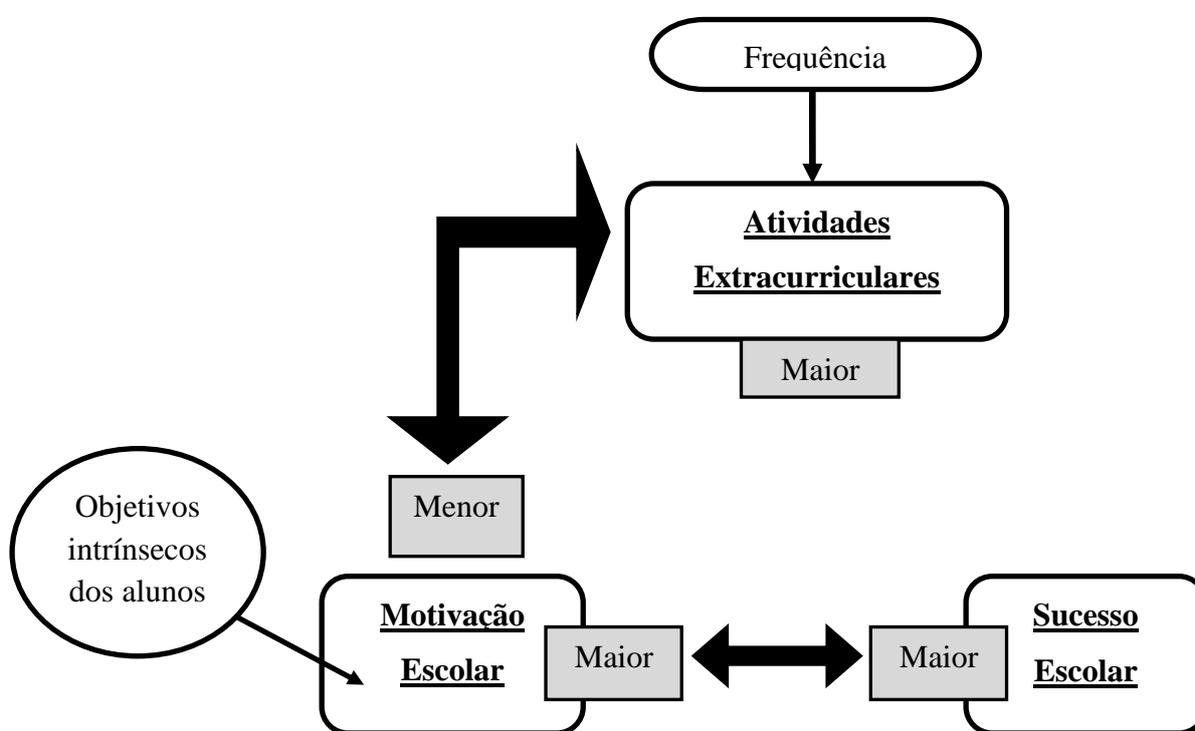


Figura 7. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis principais

Relativamente ao sucesso escolar, não se verifica qualquer relação significativa com a prática de atividades extracurriculares. Apenas se constata que à medida que aumenta a motivação escolar, também aumenta o sucesso escolar, na amostra total e no grupo de não praticantes. Além disso constata-se que a relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar é mais forte no grupo de não praticantes do que na amostra total, pois enquanto na amostra total a motivação aumenta ao nível dos fatores 4 (F4 – OIP), 5 (F5 – OEA, RI) e 6 (F6 – OIA), no grupo de praticantes, o aumento da motivação verifica-se nos fatores 1 (F1 – Estrat), 2 (F2 – OEP), 4 (F4 – OIP), 5 (F5 – OEA, RI) e 6 (F6 – OIA). Este resultado mostra que a prática de atividades extracurriculares interfere, de algum modo, na relação entre a motivação escolar e o sucesso escolar.

No que diz respeito à relação das variáveis principais com as variáveis secundárias, na amostra total, pode-se verificar, através da Figura 8, que são as raparigas com menor idade e que pertencem aos níveis de escolaridade inferiores que apresentam maior motivação escolar. No que diz respeito ao sucesso escolar constata-se que também são as raparigas com menor idade que têm maior sucesso escolar. Não é possível, contudo, observar qualquer relação entre o nível de escolaridade e o sucesso escolar.

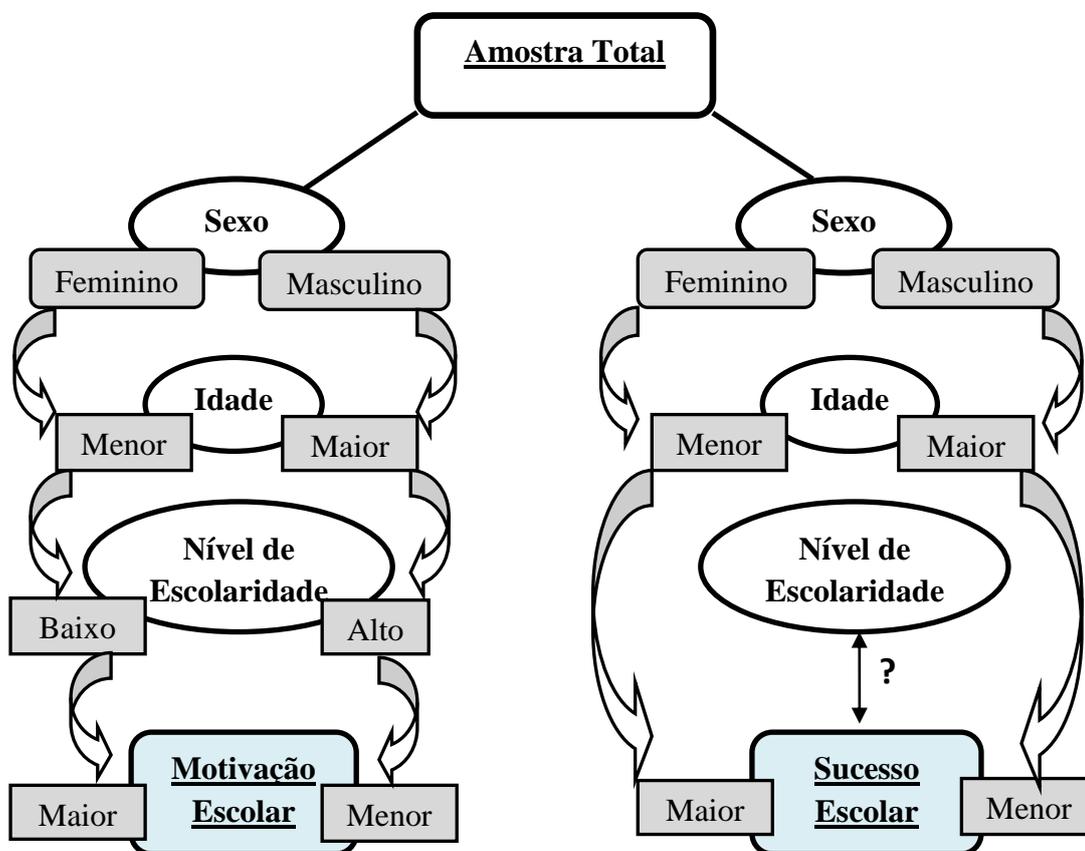


Figura 8. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, na amostra total.

Relativamente à relação das variáveis principais com as variáveis secundárias, no grupo de praticantes, pode-se observar na Figura 9, que os resultados são semelhantes à amostra total, verificando-se que é o sexo feminino, com idades menores e de níveis de escolaridade inferiores que apresentam maior motivação escolar. Para a variável sucesso escolar, este estudo comprova que são igualmente as raparigas com menor idade que possuem maior sucesso escolar. Não se verifica também qualquer relação entre o sucesso escolar e o nível de escolaridade.

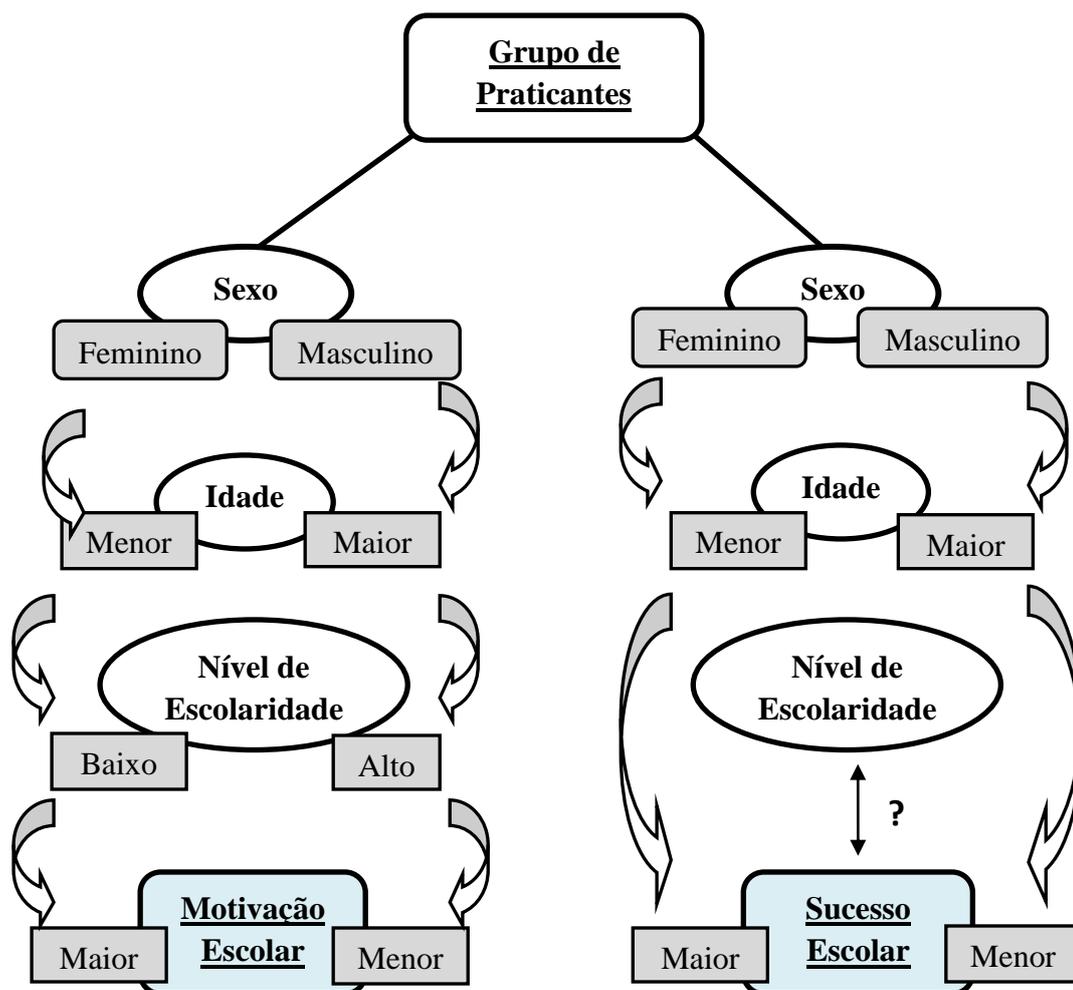


Figura 9. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, no grupo de praticantes de atividades extracurriculares

Enfim, verifica-se ainda, observando a Figura 10, que no grupo de não praticantes, a motivação escolar e o sucesso escolar são maiores para o sexo feminino. Quanto à idade e ao nível de escolaridade não se verifica qualquer associação neste grupo de alunos que não praticam atividades extracurriculares.

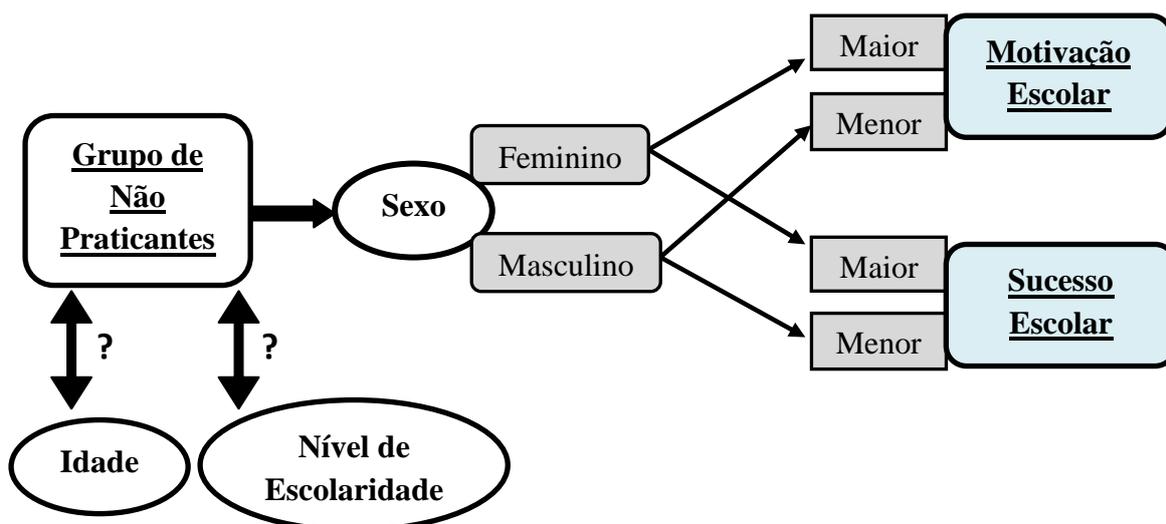


Figura 10. Principais resultados obtidos desta investigação ao nível das variáveis secundárias, no grupo de não praticantes de atividades extracurriculares

Analisando estes resultados de uma forma geral, pode-se verificar que a participação em atividades extracurriculares afeta a motivação escolar dos rapazes, mais velhos e de níveis de escolaridade superiores. Observa-se ainda que estas práticas extracurriculares também influenciam o sucesso escolar dos alunos mais velhos, do sexo masculino. Este resultado vai de encontro à perspetiva de Cavenaghi e Bzuneck (2009) e Stipek (1998, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009) que defendem que os alunos mais velhos e de níveis de escolaridade superiores tendem a perder o interesse pela escola, o que provoca um decréscimo no rendimento escolar.

6.2. Limitações do Estudo

Com o culminar da realização deste estudo é possível reconhecer algumas limitações, identificadas de seguida:

1) o facto de ter aplicado o QME original com 97 itens quando a análise das qualidades psicométricas do autor original aponta para a eliminação de 26 itens (contudo foi considerada essa eliminação na análise dos resultados e esses itens não foram contabilizados); na verdade, o questionário foi utilizado na íntegra (97 itens) porque foi assim que o autor do original o disponibilizou, referindo que apenas poderia alterar os dados sociodemográficos);

- 2) A excessiva extensão do questionário original (97 itens) pesou na recolha de dados visto que os alunos se queixaram da extensão do questionário;
- 3) o QME também apresenta algumas lacunas na análise das qualidades psicométricas, destacando-se o facto de inicialmente o autor do original propor 3 grandes domínios e 16 escalas e após a análise das qualidades psicométricas só apresenta 6 fatores interpretáveis;
- 4) verifica-se uma grande discrepância no número de itens apresentado por cada fator, havendo fatores que apresentam apenas 1 item e outros que apresentam 10 itens (e.g., F5);
- 5) no questionário sociodemográfico não deveria ter colocado uma lista tão extensa de atividades visto que no final não foram tidas em conta as diferentes atividades para a análise dos resultados. Senso assim, poder-se-ia colocar os tipos de atividades por categorias (e.g., atividades desportivas, atividades culturais, etc.);
- 6) relativamente ao tema das atividades extracurriculares, constata-se que existe pouca informação e poucos estudos efetuados em Portugal, estando estes centrados quase exclusivamente em torno das atividades desportivas;
- 7) não existe equilíbrio da amostra o que põe em causa a visão geral dos resultados e a relação entre as diversas variáveis;
- 8) e o facto de não se observarem resultados significativos ao nível do sucesso escolar pode dever-se à definição de sucesso escolar, efetuada neste estudo, pois este foi definido em função da média final 12 valores, o que pode não refletir corretamente a realidade da escola em causa.

6.3. Sugestões

No sentido de colmatar as limitações referidas no item 6.2. e melhorar outros aspetos do presente estudo, sugere-se (para estudos futuros):

- 1) fazer uma nova análise fatorial do QME para confirmar a fatoriabilidade deste instrumento e precisar os fatores e os itens que os compõem. Importa referir que o autor original deste questionário, Dr. Pedro Cordeiro, juntamente com os seus colaboradores, estão a trabalhar atualmente na análise fatorial confirmatória deste instrumento, porque consideram que o mesmo pode ser melhorado. Não obstante, outros trabalhos podem ser desenvolvidos neste âmbito;
- 2) visto que o QME foi construído tendo em conta algumas escalas de outros instrumentos já existentes mas noutras culturas, talvez fosse importante adaptar esses instrumentos para a

população portuguesa (*Learning Climate Questionnaire; Perceptions of Instrumentality e Cuestionário a Estudantes*), trazendo um importante contributo para a cultura portuguesa por se tratar de instrumentos de grande utilidade no âmbito da Psicologia Educacional;

3) analisar a relação entre os diferentes tipos de atividades extracurriculares com a motivação escolar e o sucesso escolar, no sentido de verificar se estas variáveis se relacionam, uma vez que a literatura aponta nesse sentido;

4) efetuar o mesmo estudo numa amostra mais alargada, representativa da população portuguesa e de preferência uma amostra homogênea no que concerne ao número de alunos que praticam e que não praticam atividades extracurriculares; ao sexo dos participantes; à idade; ao nível de escolaridade e ao nível socioeconómico a que pertencem;

5) selecionar os participantes de forma aleatória, em diferentes escolas portuguesas, para ser possível generalizar os resultados à população em geral;

6) um outro aspeto a considerar é o desenvolvimento de um estudo longitudinal (com um grupo de controlo e um grupo experimental) que permita acompanhar estes alunos desde o início do 3º ciclo de escolaridade até ao fim do ensino secundário (12º ano) para verificar qual a relação entre as variáveis mencionadas ao longo deste estudo exploratório, permitindo controlar variáveis parasitas que possam interferir nos resultados;

7) e por fim, calcular o ponto de corte para a variável sucesso escolar, de forma a garantir que os resultados refletem a realidade das escolas.

No sentido de melhorar a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos da escola em causa, sugere-se ainda:

8) desenvolver atividades extracurriculares estruturadas, no sentido de acompanhar os alunos de perto, dar-lhes instruções e *feedbacks*, para que se sintam mais integrados e amparados, uma vez que a literatura defende que atividades estruturadas permitem que o indivíduo se sinta mais competente;

9) investir mais nas relações de apoio entre professores-alunos, sobretudo em sala de aula; nas relações pais-alunos, procurando que os pais ou educadores estejam mais presentes na vida escolar dos filhos;

10) desenvolver um programa de estratégias e hábitos de estudo que permita capacitar os alunos para a autorregulação do estudo.

Conclusão

A escola constitui uma parte integrante da vida do ser humano, sendo essencial perceber a sua dinâmica para compreender as diversas atitudes e condutas de quem nela coabita. Não obstante este espaço não se destina apenas a ensinar e atualmente exerce o importante papel de educador e socializador, pois é cada vez mais uma entidade a quem pais e educadores delegam a responsabilidade da educação dos seus filhos e educandos.

Neste sentido cabe à escola unir esforços para tentar colmatar esta lacuna da sociedade e as atividades extracurriculares surgem na tentativa de facilitar o desenvolvimento físico e psicológico de crianças e adolescentes. Contudo, apesar de existirem inúmeros estudos que mostram os benefícios destas práticas, nesta investigação observou-se o inverso, sugerindo que a participação em ambientes extracurriculares prejudica os alunos ao nível da motivação escolar e, conseqüentemente, de forma indireta, o sucesso escolar dos estudantes.

A presente investigação pretendia aprofundar o conhecimento nesta área e verificou-se estar perante um fenómeno complexo com dimensões que ultrapassam o nível psicológico, destacando-se o facto do nível sociológico/socioeconómico interferir de forma muito profunda na motivação escolar e também no sucesso escolar. Verifica-se que os professores, pais e colegas muitas vezes são determinantes na influência que exercem sobre estas variáveis. Assim, parece pertinente salientar a importância e o impacto que as relações interpessoais entre pais-alunos, entre professores-alunos e entre pares têm na vida dos estudantes, que veem nestas relações o apoio essencial para um correto desenvolvimento. Neste sentido cabe aos pais e educadores pensarem em estratégias para melhorar estas relações, com o intuito de fornecer aos alunos autonomia suficiente para regularem as suas próprias emoções, sentimentos e, conseqüentemente a sua aprendizagem.

Os resultados desta investigação, realizada a partir de uma amostra de 196 participantes, apoiaram em geral as predições desta dissertação e mostraram-se consistentes com as pesquisas previamente elaboradas nesta área. Além disso, permitiram observar a associação entre as principais variáveis em estudo, indicando que os alunos que participam em atividades extracurriculares apresentam menor motivação escolar e menor sucesso escolar. Não obstante, após a ponderação destes resultados e da análise dos resultados encontrados na literatura, pode-se utilizar esta informação ao nível preventivo, tendo atenção ao tipo de atividades extracurriculares que os alunos praticam e à forma como são supervisionadas, visando avaliar o nível de satisfação dos alunos perante a prática dessas atividades e a liberdade de escolha que os alunos têm para a concretização das mesmas. Ora, esta informação permite intervir junto destes alunos, porque fornece informação detalhada e

relevante para uma intervenção que assume especial destaque nesta faixa etária que é extremamente preocupante. Para isso, é imprescindível ouvir a opinião dos maiores interessados neste assunto, que são os alunos, pais e professores, no sentido de unir esforços para transformar esta realidade socioeducativa.

Justifica-se contudo, continuar a aprofundar o conhecimento sobre esta temática que é fundamental no âmbito da Psicologia Educacional e além disso é um tema que marca e divide opiniões da sociedade atual, sendo indispensável ao desenvolvimento sustentável dessa sociedade.

Espera-se que esta investigação possibilite um melhor acompanhamento aos alunos, por parte dos educadores, relativamente às atividades extracurriculares em que se envolvem, permitindo perceber se estas estão a ser benéficas (ou não) para o desenvolvimento escolar do aluno.

O culminar desta investigação permite clarificar os ganhos adquiridos com a sua concretização. Nomeadamente o conhecimento alcançado com a definição da temática e da pesquisa alargada sobre a motivação escolar, o sucesso escolar e o universo das atividades extracurriculares. Além disso, o facto de contactar diretamente com os alunos (população-alvo), num ambiente tão vasto como é o ambiente escolar, com todos os seus intervenientes, e perceber a dinâmica desse meio, é bastante gratificante, porque permite conhecer uma área que até então só conhecia na perspetiva de aluna. Com o término deste estudo, concluiu-se que os objetivos propostos foram atingidos, contribuindo para um maior enriquecimento pessoal e esperando que possa contribuir igualmente para auxiliar na continuação da investigação desta temática. Trará certamente repercussões na vida profissional.

Referências

- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environment: some reason why we do not care enough about it. *Learning Environment Research*, 13(2), 89-104.
- Almeida, L. S. (1998). Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: o programa “promoção cognitiva”. *Inovação*, 11(2), 37-46.
- Almeida, L. S. & Campos, B. P. (1986). Validade Preditiva dos Testes de Raciocínio Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 105-118.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., et al. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano. In *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-171.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students’ learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.77-80). Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. S., Mesquita, T, R. R., Araújo, A. C. & Bastos, A. A. (2008). *Motivação nas aulas de educação física: um estudo comparativo entre géneros*. Revista Digital: Buenos Aires. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>, consultado em 12 de novembro de 2012.
- Balbinotti, M. A. A. & Capozzoli, C. J. (2008). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. *Revista Brasileira de Educação Física*, 22(1), 63-80.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and

- social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429-455. Doi: 10.1177/0743558401165002
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação Social*, 24(82), 63-92.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, 25(109), 715-733.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicología, Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-377.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 19-25.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brandsford, J. D.; Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2007). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiências e escola*. São Paulo: Senac.
- Brickman, S. J. & Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural context on future goals and self-regulation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp.119-137). Greenwich, CT: Information Age.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, M. & Pelletier, L. (1995). Developpement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en context sportif: l'échelle de motivation dam les sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 465-489.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston, Boston: McGraw-Hill.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspetos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck, *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cagran, B. & Schmidt, M. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32, 361-372.

- Cai, Y., Reeve, J. & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380.
- Carbinatto, M. V., Tsukamoto, M. H. C., Lopes, P. & Nunomura, M. (2010). Motivação e ginástica artística no contexto extracurricular. *Conexões*, 8(3), 124-145.
- Carvalho, P. S. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Cavenaghi, A. R. A. & Bzuneck, J. A. (2009). *A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR.
- Ceccon, C., Oliveira, M. & Oliveira, R. (1997). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ceci, J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722.
- Cordeiro, P. M. G., Figueira, A. P. C., Silva, J. T. S. & Matos, L. (2010). *Questionário de motivação escolar para a população portuguesa: estrutura e estudos psicométricos*. (Fornecido pelo autor do QME).
- Costa, A. C. A. D. (2013). *Cultura organizacional: estudo exploratório com jovens atletas do FCP – Casa do Dragão*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Costa, D. A. F. (1993). *Fracasso Escolar: diferença ou deficiência*. Porto Alegre: Kuarup.
- Costa, A. F. S. (2007). *Prática desportiva e rendimento académico: um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, 5(1), 11-24.
- Dal’Igna, M. C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, 46, 241-267.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à Psicologia (3ª ed.)*. São Paulo: Makron Books.
- Davis, C., Nunes, M. M. & Nunes, C. A. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.

- Despacho n° 6916/2011, disponível em http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=5360&fileName=despacho_6916_2011.pdf, consultado em 24 de novembro de 2012.
- Despachos n°s 16795/2005, de 3 de agosto e 17385/2005, disponível em http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=5360&fileName=despacho_6916_2011.pdf, consultado em 24 de novembro de 2012.
- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. Doi: 10.1037/h0030644.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. Doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346.
- Dias, C. D. O. (2010). *Causas de (in)sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado no âmbito do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não Publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Dias, M. & Nunes, M. (1998). *Manual de Métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dobarro, V. R. (2007). *Solução de problemas e tipos de mente matemática: relações com as atitudes e crenças de autoeficácia*. Tese de Doutoramento em Educação, não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*(1), 10-43.
- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington: National Academy.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Eurydice (1995) *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio para a Construção Europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- Faria, L. (1998). Conceções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar. *Psicologia, 12*(1), 101-113.
- Fior, C. A. & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercury e S. A. J. Polydoro. *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora.
- Fior, C. A. & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação, 29*, 191-215.
- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. (1995). Sports participation in an urban high school: Academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescent Health, 18*(5), 329-334.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barret, M. (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 916-924.
- Formosinho, J. (1987). A Influência dos Fatores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth Adolescence, 41*, 295-306. Doi: 10.1007/s10964-011-9704-0.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 507-520. Doi: 10.1007/s10964-005-8933-5.

- Galli, A. (1989). Argentina: transformación curricular. *Educación Medica Salud*, 23(4), 344-353.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & Macgyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 321-331.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Gonzaga, L., Morais, S., Santos, J. & Jesus, S. N. (2006). Atribuições causais do sucesso e do fracasso académico: estudo comparativo de estudantes do ensino secundário e do superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.). *Atas da XI Conferência Internacional de Acaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 951-960). Braga: Psiquilíbrios.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105. Doi: 10.1207/s15326985ep3202_4.
- Hamers, J. H. M. & Overtom, M. T. (1998). Programas europeus de ensinar a pensar: tendências e avaliação. *Inovação*, 11(2), 9-25.
- Harber, K. D., Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (2003). Participant self-selection biases as a function of individual differences in time perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25, 255-264.

- Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. São Paulo: Editora Atlas.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: a short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescents*, 28(1), 1-26.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kendler, H. (1974). Motivação – O Energético do Comportamento. In H. Kendler, *Introdução à Psicologia* (6ª ed.) (pp. 487-580). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kort-Butler, L. A. & Hageman, K. J. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: a grow-curve analysis. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 568-581.
- Leal, J. A. F. (2007). *Expetativas e sucesso escolar: contributo para a desmistificação da matemática*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique: Porto.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, G. L. Miranda, I. Freire, I. Menezes, et al., *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (191-231). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Magill, R.A. (1984). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. Doi: 10.1111/1467-8624.00160.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Youth Adolescents*, 23(2), 113-127.
- Marchesi, A. & Gill, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47, 51-70.
- Matos, M., Carvalhosa, S. & Diniz, J. (2001). Atividade física e prática desportiva nos jovens portugueses. *Aventura Social & Saúde, FMH/PEPT/GPT*, 4(1), 1-6.
- Melim, A. & Veiga, H. F. (2007). Organização dos tempos de estudo em jovens adultos. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. D. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 1023-1034). Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación.
- Melman, S., Little, S. G. & Akin-Little, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal*, 90(3), 18-30.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Merazzi, C. (1983). Apprende à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. 6(2) 101-105. Doi: 10.1080/0261976830060202
- Michel, S. (s/data). *Gestão das Motivações*. Porto: Rés.
- Monteiro, D. R. B. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar: estudo de caso de uma escola do concelho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. In *Atas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (3505-3516). Braga: Universidade do Minho.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268.

- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da Educação: Escola, Aluno – Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, J. H. B. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic.
- Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B. (2005). Ensino Fundamental: Papel do professor, Motivação e Estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Osterman, K. F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2007). *O Mundo da Criança (8ª ed.)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pelletier, L. G., Sèguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pierro, A., Presaghi, F., Higgins, T. E. & Kruglanski, A. W. (2009). Regulatory mode preferences for autonomy supporting versus controlling instructional styles. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 599-615.
- Printich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Ramírez, C. T. & Avila, A. G. (2002). Influencia de las atribuciones causales del professor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.

- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330. Doi: 10.1006/1997.0975.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. *Educational e Psychological Measurement*, 54(2), 506-516.
- Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis*, 11, 273-286.
- Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Roazzi, A., Spinillo, G., & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L. S. Almeida. *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa*, 17, 195-207.
- Roldão, D. (2003). *Motivação e autoconceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (Não Publicada). Lisboa.
- Rosa, N. S. & Mata, L. (2012). *Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade*. Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação. Lisboa: ISPA.
- Rosário, P. & Almeida, L. S. (1999). As concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. In *Atas da V conferência internacional sobre "avaliação psicológica: formas e contextos"* (pp. 713-722). Braga: Apport.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (eds.), *Understanding and*

- preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Saleiro, F. M. D. (2004). *Objetivos motivacionais e rendimento escolar: relação com a autoestima, o autoconceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Serrão, A., Ferreira, C. P. & Sousa, H. D. (2010). *Pisa 2009 - Competências dos alunos portugueses: síntese dos resultados*. Lisboa: Edições Gave.
- Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children and Youth Services Review*, 30, 418-426.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, C. A. D.; Helpert, F. B. S. & Silva, L. A. D. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225.
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Monografia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, não publicada. Lisboa.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2003). “Don’t do it for me, do it for yourself.” Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Souza, L. F. N. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*, 36, 95-107.

- Spozati, A. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, 17(71), 21-32.
- Stipek, D. (2002). *Learning motivation: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teles, M. L. S. (1992). *Educação: a revolução necessária*. Petrópolis: Vozes.
- Todorov, J. C. & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(1), 119-132.
- Valença, O. A. (1999). *Currículo paralelo em medicina: o caso da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado em Medicina Preventiva. Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Vrugt, A., Oort, F. J. & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 385-397.
- Williams, G. C. & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zusho, A. & Printich, P. R. (2001). Motivation in the second decade of life: The role of multiple developmental trajectories. In T. Urdan & F. Pajares, *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents*. Disponível em http://books.google.pt/books?id=fhG2UnnGHj0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Consultado em 16 de dezembro de 2012.

Anexo A

Folha de Rosto e Questionário
Sociodemográfico (QSD)

Anabela de Jesus da Cunha

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES NA MOTIVAÇÃO
PARA OS ESTUDOS E NO SUCESSO
ESCOLAR DOS ALUNOS**

**Dissertação que será apresentada à
Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção
do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação
do Professor Doutor Milton Madeira**

Questionário Sociodemográfico

Código: __/__/__

Data de Aplicação: __/__/__

Sexo: Feminino Masculino

Data de Nascimento: __/__/__

Idade: ____ Anos

Ano de Escolaridade	
7º ano	
8º ano	
9º ano	
10º ano	

Percurso Escolar

Sem retenção		Ano(s) de Escolaridade
Uma retenção		
Duas retenções		
Três retenções		

Necessidades Educativas Especiais

NÃO

SIM

() Currículo Específico/Individual

() Adaptações Curriculares

() Condições Especiais de Avaliação

() Outra. Qual(is)? _____

Apoio Educativo

NÃO

SIM Apoio Pedagógico Acrescido?

Tutoria/Assessoria?

Absentismo Escolar

Faltas às aulas?

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Quase Sempre

Dificuldades do aluno

Vês bem? SIM

NÃO

Ouves bem? SIM

NÃO

Outras dificuldades que consideres relevantes?

Obrigada pela participação!

Anexo B

Questionário de Atividades
Extracurriculares (QAE)

Código: ___/___

	1 vez por mês	De 2 em 2 semanas	1 vez por semana	2 vezes por semana	3 ou mais vezes por semana	Outro tipo de frequência	Qual o tipo de frequência?
<u>Artes</u>							
Dança							_____
Ballet							_____
Teatro							_____
Atelier de Moda							_____
Música							_____
Escultura							_____
Pintura							_____
Atelier de Fotografia							_____
Escola de Artes							_____
Outra. Qual? _____							_____
_____							_____

Obrigada pela participação!

Anexo C

Questionário de Motivação Escolar

(QME)

1. QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Na Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto, estamos a realizar uma investigação cujo objectivo é conhecer algumas características psicológicas dos estudantes dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, especificamente, ao nível da motivação escolar.

Estamos interessados em conhecer a sua opinião como estudante.

NÃO se trata de um teste e NÃO existem respostas correctas ou erradas.

Seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas.

A informação que nos irá fornecer será totalmente CONFIDENCIAL.

Por favor, responda a TODAS as perguntas.

Obrigado, desde já.

De seguida, serão apresentadas uma série de afirmações. Queremos saber o que pensa sobre cada uma delas.

Para cada afirmação, responda apenas uma vez.

Algumas afirmações podem ser muito parecidas, mas agradecemos que, em todo o caso, responda, pois isso permite-nos estar seguros de que entendemos verdadeiramente o que cada aluno pensa.

Responda, por favor, a todas as questões.

Comece por preencher a informação relativa aos seus dados mais pessoais.

De seguida, nomeie a disciplina sobre a qual está a preencher o questionário.

Para cada afirmação seguinte, coloque uma cruz no número:

- 1: Se pensa que a frase é TOTALMENTE FALSA
- 2: Se pensa que a frase é FALSA
- 3: Se pensa que a frase é MAIS VERDADEIRA QUE FALSA
- 4: Se pensa que a frase é VERDADEIRA
- 5: Se pensa que a frase é TOTALMENTE VERDADEIRA

1. Dados mais pessoais

Idade

Sexo

Repetências

Tipo de escola

Tipo de Ensino

2. Disciplina sobre a qual está a responder ao questionário

3. .

Nesta disciplina, e este ano, é importante, para mim, aprender muitos conceitos novos.

1 2 3 4 5

4. .

Quando estudo a matéria desta disciplina, faço perguntas a mim mesmo(a) para me ajudar a concentrar.

1 2 3 4 5

5. .

A nota que tirar nesta disciplina não vai ser importante para o meu sucesso académico futuro.

1 2 3 4 5

1. QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estamos a realizar uma investigação cujo objectivo é conhecer algumas características psicológicas dos estudantes dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, especificamente, ao nível da motivação escolar.

Estamos interessados em conhecer a sua opinião como estudante.

NÃO se trata de um teste e NÃO existem respostas correctas ou erradas.

Seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas.

A informação que nos irá fornecer será totalmente CONFIDENCIAL.

Por favor, responda a TODAS as perguntas.

Obrigado, desde já.

De seguida, serão apresentadas uma série de afirmações. Queremos saber o que pensa sobre cada uma delas.

Para cada afirmação, responda apenas uma vez.

Algumas afirmações podem ser muito parecidas, mas agradecemos que, em todo o caso, responda, pois isso permite-nos estar seguros de que entendemos verdadeiramente o que cada aluno pensa.

Responda, por favor, a todas as questões.

Comece por preencher a informação relativa aos seus dados mais pessoais.

De seguida, nomeie a disciplina sobre a qual está a preencher o questionário.

Para cada afirmação seguinte, coloque uma cruz no número:

- 1: Se pensa que a frase é TOTALMENTE FALSA
- 2: Se pensa que a frase é FALSA
- 3: Se pensa que a frase é MAIS VERDADEIRA QUE FALSA
- 4: Se pensa que a frase é VERDADEIRA
- 5: Se pensa que a frase é TOTALMENTE VERDADEIRA

1. Dados mais pessoais

Idade	Sexo	Repetências	Tipo de escola	Tipo de Ensino
<input type="text"/>				

2. Disciplina sobre a qual está a responder ao questionário

3. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, e este ano, é importante, para mim, aprender muitos conceitos novos.	<input type="radio"/>				

4. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo a matéria desta disciplina, faço perguntas a mim mesmo(a) para me ajudar a concentrar.	<input type="radio"/>				

5. .

	1	2	3	4	5
A nota que tirar nesta disciplina não vai ser importante para o meu sucesso académico futuro.	<input type="radio"/>				

6. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) aponta os bons alunos como um exemplo a seguir pelos outros.	<input type="radio"/>				

7. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) acredita que errar faz parte da aprendizagem.	<input type="radio"/>				

8. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, prefiro que a matéria desperte a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.	<input type="radio"/>				

9. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) quer que nós compreendamos a matéria e não apenas que a memorizemos.	<input type="radio"/>				

10. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina diz-nos que a informação que ensina não irá ser utilizada, por nós, no futuro.	<input type="radio"/>				

11. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, tento identificar os conceitos que não entendo bem.	<input type="radio"/>				

12. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, um dos meus objectivos é mostrar aos outros que sou bom a realizar as actividades de sala de aula.	<input type="radio"/>				

13. .

	1	2	3	4	5
Antes de estudar a matéria nova a fundo, dou uma vista de olhos rápida para ver como está organizada.	<input type="radio"/>				

14. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, um dos meus objectivos é parecer mais inteligente do que os meus colegas de turma.	<input type="radio"/>				

15. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, releio o material dado na aula (e.g., textos, exercícios) e os meus apontamentos para identificar as ideias mais importantes.	<input type="radio"/>				

16. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos que é muito importante dar respostas correctas.	<input type="radio"/>				

17. .

	1	2	3	4	5
Tento aplicar as minhas próprias ideias ao que estou a aprender nesta disciplina.	<input type="radio"/>				

18. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos que temos de perceber bem a matéria para termos boas notas no futuro.	<input type="radio"/>				

19. .

	1	2	3	4	5
Quero ter bons resultados nesta disciplina porque é muito importante para mim mostrar as minhas capacidades à minha família, amigos ou às outras pessoas.	<input type="radio"/>				

20. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) faz questão de dizer quais os alunos que tiveram as notas mais altas no teste.	<input type="radio"/>				

21. .

	1	2	3	4	5
Faço listas dos principais conceitos desta disciplina e memorizo-as.	<input type="radio"/>				

22. .

	1	2	3	4	5
As notas que tirar nesta disciplina vão afectar o meu futuro.	<input type="radio"/>				

23. .

	1	2	3	4	5
Memorizo palavras-chave para me lembrar dos principais conceitos que aprendi nesta disciplina.	<input type="radio"/>				

24. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) confia na minha capacidade para ter bons resultados à disciplina.	<input type="radio"/>				

25. .

	1	2	3	4	5
É importante para mim compreender profundamente as matérias desta disciplina.	<input type="radio"/>				

26. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, um dos meus objectivos é mostrar aos meus colegas que as tarefas de sala da aula são fáceis para mim.	<input type="radio"/>				

27. .

	1	2	3	4	5
Quando estou a estudar, penso nos assuntos e decido o que é mais importante aprender, em vez de apenas os ler.	<input type="radio"/>				

28. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, e para este ano lectivo, um dos meus objectivos é adquirir muitas competências novas e dominá-las bem.	<input type="radio"/>				

29. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina considera que o que aprendemos na aula vai ser útil para outras aulas que tenhamos no futuro.	<input type="radio"/>				

30. .

	1	2	3	4	5
Faço perguntas a mim próprio(a) para me assegurar que compreendo o material que tenho estado a estudar para esta disciplina.	<input type="radio"/>				

31. .

	1	2	3	4	5
É importante para mim parecer mais inteligente que os outros colegas de turma.	<input type="radio"/>				

32. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina considera que o que aprendemos na aula é importante para, no futuro, nos tornarmos profissionais competentes.	<input type="radio"/>				

33. .

	1	2	3	4	5
É importante para mim, neste ano lectivo, aperfeiçoar as minhas competências à disciplina.	<input type="radio"/>				

34. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) considera que as notas que tivermos nesta disciplina vão afectar o nosso futuro.	<input type="radio"/>				

35. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, revejo os meus apontamentos e tomo nota dos conceitos mais importantes.	<input type="radio"/>				

36. .

	1	2	3	4	5
Um dos meus objectivos para esta disciplina é aprender tanto quanto consiga.	<input type="radio"/>				

37. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina quer que nós tenhamos realmente prazer em aprender coisas novas.	<input type="radio"/>				

38. .

	1	2	3	4	5
Tento aplicar as ideias das leituras que faço noutras actividades de sala de aula, como apresentações, discussões e debates.	<input type="radio"/>				

39. .

	1	2	3	4	5
Sinto-me compreendido(a) pelo(a) professor(a).	<input type="radio"/>				

40. .

	1	2	3	4	5
O que eu aprendo nestas aulas vai ser importante para me tornar, no futuro, um profissional competente.	<input type="radio"/>				

41. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos como nos compara com os outros alunos.	<input type="radio"/>				

42. .

	1	2	3	4	5
Sinto que o(a) meu professor(a) atende à forma como eu gosto de fazer as coisas.	<input type="radio"/>				

43. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina considera que as notas que obtivermos na disciplina vão ser importantes para o nosso sucesso académico futuro.	<input type="radio"/>				

44. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina sublinho o material para me ajudar a organizar as ideias.	<input type="radio"/>				

45. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) acredita que o que aprendemos na sua aula vai ser importante para o nosso sucesso profissional futuro.	<input type="radio"/>				

46. .

	1	2	3	4	5
Frequentemente, dou por mim a questionar as coisas que li ou ouvi nesta disciplina, para decidir se as considero importantes.	<input type="radio"/>				

47. .

	1	2	3	4	5
O que aprendo nesta disciplina é importante para me tornar, no futuro, um dos melhores profissionais na área que escolher.	<input type="radio"/>				

48. .

	1	2	3	4	5
Se os materiais desta disciplina são difíceis de perceber, altero a forma de os estudar.	<input type="radio"/>				

49. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, leio, várias vezes, os meus apontamentos e os materiais trabalhados na aula.	<input type="radio"/>				

50. .

	1	2	3	4	5
Quando uma teoria, interpretação ou conclusão são apresentadas na aula, em textos ou exercícios, tento ver se há provas consistentes que as apoiem.	<input type="radio"/>				

51. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) acredita que as notas que tivermos na disciplina vão afectar a nossa capacidade de progredir nos estudos.	<input type="radio"/>				

52. .

	1	2	3	4	5
Faço quadros, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar a matéria.	<input type="radio"/>				

53. .

	1	2	3	4	5
Se puder, quero tirar melhores notas nesta disciplina do que a maior parte dos meus colegas de turma.	<input type="radio"/>				

54. .

	1	2	3	4	5
Tento mudar a forma como estudo, de modo a adaptar-me às exigências desta disciplina e ao estilo de ensino do professor.	<input type="radio"/>				

55. .

	1	2	3	4	5
As notas que eu tiver nesta disciplina não vão afectar a possibilidade de dar continuidade à minha educação.	<input type="radio"/>				

56. .

	1	2	3	4	5
Tento relacionar as ideias desta disciplina com ideias de outras disciplinas, sempre que possível.	<input type="radio"/>				

57. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) reconhece quando nos esforçamos muito.	<input type="radio"/>				

58. .

	1	2	3	4	5
Se me confundo quando estou a tirar apontamentos na aula, asseguro-me que vou esclarecer essas dúvidas mais tarde.	<input type="radio"/>				

59. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina tenta compreender a forma como eu vejo as coisas, antes de sugerir uma nova forma de as fazer.	<input type="radio"/>				

60. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina acredita que as notas que obtivermos na disciplina não vão afectar a nossa capacidade para progredir nos estudos.	<input type="radio"/>				

61. .

	1	2	3	4	5
A nota que obtiver nesta disciplina não vai afectar a minha capacidade para progredir nos estudos.	<input type="radio"/>				

62. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, tento tirar boas notas porque sei que os meus pais me podem recompensar por isso, no futuro.	<input type="radio"/>				

63. .

	1	2	3	4	5
É importante para mim que os meus colegas de turma pensem que sou bom a realizar as actividades de sala de aula.	<input type="radio"/>				

64. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) não acredita que tirar boas notas possa trazer recompensas no futuro.	<input type="radio"/>				

65. .

	1	2	3	4	5
Tento ter boas notas nesta disciplina para não desapontar os meus pais.	<input type="radio"/>				

66. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) diz-nos que as notas que tivermos na disciplina são importantes para alcançar os nossos objectivos profissionais futuros.	<input type="radio"/>				

67. .

	1	2	3	4	5
Sentir-me-ia realmente bem se fosse o(a) único(a) da turma a saber responder às perguntas que o professor faz na aula.	<input type="radio"/>				

68. .

	1	2	3	4	5
Quando fico confuso(a) sobre algo que estou a estudar para esta disciplina, volto atrás e tento compreendê-lo novamente.	<input type="radio"/>				

69. .

	1	2	3	4	5
No futuro, utilizarei a informação que aprendi nesta disciplina.	<input type="radio"/>				

70. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) dá-nos tempo para explorar e compreender ideias novas.	<input type="radio"/>				

71. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos que é importante ter boas notas para não desapontarmos os nossos pais.	<input type="radio"/>				

72. .

	1	2	3	4	5
Tento ter boas notas nesta disciplina para provar que sou mais inteligente que a maior parte dos meus colegas.	<input type="radio"/>				

73. .

	1	2	3	4	5
Considero a matéria dada como um ponto de partida, mas tento elaborar uma opinião própria sobre ela.	<input type="radio"/>				

74. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) diz-nos que as notas que tivermos na disciplina são importantes para alcançar, no futuro, os nossos objectivos académicos.	<input type="radio"/>				

75. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo a matéria desta disciplina, reúno a informação de diferentes fontes, tais como as aulas teóricas, textos, exercícios e discussões.	<input type="radio"/>				

76. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) permite-me fazer escolhas e opções.	<input type="radio"/>				

77. .

	1	2	3	4	5
No futuro, não vou usar o que aprendi nestas aulas.	<input type="radio"/>				

78. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, tento tirar boas notas para provar as minhas capacidades ao professor.	<input type="radio"/>				

79. .

	1	2	3	4	5
Tenho que passar a esta disciplina para alcançar os meus objectivos académicos.	<input type="radio"/>				

80. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) desta disciplina encoraja-me a fazer perguntas.	<input type="radio"/>				

81. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, estabeleço, em cada período de estudo, objectivos orientadores das minhas actividades.	<input type="radio"/>				

82. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos que não é preciso tirar boas notas para provarmos que somos inteligentes.	<input type="radio"/>				

83. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, faço pequenos resumos das principais ideias e conceitos contidos nas leituras e tratados na aula.	<input type="radio"/>				

84. .

	1	2	3	4	5
No futuro, utilizarei em outras disciplinas, o que aprendi nesta disciplina.	<input type="radio"/>				

85. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) acredita que o que aprendemos na sua aula não vai ser importante para o nosso sucesso académico futuro.	<input type="radio"/>				

86. .

	1	2	3	4	5
Quando estou a estudar para esta disciplina, tento relacionar cada assunto com o que já sei.	<input type="radio"/>				

87. .

	1	2	3	4	5
Gosto de aprender as matérias desta disciplina para mostrar ao professor que sou inteligente.	<input type="radio"/>				

88. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) acredita que tirar boas notas é importante para ter um emprego bem remunerado no futuro.	<input type="radio"/>				

89. .

	1	2	3	4	5
Tento compreender a matéria desta disciplina, relacionando o que leio nos textos com os conceitos apresentados nas aulas.	<input type="radio"/>				

90. .

	1	2	3	4	5
O que eu aprendo nesta disciplina vai ser importante para o meu sucesso profissional futuro.	<input type="radio"/>				

91. .

	1	2	3	4	5
O que eu aprendo nestas aulas vai ser importante para ter um percurso educativo exemplar.	<input type="radio"/>				

92. .

	1	2	3	4	5
Quando estudo para esta disciplina, repito para mim mesmo(a) a matéria várias vezes.	<input type="radio"/>				

93. .

	1	2	3	4	5
Gosto de aprender as matérias desta disciplina porque sei que, no futuro, isso pode contribuir para ter um emprego bem remunerado.	<input type="radio"/>				

94. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) diz-nos que é importante aprender bem a matéria para ter um emprego bem remunerado, no futuro.	<input type="radio"/>				

95. .

	1	2	3	4	5
Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou conclusão nesta aula, penso em formas alternativas de a interpretar.	<input type="radio"/>				

96. .

	1	2	3	4	5
A nota desta disciplina, no futuro, vai ser importante para o meu sucesso académico.	<input type="radio"/>				

97. .

	1	2	3	4	5
O(a) professor(a) acredita que o que ensina na disciplina vai ser importante para o nosso percurso educativo.	<input type="radio"/>				

98. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, prefiro a matéria que me desafia, pois assim posso aprender coisas novas.	<input type="radio"/>				

99. .

	1	2	3	4	5
Nesta disciplina, o(a) professor(a) não vai ficar muito desiludido(a) se não tivermos aprendido o que ensina nas aulas.	<input type="radio"/>				

100. A responder pelos alunos do 3º ciclo (avaliação qualitativa de 1-5 valores)

	1	2	3	4	5
A nota que tive a esta disciplina no período lectivo anterior foi de:	<input type="radio"/>				

101. A responder pelos alunos do ensino secundário (avaliação quantitativa de 0-20 valores)

	0-9,4	9,5-15,4	15,5-20
A nota que tive a esta disciplina no período lectivo anterior foi de:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo D

Análise da validade convergente-
discriminante

Análise da validade de constructo (validade convergente-discriminante)

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
4	,606	,446	,300	,396	,394	,475
11	,681	,604	,267	,473	,535	,652
13	,668	,442	,351	,477	,445	,488
15	,621	,493	,233	,422	,443	,522
21	,661	,413	,403	,423	,379	,415
23	,613	,498	,337	,488	,458	,476
27	,624	,577	,271	,480	,547	,573
30	,804	,647	,368	,520	,579	,658
35	,837	,625	,299	,532	,596	,636
44	,778	,602	,202	,470	,511	,533
46	,671	,494	,408	,514	,528	,451
48	,699	,543	,322	,474	,463	,576
49	,795	,554	,348	,506	,466	,556
52	,591	,382	,306	,360	,334	,362
54	,559	,497	,417	,332	,475	,476
58	,693	,522	,322	,524	,451	,481
68	,732	,588	,324	,541	,614	,543
75	,802	,715	,297	,521	,659	,625
81	,674	,437	,485	,505	,480	,450
83	,757	,529	,341	,439	,497	,550
86	,818	,685	,379	,621	,684	,724
89	,784	,636	,371	,504	,613	,603
92	,815	,574	,375	,462	,536	,541
95	,660	,609	,328	,538	,677	,610
16	,550	,565	,281	,426	,520	,516
18	,591	,708	,209	,514	,607	,705
29	,632	,770	,203	,677	,785	,755
32	,503	,693	,231	,661	,745	,660
34	,523	,664	,104	,372	,546	,578
43	,597	,794	,168	,557	,702	,681
45	,587	,750	,102	,608	,743	,646
51	,569	,655	,214	,394	,591	,590
66	,590	,747	,128	,577	,687	,698
74	,593	,665	,182	,550	,651	,555
88	-,626	-,771	-,273	-,633	-,784	-,650
94	,578	,696	,227	,599	,707	,619
12	,256	,131	,593	,295	,216	,166
14	,143	-,064	,587	,020	-,023	-,043
19	,456	,392	,543	,446	,472	,413
26	,314	,047	,733	,155	,126	,109
31	,202	-,022	,714	,082	,021	-,045
53	,464	,365	,550	,270	,365	,367
62	,415	,367	,370	,436	,416	,397
63	,263	,031	,683	,141	,038	,083
65	,489	,488	,383	,436	,507	,439
67	,225	,063	,603	,005	,042	,075
72	,230	,029	,719	,108	,014	,035
7	,366	,348	,095	,490	,329	,286
24	,424	,488	,303	,621	,592	,480
37	,520	,711	,156	,702	,705	,689
39	,469	,470	,155	,759	,545	,498
42	,514	,466	,303	,643	,489	,509
57	,478	,539	,216	,753	,571	,562
59	,653	,604	,315	,784	,642	,619
70	,601	,644	,199	,757	,715	,613

76	,343	,353	,274	,551	,473	,334
80	,495	,505	,262	,702	,555	,480
40	,574	,722	,155	,650	,731	,713
47	,524	,704	,194	,606	,769	,653
69	,608	,668	,264	,658	,772	,674
84	,570	,680	,267	,527	,672	,602
90	,535	,707	,181	,642	,816	,647
91	,628	,725	,246	,665	,792	,701
93	,602	,694	,297	,621	,767	,675
3	,414	,485	,202	,449	,519	,478
25	,728	,753	,236	,583	,692	,789
28	,615	,714	,182	,548	,655	,760
33	,674	,752	,230	,569	,716	,803
36	,558	,656	,189	,626	,698	,710

Nota: Correlação corrigida para sobreposição dos itens para com as dimensões.

Anexo E

Pedido de autorização ao autor do
instrumento

QME

Anabela de Jesus da Cunha <19050@ufp.edu.pt>

26/02/12

QME

para pedrcordeiro

Boa tarde Doutor Pedro,

O meu nome é Anabela Cunha, estudante de Psicologia na Universidade Fernando Pessoa, e estou a terminar o mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. No âmbito da dissertação de mestrado estou a desenvolver um estudo, numa escola, e cujo tema é "A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação para os estudos e no Sucesso Escolar". Neste sentido gostaria de saber se é possível utilizar o Questionário de Motivação Escolar. Caso seja possível gostaria que me enviasse o questionário e o manual porque preciso de todas as informações relacionadas com a cotação do instrumento e as propriedades psicométricas para ser possível descrevê-lo na tese.

Desde já agradeço a sua disponibilidade

Com os melhores cumprimentos

Anexo F

Autorização para a utilização do QME

× Google Apps da
Universidade
Fernando

Anabela de Jesus da Cunha <19050@ufp.edu.pt>

QME

Pedro Cordeiro

28 de Fevereiro de 2012

<pedrcordeiro@gmail.com>

22:12

Para: Anabela de Jesus da Cunha <19050@ufp.edu.pt>

Olá Anabela

Tenho todo o gosto em ajudá-la
amanha enviarei a informação que solicitou

Cumprimentos

Pedro

[Citação ocultada]

✘ Google Apps da
Universidade
Fernando

Anabela de Jesus da Cunha <19050@ufp.edu.pt>

QME

Pedro Cordeiro <pedrcordeiro@gmail.com>

1 de Março de 2012
09:30

Para: Anabela de Jesus da Cunha <19050@ufp.edu.pt>

Olá Anabela

Junto envio o questionário e o artigo com análise das propriedades psicométricas. Atenda, por favor ao seguinte. Considere a estrutura factorial obtida para analisar as suas conclusões. Tem autorização para utiliza e editar o questionário no sentido de alterar as instruções.

Mantenha-me a par do seu trabalho.

Cumprimentos
Pedro

Votos de um bom trabalho

[Citação ocultada]

2 anexos

 **QME - Questionário de Motivação Escolar.pdf**
210K

 **Sapnish journa of psyc. (no prelo).docx**
121K

Anexo G

Pedido de autorização à Escola
Secundária de Cinfães

A Importância das Actividades Extracurriculares na Motivação e no Sucesso dos Alunos

Cinfães, 18 de abril de 2012

Exmo. Sr. Director do Conselho Executivo da
Escola Secundária /3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende

No âmbito do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, e sob orientação do Docente Doutor Milton Madeira, estamos a desenvolver a tese de mestrado subordinada ao tema “A Importância das Actividades Extracurriculares na Motivação e no Sucesso Escolar dos Alunos”. Este plano de trabalho e investigação é aprovado e supervisionado pelo orientador da dissertação.

Vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a administração de um questionário confidencial junto dos alunos do 7º ano ao 10º ano de escolaridade, sobre motivação escolar e outro questionário sobre a participação em actividades extracurriculares (ver questionários em anexo).

O preenchimento dos referidos questionários é feito de forma coletiva em sala de aula e tem a duração aproximada de 60 minutos. A administração dos mesmos e respetivo trabalho de investigação obedecem aos princípios éticos e deontológicos da Psicologia e Ciências Humanas. Dado o interesse educativo da temática queremos justificado o envolvimento desta unidade escolar.

Para além disso, pede-se a autorização para recolher as classificações finais do 2º período dos alunos em causa no sentido de cruzar essa informação com a restante.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e atenção,

Com os melhores cumprimentos,

Estagiária do SPO,

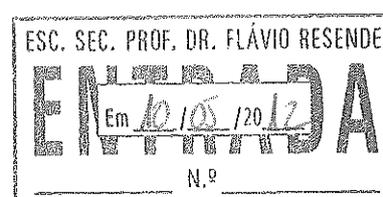
Anabela Cunha

(Anabela Cunha)

Cinfães, 10 de Maio de 2012

Concordo e autorizo,

[Assinatura]



Anexo H

Consentimento Informado

INSTRUÇÕES

No âmbito da Dissertação de Mestrado relativa ao curso de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa pretende esta estagiária recolher dados relativamente à participação de alunos do 7º ao 10º ano em atividades extracurriculares e da sua relação com a motivação para os estudos e com o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido pede-se que respondam às questões dos seguintes questionários com a máxima atenção e sinceridade. Não existem respostas certas nem erradas.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

“A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar”

Eu, abaixo-assinado, -----
-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Anabela de Jesus da Cunha

Assinatura: